

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**  
**GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARIN OYUN**  
**ÇEŞİTLİLİK VE KARMAŞIKLIK DÜZEYİNİ ARTIRMADA GENİŞLETME**  
**TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Ruveyda ŞAHİN**

**Ankara**  
**Kasım, 2013**



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTİSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**  
**GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARIN OYUN**  
**ÇEŞİTLİLİK VE KARMAŞIKLIK DÜZEYİNİ ARTIRMADA GENİŞLETME**  
**TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Ruveyda ŞAHİN**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR**

**Ankara**  
**Kasım, 2013**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ruveyda ŞAHİN'in "Okul Öncesi Dönem Görme Engelli Çocukların Oyun Çeşitlilik Ve Karmaşıklık Düzeyini Artırmada Genişletme Tekniğinin Etkililiği" başlıklı tezi 05/ 11 / 2013 tarihinde, jürimiz tarafından Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

.....

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

...../...../2011

**Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ DÖNEM GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARIN OYUN ÇEŞİTLİLİK VE KARMAŞIKLIK DÜZEYİNİ ARTIRMADA GENİŞLETME TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİ

ŞAHİN, Ruveyda

Yüksek Lisans, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Kasım – 2013, 109 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitliliği ve karmaşıklık düzeyini arttırmada genişletme tekniğinin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden, yaşları 5 ile 6 arasında değişen 3 görme engelli öğrencidir. Araştırma katılımcılarından ikisi aynı sınıfa, diğeri ise aynı okuldaki farklı bir sınıfa devam eden anasınıfı öğrencileridir. Öğrencilerin üçü de total düzeyde görme engelli olup herhangi bir ek engeli olmayan öğrencilerdir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları genişletme tekniğinin araştırmaya katılan görme engelli üç öğrencinin de oyun çeşitliliğini ve oyunlarının karmaşıklık düzeyini yüksek düzeyde artırdığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların oyunlarındaki çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyindeki artışı araştırma tamamlandıktan 5 ay sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Araştırma bulguları tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme Yetersizliği Olan Çocuklar, Oyun, Oyun Genişletme Tekniği, Oyun Çeşitliliği, Oyun Karmaşıklığı

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTIVENESS OF EXPANSION TECHNIQUE IN INCREASING PLAY DIVERSITY AND COMPLEXITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

SAHIN, Ruveyda

Master's degree, Department of Teaching Students with Visual Impairments

Thesis Advisor: Associate. Prof. Selda OZDEMIR

November – 2013, 109 pages

The purpose of this study was to examine the effectiveness of play expansions in increasing play diversity and complexity of preschool children with visual impairments. Participants of the study were three children with visual impairments whose ages were ranged between 5 and 6, and attended a public school for students with visual impairments located in Ankara. Two participants attended a same class and the other student attended another class at the same preschool. All three students were totally visually impaired students without having other disabilities. The study was conducted using a multiple baseline design. The findings of the study showed that play expansions were effective in increasing play diversity and complexity of the children with visual impairments. The results also showed that the participants continued to display an increased level of play diversity and complexity five months after the study was completed. The findings of the study were discussed and suggestions for future research were provided.

**Key Words:** Children with Visual Impairments, Play, Play Expansion Technique, Play Diversity, Play Complexity.

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştirilerini ve değerli katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, yoğun iş temposuna rağmen her defasında güler yüzle ve hoşgörüsüyle bana vakit ayıran, verdiği dönütleriyle bana yol gösterip araştırmamı zenginleştiren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Hayatım boyunca olduğu gibi, araştırma sürecinde de sevgi ve desteği ile bana güç veren, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, babam Kamil ŞAHİN'e, annem Saliha ŞAHİN'e ve kardeşlerime teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Politikaları Grup Başkanı Sayın Hale BACAĞOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca çalıştığım kurumda bana kolaylıklar sağlayan kurum müdürü Sayın Gönül TURGUT'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca manevi desteklerini hiç eksik etmeyen değerli arkadaşlarım Münevver ÖZTÜRK, Şeyma ÇAKIROĞLU, Hatice KARA, Duygu GÖKER ve araştırmama değerli zamanını ayırarak yardımcı olan Şennur KARAMAN'a teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM 1- GİRİŞ.....	1
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. PROBLEM DURUMU .....	6
1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI .....	9
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	10
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	12
1.6.TANIMLAR/TERİMLER .....	12
BÖLÜM 2- KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	13
2.1. OYUNUN AŞAMALARI VE TÜRLERİ.....	15
2.2. OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ.....	18
2.3. OYUN ve ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR.....	19
2.3.1. Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklarda Nesnelere Oyun.....	19
2.3.2. Görme Engelli Çocuklarda Oyun .....	21
2.4. OYUN ve MÜDAHALELER.....	24
2.4.1. Oyun Müdahale Yaklaşımları.....	24
2.4.2. Oyun Genişletmeleri.....	27
2.4.3. Görme Engelli Çocuklarda Oyun Becerilerini Destekleme.....	28
BÖLÜM 3- YÖNTEM.....	32
3.1. KATILIMCILAR .....	32
3.1.1. Katılımcıların Seçimi.....	33
3.1.2. Katılımcıların Özellikleri.....	33

3.2. ORTAM.....	34
3.3. MATERYALLER.....	35
3.4. BAĞIMLI DEĞİŞKEN .....	36
3.4.1. Nesnelere Oyun Çeşitliliği.....	36
3.4.2. Oyunun Karmaşıklık Düzeyi .....	37
3.5. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN .....	38
3.5.1. Genişletme Tekniği.....	38
3.6. ARAŞTIRMA MODELİ.....	39
3.6.1. Tek Denekli Deneysel Desenler.....	40
3.6.2. Çoklu Başlama Düzeyi Deseni.....	40
3.7. UYGULAMA .....	42
3.7.1 Uygulama Ortamı .....	42
3.7.2. Genişletme Tekniği Öğretim Süreci.....	43
3.7.3. Sağaltımın Uygulanması .....	45
3.8. GÖZLEM VE GÖZLEM VERİLERİNİN KODLANMASI .....	47
3.8.1. Katılımcıların Farklı Oyun Davranışlarının Kodlanması.....	47
3.8.2. Katılımcıların Taklit Ettiği Oyun Davranışlarının Kodlanması...	48
3.8.3. Oyunun Karmaşıklık Düzeyinin Ölçülmesi.....	49
3.9. İZLEME VE GENELLEME VERİLERİ KODLAMASI.....	50
3.10. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK.....	51
3.11. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ .....	52
3.12. VERİLERİN ANALİZİ .....	53
BÖLÜM 4- BULGULAR VE YORUMLAR .....	55
4.1. OYUN DAVRANIŞLARI ÇEŞİTLİLİĞİ BULGULARI VE YORUMU.....	57
4.2. OYUNUN KARMAŞIKLIK DÜZEYİ BULGULARI VE YORUMU.....	62
4.3. TAKLİT EDİLEN OYUN DAVRANIŞLARI VE YORUMU.....	66



BÖLÜM 5-SONUÇ VE ÖNERİLER .....	67
5.1.SONUÇ .....	67
5.2. ÖNERİLER .....	79
5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	79
5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler .....	79
KAYNAKÇA .....	81
EKLER .....	96

## GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa no</b>
Tablo 1: Başlama Düzeyi ve Sağaltım Oturumlarında Oturum Başına Yapılan Farklı Eylemler.....	57
Tablo 2: Uygulama Oturumlarında Yapılan ve Taklit Edilen Genişletmeler.....	66
Grafik 1: Oyun Çeşitlilik Düzeyi.....	56
Grafik 2: Oyun Karmaşıklık Düzeyi.....	63

## BÖLÜM 1

### 1.1.GİRİŞ

Belli bir amacı olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen, çocuk için etkin bir öğrenme süreci olan oyun, çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000; Baykoç Dönmez, 1992; Casby, 2003). Erken çocukluk yıllarında oyunun, çocukların farklı gelişim alanındaki yeteneklerini desteklediği bilinmektedir (Ahioğlu, 1999; Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Maguire ve Dunn, 1997; Nielsen ve Dissanayake, 2000; Saracho, 1999; Sarimski ve Suss-Burghart, 1991; Shim, Herwig ve Shelly, 2001; Sigafos, 1999; Swindells ve Stegnitti, 2006). Çocukların erken dönemdeki sosyal, bilişsel, sembolik ve dil becerileri gelişimini sağlayan oyun yoluyla (Casby, 2003), çocuklar farklı sosyal rollerini deneme, duygularını dışarı vurma ve başka nesnelere ya da insanlarla ilişkilerini inceleme imkânı bulurlar (Yavuzer, 2000). Oyun etkinlikleri sırasında, çocuklar keşfederek ve taklit ederek zengin öğrenme fırsatlarına sahip olurlar (Belskey ve Most, 1981; Hellendoorn, 1986).

Oyunla ilgili araştırmalar incelendiğinde oyunun kesin bir tanımının yapılmadığı ancak farklı araştırmacılar tarafından oyunla ilgili farklı tanımlamaların oluşturulduğu görülmektedir. Piaget (1962) oyunu, kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan, herhangi bir düzenleme içermeyen, eğlenceli bir davranış olarak tanımlamış ve oyunu çocukların bilişsel gelişimlerinin önemli bir ögesi olarak incelemiştir. Vygotsky (1967)

oyunu bireyin çevre ile baş edebilmesi için kullandığı bir araç olarak tanımlamakta ve oyunun okul öncesi dönemde gelişimin temel kaynağı olduğunu ve soyut düşüncenin gelişiminde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Diğer bir tanımda ise oyun belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı veya kuralsız oynanabilen, çocukların isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, tüm gelişim alanlarına katkısı olan çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak betimlenmiştir (Baykoç Dönmez, 1992). Oyun çocuğun zihinsel, sosyal ve dil becerileri gelişimine önemli katkılar sağlar (Casby, 2003). Yapılan çalışmalar oyunun çocukların gelişimini farklı pek çok alanda desteklediğini göstermiştir (Bergen, 1988; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987). Çocuk oyun sırasında hareket halindedir. Çocuğun oyun sırasında koşma, atlama, tırmanma, sürünme, sıçrama gibi fiziksel güç gerektiren eylemler yapması çocuğun vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamakta böylece oyun aracılığıyla çocuğun fiziksel gelişimi desteklenmektedir (Baykoç Dönmez, 1992; Poyraz, 2003). Çocuk oyun sırasında özgürdür, kendini ifade etme ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurma imkanı bulur. Çocuk mutluluk, kızgınlık, kıskançlık, öfke vb duygularını oyunlarına yansıtarak oyun yoluyla duygularını sergileyebilmektedir (Akandere, 2003; Seyrek ve Sun, 2003). Çocuk oyun oynarken, diğer kişi ve nesnelere sürekli iletişim halindedir böylelikle çocuğun sosyal etkileşim becerileri desteklenir (Poyraz, 2003). Çocuklar hayali oyunlarında, çevrelerinde gördükleri olayları taklit ederken gerçek yaşantısında yer alacak deneyimler kazanabilmekte ve sıra beklemek, paylaşmak, işbirliği yapmak çevresi ile olumlu ilişkiler geliştirmek gibi sosyal becerileri oyun yoluyla öğrenebilmektedirler (Sevinç, 2004). Oyun, çocuğun dil gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 2003). Çocuğun oynadığı hayali oyunlar ve dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, dil gelişimi ve hayali oyun arasında bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Singer ve Singer, 1998). Özetle alan yazında oyun, çocuk tarafından özgürce kendiliğinden

yapılan, çocuğun haz duyduğu, çocuğu geliştiren ve eğlendiren bir etkinlik olarak değerlendirilmekte ve öğrenme, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, çocuğun zihinsel yetenekleri yanında tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan ve duygularını ve duyularını geliştiren etkinliklerin tümü olarak kabul edilmektedir (Razon, 1985).

Çocukların büyüme sürecinde, zihinsel ve sosyal gelişime paralel olarak oyun becerilerinde de ilerlemeler görülr. Nitekim okul öncesi dönemde oyunların türünü ve kategorisini betimleyen birtakım gelişimsel oyun taksonomileri ortaya atılmıştır (Hill ve Mc Cune Nicollic, 1981; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Piaget, 1954; Smilansky, 1968). Araştırmacılar çocukların oyunlarını incelerken, oyunu farklı açılardan ele almışlardır. Piaget (1962) oyunun bilişsel boyutlarını incelemiş ve çocuk oyunlarını üç evrede ele almıştır. Bu oyun evreleri alıştırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun evreleridir. Smilansky (1968), Piaget gibi oyunun bilişsel boyutunu incelemiş ve oyunu dört evreye ayırmıştır. Bu evreler: İşlevsel oyun, inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyundur. Parten (1932) ise oyunun sosyal boyutunu incelemiş ve yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olmak üzere oyunu dört evrede ele almıştır.

Çocukların oyun gelişimleri incelendiğinde nesnelere oyunların genellikle sosyal oyunlardan daha önce ortaya çıktığı, işlevsel ve sembolik eylemleri kapsadığı görülmektedir. İşlevsel oyun çocuğun oyuncağı, oyuncağın işlevine uygun biçimde kullanmasıdır (Kasari, Freeman ve Paperella, 2006; Libby, 1998; Ungerer ve Sigman, 1981). İşlevsel oyun döneminde çocuk oyuncak bir kupayı içiyormuş gibi ağzına götürebilir, arabayı sürebilir. Sembolik oyun ise genellikle işlevsel oyundan sonra başlar. Sembolik oyunda çocuk oyun davranışlarında belirgin bir ilerleme göstererek bir oyuncağı başka bir oyuncağın yerine kullanabilir. Örneğin bir legoyu araba gibi

kullanabilir veya bir bloğu bardak yapabilir. Çocuk nesneye yetenekler verir, örneğin oyuncak bebeği besler, saçını tarar ya da çocuk birden fazla sembolizasyon ve oyun dizisi oluşturabilir (Kasari 2006; Lifter, Sulzer, Azoroff, Anderson ve Cowdery, 1993).

Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)'in geliştirdikleri ölçütlere göre oyunun psikolojik özellikleri şöyledir:

a) Oyun içsel motivasyondan kaynaklanır. Yani çocuklar içten gelen bir güdü ile oyun oynarlar. Çocukların yaşadıkları tatmin duygusundan kaynaklanan iç motivasyon başkaları tarafından yönetilmez.

b) Oyun, çocuklar tarafından serbestçe seçilir. Oyun oynamaya çocuk kendisi karar verir. Gerektiği için veya kendisinden istendiği için çocuk oyun oynamaz.

c) Oyun eğlenceli ve zevkli bir etkinliktir. Çocuk yaptığı etkinlikten zevk alır ve bu etkinliği tekrarlar.

d) Oyunda gerçeklere bağlı kalmaz. Çocuklar oyun sırasında gerçeklerle sınırlı kalmazlar, gerçektışı ve “-mış” gibi oyunlar oynarlar, oyunlarında temsili rol ya da olaylara yer verirler.

e) Çocuklar oyuna aktif olarak katılırlar. Çocuk oyunda aktif bir biçimde yer alır ve sözel, zihinsel veya fiziksel olarak aktivitede bulunur.

f) Oyun amaçlardan çok araca önem veren bir süreçtir. Çocuklar oyun sonunda elde edecekleri amaçlar ile değil etkinliğin kendisiyle ilgilenirler. Çocuklar için ilgi çekici olan oyun sürecidir.

g) Oyun etkinliğinde çocuk kendi kendini yönetir. Çocuklar oyunlarına kendi yaşantılarından ve çevresel gözlemlerinden edindikleri bilgileri ve kendi anladıklarını oyuna katarak oyunlarını kendileri kontrol ederler (Rubin ve diğ., 1983).

Oyun becerilerinin gelişimi, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi yetersizlikten etkilenen çocuklar için de çok önemlidir. Yapılan araştırmalar, yetersizlikten etkilenen çocukların oyun davranışlarının sıklığının ve çeşitliliğinin normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha sınırlı olduğunu göstermektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Sigman ve Ungerer, 1984; Ungerer ve Sigman, 1981). Görme engelli çocukların oyunlarında da görme girdilerinin sınırlılığı nedeniyle sınırlılıklar gözlenebilmektedir. Oyunun çocukların gelişimlerdeki önemi düşünüldüğünde, yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerinin desteklenmesi kritik ölçüde önem kazanmaktadır.

Oyunun çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuş ve çeşitli yöntem ve tekniklerle çocuklara oyun becerileri öğretimi yapılmıştır (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Yapılan araştırmalar görme yetersizliği olan çocukların oyun becerilerinde akranlarına oranla gecikmeler gösterdiklerini ortaya koymuştur (Moller, 1991; Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Gören çocuklar oyun oynamayı çevrelerindeki kişileri, olayları izleyerek ve çevrelerindeki kişileri taklit ederek öğrenirler. Görme yetersizliği olan çocuklar ise görme girdilerinin sınırlılığı nedeniyle çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözleme ve taklit etme fırsatlarına sahip değildir. Bu nedenle görme yetersizliği olan çocuklar oyun becerilerinin gelişimi için daha fazla zamana daha çok tekrara ve öğretime gereksinim duyabilmektedirler (Recchia, 1987). Bu bağlamda okul öncesi dönem görme engelli çocuklarda oyun çeşitliliğini ve oyunun karmaşıklık düzeyini

artırmada genişletme tekniğinin etkililiğini konu alan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar/terimler ele alınmıştır.

## **1.2. Problem Durumu**

Oyunun çocukların bilişsel, sosyal, dil ve iletişim, duygusal, motor ve okuma yazma yeteneklerinin gelişimini destekleyen önemli bir gelişimsel aktivite olduğu alanyazında yaygın olarak kabul görmüştür (Parsons, 1986a; Schneekloth, 1989; Skellenger ve Hill, 1994). Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde oyun oldukça önemli bir gelişimsel araç olarak kabul edilir.

Oyunun çocukların gelişimlerine olan katkısı düşünüldüğünde yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için de oyunun oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar yetersizlikten etkilenen çocukların daha az oyun davranışında bulduklarını ve oyunlarında daha az çeşitlilik sergilediklerini göstermektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Sigman ve Ungerer, 1984; Ungerer ve Sigman, 1981). Nitekim gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil öğrenme ve sosyal etkileşim kurmadaki sınırlılıklarını oyunlarında da sergiledikleri görülmektedir (Oktay, 2000). Oyunların çocukların gelişimindeki öneminin anlaşılması, araştırmacıları çocukların sergiledikleri yetersizliklerin çocukların oyunları üzerindeki etkilerini incelemeye yöneltmiştir. Bu alanda daha fazla bilgiye sahip olmak, erken müdahale programlarında uygulanabilecek en iyi uygulamaların geliştirilmesi ile de doğrudan ilişkilidir (Quinn ve Rubin, 1984).

Uluslararası alan yazında görme engelli çocukların oyun becerilerini inceleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde görme engelli çocukların oyun becerilerinde genellikle sınırlılıklar sergiledikleri görülmektedir (Parsons, 1986b; Recchia, 1987;



Skellenger ve Hill, 1994). Parsons (1986b) 2, 3 ve 4 yaşındaki görme engelli çocukların gören çocuklara göre oldukça düşük düzeyde işlevsel oyuncaklar kullandıklarını ve oyun sırasında daha çok uzun süre araba sürmek ya da uzun süre bebeği sallamak gibi tek tip davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Ayrıca Parsons, 3 yaşına gelindiğinde her iki grubun oyun davranışları arasındaki farkların gittikçe daha da belirgin hale geldiğini ifade etmiştir. Recchia (1987) birçok total görme kaybı olan bebeğin farklı oyuncaklarla ilgilenmediğini ve genellikle gören bebekler kadar nesnelere ulaşma ya da keşfetme eğiliminde olmadıklarını göstermiştir. Araştırmacı görme engelli bebeklerin oyuncaklarının nerede ve ne olduklarını, onlarla neler yapabileceklerini öğrenmeleri için ek zaman ve yardıma ihtiyaç duyabileceklerini belirtmiştir. Görme engeli olan bir çocuk hakkında yaptığı gözlemlerde Gerhardt (1982) ise, çocuğun ses çıkarmayan oyuncaklara karşı ses çıkaran oyuncaklara yönelik bir tercihte bulunmamasına rağmen, oyun materyallerinin manipülasyonu hakkında kinestetik geribildirim, dokunma ve kavramanın çok önemli olduğunu öne sürmüştür. Uluslararası alan yazında görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemeye yönelik çok sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Skellenger ve Hill (1994), yaptıkları bir araştırmada öğretmen-çocuk ortak oyun müdahalesinin görme engelli üç çocuğun hedef oyun davranışlarının sayısını ve çeşitliliğini artırmaya yönelik etkilerini incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada araştırmacılar çocuğun oyununa sözel destek sağlamak, uygun oyun davranışlarına model olmak ve oyun arkadaşı olarak oyuna katılmak gibi yönlendirici olmayan stratejiler kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda her üç çocuğun da oyun davranışlarının uygulanan müdahale ile geliştiği bulgularına ulaşılmıştır. Skellenger ve Rosenblum (1997), yaptıkları bir araştırmada görme engelli olup başka hiç bir engeli olmayan 24 okul öncesi öğrencinin iki farklı eğitim programına ait kapalı alan oyunlarındaki etkileşimlerini, oyunlarını ve diğer

davranışlarını incelemiştir. Araştırma çocukların 2-5 yaş arası çocuklar için beklenenden daha az etkileşime girdiklerini ve daha düşük düzeyde oyunlara katıldıklarını göstermiş ve görme engelli çocukların öğrenme kanallarının (görsel veya dokunsal) hem etkileşim miktarını hem de katıldıkları oyunların türü ve süresini etkilediğini saptamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise görme engelli çocukların oyun becerileri ile ilgili uygulamalı bir araştırmanın olmaması dikkat çekmektedir. Alan yazında çocukların oyun becerilerini inceleyen betimsel araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerinde genellikle sınırlılıklar sergiledikleri görülmektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Recchia, 1987; Sigman ve Ungerer, 1984; Skellenger ve Hill, 1994; Ungerer ve Sigman, 1981). Özdemir, Gürel, Ceyhan, Şahin ve Küçüközyiğit (2011), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönem eğitimi alan görme engelli çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının oyun davranışlarını karşılaştırarak iki grubun oyun davranışları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda görme engelli çocukların oyun davranışları sayısının ve çeşitliliğinin normal gelişim gösteren çocukların gösterdiği oyun davranışlarından önemli ölçüde daha az olduğu ve görme engelli çocukların oyunlarının daha çok işlevsel oyun (oyun materyallerini işlevine yönelik kullanma) kategorilerinde yoğunlaştığı, normal gelişim gösteren çocukların ise 4-6 yaş aralığındaki oyunlarının sembolik oyun kategorilerinde yoğunlaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Kılıçoğlu (2006) ise anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda eğitim gören görme engelli öğrencilerin oyunlarını incelemiş, araştırma bulgularında görme engelli öğrencilerin oyun çeşitliliğinin önemli ölçüde sınırlı olduğu, hayali rol oyunlarına ya da sembolik oyunlara ilgilerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Görme engelli çocukların

düşük motor yeteneği gerektiren oyunlara yöneldikleri ve daha çok oturarak oyun oynadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin oyun oynarken sık oyuncak değiştirdikleri ve birden fazla oyuncakla oynadıkları gözlenmiş ve bu durumun çocukların oyuncaklara ve oyuna ilgilerinin yüksekliğini gösterdiği düşünülmüştür. Araştırmada görme engelli çocukların oyunları daha çok bireysel oynadıkları dikkat çekmiştir. Kılıçoğlu'nun bu çalışmasında görme engelli çocukların soyut düşünce gerektiren oyunlar yerine somut eylemlerle ifade edilen oyunları oynamaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle yapılan araştırmalar görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerilerinde önemli sınırlılıklar sergilediklerini göstermektedir (Parsons, 1986b; Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Oyunun çocuk gelişimindeki yeri ve önemi göz önüne alındığında, görme engelli çocukların erken dönemde oyun davranışlarının desteklenmesinin önemi anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu araştırma ile görme engelli çocukların oyun becerilerini okul öncesi dönemde desteklemek amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı “okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği” ni incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

**1.3.1.** Görme engelli çocukların, oyun çeşitlilik düzeyini artırmada genişletme tekniği etkili midir?

**1.3.2.** Görme engelli çocukların, oyun çeşitlilik düzeyinin genellemesinde genişletme tekniği etkili midir?

**1.3.3.** Genişletme yöntemi uygulandıktan 5 ay sonra görme engelli çocukların oyun çeşitliliğini sürdürmede genişletme tekniği etkili midir?

**1.3.4.** Görme engelli çocukların, oyun karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniği etkili midir?

**1.3.5.** Görme engelli çocukların, oyun karmaşıklık düzeyinin genellemesinde genişletme tekniği etkili midir?

**1.3.6.** Genişletme yöntemi uygulandıktan 5 ay sonra görme engelli çocukların oyun karmaşıklığını sürdürmede genişletme tekniği etkili midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Oyunun çocukların gelişiminde önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk yıllarında oyunun, çocukların pek çok gelişim alanındaki yeteneklerini desteklediği bilinmektedir. Oyun çocukların erken dönemdeki sosyal, bilişsel, sembolik ve dil gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Yapılan araştırmalar yetersizlikten etkilenen çocukların daha sınırlı oyun davranışında bulduklarını ve oyunlarında daha az çeşitlilik sergilediklerini ortaya koymaktadır (Fewel ve Kaminski, 1988; Moller, 1991). Görme engelli çocukların oyun becerilerinde görme girdilerinin sınırlılığı nedeniyle gecikmeler gözlenebilmektedir (Recchia, 1987). Bir çok araştırmanın görme engelli çocukların oyun becerilerinin gören akranlarına göre daha yavaş geliştiğini ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Moller, 1991). Bu nedenle görme engelli çocuklar oyun davranışları öğretimine gereksinim duyabilmektedirler ve uygun oyun modellerinden yararlanabilmektedirler. Özellikle sosyal yaşantıların ediniminde ve oyun becerilerinin desteklenmesinde akranlarla oyun deneyimleri ve akranların sunduğu oyun modelleri önemli görülmektedir (Bruner, 1986). Çocuk akranlarıyla oynarken sosyal etkileşim becerilerini artırmaya yönelik çeşitli sosyal becerileri öğrenmekte ve arkadaşlık ilişkileri geliştirmektedir (Hartup ve Sancilio, 1986). Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit (2011) yaptıkları bir çalışmada iki farklı eğitim ortamında eğitimlerini sürdürmekte olan görme

engelli çocukların oyun ve akran etkileşimi davranışlarını gözlemleyerek, görme engelli çocukların oyun ve akran etkileşimi davranışlarında eğitim ortamlarının etkisini incelemiştir. Araştırma sadece görme engelli çocukların devam ettiği bir anasınıfla tersine kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir anasınıfla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları tersine kaynaştırma yapılan sınıfa devam eden görme engelli çocukların oyun sırasında akran etkileşimlerinin, yalnızca görme engeli veya birden fazla yetersizliği olan çocukların bulunduğu anasınıflardaki çocukların oyun sırasındaki akran etkileşimlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, görme engelli çocuklara erken yaşlardan itibaren diğer akranlarıyla oyun deneyimleri için fırsatlar sunulmasının diğer bir deyimle çocukların uygun oyun modellerine maruz kalmasının görme engelli çocukların uygun oyun becerilerini ve sosyal becerileri öğrenmelerine, arkadaşlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

Özetle, görme girdilerinin sınırlılığının neden olduğu yetersizlikler okul öncesi dönemde görme engelli çocukların özellikle oyunlarına yansımaktadır (Özdemir, 2011). Görme girdilerinin yetersiz olması, görme engelli çocukların bir oyuna katılarak gelişimlerini destekleme fırsatlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle görme engelli çocuklar oyun becerilerinde desteklenmeye gereksinim duyabilmektedirler. Görme engelli bir çocuğa uygun ortam ve oyun modellerinin sağlanması çocuğun oyun becerileri ile ilişkili problem çözme gibi diğer gelişimsel sorunlarını azaltacaktır. Bunun yanı sıra oyun için gerekli bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal becerileri kazanmasına da katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın görme engelli çocukların oyun becerilerini destekleyerek gelişimlerini destekleyici eğitim ortamları ve yaşantılarının çocuklara sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de görme engelli çocukların oyun becerileri ile

ilişkili sadece betimsel çalışmalara rastlanmaktadır (Kılıçoğlu, 2006; Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit, 2011; Özdemir, Gürel, Ceyhun, Şahin ve Küçüközyiğit, 2011). Bu araştırmada olduğu gibi deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise konu ile ilgili çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Bu nedenle, görme engelli çocukların nesnelere oyun becerilerini desteklemeyi amaçlayan bu araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırmanın uygulaması Ankara ili sınırları içinde yer alan bir görme engelliler ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

2. Bu çalışmanın katılımcı sayısı okul öncesi dönemde eğitim alan total düzeyde görme engelli 3 öğrenci ile sınırlıdır.

### **1.6.Tanımlar/Terimler**

**Total Görme Engelli (Kör):** Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kör denir (Ataman, 2003).

**Sembolik Oyun:** Oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak mış gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003).

**İşlevsel Oyun:** Çocuğun oyuncuğu, oyuncuğun işlevini yerine getirme temeline dayanarak oynamasıdır (Kasari, Freeman ve Paperella, 2006; Libby, 1998; Ungerer ve Sigman, 1981).

**İşlevsel Olmayan Oyun:** Oyuncuğun işlevine uygun olmayacak şekilde kullanılmasıdır (Özdemir, 2011). Çocuğun oyuncuğu ağzına götürmesi, oyuncuğu birbirine vurması gibi.

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Pek çok araştırmacı oyunun ne olduğunu, çocukların gelişimine olan katkısını çocukların neden oyun oynadıklarını araştırmıştır. Oyun kuramcıları oyunun, çocuğun gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ve çocuğun sağlıklı gelişimi, mutluluğu ve yaratıcılık becerilerini içerdiğini belirtmektedirler (Erikson, 1985; Piaget, 1962; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999; Vygotsky, 1966). Oyunun çocukların pek çok gelişim alanlarındaki becerilerini destekleyen önemli bir gelişimsel aktivite olduğu genel kabul görmüş bir görüştür (Burns, Griffin ve Snow, 1999; Parsons, 1986a; Reccia, 1997; Schneekloth, 1989; Skellenger ve Hill, 1994). Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde oyun oldukça önemli bir çalışma alanı olarak kabul edilir.

Çocukların oyunları ile ilgili araştırmalar yapan teorisyenler, çocuğun gelişiminde oyunun çok önemli olduğu konusunda ortak görüşe sahiptirler (Parten, 1933; Piaget, 1962; Saracho, 1999; Vygotsky, 1966). Oyun çocukların hem yeteneklerini sergiledikleri hem de duyuşal-motor beceriler, bilişsel beceriler ve sosyal beceriler gibi çeşitli gelişimsel alanlarda yeni beceriler kazanmalarını sağlayan doğal ve kolay bir yol olarak görölmektedir (Linder, 2008). Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamayan çocuklara oranla sosyal yönden daha aktif ve girişken oldukları, yaratıcılık becerilerinin daha fazla geliştiği, konuşma becerilerinin daha iyi düzeyde ve ifadelerinin düzgün olduğu, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu gözlenmiştir (Davasıgil, 1989). Oyun doğal bir öğrenme ortamı olduğundan, çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuk oyun yoluyla güç durumlara karşı koyabilme gücü, uyum

sağlama ve yaratıcılık becerilerini edinir. Oyun aynı zamanda çocuğun kendisini ve dünyayı keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2000).

Oyunun çocuğun gelişimine olan katkısı göz önüne alındığında çocukların oyunlarının desteklenmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Linder (1994), yetersizlikleri olan çocukların oyun davranışlarının normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarına göre hem niteliksel hem de niceliksel olarak farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar yetersizlikten etkilenen çocukların daha kısa süre oyunda kaldıklarını ve oyun davranışlarında daha az çeşitlilik sergilediklerini göstermektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Sigman ve Ungerer, 1984; Ungerer ve Sigman, 1981). Bu nedenle yetersizlikten etkilenen çocuklar oyun becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sunulmasına ve desteklenmeye ihtiyaç duyabilmektedirler.

Yapılan araştırmaların sonuçları az gören ve total görme engelli çocukların oyun becerilerinin gören akranlarına oranla daha yavaş geliştiğini ortaya koymuştur (Moller, 1991). Görme engelli çocuklar gören akranlarına oranla daha çok yalnız oynamaya ya da nesnelere sallama gibi fiziksel hareket ve işitsel uyarım sağlayan oyun rutinleri geliştirmeye daha fazla eğilim göstermektedirler (Fewel ve Kaminski, 1988). Bu nedenle görme engelli çocuklar oyun becerilerinin gelişmesi için desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Warren (1984) yetişkin desteğinin sıklıkla tekrar edilmesi ve cesaretlendirme ile görme engelli çocukların yaşlarına uygun oyunlar oynamaya yönlendirilebileceklerini belirtmektedir.

Bu kapsamda tezin bu bölümünde oyun aşamaları ve türleri, oyunun gelişim alanlarına etkisi, yetersizlikten etkilenen çocuklarda oyun, görme yetersizliği olan çocuklarda oyun, oyun müdahale yaklaşımları, oyun genişletmeleri ve görme engelli çocuklarda oyun becerilerini destekleme konularına yer verilmiştir.



### 2.1.2.Oyunun Aşamaları ve Türleri

Farklı araştırmacılar oyun türlerini incelerken oyunun bilişsel ve sosyal boyutlarına odaklanmışlardır. Oyunun bilişsel boyutlarını inceleyen araştırmacıların başında Piaget (1962) gelir. Piaget çocuk oyunlarını üç evrede ele almıştır. Bu oyun evreleri alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun evreleridir.

Alıştırma Oyun Dönemi (0–2 yaş): Motor faaliyetlerin en belirgin olduğu dönemdir. Piaget motor faaliyetlerin ve tekrarların alıştırma oyun döneminin en belirgin özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde oyun, çocuğun bedenini, nesnelere ve bunların işlevlerini öğrenerek tekrarlaması ve bunu oyun haline getirmesidir. Çocuk bakma, emme, ellerini açıp kapama gibi bedensel eylemlerle bedenini ve çevresindeki nesnelere keşfeder, bedeninin ve nesnelere işlevini öğrenir ve öğrendiği hareketleri oyuna dönüştürerek tekrarlar (Akt: Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000).

Alıştırma oyun döneminde çocuk duyu organları ile çevresini incelerken bedenini de bu incelemede kullanır. Bu inceleme sırasında haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Örneğin bebek ses çıkaran bir nesneyi salladığında, ses çıkardığını fark edince onu sallamaya devam eder ve bu hareketi tekrarlayarak kendini eğlendirir. Yine benzer şekilde bebek yatağının üzerinde asılı olan mobile elini çarptığında onun hareket ettiğini görünce bu hareketi tekrarlar ve eğlenir. Böylece çocuğun hem motor becerileri hem de duyu organları gelişmektedir (Morrison, 1998; Saracho ve Spodek, 1998).

Sembolik Oyun Dönemi (2–7 yaş): Oyun, çocuğun gelişimsel seviyesini yansıtır. Bilişsel oyunun en üst seviyesinde, sembolik oyun ifade edilir. Sembolik oyun, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak, mış gibi kullanılmasıdır. Bu da çocuğun bilişsel gelişimini gösteren aşamalardan birisidir (Jordan, 2003). Sembolik oyunda çocuk bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyar, nesneye bir işlev ve özellik

atfederek o nesneyi sembolik olarak mış gibi kullanır (Jordan, 2003). Sembolik oyun nesnelere yapmış gibi davranma yetisini yükleyen aktiviteleri içerir. Örneğin (fincandan içiyor gibi yapmak), oyuncaklara ya da bakıcılara yapılan –mış gibi aktiviteler (fincandan oyuncak bebeğe bir şey içirmek); maddelerin geleneksel özelliklerini ilişki içinde kullanmak (sürahiden bardağa bir şeyler koymak); zincirli ve planlanmış olaylar ile aktivite ilişkilendirmek (bir grup figüre içecek vermek); ve sıralı bir olayda oyuncak figürlerine canlılık özelliği yüklemek (oyuncak bebeğin eline içmesi için fincan koymak) gibi. Sembolik oyunda çocuk objeleri, eylemleri ve duyguları temsil etmeyi öğrenir. Sembolleştirme ile çocuk koltuğu ev, ayakkabıyı araba yerine kullanabilir; çocuk oyunlarında anne-baba, doktor ya da hayvan rollerine girebilir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000). Çocuklar sembolik oyuna geçiş yaparken, düşüncenin yeniden düzenlendiğini gösteren birçok ilgili yetenek ortaya çıkarmaktadır. Piaget, sembolik oyunun 4 ve 7 yaş arasında çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar akıllarında olan şeyleri, sözel olarak ifade edemeyebilirler ve sembolleri kullanarak hem kendilerini ifade ederler hem de çevrelerindeki kişilerle işbirliği kurarak, sosyal gelişimlerine katkıda bulunurlar.

Kurallı Oyun Dönemi (7-11 yaş): Piaget (1962), yedi-on bir yaşlar arasında çocuklarda kuralların farkındalığının oluştuğunu ve çocuğun bu kuralların değişmeyeceğine inandığını ifade etmektedir. Kurallı oyunda topluca organize olarak belirli bir sonuca varmak esastır. Oyun kadar kurallarında önemli olduğu ve uymayanların cezalandırıldığı bu dönemde çocuk sosyal normlara uymayı öğrenir (Akt: Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000). Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünce tarzından sıyrılarak oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır (Özdoğan, 2004).

Parten (1932), çocukların oyunlarını oyunun sosyal boyutu açısından incelemiş ve oyunu yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olmak üzere dört evrede ele almıştır.

**Yalnız oyun:** Bu evrede çocuk oyun alanındaki diğer çocukların ne yaptıklarıyla ilgilenmez, yalnız başına oyun oynar. En belirgin özelliği çocuğun çevreden etkilenmeden oynaması olan bu evre genellikle 2-2,5 yaşına kadar devam eder.

**Paralel oyun:** Paralel oyunda çocuk bir başka çocukla aynı ortamda oynar ancak onunla birlikte oynamaz. Çocukların birbirinden bağımsız bir biçimde aynı oyun ortamında farklı oyunlar oynadıkları evredir. İki ile dört yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuklar arasındaki sözel iletişim de çok azdır.

**Birlikte oyun:** Bu evrede çocuk çevresindeki diğer çocuklarla konuşarak birlikte oynar ancak oyunun amaçları aynı olmayabilir. Birlikte oyunda kurallar ve roller tam olarak belirlenmediği için oyun iyi planlanmamıştır. Bu dönemde çocuklar birbirlerinden oyuncak alışverişinde bulunabilirler. Oyun doğaçlama olarak gelişir ve çocuklarda benmerkezci davranış ağır basar.

**İşbirlikçi oyun:** Bu evrede oyunun amaçları, kuralları ve rolleri belirlenir. Çocuklar oyunun amacı ve kuralları doğrultusunda ortak hareket ederler (Forst, Wortham ve Reifel, 2008; Sevinç, 2004).

Çocuk oyunlarını inceleyen araştırmacılar oyunların türlerini ve evrelerini farklı şekillerde açıklamışlardır (Parten, 1932; Piaget, 1962; Smilansky, 1968). Parten (1932), oyunun sosyal boyutunu incelemiş ve oyunu dört evrede ele almıştır. Piaget oyunun bilişsel boyutlarını incelemiş ve çocuk oyunlarını üç evrede ele almıştır. Çocukların oyunla ilgili davranışları incelendiğinde yaşına ve gelişim düzeyine göre farklılıklar gösterdikleri, çocukların önce tek başına oyunlar oynadıkları, daha sonra işbirliği gerektiren sosyal oyuna doğru gelişim gösterdikleri gözlenmektedir. Çocukların gün

içinde farklı özelliklerde birkaç oyun oynadıkları ve bazen bir oyunun birden fazla oyun çeşidini içerdiği de belirtilmektedir (Minett, 1989). Çocukların geçirdikleri oyun evrelerine paralel olarak oynadıkları oyun türlerinde de farklılıklar görülmektedir (Baykoç Dönmez, 1992; Craig ve Baucum, 1999).

#### **2.1.4.Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi**

Yapılan çalışmalar oyunların çocukların gelişimini farklı pek çok alanda desteklediğini göstermiştir (Bergen, 1988; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987). Örneğin çocuklar oyun sırasında başkalarıyla etkileşime girer, böylece çocukların sosyal becerilerinin gelişimi desteklenir (Goncu, 1993; Herzka, 1986; Pellegrini, 1982). Oyunun çocukların bilişsel (Piaget, 1952), sosyal (Feitelson ve Ross, 1973; Garvey, 1977; Singer, 1973), dil ve iletişim (Vygotsky, 1967) ve motor gelişimlerini (Frost ve Klein, 1979; Newcomer ve Morrison, 1974; Weininger, 1979) desteklemek için bağlamlar ve fırsatlar oluşturduğu ve aynı zamanda çocukların sosyal duygusal uyumlarını da desteklediği (Axline, 1947; Chance, 1979; Isaacs, 1950; Jeffree, McConkey ve Hewson, 1977; Tait, 1972) kabul edilmektedir.

Oyun oynama ve konuşma fırsatından yoksun olan çocukların gelişimlerinde gecikmeler olabileceği; oynama ve konuşmaya cesaretlendirilmeyen çocukların erken yaştaki öğrenmelerinin gecikebileceği ifade edilmektedir (Oktay, 2000). Oyun, çocuğa öğrenme bağlamı hazırlar; oyun etkinlikleri sırasında çocuk objeleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere isleyişini kavrama yeteneği kazanır (Jones, 2000). Çocuk oyun oynarken, diğer kişi ve nesnelere sürekli iletişim halindedir böylelikle çocuğun sosyal etkileşim becerileri desteklenir (Poyraz, 2003). İlk çocukluk döneminde oyun, çocuğun dil gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 2003). Çocuğun oynadığı hayali oyunlar ve dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, dil gelişimi ve hayali oyunlar arasında olumlu bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Singer ve Singer,

1998). Zenginleştirilmiş oyun fırsatları sunmak çocuğun dil gelişimini desteklemede en uygun yöntemlerden biridir (Güven ve Bal, 2000). Akran oyun deneyimleri özellikle sosyal yaşantıların ediniminde oldukça önemli görülmektedir (Bruner, 1986; Corsarol ve Schwarz, 1991). Çocuklar yaşitları ile oynarken, sosyal yeterliliği artırmaya yarayan problem çözme, paylaşma ve değiş tokuş yapma gibi çeşitli anahtar sosyal stratejileri öğrenmekte ve arkadaşlık kavramını geliştirmektedirler (Hartup ve Sancilio, 1986).

## **2.2. OYUN ve ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR**

### **2.2.1.Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklarda Oyun**

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara oranla nesnelere oyunda sıklık, farklılık ve karmaşıklık bakımından farklılık gösterirler (Linder, 1994). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların oyunları genellikle daha basittir, daha az çeşitlidir ve daha fazla tekrar içerir. Oyun düzeyindeki ve çeşitliliğindeki yetersizlik çocukların sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen çocukların oyun gelişimi için sistematik bir yardım almaları gerekebilir.

Oyun becerilerinin öğretiminde farklı oyuncakların kullanılması yetersizlikten etkilenen çocukların karmaşık oyun becerilerini edinip, koruyup, genelleyebilmelerinde yeterli olmayabilir (Malone ve Langone, 1999), yetersizlikten etkilenen çocuklar genellikle sistematik olarak öğretime ihtiyaç duyarlar (Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005). Araştırmacılar tarafından yetersizlikten etkilenmiş çocuklara oyun becerilerini öğretmek için farklı stratejilerin etkileri araştırılmıştır (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Öğretim teknikleri çevre düzenlemesi, materyallerin seçimi ve sunumu gibi yönerge verilmeyen ya da kolaylaştırıcı oyun stratejileri araştırmalarda kullanılabilir (Kohler, Anthony, Steighner ve Haysan, 2001; Kok, Kong ve

Bernard-Opitz, 2002; Malone ve Laryone, 1998; Mc Cabe Jenkins, Mills Dale ve Cole, 1999). İpucu verme ve açık yönergeler verme gibi yapılandırılmış stratejiler de bazı araştırmalarda uygulanmıştır (Kohl, Beckman ve Smonson-Pierce, 1984; Kok ve diğ., 2002; Lifter, 1993; Stahmer, 1999). Oyun becerilerini destekleyici diğer yöntemler farklı tekniklerin önemli öğeleri birleştirilerek uygulanır. Doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yöntemi gibi yöntemler de yetersizlikten etkilenmiş çocuklara oyun öğretiminde uygulanmaktadır (Kasari, 2006).

Yapılan çalışmalar yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında oyun becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Frey ve Kaiser (2011), gelişimsel gerilik sergileyen üç çocukla yaptıkları bir araştırmada genişletme ve model olma tekniklerinin yetersizlikten etkilenen çocukların nesnelere oyunlarının çeşitlilik düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar üç farklı oyuncak seti kullanarak yaptıkları araştırmalarının sonucunda yetersizlikten etkilenen çocukların nesnelere oyun çeşitliliğinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Frey ve Kaiser (2011), bu araştırmalarında uyguladıkları sağaltımın oyunun çeşitlilik düzeyinin yanı sıra yetersizlikten etkilenmiş üç çocuğun dil becerilerine olan etkisini de incelemiş, araştırmaya katılan üç katılımcının da dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hopper ve Wambold (1978), yaptıkları bir çalışmada uygun oyun davranışına model olma, fiziksel yardım ve uygun olmayan davranışa müdahale etme tekniğinin etkililiğini araştırmış ve gelişimsel gerilik sergileyen katılımcı çocukların oyuncaklarla bağımsız olarak sergiledikleri uygun oyun davranışlarında artış gözlemlemişlerdir. Benzer olarak Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce (1984) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç çocuğun işlevsel oyuncak kullanımı becerilerini geliştirmek için oyun sırasında model eşliğinde oyuncuğun işlevinin sözel olarak tanımlanması ve uygun oyun davranışı için sözel pekiştirme sunma tekniklerini kullanmışlardır. Araştırmacılar

araştırma sonunda katılımcı çocukların oyun sırasında oyuncuğu işlevine uygun olarak kullanma düzeylerinde önemli ölçüde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bray ve Cooper (2007) okul öncesi dönem özel gereksinimli 12 çocuğun (48-84 aylık) iki farklı ortamdaki oyunlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada yer alan özel gereksinimli 12 çocuğun oyunları hem özel eğitim ortamında hem de kaynaştırma ortamında gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların kaynaştırma ortamında daha çok sembolik oyun oynadıkları görülmüştür. Bu durum kaynaştırma ortamında çocukların sembolik oyun oynaması için daha çok fırsatları olduğu ve teşvik edildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Özetle, yapılan araştırmalar incelendiğinde yetersizlikten etkilenen çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha az oyun davranışında buldukları ve oyunlarında daha az çeşitlilik sergiledikleri gözlenmektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Sigman ve Ungerer, 1984; Ungerer ve Sigman, 1981). Ancak alan yazındaki araştırmalar yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında çocukların oyun becerilerinin geliştiğini desteklemektedir (Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978).

### **2.2.2.Görme Engelli Çocuklarda Oyun**

Görme girdilerinin sınırlı olması, görme engelli çocukların bir oyuna katılarak gelişimlerini destekleme fırsatlarını olumsuz etkilemektedir (Fewell ve Kaminski, 1988). Görme duyusu birçok davranışı gerçekleştirmek ve yönlendirmek için en önemli kanaldır. Öğrenmenin % 85'inin, dış dünyadan alınan görsel uyaranlarla gerçekleştiği belirtilmektedir (Tuncer, 2003). Gören çocuklar renk, ışık, uzaklık, büyüklük, küçüklük, nesnelerin uzaydaki konumlarına ilişkin zengin, devamlı, güvenilir bilgileri görme

duyusu sayesinde edinirler. Bu bilgilere dayanarak gören çocuklar çevresindeki kişileri, nesnelere tanımlar ve onlara göre kendi davranışlarını düzenler, kendilerini yönlendirirler. Görme engelli bebekler ise bu duyum boyutlarından yoksundur (Ataman, 2005). Dolayısıyla ile görme engelli çocuk, gelişimi sırasında öğrenmenin temel ögesi yoksun olarak gelişim göstermektedir. Bu durum görme engelli çocukların gelişimlerini etkilemekle birlikte görme engelinin gelişim sorunlarına neden olduğu anlamı çıkmamaktadır. Çünkü görme engelli çocukların öğrenmelerinde diğer duyu organları çocuklara birçok olanak sunmaktadır (Özyürek, 1995).

Hareket sınırlılığı, motivasyon problemleri ve ebeveynin ya da çocuğa bakan kişinin aşırı koruyucu tutumundan kaynaklanan yaşantı eksikliği görme engelli çocukların özellikle sembolik oyun gelişiminde geri kalmasına neden olabilmektedir (Varol, 1996). Alanyazında görme engelli çocuklarla ilgili araştırmaların sınırlılığı, görme engelli çocukların oyun davranışlarına yönelik kesin yargılara ulaşmamızı engellemektedir. Bununla birlikte görme engelliler ile ilgili çalışan kişilerin deneyimleri onlara sembolik oyunlara daha fazla katılma fırsatlarının tanınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Buultjens ve Ferguson, 1994). Varol (1996), görme engelli çocuğa taklit için fırsat tanınmadığı takdirde (taklidi kumdan vb. kek yapma gibi), oyunun soyut biçimlere ilerlemek yerine somut olarak kalacağını belirtmektedir. Farklı araştırmalarda da görme engelli çocukların yaşlarına uygun oyun etkinliklerinden faydalanacakları açıklanmıştır (Burlingham, 1975; Erwin, 1993; Ferrell, 1986; Skellenger ve Hill, 1994).

Moller (1991), birçok araştırmanın az gören ve total görme engelli çocukların oyun becerilerinin gören akranlarına göre daha yavaş geliştiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Görme engelli çocukların oyunlarında, gören akranlarına oranla daha çok yalnız oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Görme engelli çocukların oyunlarında



genellikle nesnelere sallama gibi fiziksel hareket ve işitsel uyarım sağlayan oyun rutinleri geliştirmeye eğilimli oldukları görülmektedir (Fewel ve Kaminski, 1988).

Gören çocuklarla karşılaştırıldığında görme engelli çocukların oyununda üç büyük farklılık olduğu ifade edilmiştir (Fewell ve Kaminski, 1988). Bunlar, çevrenin keşfinde gecikme, daha az ayrıntılı oyun rutinleri, taklit ve sembolik oyunda gecikmelerdir. Bazı kaynaklarda görme engelli çocukların oyunlarının gören akranlarına göre daha az yaratıcı olduğu belirtilmiştir (Fewel ve Kaminski, 1988; Moller, 1991). Bununla birlikte bazı araştırmalarda 3-4 yaşlarındaki görme engelli çocukların gören akranlarına oldukça benzer oyunlar sergiledikleri de ifade edilmiştir (Fewel ve Kaminski, 1988).

Yapılan araştırmalar görme engelli çocukların daha çok manipülasyonla (Olson, 1981; Parsons, 1986a; Tait, 1972a, 1972b), tekrarlı oyunlarla (Parsons, 1986a; Rowland, 1984) ve görme engeli olmayan çocuklara göre daha az işlevsel oyunlarla zaman geçirmekte olduğunu (Parsons, 1986a); oldukça düşük düzeyde sembolik oyun becerileri sergilemekte olduklarını ya da hayali oyunlara katılmadıklarını (Andersen, Dunlea ve Kekelis, 1984; Rogers ve Puchalski, 1984) ve çoğu zaman da oyun materyalleri ya da oyun arkadaşları ile hiç bir etkileşime girmediklerini göstermektedir (Preisler ve Palmer, 1989; Rogow, 1981; Tait, 1972).

Kirk ve arkadaşlarının (2000) yaptıkları bir çalışmada oyunla ilgili önceden yapılmış araştırmaları destekler nitelikte bulgular elde edilmiş ve görme engelli çocukların önemli ölçüde oyun becerilerinde özellikle sembolik oyunda gecikmeler gösterdikleri belirtilmiştir. Görme engelli bir çocuğa sağlanabilecek uygun çevre onun gelişimsel sorunlarını azaltacağı gibi oyun için gerekli bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal becerileri kazanmasına da katkı sağlayacaktır (Kirk ve arkadaşları, 2000). Görme engelli çocuklara, yetişkin desteğinin sağlanması ve cesaretlendirme ile görme engelli

çocukların yaşlarına uygun oyunlar oynamaya yönlendirilebilecekleri belirtilmektedir (Warren, 1984).

## **2.3. OYUN ve MÜDAHALELER**

### **2.3.1. Oyun Müdahale Yaklaşımları**

Yetersizlikten etkilenen çocukların oyunlarına müdahalede çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretiminde kullanılan yöntemlerden bir kısmı davranışçı yaklaşımları temel alan doğrudan öğretim, ayırık denemelerle öğretim gibi yapılandırılmış öğretim ve yönlendirici stratejiler içeren yöntemlerdir. Öğretim merkezli bir öğretim modeli olan doğrudan öğretim yöntemi, düzenli bir programı ve araçları sistematik olarak kullanmayı gerektirir. Doğrudan öğretim yöntemi, öğrencinin belli becerilerde ustalığını sağlamak amacıyla öğretmenin öğrenciyi yönlendirdiği, üst düzey katılımı sağlayan bir öğretim yöntemidir (Rosenberg, Oshea ve Oshea, 1998). Doğrudan öğretim yöntemi uygulanırken ayrımlı pekiştirme ilkelerine göre öğrenci pekiştirilir. Doğrudan öğretim yönteminde amaç, öğretimi yapılan içerikte ipuçlarını aşamalı olarak geri çekerek öğrenciyi bağımsız hale getirmektir (Carnine, 1989).

Oyun öğretiminde, Etkileşime Dayalı Yaklaşım (RT) (Mahoney ve MacDonald, 2003; Mahoney ve Perales, 2003) ve Gelişimsel İlişki Temelli (DIR) model (Greenspan ve Wieder, 2000) gibi Gelişimsel Etkileşime Dayalı Yaklaşımları temel alan, yönlendirici olmayan stratejilerin kullanıldığı doğal etkileşime dayalı yaklaşımlar da kullanılmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2003; Mahoney ve Perales, 2003; Greenspan ve Wieder, 2000). Bu yaklaşımlarda, çocukların gelişimlerini desteklemek için çocuğun hâlihazırda sahip olduğu gelişimsel becerilerin üstünde bir becerinin öğretimi hedef olarak alınmadan, çocuğun var olan becerileri desteklenildiğinde doğal

olarak bir üst gelişimsel seviyeye geçeceği kabul edilir (Mahoney ve Perales, 2003). Yanıtlayıcı etkileşime yoğun biçimde yer veren Gelişimsel Etkileşime Dayalı Yaklaşımlar anne babaların ya da çocuğa birincil bakım veren kişilerin, özellikle çocuğun bulunduğu gelişimsel seviyede yoğun biçimde yanıtlayıcı etkileşim içerisinde kalmasını önerir. Böylelikle de her çocuğun bulunduğu seviyedeki becerileri yeterli miktarda tekrar ettiğinde bir üst gelişimsel seviyeye doğal bir biçimde geçeceği açıklanır (Mahoney ve Perales, 2003).

Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretiminde kullanılan yöntemler incelendiğinde sağaltım spektrumunun bir ucunda davranışçı yaklaşıma dayalı ayırık denemelerle öğretim tekniği gibi tekniklerin yer aldığı diğer ucunda ise gelişimsel ve etkileşime dayalı yaklaşımlara dayanan doğal öğretim teknikleri gibi tekniklerin yer aldığı görülmektedir (Özdemir, 2011). Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretiminde genişletme, model olma teknikleri gibi davranışçı yaklaşım ve etkileşime dayalı yaklaşımın önemli öğelerini birleştiren öğretim teknikleri de kullanılmaktadır. Bu öğretim teknikleri iki farklı teorinin birleşimini yansıtan hibrit öğretim teknikleridir (Özdemir, 2011). Bu teknikler, davranışçı yaklaşım gibi çocuğun hâlihazırda sahip olduğu beceri düzeyinin bir üst seviyesindeki beceriyi öğretmeyi amaç olarak alır ancak davranışçı yaklaşımın kullandığı yapay öğretim ortamlarını kullanmak yerine etkileşime dayalı yaklaşımların kullandığı doğal ortamları kullanarak, doğal etkileşimsel fırsatlardan yararlanır. İlişkisel yaklaşıma (Transactional Approaches) dayanan bu tekniklerden bir tanesi Yoder ve Waren (2002)'in Milieu Öğretimi olarak isimlendirdikleri, Diken (2008)'in Doğal Öğretim Teknikleri olarak isimlendirdiği öğretim tekniğidir. İlişkisel yaklaşıma dayanan bu teknikler yetersizlikten etkilenen çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede kullanılan ve doğal bağlamlarda sunulan öğretim teknikleridir (Diken, 2008; Yoder ve Waren, 2002). İlişkisel

modellerde çocuğun liderliğini ve ilgisini izleme esastır (Diken, 2008; Yoder ve Waren, 2002). Çocuğun liderliğini ve ilgisini izlemedeki amaç çocuğun ilgisini yönelttiği uyaran üzerinden öğrenme için en açık olduğu anı yakalayarak, bu anı çocuk için nitelikli ve anlamlı bir öğrenme fırsatına dönüştürmektir (Diken, 2008; Yoder ve Waren, 2002). İlişkisel modellerde diğer bir ilke ise her anı ve her yeri çocuk için öğrenme ortamı olarak kullanmaktır. Çocuk için uygun olan bağlamlar, yeni becerilerin desteklenmesinde en etkili durumlardır (Charman ve Stone, 2008; Diken, 2008). İlişkisel modellerde bir diğer ilke ise öğretimde doğal pekiştireçlerin kullanılmasıdır (Charman ve Stone, 2006; Diken, 2008). Etkileşim sonucunda öğrencinin ilgisini yönelttiği şeye ulaşması doğal pekiştireç işlevi görmektedir. İlişkisel modellerin bir diğer önemli ilkesi ise bu tekniklerin farklı ortamlarda ve farklı durumlarda farklı kişiler tarafından uygulanabilmesidir (Bricker, Pretti-Frontczak ve McComa, 1998; Diken, 2007).

Araştırmacılar tarafından farklı müdahale yaklaşımları, yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini desteklemek için kullanılmıştır (Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Frey ve Kaiser, 2011; Skellenger ve Hill, 1994). Doğrudan öğretim yöntemi ve ayrı denemelerle öğretim gibi müdahale yöntemleri yapılandırılmış ortam gerektirirken, doğal öğretim yöntemleri yapılandırılmış ortam gerektirmez. Doğal öğretim yöntemlerinde çocuğun hâlihazırda var olan becerisi desteklenildiğinde doğal olarak bir üst gelişimsel seviyeye geçeceği kabul edilir. Yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini desteklemede kullanılan bir diğer yaklaşım ise farklı tekniklerin önemli öğelerini birleştirilmesiyle uygulanan hibrit öğretim teknikleridir. Bu araştırmada kullanılan genişletme tekniği de hibrit öğretim tekniklerine bir örnektir. Hibrit öğretim teknikleri uygulanırken doğrudan öğretim yönteminde olduğu gibi çocuğu, bulunduğu seviyeden bir üst seviyeye çıkarmak amaç olarak alınır ancak

yapılandırılmış ortam hazırlanmaz, doğal etkileşimsel fırsatlar değerlendirilerek çocuk doğal bir şekilde desteklenir.

### **2.3.2. Oyun Genişletmeleri**

Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretiminde kullanılan tekniklerden biri de oyun genişletmeleridir. Oyun genişletmeleri sözel genişletmelere benzer. Sözel genişletmeler (örneğin çocuğun söylediği bir kelimeye başka kelimeler ekleyerek daha karmaşık ifadelerle model olma) aileler tarafından çocukların dili öğrenmesinde kullanılır (Paul, 2001). Ebeveynler çocuğa daha karmaşık ifadeler kullanarak cevap verir. Örneğin çocuk “bebek” dediğinde ebeveyn “sarı bebek” diyebilir. Böylece çocuğun daha karmaşık bir ifade kullanmasını model olarak desteklemiş olur. Sözel genişletmelerin kullanılması çocuğun bunları kendiliğinden tekrar etmesi için fırsatlar yaratır (Scherer ve Olswang, 1984). Genişletmeler çocuğun kendi davranışlarına model olur ve çocuğun davranışlarının hemen ardından sunulur. Sözel genişletmeler öğretim durumlarında anahtar rol oynar ve dil gelişiminde gecikmeler olan küçük çocuklara dil becerilerinin öğretiminde etkilidir (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Trent, 2007).

Oyun genişletmeleri kullanıldığında yetişkin çocuğun davranışlarını gözlemler, aynı materyallerle ilgilenir, aynı materyallere bakar. Çocuk bir oyuncuğa ilgisini yöneltip oyuncakla oynadığında yetişkin çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar. Çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun oyunla ilgili yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir. Yönergeli oyunlardan farklı olarak oyun genişletmeleri çocuğun yeni eylemler yapmasını sağlamaz, çocuğun yeni eylemleri öğrenmesi için örnek olur. Böylece çocuk bu yeni davranışları öğrenir ve taklit edebilir. Oyun genişletmelerinin kullanılması yeni oyun davranışlarının

öğrenilmesini desteklemelidir. Çünkü yeni oyun davranışları çocuğun ilgisine bağlıdır. Bu davranışlar çocuk bilgiyi işleyebildiğinde ve ilgi duyduğunda verilebilir.

### **2.3.3. Görme Engelli Çocuklarda Oyun Becerilerini Destekleme**

Görme engelli çocukların oyun becerilerini geliştirmek için bir takım müdahale yöntemleri geliştirilmiştir. Rettig ve Salm (1992) yetersizlikten etkilenen çocukların oyun davranışlarını geliştirebilecek beş müdahale stratejisi önermişlerdir. Bunlardan ilki oyun becerilerinde betimsel ifadeler, ikincisi oyuncakların ve oyun materyallerinin manipülasyonu, üçüncüsü oyun ortamını görme engellilere göre uyarlama, dördüncüsü normal gelişim gösteren akranların oyunlara katılması, beşincisi ise yetişkinlerin rolüdür.

Görme engelli çocuklara oyun öğretiminde kullanılacak stratejilerden biri oyun becerilerinde betimsel ifadelerin kullanılmasıdır. Yapılan etkinliklerin çok basit ifadelerle sözel olarak betimlenmesi görme engelli çocukların yapılan etkinlikleri kavrayabilmelerini kolaylaştıracaktır (Özdemir, 2011).

Görme engelli çocuklara oyun öğretiminde kullanılacak stratejilerden bir diğeri nesnelerin el ile manipülasyonudur. Nesnelerin el ile manipülasyonu, bir nesne hakkında bilgi almanın temelini oluşturur (Gerhardt, 1982). Zimmerman (1985), 1-2 ve 3 yaşındaki görme engelli çocukların tercih ettiği nesnelerin dokuları üzerine yaptığı gözlemlerinin sonucunda çocukların farklı dokuları keşfetmeleri için yetişkinlerin, çocuklara değişik dokular vererek yaşantı sağlamalarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar görme engelli çocuklara, günlük hayatta kullanılan nesnelere, örneğin kapı kolu, anahtar ve kilitler, plastik kâseler, süngerler ve çoraplar gibi nesnelere manipüle edilebilecek birer oyun aracı olarak sağlamanın, çocukların nesnelere

tanıma ve oyun aracı olarak kullanmalarında önemli olduğunu vurgulamışlardır (Jones, 1952; Marts, 1990; Schneekloth, 1989).

Oyun ortamını görme engelli çocuğa göre uyarlama görme engelli çocuklara oyun öğretiminde kullanılacak stratejilerden bir diğeridir. Görme engelli çocukların, etkin bir biçimde oyun oynayabilmeleri için, çevrelerinde rahatça hareket edip kendilerini yönlendirebilmeleri gerekmektedir (Morris, 1974). Görme engelli çocukların oyun ortamlarının rahatlıkla hareket edebilecekleri ve oyun oynayabilecekleri şekilde düzenlenmesi, çocukların uzamsal farkındalıklarını artıracaktır (Nielsen, 1991).

Morris (1974), görme engelli çocuklar için her bir oyun alanının belirli bir teması olan ya da belirli davranışları teşvik eden 8 küçük bireysel oyun dairelerinin bulunduğu bir oyun ortamı geliştirmiştir. Bu alanların içerisinde boğuşma tepesi, dokunsal bir "çocuk" şehri, duyuumsal engel parkuru ve bir de "çocuk" bahçesi vardır. Çocukların yön bulmalarına yardımcı olmak için kabartmalı dokunsal haritalar bulunan alanın tümü korkuluklarla çevrilidir ve birbirine bağlanmıştır. Schneekloth (1989), görme engelli çocukların çevrelerini daha çabuk öğrenip anlayabilmeleri için oyun ortamının küçük olması gerektiğini öne sürmüştür. Schneekloth (1989) ayrıca çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri su yatağı ya da köpük çukuru gibi yumuşak ve geniş alanlar sağlanması gerektiğini önermiştir.

Görme engelli çocuklara oyun öğretiminde kullanılacak stratejilerden bir diğeri ise normal gelişim gösteren akranların oyunlara katılmasıdır. Sosyal yaşantıların ediniminde akranlarla oyun deneyimleri de çok önemli görülmektedir (Bruner, 1986; Corsarol ve Schwarz, 1991). Çocuklar akranlarıyla oyun sırasında sosyal etkileşimlerini arttırmaya yönelik çeşitli sosyal becerileri öğrenme ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirme fırsatları bulmaktadırlar (Hartup ve Sancilio, 1986). Recchia (1987) görme engelli ve

normal gelişim gösteren akranların oyun davranışlarının farklı olabileceğini belirtmiştir. Recchia (1987), görme engelli bir çocuğun çok sayıda normal gelişim gösteren çocuğun bulunduğu bir grup arasında kalma korkusunu yenebilmek için, önceleri grupta bir görme engelli çocuk bulundurarak oyuna başlamayı ve giderek gören akranlarının sayısını artırmayı önermiştir. Ayrıca, öğretmen oyun alanındaki gören çocuklarla görme engelli olmanın ne demek olduğunu tartışmalı ve onları görme engelli çocuklarla oyun oynamaya teşvik etmelidir (Recchia 1987).

Görme engelli çocuklara oyun öğretiminde kullanılacak stratejilerden bir diğeri de yetişkinlerin rolüdür. Görme engelli çocuklar etkin keşif davranışları geliştirebilmek için iyi bir duygusal güvenlik temeline ihtiyaç duyarlar (Warren, 1984). Yetişkinlerin çocukların oyun oynaması için güvenli ve destekleyici ortamlar sağlamaları oldukça önemlidir (Rogow, 1988). Marts (1990), oyun sırasında yetişkinin görme engelli çocuğun arkasına oturması gerektiğini, bir oyuncakla nasıl oynanacağını gösterip, sözel olarak da yapacağı oyun davranışları için görme engelli çocuğu yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Marts, ayrıca yetişkinin görme engelli çocuğa her bir yeni oyuncağın özelliklerini anlatmasını ve çocuğun sorularına cevap vermesini önermiştir.

Özetle, görme girdilerinin sınırlı olmasının neden olduğu yetersizlikler okul öncesi dönemde görme engelli çocukların özellikle oyunlarına yansımaktadır (Özdemir, 2011). Çeşitli araştırmalar görme yetersizliğinin (hem total hem de az görenler için) çocuk oyunlarındaki etkisini açıklamış ve görme engeli olan ve olmayan çocukların oyunlarındaki davranışları arasındaki farkları ortaya koymuştur (Fraiberg, 1977; Parsons, 1986b; Rettig, 1994; Schneekloth, 1989; Warren, 1994). Görme engelli çocuklar kendi çevrelerini dokunarak keşfeder ve görme engeli olmayan akranlarına göre çok daha az doğal taklitler yaparlar (Brambring ve Troster, 1994; Fraiberg, 1977; O'Donnel ve Livingston, 1991; Olson, 1983; Wills, 1972). Ayrıca sembolik oyunlarda



oldukça düşük düzeyde katılım gösterir ya da sembolik oyuna hiç katılmazlar (Andersen, Dunlea ve Kekelis, 1984; Rogers ve Puchalski, 1984; Rowland, 1984). Görme engelli çocuklar çok daha yüksek düzeyde yalnız oyun oynar ve kendini tekrarlayan oyun davranışları sergilerler (Brambring ve Troster, 1992; Parsons, 1986a; Schneekloth, 1989; Skellenger ve Hill, 1994; Warren, 1994; Wills, 1972). Görme engelli bazı çocuklar oyun kurgularında akranlarını etkin bir biçimde reddeder ya da onlar tarafından reddedilebilirler (Kekelis ve Sacks, 1992; Preisler ve Palmer, 1988). Bu nedenle görme engelli çocuklar oyun becerilerinin gelişimi için bir müdahaleye ihtiyaç duyabilmektedirler. Yapılan pek çok araştırma yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında oyun becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Frey ve Kaiser, 2011; Skellenger ve Hill, 1994; Recchia, 1987). Ancak Türkiye’de görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Skellenger ve Hill, 1994; Recchia, 1987). Görme engelli çocuklarla uygulanan araştırmaların sınırlı olması, görme engelli çocukların oyun becerilerinin desteklenmesi alanında uygulanabilecek etkili, kanıt temelli tekniklerin belirlenmesini ve uygulanmasını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Oysaki oyun tüm çocukların gelişimlerinin desteklendiği en önemli bağlam, en önemli araçtır. Bu nedenle bu araştırma ile görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemeye yönelik olarak kanıt temelli tekniklerden birisi olan genişletme tekniğinin etkililiği araştırılacaktır. Genişletme tekniği, çocuğun başlattığı etkinlikleri temel alarak ve doğal etkileşimsel fırsatlardan yararlanılarak çocuğun oyun becerilerinin desteklendiği bir tekniktir. Bu tekniğin etkililiğini inceleyen bu araştırmanın bulguları görme engelli çocukların eğitimcilerine ve ailelerine çocukların oyunlarını doğal bir şekilde destekleyebilmeleri için önemli katkılar sağlayacaktır.

## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki görme engelli öğrencilerde oyun çeşitliliğini ve oyun karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiğini incelemektir.

Bu bölümde sırasıyla katılımcılar, araştırmanın yapıldığı ortam, materyaller, araştırmanın bağımlı değişkeni ve bağımsız değişkeni, araştırma deseni, uygulama, gözlem ve gözlem verilerinin kodlanması, gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması, uygulama güvenirliği ve verilerin analizi açıklamalarına yer verilecektir.

#### **3.1.KATILIMCILAR**

Araştırmanın katılımcıları, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda yer alan anasınıflarına devam eden, yaşları 5 ila 6 yaşları arasında değişen 2'si kız 1'i erkek 3 görme engelli çocuktur. Çocuklardan ikisi aynı sınıfa, biri ise okuldaki diğer anasınıfına devam etmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların seçiminde aşağıdaki ölçütler uygulanmıştır.

- a- 2-6 yaş aralığında olma,
- b- Üniversite hastanesi veya devlet hastanesinden görme engelli tanısı almış olma,
- c- Görme engeli dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilememe,
- d- Oyun becerilerinde çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinde yetersizlik sergileme,
- e- Bir erginle en az 5 dk. süresince oyunda kalabilme.

### **3.1.1.Katılımcıların Seçimi**

Araştırmaya katılacak öğrencileri seçebilmek için Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'da bulunan Görme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışma yapılmasına izin verilmesine ilişkin görüşmeler yapılmış ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izin belgeleri alınmıştır. Alınan izin yazısının birer örneği Ankara'da bulunan Görme Engelliler İlköğretim Okulu Müdürlüklerine verilmiştir. Daha sonra bu okulların anasınıflarının öğretmenleri ile birebir görüşülerek, araştırma ile ilgili gerekli bilgi verilmiş ve öğretmenlerden sınıflarında bulunan, görme yetersizliği dışında herhangi bir ek yetersizliği olmayan ve nesnelere oyun becerilerinde çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinde yetersizlik gösteren öğrencileri hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmacı, anasınıfı öğretmenlerinden toplamda 8 öğrenci ile ilgili bilgi almıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmak için belirlenen ölçütlere uygun çocukları belirlemek üzere araştırmacı serbest oyun etkinliklerinde çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla anasınıflarını ziyaret ederek çocukları gözlemlemiştir. Araştırmacı aday öğrencileri birebir gözlemlemek ve öğrenciler ile sosyal etkileşim kurabilmek amacıyla beş gün süresince okula gitmiş, çocuklarla beraber oyun oynamış ve çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Bu öğrencilerden oyun becerilerinde yetersizlik sergileyen üç öğrencinin araştırmaya katılımcı olarak katılmasına karar verilmiştir.

### **3.1.2.Katılımcıların Özellikleri**

Katılımcı görme engelli çocuklar, öğretmenleri tarafından önerilen ve oyuncaklar ile işlevsel oyun becerileri sınırlı olan çocuklardır. Katılımcılar arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurabilen, oyun oynamalarına engel teşkil edecek, motor taklitte bulunmalarını ve oyuncakları manipüle etmelerini sınırlayacak herhangi bir

fiziksel yetersizliği olmayan, oyuncaklarla zaman geçirebilen ve bir yetişkinle en az 10 dk suresince oynayabilen çocuklardır.

Birinci katılımcı; 5 yaş 7 aylık olan bir kız ğrenci, ikinci katılımcı; 6 yaş 2 aylık olan gorme engelli bir erkek ğrenci, üçüncü katılımcı; 6 yaş 4 aylık olan total gorme engelli bir kız öğrencidir.

Katılımcı ocuk bir gorme engelliler okulunda anasınıfına devam etmektedirler. Katılımcı ocuklar total gorme engelli olup gorme engelinin dışında herhangi bir ek yetersizliği bulunmayan öğrencilerdir. Yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilen, bir yetişkinle en az 5 dk. suresince oyunda kalabilen, motor becerilerinde herhangi bir sınırlılık olmayan, problem davranışlar sergilemeyen katılımcı çocuklar oyun becerilerinde sınırlılıklar sergilemektedirler.

### **3.2.ORTAM**

Bu araştırma 2011-2012 eğitim ğretim yılında, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan bir Gorme Engelliler İlkretim Okul'unda uygulanmıştır. Uygulama oturumları okulun alt katında bulunan bir oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumlarının gerçekleştiği sınıf, okulun halı ile kaplanmış, genişliği 12 m<sup>2</sup> olan ve içinde farklı oyuncakların yer aldığı bir oyun odasıdır. Ortam seçilirken uygulama sırasında katılımcıların dikkatini dağıtabilecek faktörler açısından (ses, ısı, ışık, katılımcının dikkatini dağıtabilecek oyuncak ve eşyalar vb.) ortamın uygunluğuna dikkat edilmiştir. Uygulamaların tamamı dijital kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama oturumları araştırmacı ve katılımcının sınıfta oyun oynaması ile başlamış ve her bir oturum 10 dakika surmstr.

Araştırmanın genelleme oturumları ise uygulamaya katılan katılımcıların devam ettikleri iki anasınıfında gerçekleşmiştir. Birinci ve ikinci katılımcı aynı anasınıfına devam etmektedirler. Bir gorme engelliler ğretmeni bir de anasınıfı öğretmeninin

bulunduğu sınıfta katılımcı çocuklar dışında üç az gören çocuk, iki total görme engelli çocuk daha öğrenim görmektedir. Üçüncü katılımcı ise okulda bulunan diğer anasınıfına devam etmektedir. Üçüncü katılımcının sınıfında biri anasınıfı diğer görme engelliler öğretmeni olmak üzere iki öğretmen bulunmaktadır. Üçüncü katılımcının devam ettiği sınıfta katılımcı çocuk dışında dört görme engelli çocuk daha bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri az gören ve konuşma becerilerinde sınırlılık olan bir erkek öğrenci, diğer ikisi az gören ve konuşma becerilerinde sınırlılık olan iki kız öğrenci, bir diğer ise total görme engelli olan bir kız öğrencidir. Araştırmanın genelleme oturumları iki anasınıfında tamamlanmış, araştırmanın genelleme verileri de içinde etkinlik masalarının, oyuncak dolaplarının ve minderlerin yer aldığı 20 m<sup>2</sup> genişliğindeki anasınıflarında alınmıştır.

### **3.3.MATERYALLER**

Araştırma sürecinde, görme engelli çocukların oyun çeşitliliğini ve oyun karmaşıklık düzeyini artırmak için uygulama oturumlarında 3 farklı oyuncak seti ve genelleme oturumlarında uygulama oturumlarından farklı bir oyuncak seti kullanılmıştır. Seçilen oyuncaklar çocukların sınıflarında bulunan oyuncaklara benzer nitelikte ve yaş düzeylerine uygun olarak seçilmiştir. Her bir sette yer alan oyuncaklar işlevsel oyun ve sembolik oyun gibi çocukların farklı oyun düzeylerini yansıtabilen nitelikteki oyuncaklardır. Örneğin birinci sette yer alan iç içe geçen kaplar çocukların işlevsel oyun oynayabileceği oyuncaklardır, ikinci sette yer alan mutfak araç gereçleri ise sembolik oyunu destekleyecek oyuncaklardır. Araştırmacının, katılımcının oyunlarını taklit edebilmesi için sağaltım oturumlarında kullanılan oyuncaklardan ikişer tane bulundurulmuştur. Örneğin araştırmacı, iki tane bebek, iki tane araba, iki tane bardak gibi oyuncaklardan ikişer tane bulundurmuş ve görme engelli katılımcı çocuk bir oyun davranışı sergilediğinde araştırmacı da aynı oyuncakla aynı oyun davranışını taklit

ederek katılımcı çocuğun oyun davranışını takip etmiştir. Aşağıda her bir sette yer alan oyuncakların listesi yer almaktadır.

Birinci oyuncak seti bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon ve iç içe geçen kaplardan; ikinci oyuncak seti mutfak gereçleri, sebzeler, masa örtüsü ve bir kap içerisinde boncuklardan; üçüncü oyuncak seti ise itfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanlarından oluşturulmuştur. Uygulama ve genelleme oturumları için Frey ve Kaiser (2011)'in ve Lifter (2005)'in oyun araştırmaları kaynak alınarak görme engelli çocuğun oyuncaklarla oyununda çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmayı destekleyecek oyuncaklar seçilmiştir. Genelleme oturumlarında iğne, steteskop, meyveler, bulaşıklık seti, çay seti, uçak, kepçe, traktör, ambulans ve otobüs kullanılmıştır.

### **3.4.BAĞIMLI DEĞİŞKEN**

Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi dönemdeki görme engelli çocuklarda nesnelere oyun çeşitliliği ve oyunun karmaşıklık düzeyidir.

#### **3.4.1.Nesnelerle Oyun Çeşitliliği**

Nesnelerle oyun çeşitliliği çocuğun, oyun boyunca oyuncaklarla sergilediği işlevsel veya sembolik oyun kategorilerine giren o oyun oturumunda çocuk tarafından daha önce sergilenmemiş, farklı oyun davranışlarıdır (Frey ve Kaiser, 2011). Farklı oyun davranışlarının oyun etkinliği boyunca sık olarak gözlenmesi oyun çeşitliliğinin yüksek olduğunu, çok az sıklıkta gözlenmesi ise oyun çeşitliliğinin düşük olduğunu gösterir (Frey ve Kaiser, 2011). Örneğin on dakikalık oyun boyunca çocuğun önce bebeği besleyip, sonra su içirmesi ardından giysilerini giydirip parka götürmesi, ya da çocuğun itfaiye aracını sürmesi ardından itfaiye aracının hortumu ile yangını söndürmesi oyun çeşitliliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ancak çocuğun on

dakikalık oyun boyunca uzun süre araba sürmesi ya da bebeği sadece sallaması oyunun çeşitlilik düzeyinin düşük olduğunu gösterir.

Araştırmacı katılımcı çocukların oyun davranışlarını iki farklı şekilde ölçmüştür. İlk olarak farklı oyun davranışlarının kodlanması için araştırmacı, çocuğun sergilediği tüm oyun davranışlarını incelemiş ve katılımcı çocuk o oturum süresince daha önce sergilemediği yeni bir oyun davranışı sergilemişse, o oyun davranışını farklı oyun davranışı olarak kodlamıştır. Uygulanan sağaltım oturumları sırasında araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri katılımcı çocuk taklit ederse, katılımcı çocuğun taklit ettiği bu oyun davranışları da farklı oyun davranışı olarak kabul edilmiştir.

İkinci olarak katılımcıların taklit ettiği oyun davranışlarının kodlanması için araştırmacı sağaltım oturumlarının her birini izleyerek yaptığı oyun genişletmelerini yazarak sırasıyla listelemiştir. İkinci aşamada tüm uygulama videoları tekrar izlenmiş ve öğrencinin taklit ettiği oyun davranışlarının yanına “+”, taklit etmediği oyun davranışlarının yanına “-“ işareti konulmuştur. Böylelikle araştırmacı tarafından yapılan genişletme sayıları hesaplanmıştır. Araştırmacının yaptığı genişletmelerin taklit edilme yüzdelerinin hesaplanması için bölüm başına düşen taklit sayısı hesaplanmıştır.

### **3.4.2.Oyunun Karmaşıklık Düzeyi**

Araştırmacılar okul öncesi dönemde oyunları farklı tür ve kategorilere ayırarak incelemişlerdir ve bu kapsamda araştırmacılar tarafından birtakım gelişimsel oyun taksonomileri ortaya atılmıştır (Hill ve Mc Cune Nicollic, 1981; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Piaget, 1954; Smilansky, 1968). Oyunun karmaşıklık düzeyi işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun kategorilerinde incelenir (Frey ve Kaiser, 2011). İşlevsel olmayan oyun, oyuncağın işlevine uygun olmayacak şekilde kullanılmasıdır. Örneğin çocuğun oyuncağı ağzına götürmesi, oyuncağı birbirine

vurması gibi. İşlevsel oyun, çocuğun oyuncuğu, oyuncuğun işlevini yerine getirme temeline dayanarak kullanmasıdır (Kasari, Freeman ve Paperella, 2006; Libby, 1998; Ungerer ve Sigman, 1981). Örneğin araba sürme, top atma, topu yuvarlama gibi. Sembolik Oyun, oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak “mış” gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003). Çocuğun bir bloğu araba olarak kullanması sembolik oyuna bir örnektir.

### **3.5.BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni oyun davranışlarını genişletme tekniğidir. Oyun genişletmeleri uygulanırken yetişkin çocuğun davranışlarını gözlemler, çocuğun ilgilendiği materyallerle ilgilenir, aynı materyallere bakar. Çocuk bir oyuncuğa ilgisini yöneltip oyuncakla oynadığında yetişkin çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar. Çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun oyunla ilgili yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir.

#### **3.5.1.Genişletme Tekniği**

Bu araştırmada genişletme tekniği aşağıda yer alan beş uygulama adımı izlenerek uygulanmıştır.

1. Adım: Çocuğun liderliğini takip et.

Araştırmacı çocuğun davranışlarını gözlemler, aynı materyallerle ilgilenir, aynı materyallere bakar. Çocuk bir oyuncuğa ilgisini yöneltip oyuncakla oynadığında araştırmacı çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar.

2. Adım: Yeni oyun davranışı ekle.

Araştırmacı katılımcı çocuk aynı oyun davranışını uzun süre devam ettirdiğinde çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun oyunla ilgili yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir.

3. Adım: Oyun davranışlarını sözel olarak betimle.



Araştırmacı çocuğun davranışını ve kendisinin genişletme yaptığı davranışı sözel olarak betimler.

4. Adım: Çocuğun genişletme yapılan davranışı taklit etmesini bekle ve destekle. Araştırmacı genişletme ve sözel ifadeyi gerçekleştirdikten sonra çocuğu izler, çocuk materyallerle oynamazsa araştırmacı çocuğun oyuna başlamasını 3 sn. bekler. Katılımcı çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmezse araştırmacı ‘‘Haydi sen de yap’’ vb. sözel ifadelerle katılımcı çocuğun, genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmesini destekler. Çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit ederse birinci adımda olduğu gibi araştırmacı çocuğun liderliğini takip eder.

5. Adım: Çocuk genişletme yapılan davranışı taklit etmeyip başka oyun davranışı sergilerse çocuğun oyun liderliğini takip et.

Araştırmacı, çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmeyip başka bir oyun davranışını sergilediğinde yine birinci adımda olduğu gibi çocuğun liderliğini takip eder.

### **3.6. ARAşTIRMA MODELİ**

Bu araştırmada; okul öncesi dönem görme engelli öğrencilerin oyun becerilerinin çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi için tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni uygulanmıştır.

Bu bölümde çoklu başlama düzeyi deseninin uygulama ilkelerine ve uygulama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.6.1. Tek Denekli Deneysel Desenler

Tek denekli desenler araştırma örnekleminde yer alan denek sayısı bir ya da birkaç birey olduğunda kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tek denekli deneysel desen araştırma modellerinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır; araştırmada denek sayısının birden fazla olması durumunda, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisi, denekler arası karşılaştırma yapılmaksızın deneklerin her biriyle ayrı ayrı incelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

### 3.6.2. Çoklu Başlama Düzeyi Deseni

Çoklu başlama düzeyi deseninde her durumda (davranış, ortam ya da denek) sağaltım için başlama düzeyi verisi eşzamanlı olarak toplanır. Birinci durumun başlama düzeyi verileri en az üç kez alınır, diğer durumlardan başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir (Özmen, 2011). Tüm başlama düzeylerinde kararlılık sağlanınca birinci durumda uygulama başlatılır. Birinci durumdaki uygulamada istenen ölçüt düzeye ulaşıldığında veya veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci durumun başlama düzeyi verileri de kararlıysa ikinci durumda uygulamaya başlanır (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper, Heron ve Heward, 1987; Gay, 1987; Tawney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Üçüncü durumdan başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir. İkinci durumda ölçüt düzeyine ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde üçüncü durumdaki uygulamaya başlanır (Özmen, 2011).

Bu araştırmada denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni uygulanmıştır. Her bir durumdaki başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi verileri karşılaştırılarak uygulamanın etkililiği incelenmiştir. Çoklu başlama düzeyi deseninde verilerin analizi grafikselidir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler dikey ekseninde (oran, sıklık, süre,

amaçlar), araştırmada hangi zaman boyutu kullanılıyorsa (ders saati, gün, hafta, gözlem oturumları gibi) yatay ekseninde gösterilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada deneklerin değişik davranış sayısı “x” dikey ekseninde, oturum sayıları ise “y” yatay ekseninde gösterilmiştir.

Çoklu başlama düzeyi deseninde sağaltım yöntemlerinin etkililiğine, grafik üzerinde oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrilerinin karşılaştırılması sonucu karar verilir. Öğrencilerin başlama düzeyi ve kullanılan sağaltım (öğretim) yöntemiyle yapılan öğretim sonu verileri grafiğe işlenir. Öğretim yönteminin etkililiğine karar vermek için düzeye ve eğime bakılmaktadır. Tüm durumlarda sağaltım uygulanmadan önceki başlama düzeyi verileri sabit kalıp, hedef davranışta sadece sağaltım uygulandığında artma veya azalma kaydediliyorsa, bu uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir. Sağaltım uygulandıktan sonra grafikte başlama düzeyine göre bir değişiklik olmadan aynı veriler elde ediliyorsa, uygulanan sağaltımın etkili olmadığını göstermektedir. Sağaltım (öğretim) uygulandıktan sonra, eğer davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi verilerinde de değişme oluyorsa, deney kontrolünün iyi sağlanamadığı ya da başlama düzeyi ölçümlerinin uygulanan sağaltımdan etkilendiğini göstermektedir. Eğim yönü, veri yolunun zaman içerisinde sahip olduğu dikliği anlatmaktadır. Bir eğim ya hızlanır (zaman içerisinde ordinat değeri artar), ya yavaşlar (zaman içerisinde ordinat değeri azalır), ya da sıfır düzeye sahiptir. Eğim ne kadar dik olursa, tepkinin hızı o kadar yüksek olur (Cooper ve diğ., 1987).

Çoklu başlama düzeyi deseninin araştırmada uygulanması: Bu araştırmada birinci çocuk için üç, ikinci çocuk için sekiz, üçüncü çocuk için on üç oturum başlama düzeyi verisi, üç çocuk için on iki oturum uygulama verisi, dört oturum genelleme verisi ve üçer oturum da izleme verisi toplanmıştır. Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken ilk olarak üç çocuk ile eş zamanlı üç oturum başlama düzeyi verisi

toplanmıştır. Birinci çocuk ile başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra sağaltım oturumlarına başlanmış ikinci ve üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Birinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve ikinci çocukta başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra ikinci çocuk ile sağaltım oturumlarına başlanmış üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. İkinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve üçüncü çocukta başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra üçüncü çocuk ile sağaltım oturumlarına başlanmıştır. Üç çocukla da her üç sağaltım oturumunda bir genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Tüm çocuklarla araştırmanın uygulama safhası bitirildikten beş ay sonra izleme oturumu uygulanmıştır.

### **3.7.UYGULAMA**

#### **3.7.1.Uygulama Ortamı**

Bu araştırmada başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme olmak üzere dört ayrı süreç izlenmiştir. Araştırmanın sağaltım ve izleme oturumları sadece uygulamacı ve çocuğun bulunduğu, sessiz bir ortamda, genelleme oturumları ise çocukların eğitimlerine devam ettikleri, arkadaşlarının bulunduğu kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi oturumları, her bir çocuk ile çocukların öğle yemeğinin ardından okulda yer alan bir oyun odasında 10 dk.'lık sürede araştırmacı tarafından hiçbir müdahale yapılmadan toplanmıştır.

Başlama düzeyi verisi alındıktan sonra çocuklar oyun odasında sağaltım oturumlarına alınmış, her üç sağaltım oturumundan sonra çocukların kendi sınıflarında genelleme oturumları uygulanmıştır. Sağaltım oturumları sonlandırıldıktan beş ay sonra ise izleme verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğinin belirlenebilmesi için bütün oturumlar kamera ile kaydedilmiştir.

### 3.7.2.Genişletme Tekniği Uygulama Süreci

Bu araştırmada oyun davranışlarını genişletme tekniği aşağıdaki uygulama basamakları takip edilerek uygulanmıştır;

1. Adım: Çocuğun liderliğini takip et, 2. Adım: Oyun davranışlarına ilişkili yeni bir davranış ekle, 3. Adım: Oyun davranışlarını sözel olarak betimle, 4. Adım: Çocuğun genişletme yapılan davranışı taklit etmesini bekle (3 sn.), 5. Adım: Çocuk genişletme yapılan davranışı taklit etmeyip başka oyun davranışı sergilerse çocuğun oyun davranışını izle.

Araştırmacı genişletme tekniğinin uygulandığı süreçte, her bir öğrenci ile başlama düzeyi verilerini toplamayı bitirdikten sonra ilk uygulama oturumuna başlamıştır. Araştırmacı, boş bir oyun odasında kamerayı oyun görüntülerini net alabileceği uygun bir yere yerleştirerek açmış, öğrenciye ilk olarak oyuncakları tanıtmış ve birlikte oyun oynayacaklarını açıklamıştır. Birinci oyuncak setinde yer alan oyuncaklar (bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon, iç içe geçen kaplar) çocuğun sağ tarafına, ikinci oyuncak setinde yer alan oyuncaklar (mutfak gereçleri, sebzeler, masa örtüsü ve bir kap içerisinde boncuklar) çocuğun karşısına, üçüncü oyuncak setinde yer alan oyuncaklar ise (itfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanları) çocuğun sol tarafına kolay erişebileceği bir şekilde yerleştirilmiştir. Katılımcı çocuklar total görme engelli oldukları için araştırmacı öncelikle katılımcı çocuğu oyuncakların yakınına oturtmuş ve “Burada çok güzel oyuncaklarımız var. Şimdi seninle birlikte bu oyuncaklarla oyunlar oynayacağız” diyerek açıklama yapmıştır. Oyuncakları sıra ile çocuğun eline vermiş, dokunup incelemesini istemiştir. Öğrenci oyuncuğu incelerken araştırmacı oyuncuğun ismini söyleyerek tanıtmıştır. Başlangıçta oyuncakları tanıtmak zaman alabilirken, ilerleyen oturumlarda çocuk oyuncaklara aşinalık kazandıkça tanıtım daha kısa sürede

gerçekleşmiştir. Oyuncakları tanıtmaya işi bittikten sonra araştırmacı çocuğa hangi oyuncakla oynamak istediğini sormuş, çocuğun ilgisini yönelttiği oyuncakla oyuna başlanmış ve genişletme tekniği uygulama adımları uygulanmıştır. Araştırmacı, çocukların total görme engelli olmaları nedeniyle bakışlarını ilgilerini çeken oyuncuğa yönlendirip oyunu başlatamama sınırlılıklarından dolayı çocuğa hangi oyuncakla oynamak istediğini sormuştur. Çocuk oynamak istediği oyuncuğı söyledikten sonra araştırmacı istediği oyuncuğı çocuğa vermiş ve çocuğun liderliğini takip et aşamasına başlanmıştır.

#### 1. Adım: Çocuğun liderliğini takip et

Araştırmacı çocuğun oyuncaklarının aynılarında kendisi için de hazırlamıştır. İlk adımda araştırmacı çocuğa oyuncakları tanıttıktan sonra çocuğun bir oyun davranışı sergilemesini beklemiş, çocuk bir oyun davranışı sergiledikten sonra çocuğun oyun davranışının aynısını tekrarlamıştır. Örneğin çocuk oyuncak bebeği alıp uyutmak için salladığında araştırmacı da diğer bebeği alıp sallamıştır.

#### 2. Adım: Yeni davranış ekle

Araştırmacı ikinci adımda ise çocuğun oyun davranışının ardından, oyunun gerçekleşme sırasına uygun yeni bir oyun davranışı ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletmiştir. Örneğin çocuk bebeği uyutmak için salladığında araştırmacı bebeğin üzerine battaniye örtmüştür veya çocuk bebeği beslediğinde araştırmacı bebeğe bardakla su içirmiştir.

#### 3. Adım: Oyun davranışlarını sözel olarak betimle

Bu adımda araştırmacı çocuğun davranışını ve kendisinin genişletme yaptığı davranışı sözel olarak betimlemiştir. Katılımcı çocuklar görme engelli oldukları için yapılan oyun davranışlarını araştırmacı çok açık bir şekilde sözel olarak ifade etmiştir. Örneğin araştırmacı, çocuk bebeğini salladığında “Sen şimdi bebeğini

sallıyorsun, onu uyutuyorsun. Ben de bebeğimi sallıyorum, onu uyutacağım ama ben üşümesin diye bebeğin üzerine battaniyesini örtüyorum” diyerek oyun davranışlarını sözel olarak betimlemiştir.

4. Adım: Çocuğun genişletme yapılan davranışı taklit etmesini bekle

Bu adımda ise araştırmacı genişletme ve sözel betimlemeyi gerçekleştirdikten sonra çocuğu izlemiş, çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmezse araştırmacı “Bak ben şimdi bebeğimi besliyorum, haydi sen de yap” diyerek sözel destek sağlamıştır.

5. Adım: Çocuk genişletme yapılan davranışı taklit etmeyip başka oyun davranışı sergilerse çocuğun oyun liderliğini takip et.

Araştırmacı, çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmeyip başka bir oyun davranışı sergilediğinde yine birinci adımda olduğu gibi çocuğun liderliğini takip etmiştir. Her bir oturum ortalama 12 dk. kadar sürmüştür, oturum tamamlandıktan sonra çocuk sınıfına geri dönmüştür.

### 3.7.3.Sağaltım Uygulaması

Araştırmada kullanılan çoklu başlama düzeyi desenine uygun olarak birinci, ikinci ve üçüncü çocuğun başlama düzeyi gözlem verileri birlikte alınmaya başlanmıştır. Birinci çocuk ile sağaltım uygulamasına başlandıktan sonra, ikinci ve üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Birinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendiğinde ikinci çocuk ile sağaltım uygulamasına geçilmiş, üçüncü çocuk ile başlama düzeyi gözlem verileri alınmaya devam edilmiştir. İkinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendiğinde üçüncü çocuk ile sağaltım uygulamasına başlanmıştır. 4 hafta boyunca, haftanın üç günü aynı saatte, öğle yemeğinden hemen sonra genişletme tekniğinin katılımcının oyuncaklarla oyununda çeşitlilik düzeyine etkisi kamera ile kayıt altına alınarak gözlenmiştir. Birinci katılımcıda uygulama sürerken ikinci ve üçüncü

katılımcı ile başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcıda uygulamanın etkisi gözlemlendiğinde ve ikinci katılımcının başlama düzeyi verisinde kararlılığa ulaşıldığında ikinci katılımcı da oyun odasına götürülerek genişletme tekniği öğretim süreci uygulanmıştır. 4 hafta boyunca, haftanın üç günü aynı saatte, öğle yemeğinden hemen sonra genişletme tekniğinin katılımcının oyuncaklarla oyununda çeşitlilik düzeyine etkisi kamera ile kayıt altına alınarak gözlenmiştir. İkinci katılımcı ile uygulama aşamasına başlanıldığında üçüncü katılımcı ile başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcıda uygulamanın etkisi gözlemlendiğinde ve üçüncü katılımcının başlama düzeyi verisinde kararlılığa ulaşıldığında üçüncü katılımcı da oyun odasına götürülerek genişletme tekniği öğretim süreci uygulanmıştır. Üçüncü katılımcı ile de 4 hafta boyunca, haftanın üç günü aynı saatte, öğle yemeğinden hemen sonra genişletme tekniğinin katılımcının oyuncaklarla oyununda çeşitlilik düzeyine etkisi kamera ile kayıt altına alınarak gözlenmiştir. Araştırmacı uygulama çalışması için katılımcıları oyun odasına götürmüş 4 hafta boyunca genişletme tekniği ile çocukların oyuncaklarla oyununda çeşitlilik düzeyi gözlem verilerini toplamıştır. Öğrencilerin genişletme tekniği uygulama süreçleri öğle yemeğinden sonra 10 dk. boyunca oyun odasında araştırmacının yerleştirdiği kamera ile kaydedilmiştir.

Uygulama sürecinde katılımcının sağ tarafına itfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanları; sol tarafına bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon, iç içe geçen kaplar; karşısına ise mutfak gereçleri, sebzeler, masa örtüsü ve bir kap içerisinde boncuklar yerleştirilmiştir. Katılımcıya, oyuncaklar sırasıyla tanıtılmış eline vererek incelemesi sağlandıktan sonra katılımcıya istediği oyuncaklarla oynayabileceği söylenmiştir. Katılımcı oyuncaklardan birini alıp bir oyun davranışı sergilediğinde araştırmacı aynı oyuncaktan alıp katılımcının yaptığı oyun davranışının aynısını yapmış ve oyunun akış sırasına uygun yeni bir oyun



davranışı eklemiştir. Daha sonra araştırmacı eklediği yeni davranışı sözel olarak betimlemiştir. Araştırmacı katılımcının eklenecek davranışı taklit etmesini beklemiş, katılımcı eklenecek davranışı taklit ettiğinde bu oyun davranışını sözel olarak betimlemiştir. Katılımcı genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmediğinde sözel olarak yapmaya teşvik edilmiştir. Çocuk sözel desteğe karşın yapılan oyun davranışını taklit etmeyip başka bir oyun davranışı gösterdiğinde çocuğun liderliği takip edilmiştir.

Araştırmanın uygulama safhası olan yukarıdaki açıklanan sağıaltım süreci 4 hafta boyunca uygulanmıştır. Sağıaltım oturumları verileri oyun odasında toplanmıştır. Araştırmacı katılımcıların başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları çekimlerini izleyerek verilerin tamamını parçalı zaman aralığı kaydı ile kodlamıştır. Üç öğrencinin her biri ile on iki gün uygulama, üç gün izleme, dört gün genelleme oturumu düzenlenmiş başlama düzeyi oturumları ise birinci öğrencide üç gün, ikinci öğrencide sekiz gün, üçüncü öğrencide ise on üç gün uygulanmıştır. Birinci öğrenci ile 22, ikinci öğrenci ile 27, üçüncü öğrenci ile 32 oturum çalışma yapılmıştır. Üç öğrenci ile toplamda 81 oturum çalışma yapılmıştır.

### **3.8. GÖZLEM VE GÖZLEM VERİLERİNİN KODLANMASI**

Araştırma verilerinin toplanılmasında öğrencilerin oyuncaklarla oyun çeşitliliği gözlem verilerine dayalı olarak toplanmıştır. Uygulama sürecinin tümü kamera ile kayıt altına alınmıştır.

#### **3.8.1. Katılımcıların Farklı Oyun Davranışlarının Kodlanması**

Bu araştırmada, oyun eylemlerini tek tek ayırmak güç olduğundan parçalı zaman aralığı kaydı tekniği kullanılmıştır (Frey ve Kaiser, 2011). Katılımcıların farklı oyun davranışları gözlem verileri her araştırma oturumunda parçalı zaman aralığı kaydı uygulanarak kodlanmıştır. Parçalı zaman aralığı kaydının kullanımında her bir gözlem oturumu eşit zaman aralıklarına bölünür (Tawney ve Gast, 1984). Parçalı zaman aralığı

kaydında birim zaman aralığında davranış en az bir kez gerçekleşiyorsa davranış “var” kabul edilir, davranış birim zaman aralığında hiç gerçekleşmiyorsa davranış “yok” kabul edilir (Cooper ve diğ., 2007; Tawney ve Gast, 1984). Araştırmada kullanılan parçalı zaman aralığı kaydı 10 dk.’dır ve gözlem süresi 10’ar sn.’lik eşit zaman aralıklarına bölünmüştür. Her bir gözlem oturumu ortalama 12 dakika sürdürülmüştür. Parçalı zaman aralığı kaydı formu kodlanırken araştırmacı tarafından eğer çocuk 10 sn. lik sürede o oturumda daha önce sergilemediği farklı bir oyun davranışı sergilerse “Farklı (F)”, eğer 10 sn. lik sürede o oturumda daha önce sergilediği bir oyun davranışını tekrarlarsa “Aynı (A)” olarak kodlanmıştır. Örneğin çocuk bir oyun oturumunda birinci 10 sn. lik sürede bebeği besleyip, sonraki 10 sn. lik sürede bebeği salladıysa “Farklı (F)” olarak kodlanmıştır. Eğer çocuk birinci 10 sn. lik sürede bebeği sallayıp sonraki 10 sn. lik sürede de bebeği sallamaya devam ederse “Aynı (A)” olarak kodlanmıştır.

### **3.8.2.Katılımcıların Taklit Ettiği Oyun Davranışlarının Kodlanması**

Görme engelli çocukların nesnelere oyun çeşitliliğini artırmak amacıyla genişletme tekniğinin uygulandığı bu araştırmada katılımcıların taklit ettiği oyun davranışlarının kodlanması için araştırmacı sağaltım oturumlarının her birini izleyerek yaptığı oyun genişletmelerini yazarak sırasıyla listelemiştir. İkinci aşamada tüm uygulama videoları tekrar izlenmiş ve öğrencinin taklit ettiği oyun davranışlarının yanına “+”, taklit etmediği oyun davranışlarının yanına “-” işareti konulmuştur. Böylelikle araştırmacı tarafından yapılan genişletme sayıları hesaplanmıştır. Araştırmacının yaptığı genişletmelerin taklit edilme yüzdelerinin hesaplanması için bölüm başına düşen taklit sayısı hesaplanmıştır.

### 3.8.3.Oyunun Karmaşıklık Düzeyinin Ölçülmesi

Oyunun karmaşıklık düzeyinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla başlama düzeyi verilerinin ilk üç oturumunda elde edilen veriler ve sağaltım verilerinin son üç oturumunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmacı Lifter (1993) ve Kasari (2006) tarafından belirlenen oyunun karmaşıklık düzeyi tanımlarını kullanarak her bir oyun davranışını işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olmak üzere üç kategoride incelemiştir. İşlevsel olmayan oyun nesnelere amacına uygun olmayacak şekilde kullanıldığı durumları kapsamaktadır. Örneğin birbirinden ayırt edilebilir farklı oyun eylemlerinin olmadığı çocuğun oyuncakları ağzına götürmesi, oyuncakları birbirine vurması gibi oyun davranışları oyun araştırmalarında işlevsel olmayan oyun davranışları olarak kabul edilir (Lifter, 1993; Kasari, 2006). İşlevsel oyun çocuğun oyuncakla oyuncakların kullanım amacına uygun bir şekilde oynamasıdır. Örneğin çocuğun topu yuvarlaması, arabayı sürmesi gibi oyun eylemlerinin birbirinden ayırt edilebildiği oyun davranışları oyun araştırmalarında işlevsel oyun davranışları olarak kabul edilir (Lifter, 1993; Kasari, 2006). Sembolik oyunlar ise bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyduğu örneğin bir bloğu tarak gibi kullanıp bebeğin saçını taraması gibi oyun davranışlarıdır. Çocuğun işlevsel oyuna kattığı hayali ifadeler de sembolik oyun olarak kodlanmıştır. Örneğin bebeğin karnı acıkmış mama istiyor diyerek bebeği beslemesi gibi oyun davranışları oyun araştırmalarında sembolik oyun davranışları olarak kabul edilir (Lifter, 1993; Kasari, 2006).

Araştırmacı çocukların oyun karmaşıklık düzeyini ölçmek amacıyla uygulamaya başlamadan önce üç oturum ve sağaltım oturumlarının son üç oturumunu izleyerek parçalı zaman aralığı kayıt formuna kodlamıştır. Öğrenci 10'ar sn.lik dilimlerde işlevsel olmayan oyun davranışı sergilemişse "İO", işlevsel oyun davranışı sergilemişse "İ", sembolik oyun davranışı sergilemişse "S" olarak kodlamıştır. Üç kategoride incelenen

oyun karmaşıklık düzeyi davranışları başlama düzeyinin ilk üç verisi ile uygulama düzeyinin son üç verisinin ortalamaları karşılaştırılarak katılımcıların sergiledikleri oyunların karmaşıklık düzeyleri hesaplanmıştır.

### **3.9. İZLEME VE GENELLEME VERİLERİ KODLAMASI**

Genelleme verileri her öğrencinin sağaltım oturumları süresince her üç sağaltım oturumundan sonra öğrencinin kendi sınıfında, sağaltım oturumlarında kullanılan oyuncaklardan farklı bir oyuncak seti kullanılarak uygulanmıştır. Genelleme oturumları on dakika sürmüştür. Genelleme verileri katılımcı kendi sınıfında iken serbest oyun etkinliği sırasında toplanmıştır. Araştırmacı genelleme oturumlarında kullanılan oyuncakları sınıfın uygun bir köşesine yerleştirmiştir. Araştırmacı genelleme verileri sırasında öğrencinin yanına oturarak öğrenciye bu oyuncakları tanıtmış ve istediği oyuncakla oynayabileceğini söylemiştir. Öğrenci bir oyuncakla oynadığında öğrencinin oyun davranışlarını sözel olarak betimlemiş ancak öğrenciye ipucu olacak herhangi bir yeni oyun davranışı sergilememiş ve çocuğun oyun davranışlarına yeni bir oyun davranışı eklememiştir. Araştırmacı yalnızca çocuğun oyun davranışlarını sözel olarak betimlemiş ve öğrencinin araştırmacıyı da kattığı oyun davranışlarına öğrencinin yönlendirdiği kadarıyla karşılık vermiştir.

İzleme verileri uygulama yapıldıktan beş ay sonra toplanmıştır. Uygulama, katılımcılar anasınıfı öğrencileri iken ikinci yarıyılı okulların kapanmasına yakın bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Uygulama bittikten beş ay sonra aradan bir yaz tatili geçmiş ve katılımcılar birinci sınıfa başlamışlardır. Araştırmacı katılımcılarla, sağaltım oturumlarının yapıldığı oyun odasında, sağaltımda kullanılan oyuncaklarla, üç gün süreyle onar dakika izleme verilerini toplamıştır. Araştırmacı ilk olarak çocukları ziyaret etmiştir. Araştırmacı kendini çocuklara hatırlatmış ve bir süre sohbet etmişlerdir. Çocuklar araştırmacıyı kolaylıkla hatırlamış ve tekrar oyun oynamaya istekli bir tavır

sergilemişlerdir. İzleme verileri için araştırmacı katılımcı çocukları araştırmacının uygulama oturumlarında olduğu gibi yemekten sonra beraber oyun oynayabileceklerini söyleyerek çalışma odasına götürmüştür. İzleme verileri toplanırken araştırmacı oyuncakları uygulama oturumlarında olduğu gibi yerleştirmiştir. Araştırmacı oyuncakları katılımcılara tanıttıktan sonra istediği oyuncakla oynayabileceğini söylemiştir. Araştırmacı izleme verilerini alırken başlama düzeyi verilerinde olduğu gibi çocuğun oyununu izlemiş, çocuğun sergilediği oyun davranışlarını sözel olarak betimlemiş ancak herhangi bir genişletme yapmamıştır. Video kaydı alınan veriler parçalı zaman aralığı kaydı ile kodlanmıştır.

### **3.10. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK**

Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması katılımcıların nesnelere oyununda çeşitlilik düzeyinin kodlanması ile yapılmıştır. Bu araştırmada araştırmaya katılan üç öğrenci için toplam 81 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Elde edilen verilerin %30' u seçkisiz atama ile seçilerek Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği mezunu bir öğretmen olan ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Birinci öğrenci için, yapılan gözlem verilerinden seçkisiz atama ile belirlenen; bir tane başlama düzeyi gözlem verisi, üç tane uygulama gözlem verisi, iki tane genelleme gözlem verisi ve bir tane izleme gözlem verisi, ikinci öğrenci için; iki tane başlama düzeyi gözlem verisi, üç tane uygulama gözlem verisi, iki tane genelleme gözlem verisi ve bir tane izleme gözlem verisi, üçüncü öğrenci için; iki tane başlama düzeyi gözlem verisi, dört tane uygulama gözlem verisi, iki tane genelleme gözlem verisi ve bir tane izleme gözlem verisi olmak üzere üç öğrenci için toplam yirmi dört tane gözlem verisi ikinci gözlemciye verilmiştir. İkinci gözlemci tarafından yirmi dört gözlem verisi izlenerek, parçalı zaman aralığı kayıt formuna kodlanmıştır. İkinci gözlemci ile ilk olarak araştırmacının bağımlı değişkeninin kodlanması hakkında bir ön çalışma

yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı ikinci gözlemci ile birlikte seçkisiz atama ile belirlenen bir gözlem verisini izleyerek kodlama yapmıştır. İkinci gözlemcinin kodlama ile ilgili sorularını cevaplamış, kodlama kriterlerini açık bir şekilde ifade etmiştir. Daha sonra araştırmacı, ikinci gözlemci yine seçkisiz atama ile belirlenen bir veriyi kodlarken ikinci gözlemciyi izlemiştir. Gözlemci bağımsız olarak kodlama yapabilir duruma geldiğinde, tüm verilerin seçkisiz atama ile belirlenen %30'u ikinci gözlemci tarafından kodlanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik;

Görüş birliğinin

$$\frac{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}{2} \times 100$$

Görüş birliği + Görüş ayrılığı

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır (İftar ve Tekin, 1997). Birinci öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 7 tane gözlem verisi için ortalama %95,95 ikinci öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 8 tane gözlem verisi için ortalama %96,42 üçüncü öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 9 tane gözlem verisi için ortalama %97,14 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenilirliği ortalama %96,5 düzeyinde hesaplanmıştır.

### 3.11. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ

Bu çalışmada genişletme tekniği öğretim sürecinin araştırmacı tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırma kapsamında uygulama güvenilirliği formu geliştirilmiştir. Bu form oluşturulurken öğretim süreci tablollaştırılıp, “uygulandı”, “uygulanmadı” sütunları eklenerek uygulama güvenilirliği formu haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen uygulama güvenilirliği formu 12 sorudan oluşturulmuştur (EK-2). Uygulama

güvenilirliği verilerini toplamak için, 3 öğrenci ile ayrı ayrı çalışılan genişletme tekniği öğretim sürecinin kayıt edildiği görüntüler Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği mezunu bir öğretmen olan ikinci bir gözlemciye verilerek izlemesi ve uygulama basamaklarını işaretlemesi istenmiştir. Gözlemciden kamera kayıtlarını izlerken, veri toplama formuna belirtilen basamaklar gerçekleştirildiyse “uygulandı”, gerçekleştirilmediyse “uygulanmadı” sütununa “+” işareti koyması istenmiştir. Gözlemcinin formları doldurulduktan sonra veriler;

Gözlenen araştırmacı davranışı

\_\_\_\_\_ x 100

Planlanan araştırmacı davranışı

formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980, akt. Orçan, 2010).

Bu araştırmada uygulama güvenilirliği % 91,6 çıkmıştır.

### **3.12. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu araştırmada genişletme tekniği ile okul öncesi dönemdeki görme engelli öğrencilerin oyuncaklarla oyun becerilerinde çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırma hedeflenmiştir. Genişletme tekniğinin uygulamasından önce, birinci öğrencide üç oturum, ikinci öğrencide sekiz oturum, üçüncü öğrencide on üç oturum başlama düzeyi gözlem verileri, üç öğrenci ile on iki oturum sağaltım verileri, dört oturum genelleme verileri ve uygulama tamamlandıktan beş ay sonra ise üç oturum izleme gözlem verileri toplanmıştır.

Başlama düzeyi verileri toplanırken, her bir öğrencide en az 3 oturum ardışık olarak gözlem kararlılığına ulaşmaya kadar gözlem verisi toplanmaya devam edilmiştir. Elde edilen gözlem verilerinin tamamı parçalı zaman aralığı kayıt formuna aktarılmıştır. Kararlılık verisi; önce her oturum için ayrı ayrı “Tepki sayısı / Gözlem

sayısı  $\times 100$ ” formülü uygulanarak hesaplandıktan sonra, başlama düzeylerinin aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın % 25’si alınmış ve başlama düzeyi aritmetik ortalamaya eklenip, çıkarılarak verilerin kabul edilebilirlik aralığı bulunmuş ve verilerin en az 3 oturum üst üste kararlılık sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir.

Çoklu başlama grafiğinde deneklerin değişik davranış sayısı “x” dikey ekseninde, oturum sayıları ise “y” yatay ekseninde gösterilmiştir. Veriler analiz edilirken sağaltım oturumlarındaki eğrilerin düzeylerine bakılarak veriler yorumlanmıştır. Eğer bir sağaltım oturumunda elde edilen veri yolunun eğimi artan bir eğim ise, sağaltım tekniğinin etkili olduğuna eğer veri yolunun eğimi düşüş gösteren bir eğim ise sağaltım tekniğinin etkisiz olduğuna karar verilmiştir. Tek denekli deneysel desenlerde veriler yorumlanırken verilerin eğimi, kararlılığı ve düzeyine göre incelenir. Görsel olarak incelenen veriler yorumlanarak bulgular oluşturulur.



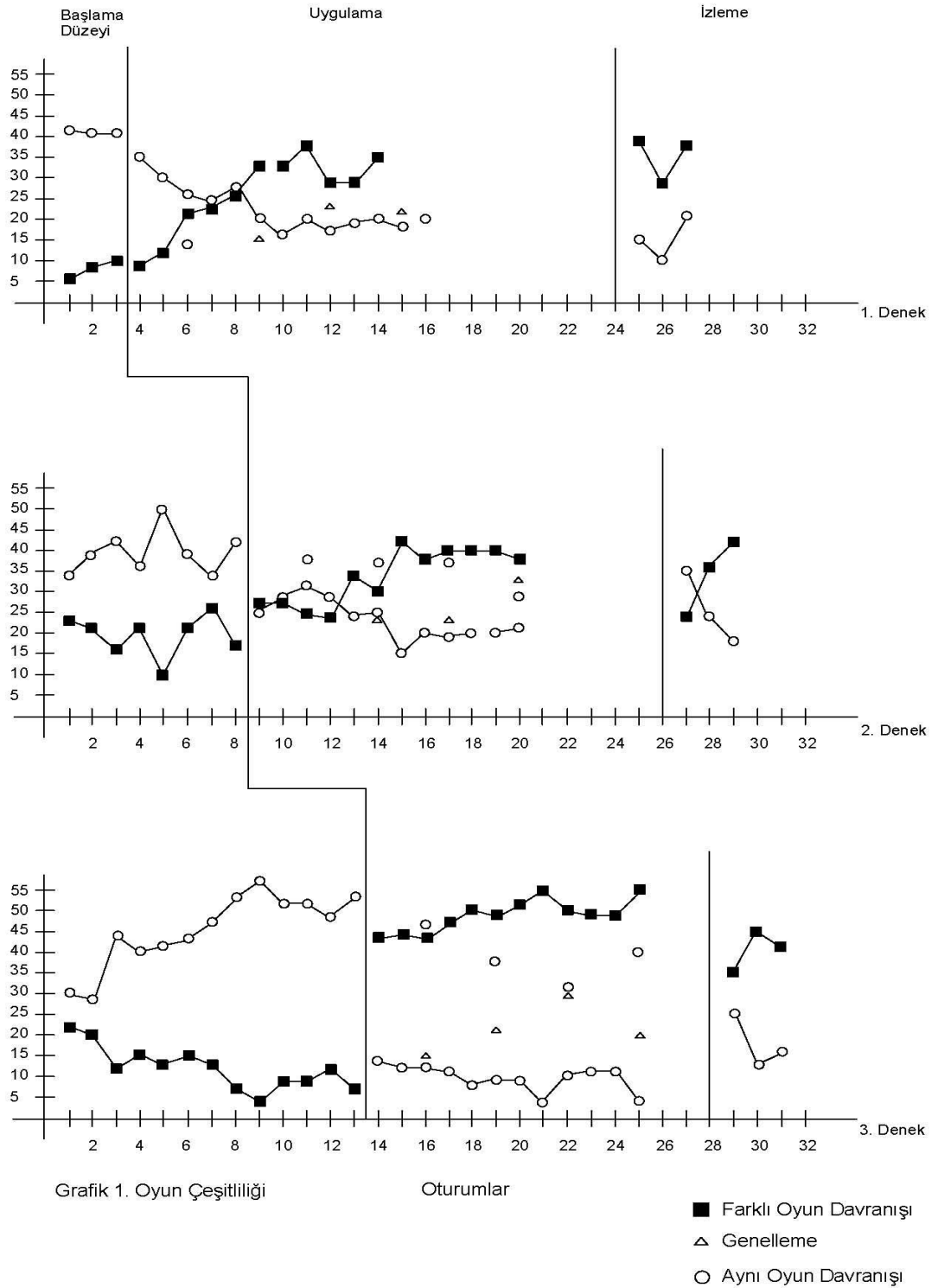
## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Okul öncesi dönem görme engelli çocukların nesnelere oyun çeşitliliğini ve oyunun karmaşıklık düzeyini arttırmada genişletme tekniğinin etkililiğini incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, nesnelere oyun davranışları çeşitliliği bulguları ve yorumu ile oyunun karmaşıklık düzeyi bulguları ve yorumuna yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara çoklu başlama deseni uygulanırken başlama düzeyi koşullarında ve tüm sağaltım koşullarında 10'ar dakikalık gözlem verileri araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve katılımcı çocukların gözlem oturumlarında sergiledikleri oyun çeşitliliği davranışları Grafik 1.'de gösterilmiştir.

## Farklı Oyun Davranışları Sayısı



Grafik 1. Katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarındaki farklı ve aynı oyun davranışları sayısı.

#### 4.1.OYUN DAVRANIŞLARI ÇEŞİTLİLİĞİ BULGULARI VE YORUMU

Katılımcı çocukların başlama düzeyi ve sağaltım oturumlarındaki farklı oyun davranışları ortalaması ile en yüksek ve en düşük farklı oyun davranışı aralığı Tablo 1.’de verilmiştir.

**Tablo 1. Başlama Düzeyi ve Sağaltım Oturumlarında Oturum Başına Yapılan Farklı Eylemler**

	Başlama Düzeyi	Sağaltım
1.Çocuk		
Ortalama	8	26.8
Ranj	6-10	9-37
Yüzdelik	13.3	41.8
2. Çocuk		
Ortalama	19.6	33.8
Ranj	10-26	24-43
Yüzdelik	32.7	56.38
3. Çocuk		
Ortalama	12	48.6
Ranj	4-22	43-55
Yüzdelik	20.12	81.1

Birinci katılımcının oyun davranışlarının çeşitliliği verilerinin kaydedildiği sağaltım öncesi, başlama düzeyi verileri üç gün süre ile toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında görme engelli katılımcı çocuğun oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Birinci katılımcının uygulama sürecine başlanıldığında ilk iki oturumda nesnelere oyunlarındaki farklı oyun davranışının düşük düzeyde artış gösterdiği ancak üçüncü oturumdan itibaren farklı oyun davranışlarının giderek arttığı gözlenmiştir. Uygulama sonrasında birinci katılımcının sergilediği farklı oyun davranışı ortalaması 8’den 26,8’e (M:26.8, Ranj: 9-37) çıkmıştır (Tablo 1). Uygulama süreci boyunca ortaya çıkan farklı

davranış ortalaması %13,3 düzeyinden %41,8 düzeyine çıkmıştır. Aynı oyun davranışı ortalaması ise %41,3 düzeyinden %22,6 düzeyine düşmüştür. Birinci katılımcının sağaltım oturumları sonrasında nesnelere oyun davranışlarında çeşitlilik düzeyinin arttığı, aynı oyun davranışlarının ise azaldığı gözlenmiştir.

Birinci katılımcı ile uygulama süreci boyunca her üç oturum sonunda bir genelleme verisi olmak üzere toplam dört genelleme verisi alınmıştır. Birinci katılımcının genelleme oturumlarında başlangıçta çok düşük seviyede farklı oyun davranışları (3 farklı oyun davranışı) sergilediği, sağaltım sürecinin sonunda ise farklı oyun davranışı sayısının arttığı (23 farklı oyun davranışı) gözlenmiştir. Genelleme sürecinin başında birinci katılımcının değişik davranış yüzdesi %5 iken bu oran uygulama sonrasında % 35.4'e yükselmiştir. Ancak genelleme oturumlarındaki çeşitlilik düzeyinin sağaltım oturumlarındaki çeşitlilik düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Katılımcı çocuğun sağaltım oturumlarındaki oyun çeşitliliği yüzdesi %41.8 iken genelleme oturumlarının sonundaki oyun çeşitliliği yüzdesi %35.4 düzeyindedir. Birinci katılımcının yapılan uygulama sonunda kazandığı oyun çeşitliliğini başka ortam ve oyuncaklara genellediği ancak sağaltım oturumlarındaki orandan daha düşük seviyede oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmiştir.

Birinci katılımcı ile uygulama bittikten beş ay sonra üç oturum izleme verisi toplanmıştır. Birinci katılımcının izleme süreci 1. oturumunun veri düzeyinin uygulama sürecindeki en yüksek veriden daha fazla olduğu gözlenmekle birlikte ikinci oturumda bu seviye düşmüştür. Ancak üçüncü izleme verisinde tekrar uygulama sürecindeki en yüksek veri seviyesine ulaşmıştır. Birinci katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %41.3 düzeyinde iken izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %57.7 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcı çocuğun uygulamadan beş ay sonra kazandığı farklı oyun davranışlarını koruduğu görülmektedir. Birinci katılımcının izleme

verilerindeki oyun çeşitliliği oranının sağaltım oturumlarındaki oyun çeşitliliği oranından yüksek düzeyde olması dikkat çekicidir.

İkinci katılımcının oyun davranışlarının çeşitliliği verilerinin kaydedildiği sağaltım öncesi, başlama düzeyi verileri sekiz gün süre ile toplanmıştır. Katılımcı çocuğun başlama düzeyi verilerinde oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 1).

İkinci katılımcının uygulama sürecine başlanıldığında ilk altı oturumda nesnelere oyunlarındaki farklı oyun davranışının çok az düzeyde bir artış gösterdiği, başlama düzeyine göre önemli ölçüde bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Yedinci oturumdan itibaren ise farklı oyun davranışlarının başlama düzeyine ve ilk altı sağaltım oturumuna göre arttığı gözlenmiştir. Katılımcı çocuğun uygulama süreci boyunca ortaya çıkan farklı davranış ortalaması %32.7 düzeyinden %56.38 düzeyine çıkmıştır. Tablo 1’de görülebileceği gibi ikinci katılımcının sergilediği farklı oyun davranışları uygulama sonrasında artış göstermiştir (Ort: 33.8 Ranj: 24-43). Katılımcı çocuğun uygulama sonunda aynı oyun davranışı ortalaması ise % 39.6 düzeyinden %23.25 düzeyine düşmüştür. İkinci katılımcının sağaltım oturumları sonrasında nesnelere oyun davranışlarında çeşitlilik düzeyinde artış, aynı oyun davranışlarında ise azalma olduğu gözlenmiştir.

İkinci katılımcı ile uygulama süreci boyunca her üç oturum sonunda bir genelleme verisi olmak üzere toplam dört genelleme verisi alınmıştır. İkinci katılımcı sağaltım oturumlarında en çok 43, genelleme oturumlarında en fazla 32 farklı oyun davranışı sergilemiştir. İkinci katılımcının genelleme oturumlarında sağaltım oturumlarındaki farklı oyun davranışlarına yakın sayıda oyun çeşitliliği sergilese de genelleme oturumlarında sağaltım oturumlarından daha düşük sayıda farklı oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir. İkinci katılımcının genelleme sürecinin başında değişik

davranış yüzdesi %31.6 iken bu oran uygulamanın sonunda % 40.41'e yükselmiştir. İkinci katılımcının genelleme oturumlarındaki farklı davranış sayısının uygulama sürecinin sonunda artış göstermesine karşın sağaltım oturumlarındaki farklı davranış sayısından düşük olduğu gözlenmiştir. Katılımcı çocuğun sağaltım oturumlarındaki oyun çeşitliliği yüzdesi 56.38 iken genelleme oturumlarının sonundaki oyun çeşitliliği yüzdesi %40.41'dir. İkinci katılımcının yapılan uygulama sonunda kazandığı oyun çeşitliliğini başka ortam ve oyuncaklara genellediği ancak sağaltım oturumlarındaki orandan daha düşük seviyede oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmiştir.

İkinci katılımcı ile izleme verileri uygulama süreci bittikten beş ay sonra üç oturum alınmıştır. İkinci katılımcının izleme süreci birinci oturumunun veri düzeyinin uygulama sürecinin ilk oturumlarıyla aynı seviyede olduğu gözlenmektedir. İkinci oturumda bu seviye daha da artmış, üçüncü oturumda ise sağaltım oturumlarının sonundaki seviyeye yükselmiştir. İkinci katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %56.38 düzeyinde iken izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %56.66 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcı çocuğun uygulamadan beş ay sonra nesnelere oyunda değişik oyun davranışları sergileme becerisini koruduğu görülmektedir. İkinci katılımcının izleme oturumlarında sağaltım oturumlarına çok yakın düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmektedir.

Üçüncü katılımcının oyun davranışlarının çeşitliliği verilerinin kaydedildiği sağaltım öncesi, başlama düzeyi verileri on üç gün süre ile toplanmıştır. Katılımcı çocuğun oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin başlama düzeyi verilerinde oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Üçüncü katılımcının uygulama sürecine başlanıldığında ilk oturumdan itibaren nesnelere oyunlarındaki farklı oyun davranışlarının çok hızlı bir artış gösterdiği, başlama düzeyine göre önemli ölçüde bir değişiklik olduğu gözlenmiştir. Katılımcı

çocuğun uygulama süreci boyunca ortaya çıkan farklı davranış ortalaması 20.12 düzeyinden %81.1 düzeyine yükselmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi üçüncü katılımcının farklı oyun davranışları ortalaması uygulama sonrasında 12’den 48,6’ya çıkmıştır (Ort: 48.6, Ranj: 43-55). Katılımcı çocuğun aynı oyun davranışı ortalaması %45.07 düzeyinden %9,5 düzeyine düşmüştür. Üçüncü katılımcının sağaltım oturumları sonrasında nesnelere oyun davranışlarında çeşitlilik düzeyinin oldukça önemli bir oranda arttığı, aynı oyun davranışlarının ise önemli ölçüde azaldığı gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcı ile uygulama süreci boyunca her üç oturum sonunda bir genelleme verisi olmak üzere toplam dört genelleme verisi alınmıştır. Üçüncü katılımcı, sağaltım oturumlarında en çok 55, genelleme oturumlarında en çok 29 farklı oyun davranışı sergilemiştir. Üçüncü katılımcının, genelleme oturumu verilerinin sağaltım oturumlarındaki verilerden daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcının genelleme oturumlarındaki farklı davranış sayısının uygulama sürecinin sonunda artış göstermesine karşın sağaltım oturumlarındaki farklı davranış sayısından düşük olduğu gözlenmiştir. Katılımcı çocuğun sağaltım oturumlarındaki oyun çeşitliliği yüzdesi 81.1 iken genelleme oturumlarının sonundaki oyun çeşitliliği yüzdesi %35.41 düzeyindedir. Buna karşın başlama düzeyi verilerinde en çok 22 farklı oyun davranış sergileyen üçüncü katılımcının genelleme oturumlarında başlama düzeyine oranla daha fazla oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmektedir. Üçüncü katılımcının genelleme sürecinin başında değişik davranış yüzdesi %21.6 iken bu oran uygulamanın sonunda % 35.41’e yükselmiştir. Üçüncü katılımcının yapılan uygulama sonunda başlama düzeyine oranla farklı oyun davranışlarında artış gözlenmekle birlikte diğer iki katılımcıya göre kazandığı farklı oyun davranışlarını başka ortam ve oyuncaklara daha düşük düzeyde genellediği gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcı ile izleme verileri uygulama süreci bittikten beş ay sonra üç oturum alınmıştır. Üçüncü katılımcının izleme süreci 1. oturumunun veri düzeyinin uygulama süreci oturumlarından düşük bir seviyede olduğu ancak başlama düzeyi verilerinden daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. İkinci ve üçüncü oturumda bu seviye sağaltım oturumlarındaki düzeye yakın bir düzeye çıkmıştır. Üçüncü katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %81.1 iken izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi % 67.22 olarak gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının uygulamadan beş ay sonra nesnelere oyunda değişik oyun davranışları sergileme becerisinin sağaltım sonrasına göre azaldığı ancak yine de önemli ölçüde nesnelere oyunda oyun çeşitliliğini koruduğu görülmektedir.

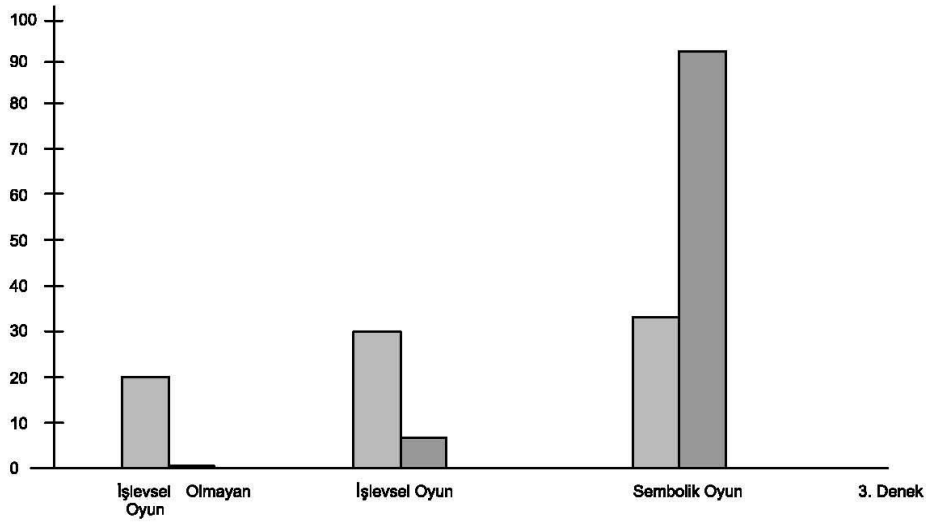
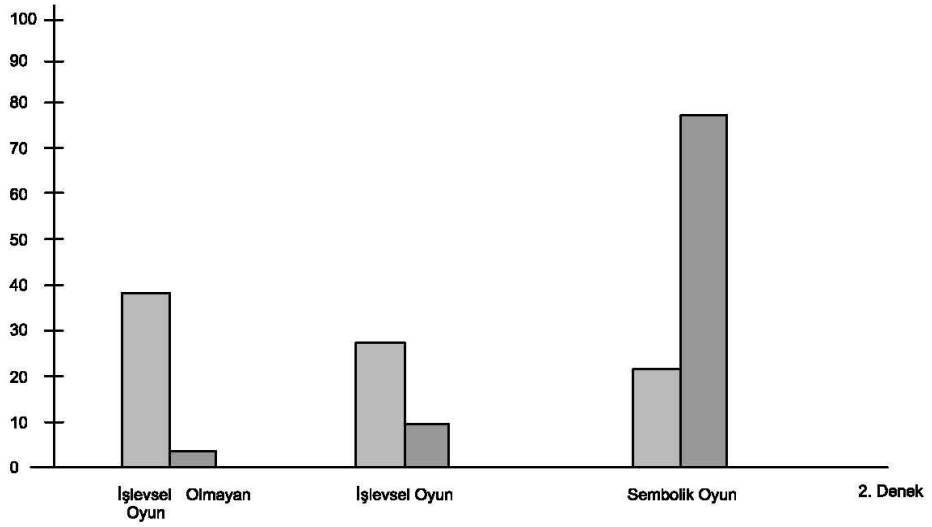
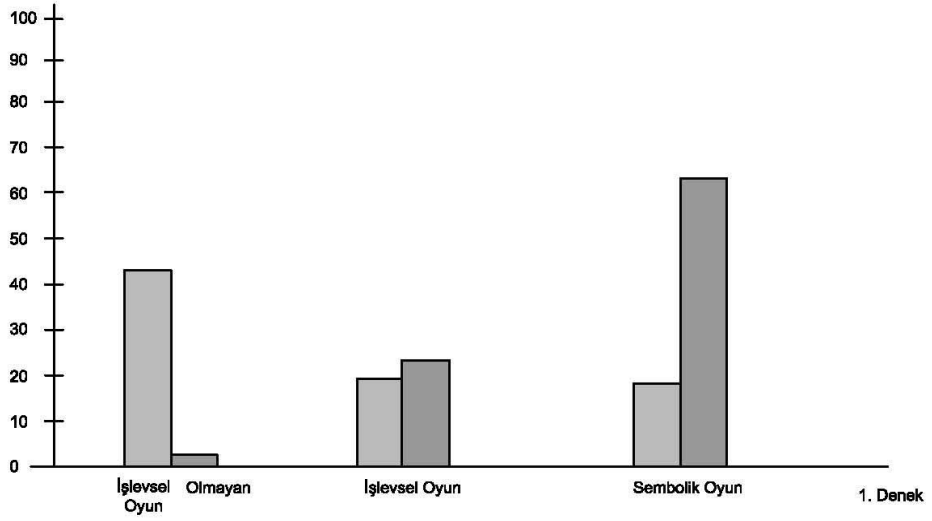
#### **4.2.OYUNUN KARMAŞIKLIK DÜZEYİ BULGULARI VE YORUMU**

Bu araştırmada okulöncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik düzeyinin yanı sıra oyun karmaşıklık düzeyinin artırılmasında da genişletme tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Görme engelli katılımcı çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Katılımcı çocukların oyunlarının karmaşıklık düzeyi Grafik 2.'de gösterilmiştir.



Oyun Karmaşıklık Düzeyi Yüzdeliği



Grafik 2. Oyun Karmaşıklık Düzeyi

■ Uygulaması Öncesi  
■ Uygulaması Sonrası

Grafik 2. Katılımcıların başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki oyun karmaşıklık düzeyi yüzdesi.

Birinci katılımcının nesnelere oyun davranışlarından işlevsel olmayan oyun davranışları uygulama başlamadan önce % 44.44 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 0,5'e düşmüştür. Katılımcı çocuğun işlevsel olmayan oyun davranışlarında dramatik bir düşüş gözlenmiştir (Grafik 2). Birinci katılımcının işlevsel oyun davranışları uygulama başlamadan önce % 19.44 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 24.44 düzeyine çıkmıştır. Sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce % 17.22 iken uygulama sonrasında % 63.33'e düzeyine çıkmıştır. Birinci katılımcının sembolik oyun davranışlarında uygulama sonunda yüksek bir artış olduğu gözlenmiştir. Birinci katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyi uygulama başlamadan önce düşük bir seviyede iken, sağaltım sonrasında birinci deneğin oyunlarının karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu kaydedilmiştir.

İkinci katılımcının nesnelere oyun davranışlarından işlevsel olmayan oyun davranışları uygulama başlamadan önce % 39.44 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 3.33'e düşmüştür. İkinci katılımcının işlevsel olmayan oyun davranışlarında anlamlı bir azalma olduğu gözlenmiştir (Grafik 2). İkinci katılımcının işlevsel oyun davranışları uygulama başlamadan önce % 35 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 10 düzeyine düşmüştür. Sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce % 22.77 düzeyinde iken uygulama sonrasında % 86.66'ya yükseldiği gözlenmiştir. İkinci katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyi başlangıçta düşük bir seviyede iken sağaltım sonrasında ikinci katılımcının oyunlarının karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olmuş, daha karmaşık oyun davranışları sergilediği gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcının nesnelere oyun davranışlarından işlevsel olmayan oyun davranışları uygulama başlamadan önce % 20 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 0'a düşmüştür. Uygulamanın sonunda üçüncü katılımcının işlevsel olmayan oyun davranışları tamamen ortadan kalkmıştır. Üçüncü katılımcının işlevsel oyun davranışları

uygulama başlamadan önce % 30 düzeyinde iken uygulamanın sonunda % 6.66 düzeyine inmiştir. Sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce % 35 iken uygulamanın sonunda % 92.77'ye yükseldiği gözlenmiştir. Üçüncü katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyinin, başlangıçta düşük olduğu gözlenmekle birlikte diğer katılımcılara oranla daha iyi bir seviyede olduğu gözlenmiştir. Sağaltım sonrasında üçüncü katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu, daha karmaşık oyun davranışları sergilediği gözlenmiştir (Grafik 2).

Özetle, bu araştırmada oyun etkinliği sırasında uygulanan genişletme tekniğinin bulguları, araştırmaya katılan üç katılımcının tamamında nesnelere oyunda oyun çeşitliliği ve karmaşıklığının arttığını göstermiştir. Nesnelere oyun etkinliği sırasında uygulanan sözel betimlemelerle genişletme tekniğinin katılımcıların nesnelere oyunda oyun çeşitliliği ve karmaşıklık düzeyinde üçüncü katılımcıda en yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların nesnelere oyunlarındaki oyun çeşitliliğinde uygulama sürecinde görülen bu kazanımları araştırma tamamlandıktan ortalama 5 ay sonra toplanılan izleme verileri de desteklemiş, katılımcıların izleme süreci oyun çeşitliliği ortalamalarının uygulama sürecine yakın düzeyde olduğu gözlenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan oyuncaklardan farklı oyuncaklar kullanılarak toplanan genelleme verilerinde, katılımcıların nesnelere oyunda başlama düzeyine oranla daha yüksek seviyede oyun çeşitliliği sergilemelerine karşın, nesnelere oyunda sağaltım oturumlarından daha düşük seviyede oyun çeşitliliği sergiledikleri görülmüştür.

### 4.3.TAKLİT EDİLEN OYUN DAVRANIŞLARI VE YORUMU

**Tablo 2. Uygulama Oturumlarında Yapılan ve Taklit Edilen Genişletmeler**

	Toplamda yapılan genişletme sayısı	Bölüm başı toplam genişletme sayısı	Taklit edilen genişletme toplamı	Taklit edilen genişletme yüzdesi
1. Çocuk	181	15.08	168	92.8
2. Çocuk	207	17.25	181	87.4
3. Çocuk	234	19.5	213	91.02

Araştırmada katılımcı görme engelli çocuklar bir oyuncakla oynamaya başladıktan sonra tekrarlayan oyun davranışları sergilediklerinde araştırmacı, katılımcı çocukların oyununa, oyununun akış sırasına uygun yeni bir oyun davranışı ekleyerek çocukların oyunlarını genişletmiştir. Yapılan bu araştırmada birinci ve üçüncü katılımcının genişletmeleri daha fazla sayıda taklit ettikleri gözlenmiştir. İkinci katılımcının ise diğer iki katılımcıya göre genişletmeleri daha düşük sayıda taklit ettiği görülmekle birlikte üç katılımcı da genişletmeleri yüksek oranda taklit etmişlerdir. Birinci katılımcı çocuk araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri daha yüksek oranda taklit ettiği için ve yeni oyun davranışları geliştirdiği için araştırmacı tarafından daha az sayıda genişletme birinci katılımcıya yapılmıştır. Birinci katılımcının uygulama süresi boyunca taklit ettiği genişletme yüzdesi % 92.8 düzeyindedir. İkinci katılımcının araştırma süresince taklit ettiği genişletme yüzdesi % 87.4 düzeyindedir. Üçüncü katılımcının araştırma süresi boyunca taklit ettiği genişletme yüzdesi ise % 91.2 düzeyindedir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların oldukça yüksek oranda araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri taklit ettikleri gözlenmiştir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.SONUÇ

Bu araştırmada görme engelli üç çocuğun nesnelere oyunlarındaki çeşitlilik düzeyi ile oyunlarının karmaşıklık düzeyini artırmak için genişletme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda görme engelli katılımcı çocukların araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri yüksek düzeyde taklit ettikleri gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan tüm görme engelli çocukların oyun davranışlarında iki farklı alanda gelişme olduğunu göstermiştir. Uygulanan sağaltım çocukların nesnelere oyunlarındaki oyun çeşitliliği düzeyini ve çocukların oyunlarındaki karmaşıklık düzeyini artırmıştır. Başlama düzeyi verilerinde birinci ve üçüncü katılımcının oyun çeşitliliği düzeyinin çok düşük olduğu, ikinci katılımcının da diğer iki katılımcıya göre yüksek düzeyde oyun çeşitliliği sergilese de normal gelişim gösteren çocuklara göre düşük düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği görülmüştür. Bu bulguları destekler nitelikte oyunla ilgili yapılan araştırmalar da yetersizlikten etkilenen çocukların daha kısa süre oyunda kaldıklarını ve oyun davranışlarında daha az çeşitlilik sergilediklerini göstermektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Sigman ve Ungerer, 1984; Ungerer ve Sigman, 1981). Linder (1994), yetersizlikleri olan çocukların oyun davranışlarının normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarına göre hem niteliksel hem de niceliksel olarak farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen çocuklar oyun becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sunulmasına ve desteklenmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Yetişkin desteğinin sıklıkla tekrar edilmesi ve cesaretlendirme ile görme engelli çocukların

yaşlarına uygun oyunlar oynamaya yönlendirilebilecekleri belirtilmektedir (Warren, 1984).

Bu araştırmada görme engelli çocukların oyun çeşitlilik düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada birinci katılımcı ile uygulama sürecine başladıktan sonra ilk iki oturumda başlama düzeyine göre ani ve yüksek düzeyde farklılık gözlenmemesine rağmen, üçüncü oturumdan itibaren katılımcının oyunundaki farklı oyun davranışı sayısının artmaya başladığı gözlenmiştir. Birinci katılımcının başlama düzeyinde oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin oldukça düşük olduğu gözlemlenirken, katılımcının uygulamanın sonunda oyunlarındaki çeşitlilik düzeyi yüksek bir oranda arttığı gözlenmiştir. İkinci katılımcının uygulama sürecine başladıktan sonra ilk dört oturumda anlamlı bir farklılık görülmemiş ancak daha sonraki oturumlarda katılımcının oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinde başlama düzeyine oranla bir artış görülmüştür. İkinci katılımcının başlama düzeyinde oyunlarındaki çeşitlilik düzeyi düşük seviyede iken, uygulamanın sonunda katılımcının oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin yükseldiği gözlenmiştir. Üçüncü katılımcının uygulama sürecine başladıktan sonra oyun davranışlarındaki çeşitlilik düzeyi ilk oturumda hızlı bir artış göstermiş ve sürecin sonuna kadar artmaya devam etmiştir. Üçüncü katılımcının başlama düzeyinde oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin düşük olduğu görülürken uygulamanın sonunda katılımcının oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin çok yüksek oranda arttığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar her üç katılımcının da nesnelere oyunlarında çeşitlilik düzeyinin önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Ancak en anlamlı artış üçüncü katılımcıda gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının bilişsel becerilerinin daha üst düzeyde olduğu gözlemlenmiş bu nedenle oyun becerilerindeki daha yüksek düzeydeki artışın üçüncü katılımcıda olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırmada olduğu gibi alan yazında farklı tekniklerle yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini geliştirme araştırmaları yapılmıştır (Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Yapılan bu çalışmanın bulguları da alan yazındaki diğer araştırmaların bulguları ile tutarlıdır. Alan yazında var olan oyuna müdahale araştırmalarının sonuçlarının genellikle olumlu olduğu rapor edilmiştir (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Skellenger, Hill, 1994). Frey ve Kaiser (2011), yetersizliği olan çocukların nesnelere oyun çeşitliliğini ve oyunun karmaşıklık düzeyini artırmak için model olma ve genişletme tekniğini kullandıkları araştırmalarında gelişimsel yetersizliği olan üç çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın sonunda üç çocukta da nesnelere oyun çeşitliliğinin ve oyunun karmaşıklık düzeyinin arttığı bulgularına ulaşmışlardır. Hopper ve Wambold (1978), yetersizlikten etkilenen çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, uygun oyun davranışına model olma, fiziksel yardım ve uygun olmayan davranışa müdahale etme tekniğinin etkililiğini denemiş ve katılımcı çocukların oyuncaklarla bağımsız olarak uygun oyun davranışlarında artış gözlemlemişlerdir. Yine bir diğer araştırmada Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce (1984) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç çocuğun işlevsel oyuncak kullanımı becerilerini geliştirmek için oyun sırasında model eşliğinde oyuncuğın işlevinin sözel olarak tanımlanması ve uygun oyun davranışı için sözel pekiştireç sunma tekniklerini kullanmışlardır. Araştırmacılar da araştırma sonunda katılımcı çocukların oyun sırasında oyuncuğı işlevine uygun olarak kullanma düzeylerinde önemli ölçüde artış olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmada görme engelli çocukların oyunlarındaki çeşitliliğin artmasında sözel betimlemelerle genişletme tekniğinin etkisinin yanında katılımcıların kazandıkları oyun davranışlarını başka oyuncaklara genelleme becerileri de incelenmiştir. Genelleme verileri katılımcıların kendi sınıflarında, sağaltım oturumlarında kullanılan

oyuncaklardan farklı oyuncaklar kullanılarak alınmıştır. Katılımcıların genelleme verilerinde başlama düzeyinden daha fazla oyun çeşitliliği sergiledikleri diğer bir deyişle başka oyuncaklara da genelleme yaptıkları görülmüştür. Araştırma tamamlandıktan beş ay sonra toplanan izleme verilerinde ise birinci katılımcının sağaltım oturumlarındaki verilerden daha yüksek düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği görülmüştür. İkinci katılımcının izleme verilerinde sağaltım oturumlarındaki verilerle aynı düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği, üçüncü katılımcının ise izleme verilerinde sağaltım oturumlarındaki verilerden daha düşük düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmiştir. Ancak üç katılımcının da başlama düzeyi verilerinden daha yüksek düzeyde oyun çeşitliliği sergiledikleri görülmüştür. Üç katılımcının da araştırmadan beş ay sonra alınan izleme verilerinde kazandıkları oyun çeşitliliği davranışını yüksek oranda korudukları kaydedilmiştir. Sonuç olarak sözel betimlemelerle genişletme tekniğinin nesnelere oyunda oyun çeşitliliğini artırmada, kazanılan oyun davranışlarını başka oyuncaklara genellemede ve kazanılan davranışları araştırma tamamlandıktan sonra da sürdürmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları alanyazında yapılan benzer diğer çalışmaların bulguları ile uyumludur. Bu araştırmaya benzer şekilde Frey ve Kaiser (2011) de yetersizlikten etkilenmiş üç çocuğun oyunlarındaki çeşitliliği ve oyunlarının karmaşıklık düzeyini artırmak için genişletme ve model olma tekniğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların oyunlarındaki çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinde artış olduğu, katılımcı çocukların araştırmacılar tarafından yapılan genişletmeleri taklit ettikleri bulgularına ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak Frey ve Kaiser (2011)' in araştırmasında yetersizlikten etkilenen katılımcı çocukların yalnızca uygulamada kullanılan oyuncaklarla oyunlarında çeşitlilik ve



karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu, farklı oyuncaklara genellemelerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Yapılan bu araştırmanın bulguları içerisinde katılımcı çocukların nesnelere oyunlarındaki çeşitliliğin yanı sıra araştırmacının uygulama sırasında her bir oturumda yaptığı genişletme sayısı ve katılımcı çocuğun yaptığı taklit sayıları da kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Görme engelli katılımcı çocukların tüm uygulama süreci boyunca ortalama taklit düzeyleri tüm katılımcı çocuklar için gözlenmiştir. Araştırmada birinci ve üçüncü katılımcının genişletmeleri daha fazla taklit ettikleri tespit edilmiştir. İkinci katılımcının ise diğer iki katılımcıya göre genişletmeleri daha düşük oranda taklit ettiği görülmekle birlikte üç katılımcı da genel anlamda genişletmeleri yüksek oranda taklit etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda görme engelli katılımcıların, araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri oldukça yüksek düzeyde taklit ettikleri gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan genişletmelerin katılımcı çocuklar tarafından taklit edilmediği durumlarda ise çocukların oyunla ilişkili daha farklı bir oyun davranışı geliştirip oynadıkları dikkat çekmiştir. Örneğin katılımcı çocuk araba sürme davranışı gösterdiğinde ve araştırmacı “Haydi arabayla parka gidelim” dediğinde katılımcı çocuk “Benim arabam kaza yaptı” diyerek farklı bir oyun davranışı sergilemiştir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları, uygulanan sağıltımın katılımcı çocuk araştırmacının yaptığı genişletmeyi taklit etmese de çocuğun farklı bir oyun davranışı geliştirmesini desteklediğini göstermiştir.

Bu araştırmada genişletme tekniğinin, katılımcıların nesnelere oyununda oyun çeşitliliğine olan etkisinin yanında oyunun karmaşıklık düzeyine olan etkisi de incelenmiştir. Çocukların oyun karmaşıklık düzeyi üç kategoriye ayrılarak kodlanmıştır: İşlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun, sembolik oyun (Frey ve Kaiser, 2011). Görme engelli birinci katılımcı nesnelere oyunda başlangıçta yüksek düzeyde işlevsel olmayan

oyunlar sergilerken uygulama ile beraber katılımcı çocuğun işlevsel olmayan oyun davranışlarında ciddi bir düşüş gözlenmiş işlevsel oyun davranışları artmıştır. Birinci katılımcının nesnelere oyununda en çok sembolik oyun kategorisinde artış görülmüştür. Görme engelli katılımcının araştırmanın sonunda nesnelere oyunlarındaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. İkinci katılımcının nesnelere oyununda uygulamadan önce yüksek düzeyde işlevsel olmayan oyun davranışları gözlenirken uygulama ile beraber katılımcı çocuğun işlevsel olmayan oyun davranışları anlamlı bir düşüş göstermiştir. Görme engelli ikinci katılımcının uygulama ile beraber işlevsel oyun davranışlarında da düşüş gözlenmiş, katılımcı çocuğun oyunlarında daha çok sembolik oyun davranışları sergilediği gözlenmiştir. Araştırmanın sonunda ikinci katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü katılımcının oyun karmaşıklık düzeyinin başlama düzeyi oturumlarında diğer iki katılımcıdan daha yüksek düzeyde olduğu görülse de uygulamadan önce üçüncü katılımcı da işlevsel olmayan oyun davranışları sergilemiştir. Ancak uygulama ile beraber katılımcı çocuğun işlevsel olmayan oyun davranışları tamamen ortadan kalkmıştır. Görme engelli katılımcı çocuğun işlevsel oyun davranışları da azalmış bunun yerine sembolik oyun davranışları artmıştır. Üçüncü katılımcının sembolik oyun davranışlarında çok yüksek bir artış gözlenmiş, katılımcı çocuğun uygulamanın sonunda oyunlarının karmaşıklık düzeyinin yükseldiği gözlenmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları sağaltım sonrasında her üç katılımcının da nesnelere oyunlarındaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Yapılan benzer bir çalışmada Skellenger ve Hill (1994), öğretmen çocuk ortak oyun müdahalesinin görme engelli üç çocuğun hedef oyun davranışlarının sayısını ve çeşitliliğini artırmaya yönelik etkilerini incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada araştırmacılar çocuğun oyununa sözel destek sağlamak, uygun oyun davranışlarına

model olmak ve oyun arkadaşı olarak oyuna katılmak gibi yönlendirici olmayan stratejiler kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda her üç çocuğunda oyun davranışlarının uygulanan müdahale ile geliştiği bulgularına ulaşmışlardır. Hem yurt dışında hem de Türkiye’de konuyla ilgili çalışmaların sınırlılığı gözönünde bulundurulduğunda görme engelli çocukların oyun davranışları çeşitliliğinin ve karmaşıklığının genişletme tekniği ile desteklenebileceğini gösteren bu çalışma oldukça önemlidir.

Görme engelli katılımcıların oyun çeşitliliğini ve oyunun karmaşık düzeyini artırmak amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacı, görme engelli katılımcı çocukların oyunlarına katılmış, oyun etkinlikleri sırasında çocukların oyun davranışlarına yeni oyun davranışları ekleyerek doğal bir biçimde katılımcı çocukların oyun becerilerini desteklemiştir. Görme engelli katılımcı çocuklar araştırmacı tarafından genişletilen yeni oyun davranışlarını taklit etmişlerdir. Yeni öğrenilen oyun davranışları çocukların ilgisini çekmiş, görme engelli katılımcı çocuklar keyif alarak oyun etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Böylelikle görme engelli katılımcı çocukların oyun becerileri doğal oyun ortamında, yapay pekiştireçlere ihtiyaç duyulmadan doğal bir biçimde desteklenmiştir. Alanyazında yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini desteklemek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Bu çalışmada uygulanan genişletme tekniği, davranışçı yaklaşım ve etkileşime dayalı yaklaşımın önemli öğelerini birleştirerek uygulanan hibrit öğretim tekniklerindedir. Genişletme tekniği uygulanırken davranışçı yaklaşım gibi görme engelli katılımcıların hâlihazırda sahip olduğu beceri düzeyinin bir üst seviyesindeki beceriyi öğretmek amaçlanmış ancak uygulama, çocukların oyun etkinlikleri sırasında doğal etkileşim içerisinde gerçekleşmiş ve çocukların oyun becerileri yapay bir öğretim ve yapay pekiştireçler kullanılmadan etkileşime dayalı yaklaşımlarda olduğu gibi doğal

ortamlar kullanılarak, çocuğun başlattığı etkinlikler temel alınarak ve doğal etkileşimsel fırsatlardan yararlanılarak desteklenmiştir. Doğal oyun etkileşimi sırasında çocuklar yeni oyun davranışları öğrenmiş, yeni öğrenilen oyun davranışları çocukların ilgisini çekmiş ve görme engelli katılımcı çocuklar keyif alarak oyun etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Böylelikle görme engelli katılımcı çocukların oyun becerileri doğal oyun ortamında doğal bir biçimde desteklenmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı, çocukların işlevsel oyun, sembolik oyun gibi farklı oyun düzeylerini destekleyebilecek nitelikte çok sayıda ve çeşitli oyuncaklar kullanarak oyun ortamını zenginleştirmiştir. Araştırmacı oyun arkadaşı olarak görme engelli katılımcı çocukların oyunlarına katılmış genişletme tekniğiyle doğal oyun ortamında katılımcı çocukların oyun becerilerini desteklemiştir. Oyun ortamının zenginleştirildiği ve araştırmacının oyun arkadaşı olarak görme engelli çocukların oyunlarına katıldığı araştırmanın sonunda, genişletme tekniğiyle doğal bir şekilde görme engelli çocukların oyunlarının çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Görme engelli çocuklarla yapılan bazı araştırmalar, görme engelli çocukların oyun süresince sosyal ve sembolik oyuna daha az vakit ayırdıklarını, tekrarlayan duyuşal-motor oyun davranışları sergilediklerini göstermiştir (Hughes, Dote-Kwan ve Dolendo, 1998; Olson, 1983; Tait, 1972). Araştırmacılar bu farklılıkların sadece görme engelinden kaynaklanmadığını belirtmişler, zenginleştirilmiş oyun ortamına sahip olmanın, oyun aktivitelerinde bulunmak için çoklu fırsatlar sunulmasının ve oyun arkadaşları ile çocuklar arasındaki pozitif uyumun kritik önemine dikkat çekmişlerdir (Gerhardt, 1982; Olson, 1983; Recchia, 1997; Schneekloth, 1989; Skinner, Buysse ve Bailey, 2004). Alan yazındaki oyunla ilgili araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın sonuçları da yetersizlikten etkilenen çocuklara fırsatlar sunulduğunda oyun becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Sözel betimlemelerle genişletme tekniği uygulanarak, görme engelli katılımcı çocukların oyun becerilerinin yapay pekiştireçler kullanılmadan, çocukların da keyif aldığı doğal oyun ortamında desteklendiği bu araştırmanın sonuçları, görme engelli katılımcı çocukların nesnelere oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin ve oyunlarının karmaşıklık düzeyinin belirgin düzeyde yükseldiğini ortaya koymuştur. Oyun etkileşimi çocukların gelişimini desteklemede en uygun doğal bağlamlardır. Çocuklar oyun sırasında mutludurlar, oyun sırasında oyun oynamaya motive olurlar (Özdemir, 2011). Bu araştırmada oyun sırasında doğal etkileşimler fırsat olarak kullanılmıştır. Araştırmacı oyun etkinliği sırasında çocuğun hali hazırda sahip olmadığı bir oyun davranışına genişletme yaparak model olmuştur ve çocuğun bu oyun davranışını doğal oyun etkileşimi içerisinde sergilemesini genişletme tekniği ile desteklemiştir. Doğal etkileşim içerisinde çocuk model olunan davranışı taklit edip bir üst oyun davranışı sergilendiğinde oyun tekrardan kurtulmuş ve çocukların oyuna daha aktif katıldıkları gözlenmiştir. Çocuk oyuna aktif katıldığında ise oyun etkileşimi çocuk için doğal pekiştireç olmakta ve yapay pekiştireçlere gerek kalmamaktadır (Özdemir, 2011). Genişletme tekniği öğretmenler tarafından da kolayca uygulanabilecek bir tekniktir. Böylece öğretmenler genişletme tekniği ile çocukların keyif aldıkları doğal oyun ortamları sağlayarak oyun becerilerinde sembolik oyun gibi üst gelişimsel becerileri destekleyebileceklerdir. Böylelikle oyun becerilerinin desteklenmesi aracılığıyla yetersizlikten etkilenen çocukların diğer gelişim alanları da desteklenecektir. Nitekim pek çok araştırma oyunların çocukların farklı gelişim alanlarını desteklediğini ortaya koymuştur (Bergen, 1988; Goncu, 1993; Herzka, 1986; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987; Pelligrini, 1982). Araştırmalar oyunun çocukların dil ve iletişim, bilişsel, sosyal ve motor gelişimlerini desteklemek için fırsatlar oluşturduğunu vurgulamaktadır (Feitelson ve Ross, 1973; Frost ve Klein, 1979; Garvey, 1977; Jones, 2000; Newcomer

ve Morrison, 1974; Piaget, 1952; Poyraz, 2003; Singer ve Singer, 1998; Vygotsky, 1967; Weininger, 1979; Yavuzer, 2003).

Araştırmacı genişletme tekniğini uygularken görme engelli katılımcı çocukların oyuncaklara erişimini sağlamak için tüm oyuncakları sırasıyla, çocukların dokunmalarını sağlayarak, oyuncakların isimlerini söyleyerek ve yerlerini belirterek çocuklara tanıtmıştır. Araştırmacı oyun etkinlikleri sırasında farklı oyuncaklarla farklı yeni oyun davranışlarına model olarak görme engelli katılımcı çocukların oyun becerilerini desteklemiştir. Araştırmanın başında görme engelli katılımcı çocukların daha az oyuncakla daha az oyun çeşitliliği sergilediği gözlemlenirken, araştırmanın sonunda katılımcı çocukların daha çok çeşitlilikte oyuncakla oynadıkları ve daha çeşitli oyun davranışları sergiledikleri görülmüştür. Yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini inceleyen araştırmalar, yetersizlikten etkilenen çocukların oyunlarının hem çeşitlilik düzeyi açısından hem de karmaşıklık düzeyi açısından normal gelişim gösteren akranlarından farklılaştığını göstermektedir (Linder, 1994). Yapılan bir araştırma da (Recchia, 1987) görme engelli çocukların genellikle nesnelere erişme ya da keşfetmede yetersizlik sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle görme engelli çocuklar oyuncakların ne oldukları ve nerede olduklarıyla, onlarla neler yapabilecekleri ile ilgili desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler.

Bu araştırmada, uygulama sırasında araştırmacı yaptığı tüm oyun davranışlarını katılımcı çocukların dili anlama düzeylerine dikkat ederek betimlemiştir. Görme engelli çocuklara yapılan müdahale çalışmalarında yapılan etkinliklerin sözel olarak ifade edilmesi dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur (Rettig ve Salm, 1992). Görme engelli çocuklar görme girdisinin sınırlılığı nedeniyle çevrelerindeki kişileri model almada sınırlılıklar sergiledikleri için, görme engelli çocuklara yapılan müdahale çalışmalarında betimsel ifadeler oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim Rettig ve

Salm (1992)'ın önerdiği görme engelli çocukların oyun becerilerini geliştirebilecek müdahale stratejilerinden biri betimsel ifadelerdir. Yapılan etkinliklerin çok basit ifadelerle sözel olarak betimlenmesi görme engelli çocukların yapılan etkinlikleri kavrayabilmelerini kolaylaştıracaktır (Özdemir, 2011).

Yapılan bu araştırmada araştırmacı katılımcı çocukların oyunlarına bir oyun arkadaşı olarak dâhil olmuş, oyunlarını izlemiş ve oyunlarıyla ilgili yeni bir oyun davranışı ekleyerek oyunlarını genişletmiştir. Çalışmanın sonunda görme engelli katılımcı çocukların oyunlarındaki çeşitliliğin ve karmaşıklık düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Çalışmalar sırasında çocukların, araştırmacının genişletme yapmadığı davranışları da sergilediği dikkat çekmiştir. Görme engelli katılımcı çocukların uygulamadan önce sergilemediği, ilerleyen uygulama oturumlarında kendiliğinden sergiledikleri yeni oyun davranışları gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları yetersizlikten etkilenen çocuklara fırsatlar sunulduğunda ve yeni oyun davranışları için teşvik edildiğinde oyun becerilerinin gelişeceğini göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte, farklı oyun ortamlarında görme engelli çocukların oyun davranışlarını inceleyen araştırmaların pek çoğu kaynaştırma ortamında eğitim gören görme engelli çocukların oyunlarının yalnızca engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim gören akranlarının oyunlarına göre daha iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Bray ve Cooper, 2007; Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit, 2011). Araştırmalar görme engelli çocukların oyunlarının gelişmesi için çocuklara daha fazla fırsat sunulmasının önemine işaret etmekte ve çocukların daha fazla teşvik edilmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Bray ve Cooper, 2007; Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit, 2011).

Farklı sağıltım teknikleri uygulanarak yetersizlikten etkilenen çocukların oyun davranışlarını geliştirme araştırmaları yapılmıştır (Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce,1984; Skellenger ve Hill, 1994). Görme engelli çocuklar

görsel uyaran sınırlılıkları nedeniyle genellikle çevrelerindeki görsel ipuçlarından yararlanamamakta ve çevredeki kişileri model alamamaktadırlar (Özdemir, 2011). Bu nedenle oyun gelişimleri için ek bir desteğe gereksinim duyabilmektedirler. Bu ve benzeri araştırmaların görme engelli çocukların ailelerine ve öğretmenlerine ışık tutması, görme engelli çocukların oyun becerilerinin desteklenerek normal gelişim gösteren akranları ile uyumlarının artırılması ve böylelikle gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olacaktır.

Özetle; genişletme tekniğinin görme engelli çocukların nesnelere oyununda çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmadaki etkilerini inceleyen bu araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan her üç katılımcının oyun davranışlarının çeşitliliğinde ve oyun karmaşıklık düzeylerinde, uygulanan genişletme sağaltımı sonucunda yüksek düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Genişletme tekniğinin oyun çeşitliliğini artırma üzerinde en yüksek etkisi ise üçüncü katılımcıda gerçekleşmiştir. Çalışma bittikten beş ay sonra yapılan izleme verileri de çocukların kazandıkları oyun davranışlarını koruduklarını göstermiştir. Yapılan benzer araştırmaların sonucunda da yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında çocukların oyun becerilerinin geliştiği gözlenmektedir (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Skellenger ve Hill, 1994). Bu araştırmanın sonuçları da diğer ülkelerde yapılan diğer araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Alan yazında, yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini destekleme üzerine yapılacak çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı deneysel yöntemlerle yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgularla görme engelli çocukların ve yetersizlikten etkilenen diğer çocukların oyun becerilerini destekleyecek etkili tekniklerin saptanması, geliştirilmesi ve uygulanması, böylelikle görme engelli ve yetersizlikten etkilenen diğer çocukların oyun becerilerinin ve gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olacaktır.



## 5.2.ÖNERİLER

Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür göz önüne alındığında gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir.

### 5.2.1.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama deseni kullanılarak genişletme tekniğinin görme engelli çocuklarda nesnelere oyun çeşitliliğini ve karmaşıklığını artırma üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda daha fazla katılımcı ile kontrol gruplu deneysel desenler kullanılarak genişletme tekniğinin etkililiği incelenebilir.

2. Bu araştırmada genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. İleri araştırmalarda farklı yetersizliğe sahip çocuklarla genişletme tekniğinin oyun becerileri üzerine etkileri incelenebilir.

3. Bu araştırmada genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. İleri araştırmalarda aynı tekniğin sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerileri üzerine etkileri incelenebilir.

4. Bu araştırmada araştırmacı tarafından genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. İleri araştırmalarda anne baba veya öğretmen eğitimi aracılığıyla genişletme tekniğinin etkililiği incelenebilir.

5. Bu araştırmada araştırmacı tarafından genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İleri araştırmalarda sosyal geçerlilik bulguları da incelenebilir.

### 5.2.2.Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın sonuçları, doğal oyun etkileşimi fırsatlarının kullanıldığı genişletme tekniğinin görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklediğini

göstermiştir. Bu nedenle görme engelli çocuklarla çalışan uygulamacıların çocukların gelişimini desteklemek için oyun gibi doğal etkileşimsel fırsatlar oluşturarak sözel betimlemeler ile genişletme tekniğini kullanmaları önerilir.

2. Aileler ve öğretmenler oyun genişletmeleri, oyun taklitleri hakkında bilgilendirilerek çocukların oyun gelişimlerini desteklemeleri sağlanabilir.

3. Görme engelli çocukların okul öncesi dönem eğitimi programlarına oyun becerilerinin desteklenmesi dâhil edilebilir.

4. Erken müdahale programlarında görme engelli çocukların oyun davranışlarının değerlendirilip desteklenmesine yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yas çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied Behavior Analysis For Teachers* (9th edition). New York: Merrill.
- Andersen, E.S., Dunlea, A., & Kekelis, L.S. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language*, 11, 645-664.
- Ataman, A. (Ed.) (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2005). *Erken bebeklik döneminde görme engelli çocuğun gelişimini etkileyen etmenler ve önleme yolları*. [www.egitim.com/egitimciler/0708/0708.2/0708.2](http://www.egitim.com/egitimciler/0708/0708.2/0708.2). adresinden 26 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal A. (2000). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Turan Ofset.
- Axline, V.M. (1947). *Play therapy: The Inner Dynamics of Childhood*. New York: Houghton Mifflin.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi* 43, 10-12.
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free-play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.

- Bergen, D. (1988). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brambring, M. & Troster, H. (1992). On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86, 105-110.
- Brambring, M. & Troster, H. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 421-432.
- Bray, P., & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-42.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burlingham, D. (1975). Special problems of blind infants: Blind baby profile. *Psychoanalytic Study of the Child*, 30, 3-14.
- Buultjens, M. & Ferguson, R. (1994) Let's play together! the british journal of visual impairment, Vol: 12, No: 3 November; [www.visugate.biz/blvi/bjviindex.html](http://www.visugate.biz/blvi/bjviindex.html) (Nisan 2013).
- Carnine, D. (1989). *Direct instruction mathematics*. New York: Merrill Publishing Company.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 163-174.
- Chance, P. (1979). *Learning through play*. New York: Johnson & Johnson.

- Charman T., & Baron-Cohen S. (1997). Brief report: prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), pp. 325-332. Read Abstract (New Window).
- Charman, T., & Stone, W. (2008). *Social and communication development in autism spectrum disorders; early identification, diagnosis, & intervention*. New York: Guilford Publications.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, H. L. (1987). *Applied behaviour analysis*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Cooper, W.W., Seiford, L.M. & Tone, K., (2007). *Data envelopment analysis a comprehensive text with models, applications, references and dea-solver software* (Second Edition). Springer Science+Business Media, LLC.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (1999). *Human development* (8th ed. ). New Jersey: Prentice Hall.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24–32.
- Diken, İ. H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2008). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Erwin, E.J. (1993). Social participation of young children with visual impairment in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Feitelson, D. & Ross, G.S. (1973). The neglected factor: Play. *Human Development*, 16, 202-223.

- Ferrell, K.A. (1986). Infancy and early childhood. In G.T. Scholl (Ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (pp. 119--136). New York: American Foundation for the Blind.
- Fewell, R.R. & Kaminski, R. (1988). Play skills development and instruction for young children with handicaps. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 145-158). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basic Books.
- Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*, 99-111.
- Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's play and playgrounds*. Boston: Allyn & Bacon.
- Frost, J.L., Wortham, S. & Reifel, S. 2008. *Play and Child Development* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2000). *Principles of clinical practice for assessment and intervention: developmentally appropriate interactions and practices: developmentally based approach to the evaluation process*. In *interdisciplinary council on developmental and learning disorders: clinical practice guidelines* (pp. 261-282). Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.
- Gerhardt, J.B. (1982). The development of object play and classificatory skills in a blind child. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 76*, 219-223.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelisimi ve Egitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Hellendoorn, J. (1986). Play introduction. In R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.), *Play--play therapy--play research* (pp. 11-16). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zweitlinger.
- Hill, P.M. & McCunc-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development*, 52, 611-617.
- Hopper, C. & Wambold, C. (1978). Improving the independent play of severely mentally retarded children. *Education and Training of the mentally retarded*, 2, 42-46.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J., 1998. A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children*, 64, 451-462.
- Isaacs, C. (1950). *Intellectual growth in children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P., 1996. Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.
- Jeffree, D., McConkey, R., & Hewson, S. (1977). *Let me play*. London: Souvenir Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, III: Scott, Foresman and Company.
- Jones, J.W. (1952). Play therapy and the blind child. *New Outlook for the Blind*, 46, 189-197.
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve Oyun* (çev: A. Çayır). İstanbul; Kaknüs Yayınları.
- Jordan, R. (2003). Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A Perspective on Theory, Implications and Educational Approaches. *Autism*, 7(4), 347-360
- Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities: Naturalistic approaches to promoting development. In J. Blacher, S. L. Odom, R. H. Horner, & M. E. Snell (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 224–245). New York, NY: Guilford

- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented Enhanced Milieu Teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*, 423–446.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 611-620.
- Kekelis, L.S. & Sacks, S.Z. (1992). The effects of visual impairment on children's social interactions in regular education programs. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis, & R.J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 59-82). New York: American Foundation for the Blind.
- Kılıçoğlu, M. 2006. *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (2000). *Educating Exceptional Children*. Boston - New York: Houghton Mifflin Company.
- Kohl, F., Beckman, P., & Swenson-Pierce, A. (1984). The effects of directed play on functional toy use and interactions of handicapped preschoolers. *Journal of the Division for Early Childhood, 8*, 114–118.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 93-103, 113.
- Kok, A. J., Kong, T. Y. & Bernard-Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 6* (2), 181-186.



- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27, 247-267.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1998). Intentionality and the role of play in the transition to language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic* (pp. 161-198). Baltimore, MD: Brookes.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17, 139-159.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assesment* (pp. 228-261). New York: Wiley.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based Assessment 2*. Baltimore, MD: Brookes.
- Linder, T. W. (1994). The role of play in early childhood education. In P. L. Safford (Ed.). *Early childhood special education*. (pp. 72-95). New York: Teachers College Press.
- Maguire, M. & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*. 21 (4), 669-686

- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2003). *Responsive teaching: Parent-mediated developmental intervention*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 77-89.
- Malone, D. M., & Langone, J. (1999). Teaching object-related play skills to preschool children with developmental concerns. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*, 325–336.
- Malone, D. M., & Langone, J. (1998). Variability in the play of preschoolers with cognitive delays across different toy sets. *International Journal of Disability, Development and Education, 45*, 127–142.
- Marts, K. (1990). Toys and experiences for your visually impaired child. In M.D. Klein (Ed.), *Parent articles for early intervention* (p. 85). Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- McCabe, J. R., Jenkins, J. R., Mills, P. E., Dale, P. S., & Cole, K. N. (1999). Effects of group composition, materials, and developmental level on play in preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 22*, 164–178.
- Minett, P. (1989). *Child Care and Development*, John Murray Publishers, London.
- Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today*, Upper Saddle River, New Jersey
- Morris, R.H. (1974). A play environment for blind children: Design and evaluation. *New Outlook for the Blind, 68*, 408-414.
- Newcomer, B.L. & Morrison, T.L. (1974). Play therapy with institutionalized mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency, 78*, 727-733.
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms, and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 609-624.

- Nielsen, L. (1991). Spatial relations in congenitally blind infants: A study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 11-16.
- O'Donnel, L.M. & Livingston, R.L. (1991). Active exploration of the environment by young children with low vision: A review of the literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 287-291.
- Olson, M.R. (1983). A study of the exploratory behavior of legally blind and sighted preschoolers. *Exceptional Children*, 50, 130-138.
- Olson, M. (1981). Enhancing the exploratory behavior of visually impaired preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75, 375-377.
- Oktay, A. (2000) *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yay.
- Özdemir, S. (2011). *Görme Engelliler ve Erken Çocukluk Gelişimi Ders Notları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı.
- Özdemir, S., Gürel, Ö., Ceyhun, A.T., Şahin, R. ve Küçüközyiğit M.S. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Görme Engelli Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kıbrıs.
- Özdemir, S., Gürel, Ö. ve Küçüközyiğit M.S. (2011). *Okul Öncesi Görme Engelli Çocukların Oyun Davranışları ve Akran Etkileşimlerinde Eğitim Ortamı Karşılaştırılması*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kıbrıs.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun. Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1995) *Görme Yetersizliği Olan Çocugu Bağımsızlığa Hazırlamak için Ana-Baba Rehberi*. Ankara Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Parsons, S. (1986a). Function of play in low vision children (Part 1): A review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.
- Parsons, S. (1986b). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777-784.

- Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 27, 243-269.
- Paul, R. (2001). Principles of intervention. In *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (2nd ed., pp. 70–71). St. Louis, MO: Mosby.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Norton, New York.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton. (Originally published in French in 1945).
- Poyraz, H.. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preisler, C. & Palmer, C. (1988). The blind child goes to nursery school with sighted children. *Child Care, Health and Development*, 15, 45-52.
- Preisler, G. & Palmer, C. (1989). Thoughts from Sweden: The blind child goes to nursery school with sighted children. *Child Care, Health and Development*, 5, 45-52.
- Quinn, J.M. & Rubin, K.H. (1984). The play of handicapped children. In T.D. Yawkey & A.D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 63--80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Razon, N. (1985). Okulöncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. *Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, 2(3), 57-64.

- Recchia, S.L. (1987). Learning to play--Common concerns for the visually impaired preschool child. Los Angeles: Blind Children's Center (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 292240).
- Rettig, M.A. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420.
- Rettig, M.A. & Salm, K.A. (1992, April 17). The importance of play in the early childhood special education curriculum. Paper presented at the 70th annual conference of the Council for Exceptional Children, Baltimore.
- Rogers, S.J. & Puchalski, C.B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-62.
- Rogow, S.M. (1981). Social routines and language play: Developing communication responses in developmentally delayed blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77, 1-4.
- Rogow, S.M. (1988). Teachers at play: Strategies to promote social play between children with special needs and their nonhandicapped peers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327328)
- Rosenberg, M.S., Oshea, L., & Oshea, D.J. (1998). *Student Teacher To Master Teacher. A Practical Guide For Educating Student With Special Needs*. New York: Merrill Publishing Company.
- Rowland, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78, 297-302.
- Rubin, K.H., Fein, G.G & Vandenberg, B. (1983). *Handbook of Child Psychology: Socialization Personality and Social Development*, vol:4, 693-774. New York: Wiley Publishing.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, social development: Socialization, personality, social development* (Vol. 4, pp. 694-759). New York, NY: John Wiley.

- Saracho, O.N. (1999). A Factor Analysis of pre-school Children's Play Strategies and Cognitive Style. *Educational Psychology, 19* (2), 165-180.
- Saracho, O.N & Spodek, B.. (1998). Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education, State University of New York.
- Sarimski, K. & Suss-Burghart, H. 1991. Language development and play behavior of retarded children. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr, 40*, 250-253.
- Scherer, N., & Olswang, L. (1984). Role of mothers' expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 387-396.
- Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 83*, 196-210.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- Seyrek, H. ve Sun, M.. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communications, 15*, 183-190.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1998) *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi* (çev. N. Cihanşümul) İstanbul: Gendaş Yayınları. (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- Singer, D.G. (1973). *The child's world of make believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Shim, S.K., Herwig, J.E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 149-163.

- Skellenger, A.C. & Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play behaviors of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 433-445.
- Skellenger, A.C & Rosenblum, L.P. (1997). Behaviors of preschoolers with visual impairments in Indoor Play Settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 519-530.
- Skinner, M.L., Buysse, V., & Bailey, D.B. (2004). Effects of age and developmental status of partner on play of preschoolers with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 194-203.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: John Wiley.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1999). Language and Literacy Environments in Preschools. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Digest adapted from: Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council.
- Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 29–40.
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.
- Tait, P.E. (1972a). Behavior of young blind children in a controlled play setting. *Perceptual Motor Skills*, 34, 963-969.
- Tait, P.E. (1972b). A descriptive analysis of the play of young blind children. *Education of the Visually Handicapped*, 4, 12-15.
- Tawney, W.J., & Gast, L.D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.

- Tuncer, A.T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 215-231). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Varol, N. (1996) *Erken Çocukluk Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and Its Role in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18. (A stenographic record of a lecture given in 1933; included in J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, eds., 1976; partly produced in Vygotsky, 1978.)
- Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press.
- Weininger, O. (1979). *Play and education*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Wiersma, W. 1995. *Research methods in education: An introduction (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wills, D.M. (1972). *Problems of play and mastery in the blind child*. In E.P. Trapp & P. Himmelstein (Eds.), *Readings on the exceptional child* (pp. 335-349). New York: Meredith.



- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1998). *Effective teaching: Principal and procedures of applied behavioral analysts with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158 – 1174.
- Zimmerman, G.A. (1985). *An exploratory study of preferred textures of objects for visually handicapped infants and young children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

## EKLER

(EK-1)

### Oyuncak Setleri

1. Oyuncak Seti: Bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon, iç içe geçen kaplar



2. Oyuncak Seti: Mutfak gereçleri, sebzeler ve masa örtüsü, kabın içinde boncuklar



3. Oyuncak Seti: İtfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanları



- Genelleme Oturumları Oyuncak Seti: İğne, stetoskop, meyveler, bulaşıklık seti, çay seti, uçak, kepçe, traktör, ambulans ve otobüs



(EK-2)

## UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ GÖZLEM FORMU

PLANLANAN ARAŞTIRMACI DAVRANIŞI	GÖZLENEN ARAŞTIRMACI DAVRANIŞI	
	UYGULANDI	UYGULANMADI
<b>ÖĞRETİM AŞAMALARI</b>		
1.Oyuncaklar “U” şeklinde dizilir.		
2. Birinci oyuncak setindeki bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon, iç içe geçen kaplar çocuğun sol tarafında kalacak şekilde dizilir.		
3. İkinci oyuncak setindeki mutfak gereçleri, sebzeler ve masa örtüsü, kabın içinde boncuklar çocuğun karşısına gelecek şekilde dizilir.		
4. Üçüncü oyuncak setindeki itfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanları çocuğun sağ tarafında kalacak şekilde dizilir.		
5. Çocuk oyuncakların yanına getirilir ve araştırmacı “burada çok güzel oyuncaklar var, şimdi sana onların neler olduğunu söyleyeceğim ve sonra birlikte oyun oynayacağız” der.		
6. Araştırmacı oyuncakları tek tek çocuğun eline verip incelemesini sağlarken oyuncağın ismini söyler.		
7. Araştırmacı önce çocuğun liderliğini takip eder, çocuğun oyunu başlatmasını bekler.		

8. Araştırmacı çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar (aynalama yapar).		
9. Araştırmacı, çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir.		
10. Araştırmacı çocuğun davranışını ve kendisinin genişletme yaptığı davranışı sözel olarak betimler.		
11. Araştırmacı genişletme ve sözel ifadeyi gerçekleştirdikten sonra çocuğu izler, ocuk materyallerle oynamazsa araştırmacı çocuğun oyuna başlaması 3 sn. bekler.		
12. ocuk 3 sn. içinde genişletme yapılan davranışı sergilemezse araştırmacı genişlettiği oyun davranışı için çocuğa fiziksel olarak model olur.		
13. Araştırmacı model olduğu eylemi sözel olarak betimler.		
14. Araştırmacı uygulamanın sonunda çocuğu “aferin oyuncaklarla çok güzel oyunlar oynadin, benimle oyun oynadiğın için teşekkür ederim” diyerek sözel olarak pekiştirir.		