

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Öğretimine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Ayşe Çiğdem GÜLVEREN* Şerife YÜCESOY ÖZKAN** Nuray ÖNCÜL***

Atf için:

Gülveren, A. Ç., Yücesoy Özkan, Ş. ve Öncül, N. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 56-77, doi: 10.14689/enad.29.3

Öz. Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerini nasıl tanımladıklarını anlamak, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüşlerini belirlemek ve OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine yönelik deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir özel eğitim uygulama okulunda görev yapan 14 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplamak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerini eğlendiren ve eğlendirirken öğreten etkinlikler olarak tanımladıklarını, OSB olan çocuklara oyun becerileri öğretmeyi önemli ve gerekli bulduklarını, oyunun OSB olan çocukların psikomotor, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ve bilişsel alanlardaki gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini, oyun becerilerinin OSB olan çocuklara yaşları fark etmeksizin her ortamda öğretmenler, anne-babalar ve bakıcılar tarafından öğretilbileceği görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerinin öğretimine yer verdiğini ve oyun becerilerinin öğretiminde akran öğretimi, video model ve canlı modelle öğretim, dramatizasyon, yanlışsız öğretim ve fırsat öğretimi gibi yöntemleri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bulgulara dayalı olarak, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenlere eğitim ve seminerler verilmesi, ayrıca OSB olan çocuklara bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken oyun becerilerine yönelik amaçlara yer verme konusunda öğretmenlerin teşvik edilip desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, oyun becerileri, özel eğitim öğretmenleri, öğretmen görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:
12.08.2020
Düzeltilme Tarihi:
16.11.2021
Kabul Tarihi:
14.01.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır

* Sorumlu Yazar: Özel Eğitim Uygulama Okulu/Özel Eğitim Öğretmeni/MEB

** Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, serife.yozkan@ogu.edu.tr

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, noncul@anadolu.edu.tr

Giriş

Oyun, kendiliğinden şekillenen, çocuğun; öğrenmesine, yaratıcılığını geliştirmesine ve enerjisini boşaltabilmesine yarayan, ayrıca sosyal etkileşim başlatmasına fırsat veren keyifli bir etkinliktir (Güneş ve Tuğrul, 2012; Taylor vd., 2004; Tekin ve Tekin, 2007). Bir etkinliğin oyun olabilmesi için oyunu çocuğun kendisinin başlatması, oyunu oynamak istemesi, oyunun kurallarını kabul etmesi ve oyun oynarken eğlenmesi gerekir (Ingersoll, 2012; Warreyn, Van der Baelte ve Royers, 2014). Alanyazında oyuna ilişkin pek çok tanım olsa da bu tanımlarda öne çıkan ve ortak olan bazı noktalar vardır. Bu ortak noktalar oyunu; (a) fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen, (b) keyif ve rahatlama hissi veren, (c) kendine özgü kuralları olan, (d) özgürce seçimler yapmayı sağlayan, (e) belirli yer ve zaman içinde gerçekleşen, (f) gönüllü katılım esasına dayanan, (g) sosyalleşmeye ve öğrenmeye katkı sağlayan ve (h) doğal ortamlara girmeyi kolaylaştıran etkinlikler şeklinde tanımlanmaktadır (Kasari, Chang ve Patterson, 2013; Nelson vd., 2007; Öncül, 2015; Tüfekçioğlu, 2013; Wolberg ve Schuler, 2006; Wong ve Kasari, 2012). Oyun tanımlarındaki bu ortak noktalar, oyunun, eğitimde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özellikle okul öncesi dönemde oyunun çocuk gelişimindeki yeri ve önemi okul öncesi öğretmenleri tarafından da sıklıkla vurgulanmaktadır (Ingersoll, 2012; Trawick-Smith, Swaminathan ve Liu, 2016).

Görüldüğü üzere oyun çocukların gelişimini olumlu yönde destekleyerek eğitimde önemli bir yer tutmaktadır (Aras, 2015; Aronstam ve Braund, 2015; Bowdon, 2015). Bu görüşü destekler şekilde alanyazında da oyunun, çocukların; (a) yaratıcı düşünme, problem çözme ve hayal gücünü kullanma gibi bilişsel becerilerine; (b) iş birliği yapma, paylaşma ve çatışmaları çözme gibi sosyal becerilerine; (c) el-göz koordinasyonu kurma, parça birleştirme, yürüme ve koşma gibi motor becerilerine; (d) iletişim başlatma, sıra alma ve sohbet etme gibi iletişim becerilerine katkı sağladığı yönünde bulgular bulunmaktadır (örn., Aronstam ve Braund, 2015; Bowdon, 2015; Dilekmen ve Bozan-Tüzün, 2018; Marais, 2016; Öncül, 2015; Sandberg ve Samuelsson, 2005; Singer, Golinkof ve Hirsh-Pasek, 2013; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Tüm gelişim alanlarına katkı sağlaması ve çocukların öğrenme gereksinimlerini karşılaması nedeniyle oyun, iyi organize edilmiş eğitim-öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri haline gelmekte, dolayısıyla öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde oyundan yararlanmasını da kaçınılmaz kılmaktadır (Aronstam ve Braund, 2015; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Marais, 2018). Çocukların oyun yoluyla geliştiği ve öğrendiği yönündeki bu bakış açısı, eğitim ortamlarını oyunu dikkate alarak düzenlemenin, öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Aronstam ve Braund, 2015; Bowdon, 2015; Dilekmen ve Bozan-Tüzün, 2018; Marais, 2016; Sandberg ve Samuelsson, 2005; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Oyun, gelişim için önemli bir araç olduğundan, öğretmenler oyunu etkin bir şekilde kullanabilir ve çocukların gelişimini destekleyebilirler (Broadhead, 2006; Dilekmen ve Bozan-Tüzün, 2018; Durualp ve Aral, 2010; Özdemir ve Ramazan, 2012; Pehlivan, 2005; Ulutaş, 2011). Öğretmenler ayrıca oyun sayesinde çocukların gizli yeteneklerini keşfetme olanağı bulup, onların eğitimine katkıda bulunabilirler (Sandberg ve Samuelsson, 2005).

Oyun, tipik gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de bir o kadar önemlidir (Patterson ve Arco, 2007). Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde güçlükler ile sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle karakterize, gelişimsel bir yetersizliktir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition [DSM-5], 2013). OSB'nin bu tanılayıcı özellikleri, OSB olan çocukların oyun gelişimini etkilemekte ve oyun etkinliklerinin tipik gelişim gösteren çocukların oyun etkinliklerinden farklılaşmasına neden olmaktadır (Rutherford vd., 2007). OSB olan çocuklar etkileşim başlatmada ve sürdürmede güçlük çekmekte, farklı sosyal ortamlara uyum sağlamada sınırlılıklar yaşamakta, yalnız olmayı tercih etmekte, insanlar yerine cansız nesnelere ilgi göstermekte, bazı nesnelere karşı aşırı ilgili olmakta ve ilgilerini ya da duygularını paylaşmayı tercih etmemektedirler (Cardon, 2007; DSM-5, 2013; Hobson vd., 2013; MacDonald vd., 2005; Paterson ve Arco, 2007; Sucuoğlu, 2009; Terpstra vd., 2002; White ve Roberson-Nay, 2009). OSB olan çocukların bu özellikleri ise onların arkadaş edinmelerinde ve oyun oynayı öğrenmelerinde engelleyici olabilmektedir (Boutot, Guenther ve Crozier, 2005; Kırcaali-İftar, 2013; Mazurek, 2014; Sucuoğlu, 2013; Terpstra ve Tamura, 2007). Bu genel özelliklerinin yanı sıra OSB olan çocuklar; oyuna katılma, bir oyuncakı alarak oyun oynamaya başlama, oyuncakları amacına uygun kullanma ve diğer çocuklarla oyun oynama gibi oyun becerilerinde de sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Boutot Guenther ve Crozier, 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Ulke-Kurkcuoğlu, 2012).

Çocukların yaşlarına göre oynadıkları oyunlar değişiklik göstermekte, yaşla birlikte oyunun gerektirdiği beceriler de farklılaşmaktadır (Ingersoll, 2012; Warreyn, Van der Baelt ve Royers, 2014). Tipik gelişim gösteren çocuklar oyun oynamayı ya da oyun için gerekli olan becerileri kendiliğinden, yetişkinleri ya da akranlarını gözleyip taklit ederek kazanabilseler de (Hobson ve Hobson, 2007; Hobson, vd., 2013; Warreyn, Van der Baelt ve Royers, 2014), OSB olan çocuklar oyun oynamayı öğrenmek için, yapılandırılmış ortamlarda ve bağlamlarda, uyarlanmış oyuncaklarla ve oyunlarla sistematik öğretim yapılmasına ihtiyaç duyabilmektedirler (Cardon, 2007; Lifter vd., 2011). Ancak OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretimi çoğunlukla ihmal edilmekte (Holmes ve Willoughby, 2005), bu çocuklar akranlarının doğal olarak tamamladıkları gelişim alanlarında, onların gerisinde kalabilmektedirler (Lifter, Mason ve Barton, 2011). Oyun oynama, OSB olan çocukların akranları ile etkileşim kurmalarını ve bu sayede yeni beceriler kazanmalarını sağladığı, ayrıca grubun bir üyesi olarak sosyal kabul görmelerine yardımcı olduğundan (Baker, 2000), OSB olan çocuklara oyun oynamanın ya da oyunla ilişkili beceri öğretiminin öğretmenler tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programları kapsamına alınması önemlidir (Lydon, Healy ve Leader, 2011; Murdock, Ganz ve Crittendon, 2013).

Alanyazında, OSB olan çocukların oyun oynamayı öğrenme gereksinimleri doğrultusunda yapılmış önemli sayıda araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu araştırmalarda, OSB olan çocuklara işlevsel oyun (örn., Lee, Lo ve Lo, 2017), yapı-inşa oyunu (örn., Besler ve Kurt, 2016), kurallı oyun (örn., Odluyurt, 2013) ve sembolik oyun oynama (örn., D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Öncül 2015; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Sani-Bozkurt ve Ozen, 2015; Ulke-Kurkcuoğlu, Bozkurt ve Cuhadar,

2015) becerilerinin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretimindeyse yaygın olarak ayırık denemelerle öğretim (örn., Garfinkle ve Schwartz, 2002; Stahmer vd., 2003), etkinlik çizelgeleriyle öğretim (örn., Dettmer vd., 2000; Rao ve Gagie, 2006) ve canlı ya da video modellerle öğretim (örn., Besler ve Kurt, 2016; Odluyurt, 2013; Öncül, 2015; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015) gibi yöntemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların ortak bulgusu, OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkili olduğu ve yapılan sistematik öğretim sonunda OSB olan çocukların hedeflenen oyun oynama beceri ve davranışlarını kazandığıdır.

Alanyazında, OSB olan çocuklara oyun oynamanın öğretildiği etkililik araştırmaları ya da bu araştırmaların incelendiği derlemeler (Saral ve Ulke-Kurkcuoglu, 2018; Kossyvakı ve Papoudi, 2019) olsa da hem ulusal hem de uluslararası alanyazında OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyun oynamanın öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya konduğu yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019). Alanyazında, okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin oyun oynamanın öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşlerinin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu konuda özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin; oyunun tanımına, oyunun gelişime ve öğrenmeye katkısına, öğretmenin oyun sürecindeki yerine ve oyunun öğretim aracı olarak kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Aldhafeeri vd., 2016; Aras, 2015; Baker, 2014; Baker, 2015; Ebbeck vd., 2019; Fesseha ve Pyle, 2016; Pyle ve Bigelow, 2015). Okulöncesi ve sınıf öğretmenleriyle yapılmış araştırmalara ek olarak özel eğitim öğretmenleriyle yürütülmüş araştırmalar ise yalnızca ulusal alanyazınla sınırlı kalmaktadır. Ulusal alanyazında, çalıştıkları yetersizlik grubu fark etmeksizin özel eğitim öğretmenlerinin; oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelendiği iki (Celep, 2020; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2017), derslerde oyun ve şarkı kullanma durumlarının belirlendiği bir (Yıkılmış vd., 2017), olmak üzere toplam üç araştırmaya erişilmiştir. Doğrudan, OSB olan çocukların öğretmenlerinin oyun ve oyunun öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği ise yalnızca bir araştırma bulunmuştur (Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019).

Senturk-Cesur ve Odluyurt (2019) tarafından yapılan araştırmada, OSB olan 3-7 yaş arasındaki çocukların öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin; oyun ve oyun becerilerine, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine ve oyunla ilgili olarak ne tür materyallere gereksinim duyduklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırmaya 15 öğretmen ve 15 ebeveyn katılmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin oyun becerilerini çocuğun gelişim alanlarını destekleyen bir etkinlik olarak tanımladığını, OSB olan çocuklara çeşitli beceri ve kavramları öğretmede oyunun kullanılabileceğini düşündüklerini ve OSB olan çocuklara oyun becerilerini öğretmek için görsel materyallere gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Görüldüğü üzere, OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyun oynamanın öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya konduğu yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. OSB olan çocuklara oyun oynamayı öğretmek önemli olsa da bu tür araştırmaları

planlayabilmek için OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyunu nasıl algıladıklarını ve tanımladıklarını, çocuklara ne tür oyun olanakları sunduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyuna ne düzeyde ve nasıl yer verdiklerini ve oyun becerilerini nasıl öğrettiklerini bilmek önemlidir. Öğretmenler, oyunun çocuk gelişimi için öneminin farkında olmadığı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarında daha çok akademik becerilere odaklanıp oyun becerilerini ihmal ettiklerinde (Lydon, Healy ve Leader, 2011; Murdock, Ganz ve Crittendon, 2013), OSB olan çocuklar oyunun olası katkılarından (Wolfberg ve Schuler, 2006; Wong ve Kasari, 2012) yararlanamamakta, bu durum da çocuğun gelişiminde ihmal ve gecikmelere neden olabilmektedir. OSB olan çocukların gelişimini destekleyecek eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ancak, mevcut durumlar ortaya konulduktan sonra yapılabilmektedir. Bu nedenle, OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyun oynamanın öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmaların yapılmasına gerek duyulmaktadır. Sıralanan bu noktalardan yola çıkarak araştırmada, önceki araştırma bulgularını genişletip alanyazına katkıda bulunmak üzere OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerini nasıl tanımladıklarını anlamak, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüşlerini belirlemek ve OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimindeki deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Elde edilecek bulguların OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlere ve bu alandaki araştırmacılara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcıların bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma desendir. Bu desende fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplanır ve bu deneyimler bütüncül şekilde betimlenir (Creswell, 2013; Ersoy, 2017). Bu araştırmada da OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerini nasıl tanımladıklarını anlamak, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüşlerini belirlemek ve OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimindeki yaşantılarını ortaya koymak amacıyla olgubilim deseni kullanılmış, veriler analiz edilirken olgunun kavramsallaştırılmasına ve tanımlanmasına dikkat edilmiş, bulgular katılımcılardan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Marmara Bölgesi'nde bir ilde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim uygulama okulunun üst kademelerinde görev yapan 14 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacılar veri toplamak amacıyla özel eğitim uygulama okuluna başvurmuşlar ve bu okulda görev yapan öğretmenlere araştırmanın amacını açıklamışlardır. Okulda görev yapan öğretmenler arasından araştırmaya katılmak üzere gönüllü olan öğretmenler belirlenmiş ve görüşmeler bu öğretmenlerle

yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşme yapmak için öğretmenlerin herhangi bir üniversitenin zihin engelliler öğretmenliği programından lisans derecesine sahip olmaları önkoşul olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler (N=14)

Demografik Değişkenler	F
Cinsiyet	
Kadın	9
Erkek	5
Deneyim	
1-5 yıl	5
6-10 yıl	7
11-15 yıl	2
Yaş	
21-25	4
26-30	3
31-35	4
36-40	2
41-45	1

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 14 katılımcıdan dokuzu kadın, beşi erkektir. Katılımcılar arasında 1-5 yıl arasında çalışan beş öğretmen, 6-10 yıl arasında çalışan yedi öğretmen, 11- 15 yıl arasında çalışan ise iki öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun (n=11) 21-35 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, yazılı açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşmeleri yapmak amacıyla, araştırmanın amacı doğrultusunda yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taranmış, tipik gelişim gösteren çocukların öğretmenleriyle görüşme yapılan önceki araştırmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, araştırmanın amacı da dikkate alınarak açık uçlu sekiz sorudan oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının ölçeğini öne sürdüğü konuyu ölçüp ölçmediğini belirlemek üzere içerik geçerliği incelenmiştir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). İçerik geçerliğini belirlemek üzere, hazırlanan veri toplama aracı, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi konusunda çalışmalar yürütmüş üç uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan veri toplama aracında yer alan sorulara ilişkin görüşler belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının

içeriğine ilişkin önemli bir değişiklik yapılmazken, soruların yazım ve ifade etme biçimlerinde düzeltmelere gidilmiştir. İçerik geçerliği incelenerek araştırmacıların yanlılığını önlemek amaçlanmıştır. Bu veri toplama formunda soruların yanı sıra, öğretmenlere ait demografik bilgilerin sorulduğu bir bilgi formu da yer almıştır. Veri toplama formunda yer alan sorular sırasıyla şöyledir:

1. Oyun becerileri deyince aklınıza ne geliyor? Açıklar mısınız?
2. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
3. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin hangi gelişim alanlarını etkilediğini düşünüyorsunuz? Sizce oyun becerileri neden bu gelişim alanlarını etkilemektedir?
4. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesinde yaş sınırlaması var mıdır? Eğer varsa, sizce bu sınır nedir?
5. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi nerede yapılmalıdır? Neden?
6. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimini kimler üstlenmelidir? Nedenlerini açıklar mısınız?
7. OSB olan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine yer verilmeli midir? Nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?
8. Çalıştığınız çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerisi kazanımlarına yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde sırasıyla; veri toplamak için izinler alınmış, veri toplama ilkeleri belirlenmiş, bu ilkeler dikkate alınarak veri toplama kılavuzu hazırlanmış ve veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak üzere öncelikle verilerin toplanacağı özel eğitim uygulama okulunun müdürü ile yüz yüze görüşülmüş, araştırmacının amacı açıklanmış ve belirlenen önkoşulları karşılayan öğretmenlerden veri toplanması isteği belirtilmiştir. Müdür ile yapılan yüz-yüze görüşmede veri toplamanın gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği ve elde edilen verilerin yalnızca araştırma kapsamında bilimsel amaçlı kullanılacağı söylenmiş ve katılımcıların kimliklerinin ya da okul bilgilerinin açık bir biçimde paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerle randevular planlanmıştır. Araştırmada veri toplamak üzere; (a) veri toplama formunu yazılı olarak verme, (b) katılımcıların görüşlerini yazılı olarak alma, (c) gizlilik ilkesini açıklama, (d) araştırmaya katılımın gönüllü olduğunu belirtme, (e) sorular tam olarak yanıtlanmadığında ya da sorularda eksik olduğunda yeniden bilgi ya da açıklama isteme ve (f) veri toplama sürecinde katılımcıların yanında olarak gerektiğinde onların sorularını yanıtlama, veri toplama ilkeleri olarak benimsenmiştir. Veri toplama süreci, planlanan zamanlarda, araştırmacının ve katılımcıların birlikte belirledikleri öğretmenler odası, sınıf ya da atölye

gibi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Veriler, birinci araştırmacının görüşme yapma yeterliğine ve deneyimine sahip olmaması nedeniyle yazılı olarak toplanmıştır.

Araştırma verileri 18-20 Nisan 2016 tarihleri arasında her bir katılımcıyla belirlenen yer ve zamanda toplanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacının ve öğretmenin bir arada olduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere görüşmenin amacı hatırlatıldıktan sonra, gizlilik ilkesi açıklanmış ve katılımın gönüllü olduğu söylenerek öğretmenlerin gönüllülüğü yeniden teyit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamından katılım için yazılı onam alınmıştır. Veri toplama formu öğretmenlere yazılı olarak verilmiş ve öğretmenlerden formda yer alan her bir soruyu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı öğretmen ile aynı ortamda bulunarak öğretmenin herhangi bir sorusunda soruyu yanıtlamaya çalışmıştır. Veri toplama süreci, 13 ile 18 dakika arasında olmak üzere toplam 4 saat 16 dakika sürmüştür. Her bir öğretmene kod isim olarak numaralar verilmiş ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine raporlamada bu numaralar kullanılmıştır. Veriler tüm öğretmenlerden aynı şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verileri analiz etmek amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler yazılı olarak toplandığından, verilerin ayrıca çevriyazısı (dökümü) yapılmamış, doğrudan analiz aşamasına geçilmiştir. Öncelikle öğretmenler tarafından tüm sorulara verilen yanıtlar iki kez okunmuştur. Yapılan okumanın ardından öğretmenlerin verdikleri yanıtlar dikkate alınarak her bir sorunun yanıtı için anlamlı bölümler oluşturulmuş ve bu bölümlerin kavramsal olarak ne anlama geldiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu süreçte öncelikle, betimsel analiz yapabilmek amacıyla sorulan sorular doğrultusunda tematik çerçeve oluşturulmuş ve toplanan veriler bu tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Analiz sürecinde ihtiyaç duyulması halinde bu tematik çerçevede birleştirme ya da ayırma şeklinde uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan veri işleme sürecinin sonunda bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bulgular raporlanırken, her bir bulgu için öğretmenlerin söylediklerinden alıntılar yapılmıştır. İnanırcılığı artırmak için analiz süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın İnanırcılığı

Bu araştırmanın inanırcılığını (credibility) artırmak üzere öncelikle, veri toplama formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiş, soru taslakları oluşturulduktan sonra içerik geçerliğini ortaya koymak amacıyla alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler okunduktan sonra, birinci araştırmacı tarafından verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Bu aşamada bulgular, bireysel görüşmeler yapılarak katılımcılara özetlenmiş, katılımcılardan soruların yanıtlarının doğru anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılara, görüşme metinlerine ilişkin eklemek ya da görüşme metinlerinden çıkarmak istedikleri ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmada inanırcılığı artırmak için ayrıca, bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak

desteklenmiştir. Veri analizleri, birinci araştırmacının yanı sıra nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli olan ikinci araştırmacı tarafından da yapılmış, iki araştırmacının analizlerindeki benzer temalar olduğu gibi bırakılırken, farklılaşan temalar için tartışma yapılarak uzlaşmıştır. Araştırmanın yinelebilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme yapılmış, bulgular, katılımcı kodları kullanılarak tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın Etiği

Bu araştırmanın tasarlanmasından, yayımlanmasına kadar tüm süreçte etik ilkeler dikkate alınmıştır. Araştırma planlandıktan sonra kurumsal izinler alınmıştır. Araştırmacının görüşme yapma yeterlik ve deneyimi olmadığı için verilerin yazılı olarak toplanmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmış ve gizlilik ilkesinden söz edilmiştir. Katılımcılar katılımcılara araştırmacının amacı konusunda bilgilendirilmiş ve katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Raporlama yapılırken, katılımcıların görev yaptıkları okulun adı gizli tutulmuş, katılımcılara kod isimler verilerek raporlanmıştır. Toplanan veriler katılımcılara teyit ettirilmiş, ulaşılan bulguların tümü araştırma raporunda yansıtılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerinin tanımına ilişkin görüşlerinin yanı sıra OSB olan çocuklara; oyun becerilerinin öğretimine, oyun becerilerinin öğretiminin hangi gelişim alanlarını etkilediğine, oyun becerilerinin öğretiminin ne zaman, nerede ve kim tarafından yapılması gerektiğine, oyun becerileri öğretip öğretmediklerine ve oyun becerilerinin öğretiminde hangi yöntemleri kullandıklarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular yer almaktadır.

Oyun Becerilerinin Tanımı

Araştırmaya katılan 14 öğretmenden 12'si, "Oyun becerileri denince aklınıza ne geliyor? Açıklar mısınız?" sorusunu oyun becerilerini kendi sözcükleriyle tanımlayarak yanıtlamıştır.

Öğretmenler oyun becerilerini genel olarak, çocuğu eğlendiren ve eğlendirirken çocuğun öğrenmesini sağlayan etkinlikler olarak açıklamışlardır. İki öğretmen oyun becerilerinin tanımını yaparken iletişim becerilerinin önemine vurgu yapmış, üç öğretmen ise oyun becerilerinin tanımında, çocuğun kendisini özgürce ifade etme becerisinden bahsetmiştir. Öğretmenler bu soruya yanıt verirken; "Duygusal ve motor becerilerinin gelişmesi, sosyal rollerin öğrenilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi aklıma geliyor" (Öğretmen 1), "Akranlarıyla sosyalleşmeyi, zamanı etkili kullanmayı, sıra alma ve kendini ifade etme gibi becerileri içeren etkinlikleri gerçekleştirme..." (Öğretmen 2), "Çocuğun kendini ifade edebildiği, yeteneklerini keşfettiği, tüm gelişim alanlarını eğlenerek geliştirdiği alan olarak düşünüyorum" (Öğretmen 12) ve "Sadece boş vakit doldurma eylemi olarak görülmezsiniz, belirli kurallara dayanan ya da kurullarla"

yapılandırılmamış, çocuğun diğer gelişim alanlarına öğretimsel açıdan pozitif etkiler sunan, ... eğlendirirken öğreten, iş ve işlemleri yapmasında ihtiyaç duyulan beceriler, oyun becerileri olarak tanımlanabilir” (Öğretmen 14) ifadelerini kullanmışlar ve oyunu işlevsel bir beceri olarak tanımlamışlardır.

OSB Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Öğretiminin Önemi

OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi ile ilgili görüşleri sorulan öğretmenler; sosyalleşme sorunları nedeniyle OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin önemli olduğundan söz etmiş, taklit becerilerinin kazandırılması gerektiği üzerinde durmuş, oyun yoluyla çocuklara başta iletişim ve sosyal beceriler olmak üzere pek çok becerinin öğretilebileceğini vurgulamış ve bu sürecin zorluğundan söz etmişlerdir. Öğretmen 2, “Otizmli bireylerin özellikle küçük yaş gruplarında, farklı durumlarla ve ortamlarla ilgili oluşturulan oyunlar günlük hayat becerilerinde çok yarar sağlamaktadır; ancak, takıntılar nedeniyle oyunlar çeşitlilik göstermelidir” ifadesi ile oyunun günlük yaşamın içine gömülmesi ve çocukların özelliklerini dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen 2 “Her çocuğun hayatında oyunun önemli bir rolü olduğu gibi OSB’li bireyler için de mutlaka olmalıdır” ifadesiyle oyunun her çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olduğu üzerinde durmuştur. Öğretmen 3, “Oyun becerilerine en çok ihtiyaç duyan bireyler OSB olan çocuklardır” sözleriyle; Öğretmen 9 ise “Oyunla çocuklara bir şeyler öğretmenin daha kolay olacağını düşünüyorum. Hem görsel hem işitsel hem de yaşayarak olduğu için” cümleleriyle oyunun öğrenmeye olan katkısından bahsetmişlerdir. Öğretmen 4, “Otizmli çocukların en önemli sorunu, sosyalleşme yetersizliğidir. Oyun becerilerinin bu çocuklara kazandırılması sosyalleşmelerine yardımcı olacaktır” diyerek, Öğretmen 13 ise “Öncelikle sosyal gelişimini desteklediği ve kendini ifade etmesini sağladığı için kesinlikle gereklidir” şeklinde oyun becerilerinin öğretiminin sosyal ve duygusal gelişime etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmen 7, “Otizmli çocukların nesnelere, canlı-cansız varlıklara karşı ilgi göstermemesi, sosyal etkinliklere katılmayı istememesi, temel kavramlar olan göz kontağının, taklit becerilerinin yetersiz olması veya olmaması durumları göz önünde bulundurulursa, oyun becerileri son derece önemlidir” ifadeleriyle oyunun OSB olan çocuklar için önemine değinmiştir.

Oyun Becerilerinin OSB Olan Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi

Öğretmenlere, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin hangi gelişim alanlarını etkilediğinin sorulduğu soruya öğretmenlerden yedisi tüm gelişim alanlarını, beşi sosyal-duygusal gelişim alanını, üçü dil ve iletişim gelişim alanını, üçü psikomotor gelişim alanını ve biri ise bilişsel gelişim alanını etkilediği yönünde yanıt vermiştir. Öğretmen 4, “Sosyal, psikomotor ve bilişsel yani tüm gelişim alanlarını etkiler. Yapılan tüm hareketler psikomotor gelişimi doğrudan olumlu olarak etkiler. Grupa oynanan oyunlar çocukların sosyalleşmesini sağlar. Tüm bunlar çocuğun bilişsel gelişimine de yardımcı olur” ifadesiyle, Öğretmen 6 “Oyun becerisinin başta bilişsel olmak üzere psikomotor, dil ve duygusal bütün alanlara etkisinin olduğuna şahit oldum” sözleriyle, Öğretmen 7 “Psikomotor, sosyal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, kısacası bütün alanlara etki ettiğini düşünüyorum” cümleleriyle ve Öğretmen 9 “Toplumsal yaşam

kurallarını öğrenme, kendini ve çevresini tanıma, bedenini kullanabilme ve kendini ifade edebilmeyi geliştirdiğini düşünüyorum” şeklinde oyun becerilerinin OSB olan çocukların tüm gelişim alanlarına katkısından söz etmiştir.

OSB Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Ne Zaman, Nerede ve Kimler Tarafından Öğretileceği

OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretilme yaşının ne olması gerektiğine ilişkin soruya öğretmenlerin 12’si yaş sınırı olmamakla birlikte erken çocukluk döneminde öğretilmesinin uygun olacağı şeklinde yanıt verirken, ikisi oyun becerilerinin öğretimine ilişkin herhangi bir yaş sınırı olmayacağı şeklinde kesin ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler bu soruyu “Oyun becerilerinin erken çocuklukta yoğun olarak verilmesinin yanı sıra oyun becerilerinde herhangi bir yaş sınırı yoktur, olmamalıdır” (Öğretmen 2), “Hiçbir eğitimin biyolojik yaşla sınırlandırılabilceğini düşünmüyorum, oyun için de bireyin kişisel ve sosyal gelişimine dikkat edilmelidir” (Öğretmen 6), “Belirli bir yaş sınırı kesin bir şekilde ifade etmek uygun olmayabilir. Her bireyin hazır bulunuşluk düzeyi, bireysel özellikleri kendine mahsus olabilir. Ancak genel bir ifade kullanmak gerekirse erken çocukluk döneminde daha yüksek verim alınması muhtemeldir” (Öğretmen 14) sözleriyle yanıtlamışlar ve oyun becerilerinin mümkün olduğunca erken çocukluk döneminde öğretilip ileri yaşlara bırakılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretileceği ortamın ne olması gerektiği konusundaki soruya öğretmenlerin tümü benzer yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenler OSB olan çocuklara oyun becerilerinin; çocukların günlük yaşamda buldukları her ortamda öğretilbileceğini, öğretilcek oyun becerisinin ya da becerilerinin ortam seçimini belirleyeceğini, öğretim için akranların bulunduğu ortamların tercih edilmesinin uygun olacağını, öğretim ortamlarının güvenli olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ve mümkün olduğunca doğal ortamlarda fırsat öğretimi yoluyla öğretim yapılmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen 1, “Bana göre fırsat öğretimi kullanarak ya da ortam hazırlanarak yapılmalıdır...” diyerek fırsat öğretimine vurgu yaparken; Öğretmen 2, “Çocuğun doğal yaşam ortamında, günlük kullandığı ortamlar dışında yapılandırılmış ortamlarda tercih edilmeli. Ortam değişikliği yapılmalıdır. Çocuğun genelleme yapması gerekir. Biliyorsun genelleme bizim çocuklar için zor bir kazanım. Öğrendiği beceri tek ortamla sınırlı kalmamalı”; Öğretmen 8, “Çocuğun yaşam alanlarında uygun olur...” ve Öğretmen 10, “Doğal ortamlar oluşturulmalı...” sözleriyle doğal ortamlarda öğretim yapmaya ve genellemeye yönelik sözler söylemişlerdir. Öğretmen 4, “Her yerde yapılabilir ancak gerekli önlemler alınmalı...” sözleriyle, Öğretmen 6 ise “Bunun için oyun türüne göre karar verilir, buna uygun her ortama gidilir” şeklinde öğretimin her ortamda olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimini kimin üstleneceğinin sorulduğu soruya öğretmenlerden 11’i yapılacak öğretimi uzman ve öğretmenler ile aile ve bakıcı gibi yakınların üstlenmesi gerektiğini, üçü ise yapılacak öğretimi sadece uzman ve öğretmenlerin üstlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen 1, “Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere oyun becerilerinin öğretimi çocuğun hayatındaki herkes tarafından üstlenilmeli, uzman, aile, bakıcı, birinci derece akrabalar...”;

Öğretmen 2, "Aile, eğitmen, bakıcı tarafından sunulmalıdır" ve Öğretmen 7, "Oyun becerilerinin öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin önderliğinde aile bireyleri de mutlaka yer almalıdır, sınırlandırmayı engellemek için" sözleriyle yapılacak öğretimi uzman ve öğretmenlerin yanı sıra aile ve bakıcı gibi yakınların üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen 11, "Oyun becerilerinin amacına uygun hizmet edebilmesi için bu alanda uzman olan kişiler tarafından ... yapılmalıdır" ve Öğretmen 14, "Otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerle deneyim yaşamış veya başka bir ifadeyle özel eğitim alanında en az lisans düzeyinde yeterlilik almış profesyonel eğitimciler tarafından öğretim yapılmalıdır" diyerek yapılacak öğretimi sadece uzman ve öğretmenlerin üstlenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

OSB Olan Çocukların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında Oyun Becerilerine Yer Verilmesi Gerekliliği ve Nedenleri

OSB olan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine yer verilmesinin gerekliği ve nedenleriyle ilgili soruya öğretmenlerin tamamı, oyun becerilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında olması gerektiği şeklinde yanıt vermişler ve bunun nedenlerine ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Öğretmen 5, "Oyun becerisi diğer alanları da etkiliyor, her gelişim alanına uygun oyun becerilerine bireysel eğitim planında yer verilmeli"; Öğretmen 6, "Bence BEP'te oyun becerileri, diğer amaçlardan daha fazla yer almalıdır..."; Öğretmen 9, "Evet verilmeli çünkü en önemli sorun, hayal gücünün yoksunluğu ve sosyal alanlarının yetersizliği. Bu sebeple bu alanları geliştirmek için oyun becerileri öğretimi planda da olmalıdır" ve Öğretmen 12, "Oyun becerileri ile öğretim planlı olmalı ve sistematik çalışılmalıdır. Bireysel eğitim programında yer almalıdır" sözleriyle oyun becerilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında kesinlikle olması gerektiğinin altını çizmiş ve nedenlerinden söz etmişlerdir.

OSB Olan Çocukların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında Oyun Becerilerine Yer Verilmesi ve Öğretimde Kullanılan Yöntemler

Öğretmenlerin OSB olan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine ilişkin kazanımlara yer verip vermedikleriyle ilgili soruyu öğretmenlerin 11'i yer verdikleri şeklinde yanıtlarken, üçü yer vermedikleri şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmen 1, "Gömülü oyun olarak BEP'te oyun becerisi kazanımlarına yer verdim. Renk bilgisi, ritmik saymalar, para, alışveriş... Örnek verirse, defterin kaç para olduğu gibi konularında oyun becerilerine yer verdim"; Öğretmen 7, "Milli Eğitim müfredatının öğretmenlere izin verdiği ölçüde yer vermeye gayret ettim"; Öğretmen 10 ise "Milli Eğitim'de değil fakat özel sektörde çalıştığımda oyun becerisine yer vermiştim..." sözleriyle OSB olan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine ilişkin kazanımlara yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen 3, "Yer veremedim, nedeni oyun becerilerinde kendimi yeterli bulmadığımdan. Hala geliştirme süreci içindeyim" sözleriyle, Öğretmen 13 ise "BEP kapsamında planlanmış bir oyun becerisi öğretimi yapmadım. Sınıfta hafif düzeyde otizmliler öğrenciler var ve sınıfta kalabalık, ders saatlerimiz sınırlı" ifadelerini kullanarak OSB olan çocukların

bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine ilişkin kazanımlara yer vermediklerini söylemişler ve ardından gerekçelerini açıklamışlardır.

Öğretmenlere, bireyselleştirilmiş eğitim programında oyun becerilerine yer vermeleri durumunda, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde hangi yöntemleri kullandıklarının sorulduğu soruya öğretmenlerden 10'u yanıt verirken, diğer öğretmenler oyun becerilerini kazandırmaya yönelik öğretim yapmadıkları için bu soruyu yanıtlamamışlardır. Soruya yanıt veren öğretmenlerden yedisi akran öğretimi, beşi video modelle öğretim, beşi dramatizasyon, üçü canlı modelle öğretim, ikisi yanlışsız öğretim ve ikisi fırsat öğretimi kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen 14, "Bence bu durum öğrenciden öğrenciye değişir... Şimdi bir öğrenciye video modelle öğretim yaparken, diğerine dramatizasyon ya da akran eğitimiyle bu beceriler öğretilir, kesin bir yöntemden bahsedemeyiz..."; Öğretmen 10, "Geçmişte çalıştığım dönemde, öğrenciler ağır otizliydi ve çok zorlandım ama video modelle bunu biraz aştım..."; Öğretmen 11, "Ben dramatizasyon yöntemini kullanıyorum"; Öğretmen 4, "... model olmayla gerçekleştiririm. Sonra akran eğitimi, hedeflere ulaşmada etkilidir, drama yöntemine de sık sık yer veririm. Öğrencinin düzeyine göre yani" ve Öğretmen 5 ise "Fırsat öğretimi, yapılandırılmış ya da doğal ortamında olabilir fark etmez bence etkili bir yöntem geçmişte öğrencilerimde kullandım. Yine yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılır" ifadeleriyle oyun becerilerinin öğretiminde kullandıkları yöntemleri sıralamışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Oyunun, çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğu görüşü, eğitim dünyasında yaygın olarak kabul gören bir düşüncedir. Öğretmenler de eğitim yaşamları boyunca, çocukların yaşamında oyunun önemine dikkat çekilen pek çok eğitimden geçmektedir. Çocuk dünyasını anlamamanın bir yolu olarak görülen oyunla ilgili alanyazın genellikle, oyunun çocukların gelişimine katkısını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarla sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmada ise OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; oyun becerilerini nasıl tanımladıklarını anlamak, ayrıca OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüşlerini belirlemek ve OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular öğretmenlerin; oyun becerilerini eğlendiren ve eğlendirirken öğreten etkinlikler olarak tanımladıklarını, OSB olan çocuklara oyun becerileri öğretmeyi önemli ve gerekli bulduklarını, oyunun OSB olan çocukların psikomotor, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ve bilişsel alanlardaki gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini, oyun becerilerinin OSB olan çocuklara yaşları fark etmeksizin her ortamda öğretmenler, anne-babalar ve bakıcılar tarafından öğretilebileceği görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerinin öğretimine yer verdiğini ve oyun becerilerinin öğretiminde akran öğretimi, video modelle ve canlı modelle öğretim, dramatizasyon, yanlışsız öğretim ve fırsat öğretimi gibi yöntemleri kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmenlerin oyun becerilerine ilişkin tanımlamalarıdır. Öğretmenler oyunu genel olarak, alanyazında tanımlandığı şekilde “eğlendiren ve eğlendirirken öğreten etkinlikler” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler ayrıca oyun yoluyla iletişim becerilerine ve kendini özgürce ifade etmenin önemine vurgu yapmışlar, oyunun sosyal gelişimi destekleyici ve işlevsel etkinlikler olduğunu ön plana çıkarmışlardır. Bu bulgular önceki araştırmalarda sınıf ve okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılan oyun tanımlamalarıyla da benzerlikler göstermektedir. Öğretmenler oyunu genellikle “eğlenceli, öğrenme ve gelişme fırsat sağlayan, doğayı keşfetmeye izin veren ve gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler” şeklinde tanımlanmakta (Baker, 2000; Izumi-Taylor vd., 2004; Machalicek vd., 2009; Nelson vd., 2007; Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019); ayrıca oyunu “çocukların doğal ihtiyacı” olarak görüp “mutluluk, özgürlük, rahatlık ve heyecan gibi olumlu duygularla” ilişkilendirilmektedirler (Baker, 2015; Boutot, Guenther ve Crozier, 2005; Tekin ve Tekin, 2007). Görüldüğü üzere gerek önceki araştırmalarda gerekse mevcut araştırmada öğretmenlerin oyuna ilişkin algıları ve tanımlamaları büyük ölçüde benzerlik göstermekte; oyun öğretmenler tarafından çocuklar için eğlenceli, öğretici ve gelişimi destekleyici etkinlikler olarak algılanmakta, ayrıca çocuk için bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimini önemli bulduklarını ve oyun yoluyla pek çok becerinin öğretilbileceğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin; oyun oynamamanın çocuklarda duygusal ve bilişsel olumsuzluklara yol açabileceğini düşündükleri önceki araştırma bulgularıyla desteklenmekte (Güneş ve Tuğrul, 2012); oyunun çocuğun gelişim alanlarını desteklemesi nedeniyle önemli olduğu görüşünü paylaştıkları araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019). Bu araştırmadan ve önceki araştırmalardan elde edilen bulgular birlikte ele alınıp değerlendirildiğinde, öğretmenlerin oyunu çocuklar için bir ihtiyaç ve aynı zamanda gelişimi destekleyici bir araç olarak gördüklerini, bu nedenle de tüm çocuklar gibi OSB olan çocukların eğitiminde de oyuna yer verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin başta sosyal-duygusal, psikomor, dil ve iletişim olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Bu bulgu, oynanan her oyunun gelişim alanlarına katkıda bulunacağını, oyun gereksinimleri doyumlanmış çocukların yaşamın ileriki yıllarında bilgi, beceri ve kişilik yönünden güçlenmiş bireyler olarak toplumda yer alacağını; buna karşın oyun oynamayan çocukların bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlık sorunları yaşayabileceğini öne süren kuramsal bilgilerle paralellik göstermektedir (Duralp ve Aral, 2010; Pehlivan, 2005;). Buna ek olarak, mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, oyunun çocukların hem tek tek gelişim alanları üzerindeki etkisini hem de bütün gelişim alanlarına etkisini inceleyen önceki araştırma bulgularıyla da tutarlıdır (Aras, 2015; Ayan vd., 2012; Aronstam ve Braund, 2015; Bowdon, 2015; Dağbaşı, 2007; Durualp ve Aral, 2010; Erşan, 2006; Gözalan, 2013; Marais, 2016; Pyle Danniels, 2017; Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019; Türkmenoğlu, 2005; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Öğretmenler öğrencileri gözlerken çocukların oyunlarına dahil olup oyun sırasında geribildirim ve pekiştireçler sunarak çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleme fırsatı bulmakta, ayrıca oyun sırasında çocuklar

arasında çıkan problemlerin veya çatışma durumlarının iş birlikçi şekilde çözülmesini sağlamaktadırlar. Bu da oyunun doğasını bozmadan problem durumlarının çözülmesi, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi ve pekiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aras, 2015; Broadhead, 2006; Tarman ve Tarman, 2011; Tsai, 2015; Tuğrul vd., 2014). Özetle oyun, tüm çocukların gelişimini olumlu biçimde etkileyen ve çocukların öğrenmelerine katkı sağlayan etkinlikler olarak görülmelidir.

Başka bir bulgu, öğretmenlerin OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesi için yaş sınırı olmadığını; ancak okul öncesi dönemde öğretilmesinin iyi olacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu alanyazındaki, oyun oynamanın erken çocukluk döneminde öğrenilmeye başladığı; ancak oyun oynamak ya da oyun oynamayı öğretmek için yaşın bir sınırlama olmadığını ifade eden kuramsal bilgilerle de desteklenmektedir (Dilekmen ve Bozan-Tüzün, 2018; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Öğretmenler oyun becerilerinin, alanyazınla tutarlı biçimde her ortamda öğretilebileceği ve mümkün olduğunca doğal ortamlarda olması gerektiği yönünde görüş bildirmişler (Kırcaali-İftar, Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014), oyun becerilerinin öğretimini uzman ve öğretmen gibi öğretmenden sorumlu kişiler ile aile ve bakıcı gibi bakımdan sorumlu kişilerin üstlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, oyunun çocuk gelişimindeki önemini kavrar, oyun, oyuncak ve oyun ortamının seçimi konusunda bilgi ve deneyime, oyun yoluyla gelişim ve öğrenmenin nasıl destekleneceği konusundaysa donanıma sahip olduklarında, çocuklara da bu olanakları sunabilmekte, oyunu "öğrenme" amaçlı kullanabilmektedirler (Tüfekçioğlu, 2013). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının tamamında oyun oynama öğretimine ilişkin içeriğe sahip derslere yer verilmelidir. Öğretimin birincil sorumlusu öğretmenler olsa da OSB olan çocuklar için ailelerin ve bakıcıların öğretimdeki yeri yadsınamaz. Oyun becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin yanı sıra çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin de görev alabileceğine ilişkin bu bulgu, alanyazındaki OSB olan çocuk aile ve bakıcılarının çocuklarına öğretim yapma ve uygun davranışlar kazandırma gibi sorumlulukları olduğunu ortaya koyan bilgilerle benzerlik göstermektedir çünkü çocukları en iyi tanıyan ve onlarla en çok vakit geçiren bireyler olarak aile üyeleri ve bakıcılar günlük yaşamda OSB olan çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinden de sorumludurlar (Özdemir ve Ramazan, 2012; Tuğrul vd., 2014).

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmenlerin tümünün OSB olan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine yer verilmesi gerektiğine inanmaları; ancak yalnızca bir kısmının bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine yer veriyor olmasıdır. Hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programlarında oyun becerilerine yer vermeyen öğretmenler; bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıkları, öğrenci özelliklerinin uygun olmadığı ve sınıfların kalabalık olduğu gerekçesini ortaya koymuşlardır. Oysa, özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında bu konuya özel dersler bulunmaktadır (Tuğrul vd., 2014). Ayrıca psikomotor, günlük yaşam, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ya da bilişsel beceriler gibi oyun becerilerinin de OSB olan çocuklara öğretilmesi gereken temel beceriler arasında olması gerektiği, kesinlikle unutulmamalıdır (Kırcaali-İftar, Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Araştırmanın son bulgusu ise öğretmenlerin oyun becerilerinin öğretimi sırasında birden fazla öğretim yöntemini kullandıkları ya da kullanabilecekleri şeklindedir. Öğretmenler oyun becerilerinin öğretimini yaparken alanyazındaki araştırmalarla tutarlı biçimde; doğal öğretim (Garfinkle ve Schwartz, 2002), etkinlik çizelgeleriyle öğretim (Dettmer vd., 2000; Rao ve Gagie, 2006), video ve canlı modellerle öğretim (Besler ve Kurt, 2016; Odluyurt, 2013; Öncül, 2015; Reagon vd., 2006; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015; Ulke-Kurkcuoglu, Bozkurt ve Cuhadar, 2015) yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler, özel eğitimin doğasına uygun olacak biçimde öğretim yöntemi seçerken çocukların; özelliklerinin, OSB'den etkilenmişlik düzeylerinin ve yaşlarının seçilen yöntemlerde farklılık oluşturduğunu dile getirmiş, böylece eğitimde bireyselleştirmeye vurgu yapmışlardır.

Bu araştırmanın, OSB olan çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemede oyunun önemini ortaya koyma ve önceki araştırma bulgularını genişleterek destekleme açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklar için; oyunu önemli gördüklerini, hazırladıkları programlarda oyun becerilerinin öğretime yer verdiklerini ve oyun öğretimi yaparken kanıta-dayalı uygulamalardan yararlandıklarını ortaya koyması bakımından hem alanyazına katkı sağlamakta hem de önceki araştırmada elde edilen benzer bulguları genişleterek desteklemektedir (Senturk-Cesur ve Odluyurt, 2019). OSB olan çocuklar için hazırlanan ve sürekli olarak güncellenen programlarda da bu araştırmanın bulgularını dikkate almak ve programlarda oyun becerilerinin öğretime yer vermek önemli bir adım olacaktır. Araştırmanın alanyazına katkısının yanı sıra temel bir sınırlılığı da söz konusudur. Araştırmada veriler yüz-yüze görüşmeler yerine yazılı biçimde toplanmıştır. Yüz-yüze görüşmeler yoluyla daha fazla ve derinlemesine veri elde edilebileceği düşünüldüğünden, bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Görüldüğü gibi oyunun yaşantılar yoluyla öğrenmede, göze çarpan bir etkisi vardır. Öğretmenin bu konuyu anlaması ve dengeyi bunu göze alarak kurması, diğer bir ifadeyle, çocuklara dersi oyun gibi sunması; ancak oyunu ders gibi sunmaması gerekir. Bu denge gözetilerek, ayrıca mevcut araştırmanın ve önceki araştırmaların bulgularından yola çıkarak hem uygulamaya hem de araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılması konusunda hizmet-içindeki öğretmenlere yönelik bilgilendirici eğitim ve seminerler düzenlenebilir. OSB olan çocuklara bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken oyun becerilerine yönelik amaçlara yer verme konusunda öğretmenler teşvik edilebilir ve desteklenebilir. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlardaki öğretmen adaylarına oyun becerilerinin öğretime yönelik derslerde ve uygulama derslerinde oyun becerilerinin kazandırılmasına ilişkin daha fazla uygulama yapma fırsatları sağlanabilir. Ayrıca bu araştırma, yardımcı öğretmenler, branş öğretmenleri ve öğretmen adayları gibi farklı uzmanlarla ya da anne-babalar, bakıcılar ve kardeşler gibi aile üyelerinden oluşan farklı katılımcı gruplarıyla tekrarlanabilir. Bu araştırma, farklı yetersizlik grubundaki çocuklarla çalışan öğretmenlerle yinelenabilir. Ayrıca, oyun becerilerinin planlanmasına ve öğretime yönelik özel eğitim öğretmenlerine rehberlik edecek biçimde eylem araştırmaları tasarlanabilir.



Etik Kurul Onayı: Bu alışma için etik kurul onayı zorunluluğu olmaması nedeni ile alınmamıştır.

Bilgilendirilmiş Onam: Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Hakem değerlendirmesi: Dış hakem değerlendirmesi.

Yazarların Katkısı: Fikir – ř.Y.Ö., A..G.; Tasarım - ř.Y.Ö., N.Ö.; Verilerin Toplanması ve İşlenmesi - .A..G.; Danışmanlık – ř.Y.Ö.; Verilerin Analizi ve Yorumu – ř.Y.Ö., N.Ö.; Alanyazın Taraması – A..G., N.Ö., ř.Y.Ö.; Yazma – N.Ö., ř.Y.Ö.; Eleştirel Değerlendirme -Tüm yazarlar.

ıkar atışması: Yazarlar herhangi bir çıkar atışması beyan etmemiştir.

Finansal Açıklama: Yazarlar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Aldhafeeri, F., Ioanna P., & Aderonke, F. (2016). Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: Teachers' views, attitudes and aptitudes. *International Journal of Early Years Education* 24(3): 342-360. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1172477>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 [DSM-5]*, Arlington: American Psychiatric Association.
- Aras, S. (2015). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Childhood Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Aronstam, S., & Braund, M. (2015). Play in grade R classrooms: Diverse teacher perceptions and practices. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1-10.
- Ayan, S., Memiş, U. A., Eynur, B. R., & Kabakçı, A. (2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyuncak ve oyunun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(4), 80-89.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 66-84. <https://doi.org/10.1177/109830070000200201>
- Baker, F. S. (2014). Teachers' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 22(3): 271-286. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.944884>
- Baker, F. S. (2015). Challenges presented to personal theories, beliefs and practices of play in Abu Dhabi kindergartens: The English medium teacher perspective. *Early Years*, 35(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.958982>
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1) 209-230. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0273>
- Boutot, E. A., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 285-292. <https://www.jstor.org/stable/23879722>
- Bowdon, J. (2015). The common core's first casualty: Playful learning. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 33-37.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*. 32(2), 191-207. <https://doi.org/10.1080/01411920600568976>
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and interactions: Early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Autism Asperger Publishing, APC, Kansas.
- Celep, M. U. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2013). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün & S. B. Demir (Eds.). *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 69-110). M. Aydın (çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11.
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169.
- Dilekmen, M., & Bozan-Tüzün, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 43-56.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., & Warriar, S. (2019). Early childhood teachers' views and teaching practices in outdoor play with young children in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 265-273. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-00924-2>
- Ersoy A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (10th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26–38.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, G., & Tuğrul, B. (2012). A play tens of teachers, and hundreds of their ideas about child' who doesn't play. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 2025-2030. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.943>
- Hobson, J. A., & Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between imitation and joint attention? *Development and Psychopathology*, 19(2), 411–431. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070204>
- Hobson, J., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 114–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x>
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/13668250500204034>
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(8), 1768-1773. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1423-6>
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6(1), 124.
- Kırcaali-İftar G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı 1-2*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-340.
- Lee, S. Y., Lo, Y. Y., & Lo, Y. (2017). Teaching functional play skills to a young child with autism spectrum disorder through video self-modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2295-2306. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3147-8>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants Young Children*, 24(3), 225-245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297. *Young Children*, 24(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177/1053815111429465>
- Lydon, H., Healy, O., & Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 872-884. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.002>
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20(4), 225-238. <https://doi.org/10.1002/bin.197>
- Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., & Sigafos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 547-555. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.11.003>
- Marais, K. (2018). Translation and development. J. Evans & F. Fernández (Ed.), *The Routledge handbook of translation and politics* içinde (ss. 95-109). New York: Routledge.
- Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223-232. <https://doi.org/10.1177/1362361312474121>
- Murdock, L. C., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an iPad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2174-2189. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1770-6>

- Nelson, C., Nelson, A. R., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., & Crompton, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 165-181. <https://www.jstor.org/stable/23879993>
- Odluyurt S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 536-540.
- Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modeller ve video modelleri öğretimin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu:
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 2*(1), 2-16.
- Papoudi, D., & Kossyvakı, L. (2019). *Play and children with autism: Insights from research and implications for practice*. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (p. 563-579). London: Cambridge University Press
- Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification, 31*(5), 660-681. <https://doi.org/10.1177/0145445507301651>
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(01), 1-26. <https://doi.org/10.21565/oztegitimdergisi.274303>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development, 28*(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching exceptional children, 38*(6), 26-33.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment Of children, 29*(3)517-528. <https://www.jstor.org/stable/42899899>
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1024-1039. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0240-9>
- Sandberg, A., & Samuelsson, I. P. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal, 32*(5), 297-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-4400-x>
- Sani-Bozkurt, S., & Ozen, A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(1) 71-83. <https://www.jstor.org/stable/24827502>
- Saral D. & Ülke-Kürkçüoğlu B. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireyler için hedef davranış belirleme ve tanımlama. FF. Aksoy (Ed.), *Etkili davranış yönetimi* içinde (ss. 29-55). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- Singer, D. G., Golinkof, R. M, & Hirsh-Pasek, K. (2013). *Play Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Erişim tarihi: 22 Mayıs 2021 <http://udel.edu/~roberta/play/book.html>
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman, (Ed.). *Özel eğitime giriş* içinde (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2013). Engelli çocuklarda oyun gelişimi: Otistik çocuklar. Ü. Tüfekçioğlu, (Ed.) *Çocukta oyun gelişimi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şentürk-Cesur, M., & Odluyurt, S. (2019). An investigation of the opinions and suggestions of parents and teachers about the teaching of play skills to children with autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education, 11*(2) 128-140. <https://doi.org/10.20489/intjecs.670469>
- Tarman, B., & Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online, 1*(10), 325-337.
- Taylor, S. I., Rogers, C. S., Dodd, A. T., Kaneda, T., Nagasaki, I., Watanabe, Y., & Goshiki, T. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 24*(4), 311-321. <https://doi.org/10.1080/1090102040240411>
- Tekin, G., & Tekin, A. K. (2007). Meanings of child's play according to Turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology, 34*(4), 207-213.

- Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Can I Play?: Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 119–126. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020701>
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0225-0>
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher–child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716-733. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1054818>
- Tsai, C. Y. (2015). Am i interfering? Preschool teacher participation in children’s play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031212>
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.116 10.17679/iuefd.05509>
- Türkmenoğlu, F. (2005). 60–72 aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, “oyun yoluyla matematik becerilerini kazandırma programı”nın etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60- 72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ulke-Kurkcuoglu, B., Bozkurt, F., & Cuhadar, S. (2015). Effectiveness of instruction performed through computerassisted activity schedules on on-schedule and role-play skills of children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3) 671-689. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2432>
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.116>
- Warreyn, P., Van der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(8), 712-716. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12455>
- White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1006-1013. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>
- Wolberg, J. K., & Schuler, A. L (2006). Promoting social reciprocity and symbolic representation in children with autism spectrum disorders. T. Charman & W. Stone (Eds.). *Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification, diagnosis, and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2152-2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>
- Yıkımsı, A., Terzioğlu, N. K., Mehtap, K. O. T., & Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1567-1583.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yazarlar

İletişim

Ayşe Çiğdem GÜLVEREN

Özel Eğitim Uygulama Okulu
Milli Eğitim Bakanlığı
Özel Eğitim Öğretmeni

Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi
Özel Eğitim Bölümü
E-mail: serife.yozkan@anadolu.edu.tr

Nuray ÖNCÜL

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi
Özel Eğitim Bölümü
E-mail: noncul@anadolu.edu.tr