

ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAN ÇOCUKLARDA OYUNCAK ve OYUNUN ÖNEMİ¹

*Sinan AYAN¹, Uğur Altay MEMİŞ¹, Baybars Recep EYNUR¹, Alper KABAKÇI¹
Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitim Spor Yüksek Okulu*

Özet: Özel eğitime muhtaç çocukların hem günlük yaşantıları hem de eğitimleri son yıllara kadar göz ardı edilmiştir. Ancak TBMM 1997’de Özel Eğitim Yasasını kabul etmiştir. Bu kanunun birinci bölüm sekizinci maddesinde zorunlu ilköğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek durumda olmayan bireyler için gelişim alanlarındaki performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarının uygulanacağı kurumlar açılması gerektiği belirtilmiştir. Ek olarak, madde 6’da erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür denmektedir. Bu tarihten sonra alandaki araştırmalar artan bir ivme kazanmıştır. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine verilmesi gereken önemden yola çıkarak bu çalışmanın amacı eğitim sürecindeki oyun uygulamaları ve amaçlara ulaşmada kullanılan oyun ve oyuncak kavramlarının incelenmesidir. Çalışmanın amacına uygun biçimde özel eğitime muhtaç çocukların oyun durumları, ailelerinin oyunlara ve oyuncaklara olan tutumları ve hangi oyun ve oyun araçlarının bu çocukların gelişimleri için faydalı olacağına bilgisinin katkılarına yönelik literatür taranmıştır. Çalışma sonunda oyun, oyuncak ve oyun müdahalelerine yönelik otistik, down sendromlu, yaygın gelişimsel geriliği olan çocukların tutumları ve ailelerinin algıları, bilgi düzeyleri, tutumları ile ilgili önemli sonuçlar çıkarılmıştır. Sonuçlar göz önüne alındığında, Türkiye’de özel eğitime muhtaç çocukların ev ve eğitim ortamlarını inceleyecek hem nitel hem de nicel yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Oyun, Oyuncak, Tutum.

The IMPORTANCE of TOY and PLAY for CHILDREN with SPECIAL NEEDS

Abstract: Children with special needs and their both daily life and education have been ignored until recent years. However, in 1997 The Special Education Law was accepted by Turkish National Assembly. In part 1 and section 8 of this law it is defined that for people who cannot fulfill the requirements of compulsory education, necessary institutions should be found by organizing and developing programmes including their performance levels according to their developmental domains. Moreover, in section 6 it is also pointed out that service of special education for early childhood should be based on acknowledging and supporting parents in both home context and institutions. Since then there has been an increasing rate of researches in this area. Considering the importance of education for children with special needs this research aims at examining the concepts of play and toys which are used for attaining the goals of special education and the implementations of play during the educational process. Literature about children with special needs’ play conditions, their parents’ toy choices and attitudes toward play and the contribution of the knowledge of which plays and play equipment are helpful for development of those children was reviewed for the purpose of research. Important inferences were made about children’s with autism, down syndrome and pervasive developmental disorder attitudes, and their parents’ perceptions, attitudes and knowledge levels about play, toys and play interventions. Regarding the

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, Gazi Üniversitesi ile Spor Bilimleri Derneği tarafından 10-12 Kasım 2010 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi’nde sunulmuştur.



results, in Turkey there is need for further both qualitative and quantitative researches to investigate in home context and educational settings of children with special needs.

Key Words: Special Education, Play, Toys, Attitude.

GİRİŞ

Gelişimsel gecikmesi olan çocuklar doğumdan sonraki süreçte engeli olmayan diğer çocuklarla aynı gelişim özelliklerini göstermeseler de her iki grupta içsel enerjisinin boşaltılması, genel gelişiminin sağlanması ve deneyim kazanılması bakımından ortak noktası oyundur. Oyunun kökü, ilk çağlara kadar dayanmaktadır. İnsanoğlu, av hayvanları ile avcılarını simgeleyen küçük taş ve çubuklar kullanarak planını yumuşak toprağa çizmiş ve böylelikle gerçek avlara hazırlık yapmışlardır (Arnold,1979).

Bebek doğduğu andan itibaren onun için oyun deneyimleri öncelikli öğrenme yoludur. Böylece oyun çocuklar için uygulamaya yönelik anlamlar sağlar. Zihin, dil, hareket ve sosyal becerilerinin gelişimi oyunla ilişkilendirilmektedir. Oyun aynı zamanda, nesnelerin öğrenilmesi, çevresel kontrol ve dünyada başarı için gerekli olan sosyal becerilerin gelişimi için de önemlidir (Hamm ve ark., 2006, Yamaner, 2001).

Çocuğa güçlükle öğretilen pek çok kural, oyun esnasında daha kolay öğretilir. Çocuklar öğrenme, karar verme, işbirliği, sıralama, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kural ve kavramı oyun sırasında farkına varmadan öğrenir ve benimser (Çoban ve Nacar, 2006, Memiş, 2006).

Çocuk için oyun gerçek yaşama hazırlıktır. Pek çok ebeveynin düşündüğünün aksine oyunun, bir zaman geçirme yöntemi değil, çocuğun kişiliğinin

gelişmesi, sosyal yaşama uyumunun sağlanması ve okuldaki başarısının artması açısından ilk ve en zorunlu adımı olduğu, ancak son yıllarda kavranmaya başlanmıştır (Arnold, 1979). Oyun; tecrübe kazanma, öğrenme ve yapma aracıdır. Oyun aynı zamanda bir kültür iletim aracıdır. Oyun alıştırmadır. Oyuncakların araç ve gereçlerin kullanımı sırasında çocuk; koordine etmeyi, kasları üzerinde kontrol kazanmayı, kol ve bacaklarının koordineli bir şekilde kendi istekleri doğrultusunda hareket ettirmeyi öğrenir. O zaman oyun, bir zaman geçirme yöntemi değil, yetişkinlik yaşamı için gerekli bir hazırlıktır (Arnold,1979).

Fewel ve arkadaşları (1997) tarafından, oyun gelişimsel bir kavram olarak görülmüş ve beceri kazancının sıralı doğası üzerine yerleştirilmiştir. Çünkü oyun becerileri, sosyal uyum için önemlidir; dil gelişimi, sosyal beceriler ve genel bilişsel fonksiyonlarla ilişkilendirilmiştir. Oyun becerileri, normal gelişen çocuklarda olduğu gibi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda da oyunda anlama ve katılımda önemli olmaktadır (Stahmer,1999). Gelişimsel gecikmesi olan çocuklar, kendi oyun becerileri içinde sınırlandırılmış olabilirler ve sıklıkla tipik bir şekilde gelişmiş olan akranları gibi oyun için benzer özelliklere sahip olmamaktadırlar ve oyundan benzer faydaları deneyimleyemeyebilmektedir (Hamm ve ark., 2006). Ancak unutulmamalıdır ki gelişimsel gecikmesi olan çocuklarda tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi oyun oynamayı sever. Bu

nedenledir ki gelişimsel eksiği olan çocuklarda oyun ile gelişme sağlayıp, eğitilebilirler.

Quirnbach ve arkadaşları (2009) oyun oynama becerilerini ortaya çıkarmada standart ve yol gösterici hikâye formatlarının otistik bireylerin gelişiminde etkin ve dengeli olduklarını ve farklı sosyal hikâye formatlarının karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Yine Stahmer (1999) tarafından yapılan çalışmada otistik çocukların sembolik oyun araştırmasında, bu çocukların oyun becerileri ve oyun karmaşıklığında sıkıntı ve kaygı davranışlarını gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada oyun becerilerinin sosyal uyum için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Toureh' e göre oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı, yetişkinin geliştirmek istediği öğretim yöntemleri ve tekniklerin temelini oluşturur (Akt: Çoban ve Nacar, 2006).

Yapılan çeşitli çalışmalara bakıldığında, farklı özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim amaçlarına ulaşmalarını sağlamak amacı ile farklı oyun türlerine, çocukların oyuncak tercihlerine ve anne-babaların bu faaliyetlerdeki etkinlikleri incelenmiştir (Case-Smith ve Kuhaneck, 2008; Hamm ve ark., 2006).

Oyun ve oyuncak kavramı yukarıdaki araştırmalardan da anlaşıldığı üzere sadece normal gelişime sahip bireyler için önem arz etmemektedir. Aynı zamanda eğitimde hedeflenen davranışları göz önüne alındığında özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların da incelenmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı;

eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması bakımından, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyun, oyuncak kavramlarının etkinliğinin ve ebeveynlerinin de eğitim çalışmalarındaki oyun ve oyuncak kavramlarına yönelik algılarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ve ebeveynlerinin oyun ve oyuncak kavramlarına ilişkin algılamalarının incelenmesi amacı ile survey(tarama) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin uygulanmasında; elde edilen çalışmalardan özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların oyun ve oyuncak kavramına odaklanmış çalışmalar öncelikle incelemeye alınmıştır.

BULGULAR

Yapılan çalışma neticesinde, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyun ve oyuncak kavramlarına ilişkin çok farklı sınıflandırmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak bu ayrıştırma bazı başlıklar altında genelleşmekte iken çalışmaların kendine has özellikleri nedeni ile de farklı uygulamaları içermiştir.

Stahmer (1999) yaptığı çalışmada, merkezi sorumluluk çalışması (PRT) olarak adlandırılan bir çalışma tekniğinin otistik çocuklarda artan motivasyonu geliştirici olduğunu iddia etmiştir. PRT içinde çocuğun aktivite seçmesine izin verilir, çocukların seçtiği aktiviteler içinde istenilen davranışın çok çeşitli örnekleri sağlanmıştır ve doğal destekler, yardımlar kullanılarak sistemli bir şekilde ödüllendirilmişlerdir. PRT, otistik çocukların oyunu içinde yaratıcılığa, çocukların izin verdiği yeterli düzeyde esnek bir şekilde tutuyorken, çocukların öğrendikleri karmaşık oyun



becerilerine yardımcı olmak için yeterli seviyede oluşturulmuş olan doğal bir çalışma metodu ile değişkenler arasında bir uzlaşma sağlamıştır. Aşağıda tanımlanan PRT prosedürleri oyunu kolaylaştırmak için kullanılmıştır.

1. Açık öğretim ve sorular: Oyun görevi, çocuklar için net bir şekilde hazırlanır. Örneğin, terapist özel bir oyuncakla yapılabilecek bir şeyi çocuktan isteyebilir. Modelleme ve tanımlanmış görevlerin (bu görevler genelde çocuğun iyi yaptıkları görevlerdir) kullanımı, çalışmada yeni görevlerin başlangıcını açıklamak için kullanılır.

2. Ana Amaçların Düzensiz Karıştırılması: Çocukların rekabeti içindeki aşamalarda oyuna yönelik, çocuklara gereken ana görevler daha gelişmiş düzeyde olan oyun için çocuğa gerekli olan yeni görevler üzerindeki çalışmalarla rasgele bir şekilde harmanlanmıştır. Başarının bu ana çocuk deneyimleri ve başka bir yasağa yönelik olan oyunun bir şeklinin ancak herhangi oyun zamanında verilmesi sırasında oyun seviyelerinin bir kombinasyonunu kullanmak yerine kullanılmadığı tipik bir şekilde gelişen çocukların varlığı ile oluşturulmasıdır.

3. Çocuk Seçimi: Çocuğa çalışmada kullanılan oyuncakları seçmek için izin verilir bu motivasyonu ve performansı artırır. Oyunun öğrenilmiş olan şeklini destekleyen oyuncakların farklı modelleri elde edilebilir olmalıdır. Ancak çocuğun seçimi sadece bir noktada çalışır ve özel bir oyun becerisi üzerinde çocuk odaklanmışsa terapist bu durumdan gelen seçilmiş oyuncakların bir setini sağlayabilir. Eğer bir çocuk dikkatini çok az topluyor ise ve anlatılmış oyundaki oyuncakların bir seti veya herhangi bir oyuncakla meşgul olmaktan ziyade

oyuncaktan oyuncuğa bir eğilim gösteriyor ise çocuk birden çok kez oynamak istiyordur.

4. Doğrudan Destekleme: Çocukların oyuncaklarını kendi seçmesi, oyunun daha gelişmiş seviyelerinde çocuğun denemelerini güçlendirmek için kullanılır. Örneğin, bir çocuk bir tren ve kamyonla oynamayı seçerse onlar, trende yer için bir boşluk gerekli olabilir veya tren ve kamyonla serbest bir şekilde izin verilmeden önce trenin yıkanması gerekli olabilir. Tek sorun; özellikle çalışmanın başlangıcında çocuklar bir oyuncakla tekrar eden davranışlar ya da stereotipe yönelik bir pozisyona bürüneceklerdir. Kendi kendilerine yönlendikleri başlangıç davranışının bu şekli, çok güçlü bir destekleyici olabilir ve çok kısa bir süre buna izin verilebilir. Ancak, yetenek içindeki çocuk süreçleri gibi daha karmaşık oyun bu kendi-kendine başlangıç davranışının ne yönde yapıldığının belirtilmesinden önce gereklidir.

5. Amaca Yönelik Denemelerin Desteklenmesi: Doğru sorumluluktaki çocukların denemeleri tamamen doğru yapılmış gibi desteklenir. Bir sonraki aşamada ana amaca daha yakın olanlarının en iyi şekilde ilerlemesini sağlamak amacıyla çocuk ödüllendirilmektedir. Örneğin bir çocuk, bir itfaiyeci olmayı taklit ediyorsa zihninde ateş olduğunu düşündüğü noktaya doğru hortumu sabitler ve su gürültüsü yapmaya çalışır. Çocuk amaca yakın hareketler yapıyor ama ses taklitlerinde hatalar yapıyorsa bu davranışı da ödüllendirilebilir, çünkü çocuk sosyo-dramatik oyuna yakın bir deneme yapmıştır.

6. Dönüt Alma: Sosyal etkileşim becerilerini geliştirecek kadar örnekler sağlayan çocuğun gelişimsel seviyesinde, terapist oyun hareketlerini amaca yakın performansında dönüşleri aldırır.

Stahmer (1999), yukarıda ki çalışma ile oyunu değerlendirmeye yönelik prosedürleri belirledikten sonra oyunları dört başlık altında değerlendirmiştir:

1. Manipülatif Oyun: Manipülatif oyun becerileri, bir çocuğun öğrendiği ilk oyun becerilerinden biridir. Manipülatif oyun, sıklıkla görsel ve duyuşsal aktivite ilgisi içinde sonuçlanır. Manipülatif oyun, içi dolu bir kutu veya balonlarla oynamak olduğu gibi aynı zamanda pazılları toplamak veya boyama gibi daha gelişmiş oyun becerilerini de kapsar. Otistik bazı çocuklar oyunun diğer formlarını denemeden önce bu daha gelişmiş manipülatif beceriler için becerilerini geliştirebilirler.

2. Fonksiyonel ve Tanıtıcı Oyun: Fonksiyonel ve tanıtıcı oyun becerileri, bir çocuğun gerçekçi objeleri kullandıkları oyunları kapsayan ve nesnelere ufak kopyaları ile tanıtıldığı, nesnelere fonksiyonlarının anlatıldığı oyunları kapsar. Örneğin, bir çocuk oyuncak bir çay tabağı üzerindeki bir çay fincanını yerleştirebilir veya bir kaşığı ağzına götürebilir. Ya da bir çocuk; bir masa kuracağı zaman nesnelere nereye konacağını veya şekillerine ya da biçimlerine göre nasıl sınıflandırılacağını öğrenebilir. Otistik bir çocuk gerçek dünyada ilişkileri anladıkça fonksiyonel oyun çalışmaları için hazır bulunuşluğunu gösterebilir.

3. Sembolik Oyun: Sembolik oyun bir çocuğun bir nesneyi aslında başka bir nesneymiş gibi gördüğü, nesneyi sahip olduğu özelliklerle değerlendirdiği veya olmayan bir şeyi varmış gibi davranarak yaptığı bir oyundur. Çocuklar bu oyuna, düzenli fonksiyonel oyunlar üretebildikten sonra ve genellikle en az iki yıl duygularını ve düşüncelerini anlatabildikleri kelimeleri söyledikten sonra hazır olurlar. Sembolik oyun gelişimsel engeli olan

çocukların öğrenmesi için kavramların özet bir şekilde anlatılma kapasitesini gerektirmesi gibi oyun türlerinin çok farklı türlerinden bir tanesidir. Gelişmiş sembolik ve fonksiyonel oyun, oyuncakla birlikte konulmuş adımları içine alır. Örneğin; yemek pişirme, herhangi bir şeyi yeme, tabakları yıkama ve diğer başka örnekler gibi.

4. Sosyo-Dramatik Oyun: Sosyo-dramatik oyun, çocukların rol almada cesaretlendikleri, bir hikâye geliştirdikleri, nesnelere kullandıkları, nesnelere hayal ettikleri vb. örneklerin olduğu sembolik oyunun gelişmiş bir şeklidir. Birkaç sembolik oyuna ve 4-5 yıllık duygularını ifade edebildiği dil seviyesine sahip bir çocuk sosyo-dramatik oyun çalışması için hazır olması önerilir.

Araştırma PRT' nin farklı yaş ve seviyelerdeki otistik çocuklarda oyun becerilerini arttırabildiğini ve bu çocukların anne-babalarının bu teknikleri kullanmada terapistler kadar başarılı olabildiklerini göstermiştir. Bu metotlar kullanılarak öğretilmiş olan oyunun şekilleri manipülatif oyun, fonksiyonel ve sembolik oyun ve sosyo-dramatik oyun içinde yerleştirilmiştir. Otistik çocuklar için en zor olan sembolik ve sosyo-dramatik oyundur.

Honey ve arkadaşları (2007) yaptığı çalışmada, sembolik oyuna yönelik bir takım değerlendirme yaklaşımlarında bulunmuştur. Pilot uygulama sırasında tekrarlanan analizler ve anne-baba dönütleri, değerlendirmeye yönelik oluşturulan ankete göre hazırlanmıştır. Maddeler oyunun tıklama kalitesini azalttı, bu maddeler gibi net bir şekilde puanlamaları pek sağlanmadı. Eklenen oyun maddeleri, tarafsız daha iyi bir şekilde öğütülmesinde ve sembolik oyunun doğaçlamasının incelenmesinde tıklama oyunu için eklendi. Sonuç olarak cevap özellikleri normal gelişim



içindeki bazı davranışlar için rapor edilen galip gelen temel etkilerine yönelik her madde için dört özelliği oluşturmaya yönelik olarak gözden geçirildi. Maddeler, bir davranış gösterilmiyorsa 0, davranışın sunumu dikkate değer bir derecede ise 3 değerden birinin (1,2,3) verilmesi ile puanlandırıldı. Bir toplam tekrar eden davranış (TRB) puanı, 19 tekrar eden davranışın hepsi için madde puanlarını özetleyerek inceledi. Bu (TRB) puanı, çocukta görülen tekrar eden davranışların bir dağılımının toplam sıklığını tanıttı. Bir toplam oyun puanı (TP), 12 oyun maddesi için madde puanlarını özetleyerek incelendi. Toplam oyun puanı (TP) çocukta görülen oyun tiplerinin bir dağılımının toplam frekansını sundu.

Quirnbach ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmada; ön test - son test tekrarlı ölçümler ve rasgele seçilmiş kontrol gruplu araştırma dizaynı modeli kullanarak oyun oynama sırasında sosyal becerilerin gelişimini hedefleyen bir sosyal hikâyenin iki formatını karşılaştırmışlardır. Gelişimsel gecikmesi olan 45 çocuğun hepsi 7-14 yaşları arasında standart, yol gösterici veya kontrol hikaye durumları için rasgele seçilmişlerdir. Uygulamanın farklı şekilleri, otistik çocukların davranışlarını, iletişimlerini, bilişsel becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmek için uygulanmıştır. Bununla birlikte sosyal becerilerin zararlı davranışları otistik bireylerin ihtiyaçlarını toparlamada en çok ortaya çıkan alanlardan birini geride bırakmıştır.

Case-Smith ve Kuhaneck (2008) tarafından yapılan çalışmada farklı oyun formlarında gelişimsel geriliği olan çocukların, normal gelişen çocuklar ile oyun ve oyuncak tercihleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, 3-7 yaş arasındaki normal ve gelişim-

sel geriliği olan iki farklı grubun, şiddet içeren, bilgisayar, taklit ve rol verme oyun türleri ve bu oyunları oynamalarında yaptıkları oyuncak tercihleri tespit edilmiştir.

Licciordello ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar, otizm rahatsızlığı hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve bağımsız değerlendiriciler tarafından hastalıkları teşhis edilmiş üç erkek ve bir kız çocuktur. Onlar, bir banliyö yerleşiminde (anaokulunda 4 yaş süresince) aynı devlet okuluna devam etmişlerdir. Bütün katılımcılar, kendi akranları arasında genel eğitim sınıfları içinde eğitim almışlardır. Katılımcıların üçü okulda gün boyunca birebir asistanlar tarafından denetlenmişlerdir. Dördüncü katılımcı herhangi bir asistana gerek kalmadan okula tamamen uyum sağlamıştır. Üç asistan çalışma süresince bütün ölçüm ve müdahale prosedürlerini tamamlamıştır. Araştırmada ölçüm noktasında; okulun oyun alanında paydos vaktinde günlük oyun periyodu süresince ölçümler yapılmıştır. Dört katılımcı, yaklaşık 150 akranı ile uygun olarak aralarında her oyun periyodunda birlikteydi. Hava durumu uygun olmadığı zaman, oyun periyodu sınıftaki paydos zamanlarında akranları ile beraber oldukları yerdeki katılımcıların sınıflarında programlanmıştır. Katılımcılardan Andrew ve Wes aynı sınıfta iken, Carnie ve Mike ayrı sınıflarda bulunuyordu. Oyun alanı içinde, katılımcılar ve diğer öğrenciler, salıncaklara, tırmanma duvarlarına ve küçük oyun alanlarına sahiplerdi. Sınıf içindeki araçlar tahta oyunları, inşaat blokları, kitaplar ve yaşlarına uygun oyuncakları kapsıyordu. İki, bağımlı ölçüm (hedefin sosyal davranış olduğu) oyun periyodu sırasında kayıt edildi. Bir sosyal kabul; bir katılımcının bir akranının vücuduna dokunması ile ona bakması

ile onunla konuşması ile dikkate değer olmasının istenmesi olarak tanımlandı. Bir katılımcının bir aktiviteye katılımı hakkında yorumu var ise bu hareket kabul edilebilir bir şey olarak kaydedildi. İkinci bağımlı ölçüm sosyal cevap, acil bir şekilde bir akranından gelen daveti hemen tekrar eden bir katılımcının kabul edilmesi tarafından sözlü veya fiziksel davranış olarak belirlendi. Bu cevaplar, kafa sallama, gülümseme, akranlarını aktivitede teşvik etme ve “tamam, oynayacağım.” gibi bir cümle kurmanın başarılması olarak değerlendirilmiştir. Hem baş asistan hem de sınıf asistanları oyun periyodu süresince ölçüm yaptılar. Sınıf asistanı, çalışmanın kritik birkaç seansı süresince baş asistan tarafından verileri kaydetmeleri için çalıştırıldılar. Standart bir kayıt formu kullanarak periyot, birbirini takip eden 10 saniyelik aralıklarla sıralandı, bir ses sinyali ile birbirinden ayrıştırılan bölümler zamanlandırıldı. Her katılımcı, rasgele tercihlere göre dört buçuk dakika için incelendi. Her 10 saniyelik arada, gözlemci katılımcının sosyal bir davet sunup sunmadığını ve önüne gelen boşluklarda sosyal bir cevap verip vermediğini kaydetti. Bir katılımcı ile akranı arasındaki sosyal etkileşim süreci incelenmedi. Oyun periyodunun çıkarımlarında veriler, hedeflenen sosyal davranışın meydana gelmesi puanlayan gözlemcinin içinde olduğu aralıkların kaydını yüzde olarak özetlendi.

Hamm ve arkadaşları (2006) tarafından, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ve anne-babalarının oyun ve oyuncak tercihleri üzerinde anket yönteminin kullanıldığı bir çalışma yapıldı. Bu noktada, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların yapılan uygulamalarda oyun ve oyuncak tercihleri incelenirken, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların anne-babalarının da oyun ve oyuncak

tercihlerinin saptanmasında anket yönteminden faydalanılmıştır.

Fewell ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan çalışmada, oyun skorları ve iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, standart bir protokol uygulanmıştır. Veriler, bir laboratuvar ortamında 25 dakikalık bir video-kaydı sonrasında toplanmıştır. Laboratuvar, yapıldığı gibi aktivite-lerin video-kaydı için küçük bir oda dizaynında idi. Oda, bütün video-kayıtlar süresince bir ses sistemi ve tek yönlü bir ayna ile donatıldı. Anne-çocuk oyun çiftleri, iki tane 10 dakikalık oyun seanslarına katıldılar. Her seans oyuncakların standart kullarımlarını içerdi. Anne ve çocuk zemin üzerine oturtuldu ve oyuncak seti verildi. “A” olarak işaretli oyuncak grubu, bebeklerden, minyatür yeme, içme ve pişirme aletlerinden, bloklar ve diğer şeyler için elde edilebilir obje-lerle açık ilişkiye sahip olmayan materyallerden oluşuyordu. Anne, direktif vermektan kaçınması veya oyun davranışlarını kanıtlaması için eğitildi, ancak, anne normalde olabildiği gibi çocukları ile oynaması konusunda eğitildi. 10 dakika sonra; bir araştırmacı odaya girdi ve “A” oyuncak setini alarak “B” oyuncak setini verdi ve ondan sonra anneden aynı davranış içinde oynaması için devam etmesi istendi. B oyuncak seti, bir bebek, dondurulmuş hayvan, telefon, kutu, oyuncak araba, şingirak ve kişisel temizlik oyuncaklarını içeriyordu.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili yöntem-lerden elde edilen sonuçlar gözden geçirildiğinde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik oyun ve oyuncakların farklı yönlerde değerlendirilmeleri ile eğitim amaçlarına yönelik çok etkin sonuçlar



alındığı görülmektedir. Fewell ve arkadaşları (1997) yaptıkları çalışma ile oyunu gelişimsel bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır, yaptıkları araştırma sonucunda oyunun sadece belirli yönlerden ele alınmamasının gerektiğini ve oyun kavramının içeriğini incelemek ve onu benzer sonuçlar bulunuyor ise oyun alanlarındaki iletişim yeterliğinin ilişkilerini görmenin de gerekli olabileceğini düşünmüşlerdir. Hamm ve arkadaşları (2006) yaptığı çalışmada, malzemelerin anne-baba seçimi hakkında, tanımlayıcı istatistiklerin sonuçları anne-babaların toplanan oyun sonuçları için hem yüksek hem de düşük teknolojiye oyuncakları tercih ettikleri halde, onların sıklıkla fonksiyonel oyuncak kategorisinden gelen düşük teknolojiye raf dışı oyuncakları tercih ettiklerine işaret etmiştir. Düşük teknolojiye fonksiyonel oyuncakların anne-baba seçimi için nedenlerin bir çeşitliliği hipotezleştirildiği halde veriler; bu bilginin doğruluğunu anlamak için toplanmamıştır. Anne-babaların sıklıkla düşük teknolojiye ve raf dışı oyuncak seçimi üzerindeki bulgulara temellenen bu çalışma aynı zamanda özel ihtiyaçlı çocukların oyunu üzerinde raf dışı oyuncakların iyi dizayn edilmiş etkisini incelemeyi de önermektedir.

Liccordello ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada, müdahalenin devamlı olduğu öğretim öncesi, telkin, övmek ve ödüllendirmenin otistik dört çocuğun sosyal cevaplarını ve sosyal davetlerini arttırdığı görülmüştür. Bu noktada, uygun oyun ortamlarının doğru yönlendirmeler ve uygulamalarla otistik bireylerin sosyal cevap ve sosyal aktivitelere davet özelliklerini gerçekleştirebilecekleri ortaya konmuştur. Case-Smith ve Kuhaneck (2008) tarafından yapılan çalışmada, gelişimsel eksikliği olan çocukların nesne

keşfine dayalı oyunları anlamlı düzeyde yüksek bir şekilde tercih ettikleri tespit edilmiştir. Nesne keşfi 1-3 yaş çocuklarında baskın olan ve daha becerikli ve sembolik oyunların ortaya çıkması ile azalan temel duyu-motor oyununu yansıttığı bilinmektedir. Gelişimsel geriliği olan çocuklar tarafından daha çok tercih edilmesi, daha basit daha düşük oyun aktivitelerini tercih ettiklerini yansıtmaktadır. Yapılan bu tarama çalışmasında çocukların oyun tercihleri üzerinde cinsiyet ve erken çocukluk çağına geçiş döneminde, gelişim eksikliği olan ve olmayan çocuklar arasında benzerlik bulunduğu belirtilmektedir. Anlamlı farklılıklar yaş geçişlerinde;

1. İtiş-kakış oyunları için 3-5 yaş arasında arttığı, 5-7 yaş arasında azaldığı,
2. Bilgisayar oyunları için 3-7 yaş arasında arttığı,
3. Taklit oyunları tercihi için 4-5 yaş arasında zirve yaptığı

Gelişimsel eksikliği olan ve olmayan çocuklar arasında kaba motor becerileri gerektiren oyunlar, bilgisayar oyunu, okuma, televizyon izleme ve taklit oyunları arasında benzer bir tercih olduğu, ancak normal şekilde gelişen çocukların, itiş-kakış ve nesne keşfi gerektiren oyunları yüksek oranda tercih eder iken, gelişim eksikliği olan çocukların ise resim, boyama, bebek ve rol verme oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, 3-7 yaş arasında gelişimsel eksikliği olan çocuklarda oyun tercihlerinin nasıl olabileceğinin anlaşılmasını sağlamıştır.

Stahmer (1999) tarafından yapılan çalışmada, merkezi sorumluluk verilen oyun çalışmalarının farklı yaş ve seviyelerdeki otistik çocuklarda oyun

becerilerini arttırabildiğine ve bu çocukların annelerinin bu teknikleri kullanmada terapistler kadar başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu metotlar kullanılarak öğretilmiş olan oyunun şekilleri manipülatif oyun, fonksiyonel ve sembolik oyun ve sosyo-dramatik oyun içinde yerleştirilmiştir. Bu uygulamalar içinde otistik çocuklar için en zor oyunların sembolik ve sosyo-dramatik oyunlar olduğu görülmüştür. Quirnbach ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada da sosyal hikâyelerin otistik bireylerin gelişiminde yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Çünkü otistik çocuklar, verilen şartlar içinde, uygun bir şekilde hareket etmek için açık bir şekilde tanımlanmış sosyal bilgiye ihtiyaç duyan öğrenenler gibi görünmeye eğilim göstermektedirler. Honey ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada, tekrar eden davranışların otistik bireyin oyun algılarında yardımcı olduğunu ancak normal gelişim gösteren bireylerde olumsuz etkide bulunduğunu göstermektedir.

Yapılan bu çalışma ile farklı gelişimsel eksikliklere sahip ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, gerekli tanımlamaların doğru bir şekilde yapılması ve doğru uygulama ortamlarının sağlanması ile bilişsel, psiko-motor ve sosyal gelişim süreçleri içinde başarılı olabildikleri görülmektedir. Bu nedenle, 1997 yılında kabul edilen, Özel Eğitim Yasası' da, erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür (Madde 6); zorunlu ilköğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek durumda olmayan bireyler için gelişim alanlarındaki performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarının uygulanacağı kurumlar açılır (Madde 8) maddelerine yer ve-

rilmiştir (Resmi Gazete, 1997; Aral ve Gürsoy, 2009). Bu noktada gelecekteki araştırmaların yine bu özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için her uygulama noktasında farklılıklar gösterdiğinin gözden kaçırılmaması yapılan tüm araştırmalarda vurgulanan en önemli noktalardan biridir. Bunun yanında, bundan sonra yapılacak çalışmaların özel durumlara göre tekrar düzenlenmesi ve her noktanın ince bir şekilde detaylandırılması önem arz etmektedir. Yapılan çalışma sonucunda; özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların temelde oyuna ve oyuncaklara karşı pasif bir yaklaşımda buldukları, zaman ilerledikçe ve doğru telkinlerin yardımı ile oyun topluluğu içinde, hem oyun görevlerinde ve hem de oyuncak seçiminde normal gelişim gösteren çocuklara yakın tercihlerde buldukları tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

ARAL, N., GÜRSOY, F., (2009).

“Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş”, Morpa Kültür Yayınları, s.33, İstanbul.

ARNOLD, A., (1979).

“Çocuğunu ve Oyun” (Çev. Rezzan MAHMUDOĞLU) Ece Yayınları, İstanbul.

CASE-SMITH, J., KUHANECK, H. M., (2008).

“Play Preferences of Typically Developing Children and Children with Developmental delays Between Ages 3 and 7 Years”. OTJR Occupation, Participation and Health, Winter 2008, Vol.28, N.

ÇOBAN, B., NACAR, E., (2006).

“Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.18-23.

FEWELL, R. R., OGURA, T., NOTARİ-SYVERSON, A., WHEEDEN, C.A., (1997).



- “The Relationship between Play and Communication Skills in Young Children with Down Syndrome.” Topic in Early Childhood Special Education, p.1, Spring 1997:17.
- HAMM, E. M., MİSTRETT, S. G., RUFFİNO, A. G., (2006).**
- “Play Outcomes and Satisfaction with Toys and Technology of Young Children with Special Needs.” Journal of Special Education Technology, p.29, Winter 2006:21.
- HONEY, E., LEEKAM, S., TURNER, M., MCCNACHIE, H., (2007).**
- “Repetitive Behaviour and Play in Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders.” Journal of Autism Developmental Disorder, p. 1107-1115, 2007:37.
- LİCCİARDELLO, C. C., HARCHİK, A. E., LUİSELLİ, J. K., (2008).**
- “Social Skills Intervention for Children with Autism During Interactive Play at a Public Elementary School. Education and Treatment of Children,” Vol:31, N.1, p.27.
- MEMİŞ, D.A., (2006).**
- “Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, II, 442-448.
- QUİRMACH, L. M., LINCOLN, A. J., FEINBERG-GIZZO, M., INGERSOLL, B. R., ANDREWS, S. M., (2009).**
- “Social Stories: Mechanism of Effectiveness in Increasing Game Play Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Using a Pretest-Posttest repeated Measure Randomized Control Group Design.” Journal of Autism Developmental Disorder, p. 299-321, 2009:39.
- RESMİ GAZETE. (1997).**
- “Özel Eğitim Yasası”, Yayımlı Tarihi ve Sayısı: 06/06/1997-23011, Numarası: 573.
- STAHMER, A. C. (1999).**
- “Using Pivotal Response Training to Facilitate Appropriate Play in Children with autistic Spectrum Disorders.” Child Language Teaching and Therapy, p.29-40.
- YAMANER, F., (2001).**
- “Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler”, Ekin Kitabevi, s.5,6, Bursa.