



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM-
ÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN SERBEST OYUN ZAMANLARINDAKİ
OYUNLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUSE KOÇAK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
ARALIK- 2023**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM-
ÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN SERBEST OYUN ZAMANLARINDAKİ
OYUNLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUSE KOÇAK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ZÜHAL GİZİR**

**MERSİN
ARALIK- 2023**

ONAY

Buse KOÇAK tarafından Dr. Öğr. Üyesi Zühal GİZİR danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Zamanındaki Oyunlarının İncelenmesi” başlıklı çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından 28/12/2023 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda oybirliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI	
Üye	Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Zühal GİZİR	

Jüri kararı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun aşağıdaki tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Tarih :

Sayı :

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ
Enstitü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM-ÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SERBEST OYUN ZAMANLARINDAKİ OYUNLARININ İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest zamandaki oyunlarının incelenmesidir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu; Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında 2021-2022 yılı güz döneminde eğitim öğretime devam eden 40 özel gereksinimli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada etik ilkeler gereğince katılımcı çocukların ailelerine bilgilendirici onam formu gönderilmiş ve dönütleri alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Özel gereksinimi olan okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyun zamanlarındaki oyunları açık ve kapalı alanlarda gözlemlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak özel gereksinimli çocukların, serbest zamandaki oyunlarını incelemeye yönelik araştırmacı tarafından uzmanlardan görüş alınarak hazırlanan “Özel Gereksinimli Çocukların Oyunları Gözlem Formu” ve “Gözlem Güncesi” kullanılmıştır. Özel gereksinimli çocukların oyunları gözlem formuna ilişkin veri toplama süreci; çocukların her biri için her gözlemde 20 dakika açık alanda, 20 dakika kapalı alanda olmak üzere araştırma boyunca her biri 4'er defadan toplamda 160 dakika gözlemlenerek 8 hafta içerisinde tamamlanmıştır. Bu çalışma ile özel gereksinimli çocukların tercih ettikleri oyun türleri ile oyun oynadıkları alan arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan gözlemler; özel gereksinimli çocukların çeşitli oyun türlerinde ve oyun alanlarında oyun oynadıklarını, serbest zamandaki oyunlarında özellikle paralel oyun davranışlarını sergilediklerini göstermiştir. Bu araştırma sonucunda bedensel yetersizliği olan çocukların fiziksel oyunları oynamadığı görülmüştür. Özel gereksinimi olan çocukların oyun süreleri analiz edildiğinde, genellikle 80 dakikalık gözlem süresi içinde çoğunluğunun 48 ile 63 dakika arasında oyun oynadığı, bu süre içinde oyun materyallerini sıkça değiştirdikleri ancak oyun yapısını pek değiştirmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca çalışma grubuna dâhil edilen özel gereksinimli çocukların oyunlarında iletişim problemleri başta olmak üzere, oyun dışı bırakılma, düşme yaralanma gibi farklı güçlükler ile karşılaştıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılarak irdelenmiş, elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar, Oyun

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE PLAY BEHAVIORS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS DURING FREE PLAY TIMES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The aim of this study is to examine the leisure-time activities of children with special needs attending preschool education institutions. This qualitative research focuses on a study group consisting of 40 children with special needs who attended independent preschools in the central districts of Mersin province during the fall semester of the 2021-2022 academic year. In accordance with ethical principles, informative consent forms were sent to the families of participating children, and the study commenced after obtaining their feedback. The free play activities of preschool children with special needs were observed in both indoor and outdoor settings. The data collection tools used in the research include the "Observation Form for the Games of Children with Special Needs," and an "Observation Journal," prepared by the researcher with input from experts in the field. The data collection process for the observation form involved 20 minutes of observation in an open area and 20 minutes in a closed area for each child, totaling 160 minutes of observation for each child over the course of 8 weeks. The study revealed a correlation between the types of games preferred by children with special needs and the play areas they chose. Observations indicated that children with special needs engage in various types of games and exhibit parallel play behaviors during their leisure time, particularly in open areas. The research findings also showed that children with physical disabilities tended to avoid physical games. Analysis of the play durations revealed that, within an 80-minute observation period, the majority of children played for 48 to 63 minutes, frequently changing play materials but not altering the structure of the games significantly. Furthermore, communication problems and various difficulties such as exclusion from play, falls, and injuries were observed among the children in the study group. The results obtained from the research were discussed within the framework of the literature, and recommendations for practitioners and researchers were developed based on the findings.

Keywords: Preschool Education, Children with Special Needs, Play Behaviors

TEŞEKKÜR

Öncelikli olarak hayattaki engelleri birlikte aştığımız, oyun arkadaşım, biricik abim Yahya KOÇAK'a tez konumu belirlemede, bana ve çalışmama ışık tuttuğu için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Öğr. Üyesi Zühal Gizir'e yüksek lisans tez danışmanlığı sürecindeki yönlendirici destekleri, değerli görüşleri ve katkıları için içten teşekkürlerimi sunarım. Her aşamada sağladığı değerli rehberlik ve önerileri, araştırma sürecimin gelişmesine büyük katkı sağladı.

Ayrıca yüksek lisans eğitimimde tanıştığım, bilgi birikimini paylaşarak doğru yönlendirmelerde bulunan, değerli önerileriyle bana ilham veren Doç. Dr. Simge Yılmaz Uysal'a da minnettarlığımı ifade etmek isterim. Kendisinin yardımı ve değerli katkıları, çalışmalarımın niteliğini artırdı.

İki kıymetli akademisyenin sağladığı destek ve öğretileri ile tez çalışmam daha da zenginleşti. Kendilerine olan minnettarlığımı bir kez daha ifade etmek isterim

Ve son olarak hayatımdaki en kıymetlilerim annem Fatma KOÇAK ve babam Nazmi KOÇAK başta olmak üzere bu süreçte desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana her zaman inanan ablalarım Derya TEL, Hülya KURT ve Burcu AKTAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
BÖLÜM 1 GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6.Tanımlar	7
BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN KURAMSALTEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Çalışmanın Kuramsal Temeli	8
2.1.1. Oyun Kavramı.....	8
2.1.1.1. Oyun Kuramları	10
2.1.1.2. Tarihsel Süreçte Oyun.....	11
2.1.1.3.Oyunun Çocuk Gelişimine Katkısı	13
2.1.1.4. Oyun Türleri.....	14
2.1.1.5. Oyun Alanlarının Çocuk Gelişimine Katkısı.....	17
2.1.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun İşlevi	19
2.1.2.Özel Gereksinimli Bireyler.....	19
2.1.2.1. Özel Eğitim	21
2.1.2.2. Kaynaştırma Eğitimi	21
2.1.2.3. Özel Gereksinim Türleri ve Özellikleri	22
2.1.2.4. Bir Hak Olarak Oyun	25
2.1.2.5..Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyun	27
2.1.2.6. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Oyun.....	28
2.1.2.7. Açık Alanda Oyunun Özel Gereksinimli Çocuklara Katkısı.....	29
2.2. İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	30
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	34
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	42
BÖLÜM 3YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi	44
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.4. Veri Toplama Süreci	47
3.5. VerilerinAnalizi	48
3.6. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları	50
3.7.Araştırmada Alınan Etik Tedbirler.....	53
BÖLÜM 4BULGULAR	54
4.1. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Tercih Ettikleri Oyun Türüne İlişkin Bulgular	54

4.2.Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyun Materyali Türü ve Kullanımına İlişkin Bulgular	58
4.3. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyunun Yapısına İlişkin Bulgular	61
4.4. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyunun Süresine İlişkin Bulgular	64
4.5. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular.....	66
BÖLÜM 5 TARTIŞMA.....	70
BÖLÜM 6 SONUÇ VE ÖNERİLER	75
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	90
EK-1 ETİK BEYANI.....	90
EK-2 ORJİNALLİK RAPORU	91
EK-3 ETİK KURUL ONAY BELGESİ	92
EK-4 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	93
EK-5 TEZ SAVUNMA TUTANAĞI.....	94
EK-6 GÜNCELLENEN BAŞLIK ONAYI	95
EK-7 GÜNCELLENEN ÖLÇME ARAÇLARI ONAYI	96
EK-8 ÖZGEÇMİŞ	97
EK-9 VELİ ONAM FORMU	98
EK-10 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	99
EK-11 ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SERBEST OYUN GÖZLEM FORMU	100
EK-12 GÖZLEM GÜNCESİ.....	101

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 2 Açık Alanda ve Kapalı Alanda Tercih Edilen Oyun Türleri.....	54
Tablo 3 Özel Gereksinim Türlerine Göre Tercih Edilen Oyun Türleri.....	55
Tablo 4 Tercih Edilen Oyun Materyalleri ve Kullanım Şekli.....	58
Tablo 5 Serbest Zamanda Oynanan Oyunun Yapısı.....	61
Tablo 6 Serbest Oyun Süresi.....	64
Tablo 7 Özel Gereksinim Türüne Göre Oyun Süresi.....	65
Tablo 8 Özel Gereksinim Türüne Göre Karşılaşılan Güçlükler.....	67



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 <i>Veri Toplama Süreci</i>	48
Şekil 2 <i>Analiz Süreci</i>	50
Şekil 3 <i>Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları</i>	52



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

DEHP: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu kısımda araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amaçları, önemi, sınırlılıkları ve sayıtlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Oyun, günlük yaşam süreçleri içerisinde şekillenen doğal bir deneyimdir (Çalışandemir, 2014). Okul öncesi dönemde çocuklar, toplumsal kuralları, sosyalleşmeyi, problem durumlarına çözüm üretmeyi oyun sırasında öğrenirler (Durualp ve Aral, 2015). Goldstein(2012), oyun ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda; oyunun, yaratıcı problem çözme, akran ilişkilerindeki popülerlik ve iş birlikçi davranışlar arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunların dışında oyun, çocuklara fazla enerjilerini boşaltma izni verir ve oyun esnasında daha az tehdit hisseden çocuklar, duygularını daha rahat ifade edebilirler (Christie vd.,1999;Duman, 2010). Özetle oyun; çocukların öğrenmesine fırsat sunan, çocukların tüm gelişim alanlarını eş zamanlı olarak destekleyen ve hayal gücünü genişleten önemli bir araçtır (Yılmaz, 2019).

Dünyanın neresine gidersek gidelim çocukların açık ve kapalı alan olmak üzere iki ayrı ortamda oyun oynadıklarını görürüz. Çocuklar için iyi bir oyun ortamı ise, açık ve kapalı oyun alanlarının birbirini tamamlar nitelikte oluşturulması ve bu alanlar arasındaki akışın sağlanması ile mümkün olacaktır (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Uygun bir oyun ortamı çocuğa nesnelerin yerini değiştirme imkânı tanıyacak nitelikte ve düzenli bir ortam olmalıdır (Almon, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında farklı gelişim gösteren çocuklara uygun öğrenme alanları ve materyaller bulunmalıdır (Carton ve Allen, 2003). Bu oyunlar açık alanlara da taşınarak deneyimlenmelidir (Morgan, 2007). Bir başka deyişle oyun alanlarının yalnızca kapalı mekânlar ile sınırlandırılması, çocukların psikomotor ve sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Cevher Kalburan ve Tenikeci, 2021). Ayrıca kentleşmenin artması ve beraberinde getirdiği trafik, nüfus artışı, teknoloji bağımlılığı gibi çevresel problemler açık alanların çocuklar için önemi arttırmaktadır (Önal, 2017). Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri çocuklara açık alanda oyun oynama fırsatı sunabilmektedir.

Açık alanlarda oyun oynayan çocuk birçok uyaran ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu alanlardaki uyarıcı zenginliği çocuğun merak duygusunu arttırmakta ve çocuğa çevresini keşfetmesi için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Cevher Kalburan ve Tenikeci, 2021). Açık alanda oynanan oyunlar ile çocukların ince ve kaba motor becerileri, sosyal ilişkileri ve duygusal

gelişimleri desteklenmekte; dolayısı ile açık alan oyunları, çocukların özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır (Koçyiğit, Kök ve Tuğluk, 2007; MEGEP, 2007).

Oyun, geniş bir yelpazedeki bireyler için hem eğlenceli hem de öğretici bir kaynaktır. Özellikle özel gereksinimli bireyler için eğitimin ayrılmaz bir parçası olan oyun, katılımı artırırken aynı zamanda keyifli bir ortam sunar. Bu bağlamda, özel eğitimdeki oyun odaklı yaklaşımlar, çocukların farklı gelişim alanlarında davranışlar kazanmasına olanak tanır. Meral ve Cinisli'nin (2015) belirttiği gibi, oyun aracılığıyla, gelişimsel zorlukları olan çocuklar belirlenen amaçlara yönlendirilir. Aydın'ın (2017) vurguladığı gibi, oyun temelli öğretim ortamları ve yöntemleri, özel eğitime muhtaç çocukların öğrenme süreçlerini destekler ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenme ve kalıcı öğrenme sorunları olduğu göz önüne alındığında, farklı öğretim etkinlikleriyle desteklenen bir öğretim süreci gereklidir. Bu bağlamda, öğretim sürecini zenginleştirmek ve öğretimi eğlenceli hale getirmek için oyun en etkili araçlardan biridir.

Okul öncesi eğitim kurumları, birçok çocuğa oyun alanı ve oyun oynama fırsatı veren eğitim öğretimin ilk basamağındaki kurumlardır. Okul öncesi eğitimde hedeflenen amaçlara uygun, kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulabilmesi ve eğitim sürecinin özel gereksinimli çocukları dikkatini çekip eğlenceli bir süreç olması açısından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında serbest oyun zamanına açık ve kapalı alanda yer vermesi büyük önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocukların oyunlarının anlaşılabilmesi, bu çocukların oyun imkânı sunmak ve oyunlarının içeriğini bilmekten geçmektedir.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuklar, eğitimsel beklentilerini karşılamakta zorlanan ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı hizmetlere ve kaynaklara ihtiyaç duyan grupları ifade etmektedir (Sucuoğlu, 2010). Bu çocuklar, toplum içinde yaşama adapte olabilmek ve kendi başlarına yaşamlarını sürdürebilmek için özel yaşam becerilerine ihtiyaç duyarlar.

Bu durumda, özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları hizmetler ve kaynaklar genellikle bireyseldir. Bu çocuklar, özel eğitim programları, terapi hizmetleri, uygun eğitim materyalleri veya özel teknolojik destekler gibi özel kaynaklara ihtiyaç duyabilirler. Ayrıca, bağımsızlık ve günlük yaşam becerilerini geliştirebilmeleri için özel eğitim, rehberlik ve destek de önemlidir.

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan bir araştırmaya göre; ülkemizde nüfusun %12,29 unu engelli bireyler oluşturmaktadır. Toplam engelli nüfusun 0-9 yaş grubundakilere oranı ise % 4,15 olarak verilmektedir (TÜİK, 2002). Ülkemizde özel gereksinimi olan çocuk sayısının toplam nüfustaki oranı incelendiğinde bu oranın azımsanmayacak kadar yüksek

olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2019). Özel gereksinimli çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar gibi çevreleriyle iletişim kurmak ve bu iletişimi devam ettirmek, istemektedirler (MEB, 2013). Bu çocukların gereksinimlerine uygun sosyal destek ve eğitimle hayatlarına olumlu katkılar sağlanabilir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde ana amaç, onların bağımsız yaşam becerilerini geliştirerek hayat kalitelerini yükseltmek ve daha bağımsız bir yaşam sürebilmelerine yardımcı olmaktır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması ve yaşamlarının iyileştirilmesinde eğitim büyük bir öneme sahiptir (Sarı ve İlik, 2014).

Oyun, çocukların mutlu olduğu, aktif katılım gösterdiği, dikkat gerektiren, öğrenciyi motive eden ve isteyerek katıldığı esnek bir yapıya sahip sosyal etkinliklerdir. Çocukların gelişiminde önemli bir rol oynayan oyun, çocuğun gelişimini yansıtmakta ve oyun esnasındaki davranışları, çocuğun gelişim süreci hakkında önemli ipuçları sunmaktadır (Pehlivan, 2014). Oyun içinde çocuklar, keşfetme, öğrenme ve kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadır (Tuğrul, 2013).

Çocuklar, oyun yoluyla dil becerilerini geliştirir, gelecekte karşılaşabilecekleri durumlar için hazırlık yapar, nesneleri amacı dışında kullanma becerisi kazanır, problem çözme yeteneklerini geliştirir ve dünyayı anlamlandırmak için hayal kurarlar (Manwaring, 2011). Yani, oyun öğrencilere gelecekteki hayatlarına hazırlık yapma fırsatı sunar. Öğrenciler, gerçek hayatta yapmaları tehlikeli olabilecek şeyleri oyunlar aracılığıyla simüle edebilirler. Bu şekilde, hayata dair önemli öğretileri oyunlar vasıtasıyla öğrenirler.

Oyun, özel gereksinimli bireyler için de öğrenme ve gelişimde bir araçtır. Ancak öğretmenlerin oyunu eğitim ortamlarına aktarırken dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu bireylerin ilgi ve odaklanma sorunları olduğundan, oyun araçlarında çeşitlilik önemlidir. Özel gereksinimli bireyler, oyuncaklarda uyarlamalar ve oyun içi rehberlik gerektirebilirler (Brodin, 1999). Örneğin, bir özel gereksinimli öğrencinin bir oyuncakla etkileşime geçme veya tutma konusunda zorlukları varsa, bu durumlar için düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocukların oyunlarının yoğunluğu, çeşitliliği ve zorluğu genellikle kendi yaşlarına göre farklılık gösterir. Bu çocukların oyunları genellikle daha basit, sık ve az çeşitlilikte olabilir. Sınırlı oyun becerisi, iletişim ve sosyal becerileri olumsuz etkileyebilir (Frey ve Kaiser, 2011). Bu nedenle, özel gereksinimi olan çocukların oyun becerilerini geliştirmeleri için planlı desteklere ihtiyaçları vardır. Aykara (2017) tarafından belirtildiği üzere, bu çocukların oyun yoluyla ifade ettiği tercihler, davranışlar ve etkileşimler, onların ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlamak adına önemli veriler sunabilir. Bu veriler,

çocukların sorunlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, çözümlenmesi ve özel desteklerin planlanması için kritik bir role sahiptir.

Özel gereksinimli bireylerin oyun oynayacakları ortamların planlanması, öğretmenler için önemlidir. Bu planlamada, öğrencilerin ihtiyaçları, gelişim seviyeleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999). Oyun ortamları, öğrencilerin iletişim kurabilecekleri, etkileşimde bulunabilecekleri şekilde yapılandırılmalı ve öğrencilerin rollerine uygun modellenmelidir.

Bu doğrultuda yapılan çalışma, özel gereksinimi olan çocukların oyun deneyimleri ve oyun tercihlerinin, onların gelişimlerine olan etkisini vurgulayarak önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu çalışma, çocukların serbest oyunlarındaki tercihleri ve yaşantılarının, genel gelişimleri üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, özel gereksinimi olan çocukların oyunlarının önemini ve bu oyunların çocukların farklı gelişim alanlarına etkisini göstererek, okul öncesi eğitim programlarında oyunun daha merkezi bir role sahip olması gerekliliğini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla, özel gereksinimi olan çocukların oyunlarının, genel gelişimlerine olan katkısını göstererek, eğitim programlarında oyunun daha fazla vurgulanmasına yönelik somut bir kanıt sunulması beklenmektedir. Bu sayede, özel gereksinimi olan çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine daha uygun ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlanabilecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunları nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Özel gereksinimli çocuklar devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında oyunlarının yapısı nasıldır?
2. Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında en sık oynadıkları oyun türü nedir?
3. Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında en sık tercih ettiği oyun materyali türü nedir ve kullanımı nasıldır?
4. Özel gereksinimli çocuklar devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında ne kadar süre serbest oyun oynamaktadır?

5. Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında oyun oynarken karşılaştığı güçlükler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Mersin’de bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında serbest oyun zamanındaki oyunlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; özel gereksinimi bulunan çocukların açık ve kapalı alanda olmak üzere serbest oyun zamanındaki oyunları gözlemlenmiştir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma; özel gereksinimli çocukların okulların açık ve kapalı alanında serbest olarak oynadıkları oyunların yapısına, türüne, oyun süresine, oyun materyallerinin kullanım şekline ve oyun esnasında karşılaşılan güçlüklerle odaklanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları genel olarak açık ve kapalı alanlardan oluşmaktadır ve serbest zaman etkinliklerine açık ve kapalı alanda yer verilebilmektedir. Bu çalışmanın odak noktası olan serbest oyuna, özel gereksinimli çocukların tüm gelişim alanlarına olan katkısı göz önüne alındığında açık ve kapalı alanda yer verilmesi beklenmektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarındaki oyunları farklılaşabilmektedir. Her çocuk kendi özel gereksinimine göre bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Özel gereksinimi olan çocuğun iç dünyasını anlamak ve değer vermek, onun oyununu anlamak ve değer vermekle aynı etkiyi yaratabilir. Çocukları tanımak ve anlamak için en sağlam yöntemlerden biri oyun gözlemidir. (Tuğrul, 2017, s.260). Bu sebeplerle, bu araştırma özel gereksinimli çocukların anlaşılması, oyun tercihlerinin belirlenmesi ve oyun esnasında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesi son derece kritik bir öneme sahiptir.

Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Engelli çocuklar ve oyun ile ilgili lisansüstü eğilimlerin incelendiği bir araştırma kapsamında 1997-2018 yılları arasında YÖK Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı elektronik ortamda ulaşılabilen engelli çocuklarda oyun üzerine hazırlanmış tezler incelenmiştir. Bu kapsamda konu ile ilgili 37 yüksek lisans, 9 doktora tezi ve 1 uzmanlık tezi olmak üzere toplam 47 tez olduğu görülmüştür. Tezler, yıl, üniversite, enstitü, engel türü, araştırma türü ve araştırma modeli gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Tezlerin özellikle

2013 yılından sonra artış gösterdiği, 25 farklı üniversite ve 6 farklı enstitüde çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Gürsoy, Aydoğdu, Aysu ve Aral, 2019). Özel gereksinimli çocukların oyunlarının incelediği çalışmalarda daha çok otizmlili ve zihinsel yetersizliği olan çocukları konu alan çalışmalara yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalarda tüm engel türlerini kapsayan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırma kapsamında özel gereksinime daha geniş kapsamda yer verilmiş ve özel gereksinimli çocuklar serbest oyun zamanında açık ve kapalı alanda gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, konu ile ilgili yapılan araştırmaların, daha çok nicel ve deneysel desenin kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Nitel veri toplama yöntemlerinin avantajları göz önünde bulundurularak, mevcut araştırmada nitel model kullanılmıştır. Bu durumda, eğitim alanında yapılan bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran bir başka hususun da, veri toplama ve veri analizi sürecindeki çeşitlilik ile birlikte gelen birbirini destekleyen araştırma bulgularının olması şeklinde belirtilebilir. Tüm bu incelemeler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest zamandaki oyunların gözlemlendiği araştırmaların yetersiz olduğu, yapılan araştırmanın bulgularının ise, okul öncesi eğitim ve özel eğitim alanındaki bu eksikliği giderilebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest zamanda açık ve kapalı alanda oyunlarının incelendiği, oyun esnasında en çok tercih edilen materyaller ve kullanım şeklinin, oyun türlerinin, oyun yapılarının ve karşılaşılan güçlüklerin tespit edildiği bu çalışmanın verileri yetersizliği olan çocukların gelişimlerini destekleme ve normal akranlarıyla entegre etme konusunda oyunun nasıl kullanılabileceği ve gerekli uyarlamaların yapılmasına dikkat çekme konusunda eğitimcilere önemli bir katkı sağlayabilir. Böylelikle zamanda öğretmenler, oyun yoluyla normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal entegrasyonlarını artırabilirler. Bu çalışma, öğretmenlere serbest zamanda oyuna açık ve kapalı alanda kullanımının faydaları konusunda fikir vererek, öğretmenlerin ve uzmanların bu yöntemi kullanarak özel gereksinimli çocukların oyunlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmek açısından önemlidir.

1.4.Sınırlılıkları

1.Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ile Merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 40 özel gereksinimli çocuk ile sınırlıdır.

2.Araştırma, kullanılan gözlem yöntemini belirli kurallar içermektedir ve bu gözlemler eğitim ortamlarının açık ve kapalı alanındaki serbest oyun zamanındaki oyunları ile sınırlıdır.

3.Araştırma, 8 hafta boyunca tamamlanan toplam 160 serbest oyun gözlem oturumuyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmacı gözlem sürecini objektif olarak yürütmüştür.

Serbest oyun zamanındaki oyun gözlemleri esnasında, özel gereksinimli çocukların özel gereksinim türlerine uygun olarak oyunları oynadığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özel Gereksinimi Olan Bireyler: Doğum öncesi, doğum esnasında ve doğum sonrasında, gelişimin herhangi bir sürecinde çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçları ile ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren bireylerdir (Baykoç Dönmez, 2014).

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Kuramsal açıklamalarda oyun kavramı, oyun kuramları, tarihsel süreçte oyun, oyunun çocuk gelişimine katkısı, oyun türleri, okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun işlevi, özel gereksinimli bireyler, özel eğitim ve kaynaştırma, özel gereksinim türleri, bir hak olarak oyun, özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim ortamlarında oyun ve açık alanda oyunun özel gereksinimli çocuklara katkısı başlıklarına yer verilmiştir. İlgili araştırmalarda ise yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Çalışmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Oyun Kavramı

Oyun, insanlık tarihi boyunca var olan ve yaşamla birlikte başlayan, zamanla farklılaşarak ve gelişerek devam eden, çeşitli ilgi ve ihtiyaçların en doyurucu kaynaklarından biri olarak kabul edilir (Tuğrul, 2013). Özellikle çocuklar için, dünyayı anlama, diğer insanlarla etkileşim kurma, duygularını kontrol etme ve ifade etme becerileri ile sembolik temsil yeteneklerinin gelişmesinde kritik bir rol oynar. Çocuklar için oyun, bir nevi öğrenme laboratuvarı gibidir. Oyun sırasında çocuklar, etraflarındaki dünyayı anlamlandırma, kendi deneyimlerini işleme ve içselleştirme fırsatı bulurlar. Bu süreçte, oyunlar sayesinde çocuklar duygusal, sosyal ve bilişsel yeteneklerini geliştirirler. Oyun aynı zamanda çocukların düşünme becerilerini, problem çözme yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyun esnasında çocuklar, roller üstlenir, senaryolar oluşturur, çözümlemeler yapar ve bu süreçte kendi zihinsel yeteneklerini kullanır. Öte yandan, oyun çocuklar arasında iletişimi, işbirliğini, paylaşmayı ve empatiyi geliştiren bir ortam sağlar. Bu, sosyal becerilerin kazanılmasında temel bir rol oynar ve çocukların birlikte oynayarak birbirlerini anlamalarına, uyum içinde yaşam becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Editorial, 2011).

Çocuk ve oyun birbirinden ayrı düşünülemeyen, birbirini tamamlayan iki öge gibidir. Çocukları tanımının yolu ise oyunu anlamak ve oyuna değer vermektir (Tuğrul, 2015). Çocuk için vazgeçilmez bir eylem olan oyun, aynı zamanda çocuğun eğlenme aracı ve hayata hazırlanma sürecindeki rehberidir (Bodrova ve Leong, 2010).

Oyun, tarihsel olarak da farklı açılardan tanımlanmıştır. Örneğin, F.L. Janh, oyunu "Çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdek" olarak açıklamıştır. Benzer bir tanımlı Tudor-Hart da yaparak, "Oyun, hayatın özüdür ve bebeğin her şeyi öğrenebileceği tek yoldur" demiştir (Durualp ve Aral, 2015). Susan Isaacs ise oyunun fiziksel ve zihinsel faydalarını vurgulayarak, oyunu çocuğun işi olarak görmüştür. Sutton-Smith ise oyunu, bireyin içinde bulunduğu sürecin bir parçası olarak tanımlamıştır (Arslan ve Bulgu, 2010).

Gazali, oyunun çocuğun zihnini dinlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırdığını, aynı zamanda dinç ve zinde tuttuğunu savunmaktadır. Comenius, oyunun çocuk gelişimi için önemli bir araç olduğunu ve çocuğun disiplin kazanımı, sosyal beceriler ve özgürlük isteğinin olumlu şekilde gelişmesinde rol oynadığını vurgulamıştır(Akandere, 2003).

Pestalozzi, oyunun topluma yararlı ve amaç odaklı olması gerektiğini savunurken, Froebel çocukların oyunla eğlenerek öğrendiğini ve oyunun çocuğun gelişiminde tüm alanları etkilediğini ifade etmiştir. Montessori, oyunun çocuğun temel işi olduğunu belirtirken, eğitimde ödül-ceza sistemlerinin disiplini zorlaştırdığını ve çocukların kendi oyunlarını seçebilme özgürlüğünün önemli olduğunu vurgulamıştır (Tuğrul, 2009).

Huizinga, oyunun kültürlerin oluşumunda önemli olduğunu ve özgürlük ile sürekliliğin temel olduğunu belirtmiştir(Huizinga,1995).Dewey, çocukların deneyimleyerek öğrendiği bir ortamın önemini vurgulayarak, oyunun da böyle bir ortam sağladığını ifade etmiştir. Piaget, oyunun çocuklar için belli bir amacı olmayan, özgür bir ortamda gerçekleşen bir etkinlik olduğunu ifade ederken, Caillois oyunu, belirli kurallara göre yapılan ve eğlence duygusunu içeren faaliyetler olarak açıklamıştır(Sevinç, 2004). Jersild ise, çocukların oyun sırasında yetişkinler gibi güçlerini ve becerilerini sergilediğini ve iç dünyalarını ifade ettiğini belirtmiştir(Kamaraj, 1996).

Çeşitli eğitim filozofları, oyunu farklı şekillerde tanımlasa da oyunun çocuk gelişimi için kritik bir rol oynadığı konusunda hemfikirdirler. Buradan hareketle çocuklar için oyun, eğlenceli bir etkinlik olmanın yanında, onların hayata hazırlanmasında en önemli rehber ve yardımcıdır (Zülal, 2000). Oyun ve çocuk, birbirini tamamlayan, ayrılmaz iki öge olarak kabul edilir. Oyun, çocuğun öğrenme sürecinde merkezi bir role sahiptir ve onun yaşam becerilerini, problem çözme yeteneklerini, duygusal zekâsını ve sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Sonuç olarak, oyun çocukların dünyayı anlamaları ve kendilerini ifade etmeleri için hayati bir öneme sahiptir.Aynı zamanda duyguların ifade edilmesi, sıkıntılardan uzaklaşma, mutluluk ve heyecan kaynağı olarak işlev görür. Tüm bunların ötesinde, oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, onu geliştiren, eğlendiren bir etkinlik türü olarak da özetlenebilir (Poyraz, 2003).

2.1.1.1. Oyun Kuramları

Tarihsel olarak bakıldığında oyuna farklı anlamlar yüklendiği görülmektedir. Bilimsel çağın başlaması ile beraber farklı oyun kuramları gündeme gelmiştir (Frost, 1988). Alman şair Schiller ve Spencer'ın izlerini taşıyan Fazla Enerji Kuramı'na göre; her insan aktiftir ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için enerji üretir. Geriye kalan enerjiyi dışa vurmanın yolu ise oyundur (Christie vd., 1999). Fazla Enerji Kuramı'nın aksine Lazarus Rekreasyon Teorisi'nde oyunu, azalan enerjiyi geri getirme aracı olarak ifade etmiştir. Bir başka oyun teorisi ise, Karl Groos tarafından 1922 yılında geliştirilen Hazırlık-Ön Egzersiz Teorisi'dir. Bu teoriye göre oyun, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayıcı bir aktivite olarak ve çocuğu yetişkin rollerini taklit etmesi için güdüleyici bir katalizör olarak görür (Christie vd, 1999). Gross'un hazırlık teorisinin aksine, Stanley Hall Rekapitülasyon (tekrarlama) Kuramını geliştirmiştir ve bu kurama göre, çocuklar oynadıkları oyunlarda atalarının kültürlerini yansıtmaktadırlar. Başka bir deyişle, çocuklar oyun esnasında insanın evrimindeki devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrardan yaşarlar (Saracho ve Spodek, 2003).

Özetle, fazla enerji ve rahatlama kuramı oyunu enerji kullanma şekline göre açıklarken; tekrarlama ve hazırlık kuramları oyunu geçmiş ya da gelecek davranışlarla ilişkilendirmektedir. Bahsedilen klasik oyun teorileri deneysel araştırmalardan ziyade felsefi görüşlere dayanmaktadır ve bu teoriler modern oyun kuramlarının oluşmasına temel teşkil etmektedir (Christie vd, 1999).

Oyun teorilerinde duygusal gelişime vurgu 1900'lü yıllarda Freud'un Psikanalitik Kuramı ile yapılmıştır. Bu kurama göre, oyun çocuğun içsel bir motivasyonudur ve çocuk oyun esnasında hoş olmayan geçmiş yaşantılarını, travmalarını dışa vurur. Bunu yaparken çevresindeki kişilere karşı sevgi, saygı, korku ve öfke gibi duyguların seçiminde otokontrol geliştirir (Frost, 1988). Erikson, oyunu çocuğun psikososyal gelişiminin bir yansıması olarak görmüş ve oyunun benlik gelişimine katkılarını vurgu yapmıştır. Yaşamın ilk yıllarında görülen güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve şüphe, girişkenliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygusu gibi farklı yaş dönemlerinde ortaya çıkan durumlar, çocukların oyun oynama gereksinimlerini arttırmaktadır (Tuğrul, 2013). Sonuçta çocuklar oyun esnasında isteklerini ve yaşadığı olumlu ve olumsuz duyguları canlandırma imkanı bulurlar (Duman, 2010). Erikson'a göre oyun esnasında çocuklar duygularını dışa vurabilir ve böylelikle bir gelişim alanından diğerine sağlıklı bir şekilde geçebilir (Duman, 2010). Öte yandan oyun gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramlar da bulunmaktadır. Örneğin; John Dewey'e göre çocukların dünyası oyundur ve çocuklar oyun esnasında yeni kavramlar öğrenerek deneyimler

kazanırlar (Koçyiğit vd., 2007). Dewey, aktif öğrenmeye de dikkat çekmiştir ve görüşleri Piaget tarafından geliştirilmiştir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Piaget'e göre oyun bilmek için araçtır ve oyunlar çocukların bilişsel gelişimiyle paralel olarak üç aşamada gelişim gösterir (Frost, 1988). Bunlar; alıştırma oyunları (yakalama, itme, sallama ve tekerleme gibi duyu-motor oyunlar), sembolik oyunlar (tabağı direksiyon, sopayı at gibi kullanma) ve kurallı oyunlar (satranç, seksek gibi) şeklinde sıralanabilir (Aral ve Durualp, 2015). Piaget'in yaptığı çalışmalar oyunun öğrenme ve akademik beceriler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Lev Vygotsky de, oyun kuramında gelişimin bilişsel ve duygusal yönlerini birleştirmiştir, ancak oyunun bilişsel faktörlere bağlı olarak gerçekleşen bir dışa vurum olmasından ziyade, sosyal ve duygusal baskılar sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle oyun; çözümlenemeyen çatışma ve çelişkiler sonucunda ortaya çıkan bir oluşum olup çocuğun gerçek hayatta bildikleri ve deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir (Arslan ve Bulgu, 2010; Tuğrul, 2013).

2.1.1.2. Tarihsel Süreçte Oyun

Çocuk oyunlarına ilişkin kayıtlar Antik Yunan medeniyetlerine ve Antik Mısır'a kadar dayanır. Antik Yunan düşünürleri Plato ve Aristo'nun oyuna dair görüşleri, oyunun çocuğu yetişkinliğe hazırlanması ile sınırlı kalmıştır (Frost, 2010). Antik Yunan'da oyun ve oyuncaklar cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız çocukları oyuncak bebekler ile evcilik benzeri oyunlar oynarken, erkek çocuklarının, kılıç dövüşleri, araba sürme ve gemi yüzdürme gibi oyunlar oynadıkları görülmektedir. On üç yaşından sonra ise, bir yetişkin olarak görülen çocuklar, oyuncaklarını tanrılara bağışlamışlardır. Orta Çağ Avrupası'na gelindiğinde ise, sosyal sınıfların varlığı ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde yalnızca zengin ailelerin çocukları oyun etkinliklerine katılım sağlayabilmektedir. Orta Çağ Avrupası'nda çocukların yalnızca yedi yaşına kadar oyun oynayabildiği, yedi yaşından sonra ise çocukların toplumda bir yetişkin olarak kabul edildiği, oyun ve oyuncaklarla oynamadıkları görülmüştür (Frost, 2010).

Avrupa'da Orta Çağ sonrası çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine çalışan bilim insanlarından; Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johan Heinrick Pestalozzi, Friedrich Froebel ve Maria Montessori oyun konusunda pek çok görüş bildirmiştir (Seven, 2014). Comenius, oyuna ve çocuğun günlük yaşam deneyimlerine dikkat çeken ilk eğitimcilerden biridir. Comenius'a göre bebeklik döneminden itibaren ebeveynler, çocuklarına oyuncak temin etmelidirler ve güvenli oyun alanları belirleyerek çocuklarını o alanlarda oynamaya yönlendirmelidirler (Hinitz ve Lascarides, 2013). John Locke'a göre ise, çocuklar

oyunlarında özgür bırakılmalıdır. Böylelikle oyun esnasında gözlemlenilen çocukların ilgi ve ihtiyaçları ortaya çıkartılabilir (Tuğrul, 2009).

18. yüzyıla gelindiğinde, görüşleri ve eserleri ile toplumu etkileyen en önemli düşünürlerden J.J. Rousseau karşımıza çıkmaktadır. Roesseau, oyunu gelişimin doğal bir parçası olarak görür ve oyuncakların doğal ve sade olması gerektiğini ifade eder (Erdal, 2019). Aynı zamanda Rousseau “Çocuğu tanıyın ve onu gereksinimi olan doğadan ve oyundan mahrum etmeyin” düşüncesini savunur” (Tuğrul, 2009). Comenius ve J.J. Rousseau’nun oyun ile ilgili görüşlerinden etkilenen Pestalozzi, “Gertrude Çocuklarına Nasıl Öğretir? (How Gertrude Teaches her Children?)” isimli eserinde eğitim ilkeleri üzerinde durmuştur. Bu ilkelere göre oyun, kendiliğinden ortaya çıkan keyif verici, doğal bir eğilimdir (Frost, 2010). Pestalozzi’ nin fikirleri ise, Froebel tarafından geliştirilmiştir. Froebel’in “...oyun hayatın çekirdeğidir. Tüm insanlar orada oluşur ve gelişir. İnsanın en olumlu yetenekleri orada yükselir” sözü oyunun çocuk gelişiminde ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Erdal, 2019). Tarihte bilinen ilk anaokulu olan Kindergarten (çocuk bahçesi) kavramı Friedrich Froebel tarafından ortaya atılmış olup, ilk kindergarten ise, 1826 yılında Almanya’da Froebel tarafından açılmıştır (Pound, 2011). Froebel, eğitimde oyunun önemine dikkat çekmiş ve geliştirdiği oyun materyalleri Avrupa’da model alınarak çeşitli eğitim programlarında kullanılmıştır (Seven, 2014). Bir tıp doktoru olan Maria Montessori, Froebel gibi oyun materyalleri ve yöntemleri geliştirmiştir. Montessori’ ye göre oyun çocuğun işidir ve çocuğu yetişkin hayatına hazırlar (Saracho ve Spodek, 2003).

Oyun konusu eğitimcilerin yanı sıra arkeologların, antropologların, sosyologların ve tarihçilerin de dikkatini çekmiştir. Bu alanlarda çalışan araştırmacılar geçmişten günümüze tüm kültürlerde çocuk oyunlarına ve oyun araçlarına verilen önemi destekleyen birçok kanıta ulaşmışlardır (Tuğrul, 2015). Oyunun bilişsel gelişim, üst düzey düşünme becerileri, dil becerileri ve özbakım becerilerinin gelişimine olan katkısının evrimsel, psikolojik ve sosyolojik kanıtları bulunmaktadır. Örneğin; evrimsel süreç içerisinde oyunu incelen araştırmacılar insanların araç-gereç kullanması ile beyinlerindeki büyüklük ve problem çözme becerilerindeki gelişime vurgu yapmışlardır (Whitebread, 2012). Yani oyun araçlarının zihinsel kapasitenin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Avrupalı bilim insanlarının, çocukların gelişim sürecinde oyunun ve doğal çevrenin önemine yüzyıllar öncesinde dahi dikkat çektikleri görülmektedir. Bu bilim insanlarının çocuk ve oyuna ilişkin görüşlerindeki ortak nokta; oyunun bir eğlence aracı olarak görülmesidir. Günümüzde ise oyun, yeni bilgi ve kavramların öğretilmesinde çocukları güdülemek için bir öğretim aracı olarak da kullanılmaktadır (Işıtan, 2015).

2.1.1.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Katkısı

Oyunun, çocukların gelişim özelliklerine ve yaşına uygunluğu, kolay anlaşılır, ulaşılabilir, fonksiyonel ve keyifli oluşu, onu güçlü kılan yönlerindendir (Editorial, 2011). Çocuklar oyun esnasında hareket etme, tecrübe edinme, düşünme ve hissetme gibi gereksinimlerini karşılayabilirler (Tuğrul, 2015). Uluslararası Çocuk Eğitim Örgütü oyunun; çocukların kendi dünyalarını anlamalarını sağladığını, yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerini geliştirdiğini, sosyal ve kültürel kavramların öğrenilmesini desteklediğini belirtmiştir (Isenberg ve Jalongo, 2001).

Oyunun sosyal ve duygusal gelişime olan etkileri, oyunun çocukların iç dünyasına girebilmenin yolu ile anlaşılmaktadır (Sel, 2000). Çocuklar oyun alanlarında oyunlarını arkadaşları ile değiştirir ve geliştirirler. Oyun çocuklara arkadaşlıklar kurmayı ve paylaşmayı öğretir (Gülay-Taşçı, 2010). Çocuklar oyun esnasında kendi sınırlılıklarının, güçlü ve zayıf yanlarının farkına varırlar. Ayrıca oyun sırasında çocukların karar verme ve kurallara uyma becerileri de kendiliğinden gelişir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000). Oyunlar çocukları bir anlatıma ya da programa bağlı kalmadan hayata hazırlar (Gezgin, 2016). Bu nedenle oyun, çocukların benlik gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimi açısından önemli bir süreçtir (Tuğrul, 2015).

Oyunun bilişsel gelişime etkisine bakıldığında, oyun esnasında çocuğun duyularının ve duygularının harekete geçtiği belirtilir (Tuğrul, 2015). Çocukların oyun sırasında kişiler, olaylar ve nesnelerle teması gerçekleşir. Oyun aracılığı ile kendilerini ve dış dünyayı fark eden çocuklar, çevreye dair deneyimler kazanırlar (Yaman, 2019). Aynı zamanda oyun sırasında çocuklar birçok problem durumu ile karşılaşılır ve bu problemleri çözmek için yeni yollar keşfetme arayışına girerler (MEB, 2007; UNICEF, 2005). Oyun, çocukların bilgilerini yenileme ve genişletme gibi zihinsel işlemlerin kullanılmasına olanak sağlar. Bu durumda çocukların üst düzey düşünme becerilerinin de oyun yoluyla geliştiği söylenebilir (Yaman, 2019). Özellikle hareketli oyunlar esnasında çocuklar, mekân algılama, mekânsal ilişki kurma ve nesneleri mekânda konumlandırma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Copple ve Sue, 2009).

Oyunun dil gelişimine etkisi ise, Rus psikoloğu Lev Vygotsky tarafından oyunun sembolik dili kullanma başarısını doğrudan etkilediğinin belirtilmesi şeklinde vurgulanır (Whitebread, 2010). Bazı oyunların başında eş ya da ebe seçimi için yapılan sayışmacalar ve oyunların içindeki tekerlemeler, çocukların dil gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, çocuklar oyun sırasında duygu ve düşüncelerini içten ve samimi bir şekilde

diğerlerine ifade etme olanağı bulurlar. Bu vesile ile çocukların beden dilini kullanma ve başkaları ile iletişim kurma becerileri de gelişir (Gökşen, 2014). Bergen ve Mauer (2000) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik tekerleme, alışveriş listesi oluşturma ve kuklalar ile öykü okuma gibi oyun etkinliklerinin okuma yazmaya hazırlıkta önemli olduğu ortaya konmuştur.

Oyunun psikomotor gelişime katkılarına gelindiğinde, hareketli oyunlar sırasında çocukların çeşitli büyük ve küçük kaslarının aktif olduğu; bunun sonucunda ise sıklaşan ve derinleşen solunuma bağlı olarak, kana bolca oksijen geçtiği belirtilir (Tuğrul, 2015). Oyun esnasında çocukların fiziksel olarak birçok hareketi tekrarladığı ve bu sayede kol, bacak ve parmak kaslarını geliştirebildikleri bilinmektedir (Sel, 2000). Ayrıca, hareketli oyunlar yoluyla organlar arasındaki eşgüdüm ve dengenin sağlandığı; buna bağlı olarak da çocukların motor becerilerde esneklik ve çeviklik kazandıkları belirtilmiştir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, yapılan araştırmalar oyunun çocukların büyüme ve gelişme büyük bir katkısı olduğunu göstermektedir (Tuğrul, 2015). İnsan yaşamında önemli bir yeri olan oyun, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimlerini destekleyerek çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunur (Baykoç-Dönmez, 2014; Durualp ve Aral, 2015; Editorial, 2011; Whitebread, 2010; 2012).

2.1.1.4.Oyun Türleri

Oyunların sınıflandırılması, araştırmacılar tarafından çeşitli kriterlere göre yapılmıştır. Bu kriterler oyunun oynandığı mekân, kullanılan oyuncaklar ve oyunun hedeflediği amaçlar gibi farklı ölçütleri içermektedir.Öncelikle, oyunların oynandığı yerler farklılık gösterebilir. İç mekân oyunları ev veya sınıf içinde gerçekleşirken; bahçe, sokak veya park gibi açık alanlarda farklı türde oyunlar oynanabilmektedir. Bu mekânsal farklar, oyun deneyimini etkileyebilmekte ve çocuğun etkinlikleri üzerinde belirleyici olabilmektedir (Seyrek ve Sun, 2005).

Oyunlar aynı zamanda kullanılan oyuncaklara göre de sınıflandırılabilir. Evcilik setleri, araçlar, top gibi materyaller çocukların oyunlarını şekillendirir ve farklı türde etkileşimler sunar. Doğal malzemelerle oynanan oyunlar da bu kategori içinde değerlendirilebilir. Oyuncaklar, çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını ve oyun deneyimini şekillendirmede önemli bir rol oynar.Ayrıca, oyunların hedeflediği amaçlar da sınıflandırmada önemli bir kriterdir. Bazı oyunlar dil gelişimini desteklemek için tasarlanmıştır, bazıları kavram öğretmeye odaklanırken, diğerleri geleneksel veya kültürel unsurları içerir ya da sosyal becerilerin kazandırılmasını hedefler. Bu amaçlar, oyunların tasarımında ve çocukların oyunlarla etkileşiminde belirleyici olabilir(Tuğrul, 2013).

Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, oyunlar geniş bir yelpazede sınıflandırılabilir ve çocukların farklı becerilerini, ilgi alanlarını ve gelişimlerini destekleyecek şekilde çeşitlilik gösterebilir. Günümüzde yaygın olarak incelenen oyun türleri yapı inşa oyunları, dramatik oyunlar, sembolik oyunlar ve manipülatif oyunlar olarak gruplandırılmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda sekiz oyun türü açıklanmıştır.

Yapı İnşa Oyunları:Okul öncesi dönem çocukları arasında popüler bir oyun türüdür. Bu oyun türü, belirli bir amaca yönelik olan ve düzen gerektiren yapılar veya inşa oyuncağı içerir. Çocuklar, kendi hayal güçlerini kullanarak yeni yapılar tasarlar veya gerçek nesneleri temsil eden yapıları oluşturur. Bu oyunlar, çocukların yaratıcılığını geliştirir ve kendilerini farklı ve özgün yollarla ifade etmelerine olanak tanır. Yine bu oyunlar, çocukların fiziksel olarak nesnelerle etkileşim kurmalarını sağlar. Blokları yerleştirirken, üst üste veya yan yana yerleştirirken el-göz koordinasyonlarını geliştirirler. Bu oyunlar, çocukların küçük kas gelişimine ve büyük kas gelişimine katkıda bulunur (Gander ve Gardiner, 2007). Hem çocuklar hem de yetişkinler için farklı alanlarda oynanabilme esnekliği sunması da önemli bir avantajdır. Yapı-inşa oyunları, çocukların yaratıcılıklarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekler. Yapılan işin beğenilmesi veya takdir edilmesi, çocukların özgüvenlerini artırabilir ve sosyal etkileşimleri olumlu yönde etkileyebilir. Bu oyunlar aynı zamanda çocuklara grup çalışması, işbirliği yapma ve duygusal ifade konusunda da deneyim kazandırabilir. Çocuklar, bu oyunlar sayesinde hem yapı oluştururken hem de yıkarken keyif alabilir, duygusal açıdan rahatlama sağlayabilirler(Tuğrul, 2013).

Dramatik Oyunlar:Dramatik oyunlar, çocukların iç dünyalarını keşfettikleri ve çevrelerindeki yetişkinleri anlamaya çalıştıkları serbest bir oyun çeşididir. Bu oyun türünde, çocuklar kendilerini rahatça ifade edebilirler ve çevrelerindeki insanların davranışlarını ve özelliklerini taklit ederek oynarlar. Dramatik oyunlar, çocukların sosyal ilişkiler kurmasına ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda gerçek hayattaki sorunları çözmeye çalışarak hazırlık yapmalarına da olanak tanır. Çocuklar, dramatik oyunlarla yetişkinlerin rollerini üstlenerek onların hayatlarını canlandırırlar. Anne, baba, öğretmen, futbolcu gibi farklı rolleri oynayarak hayal güçlerini kullanır ve bu rolleri zenginleştirirler. Dramatik oyunlar değişkendir, kısa süreli ya da uzun süreli olarak oynanabilirler. Bu oyunlar, çocukların yalnız başlarına oynadıkları gibi grup halinde de oynayabilecekleri bir ortam sağlar.Sembolik oyunun gelişmiş bir türü olan dramatik oyunlar, iletişimi ve etkileşimi içinde barındırır. Bu oyunlar sırasında çocuklar, roller aracılığıyla iletişim kurar ve etkileşimde bulunarak hem kendilerini ifade etme hem de başkalarıyla etkileşim kurma becerilerini geliştirirler(Tuğrul, 2013).

Sembolik oyunlar: Çocukların davranışlarında beliren ve mış gibi yapma olarak da bilinen bir oyun türüdür. Sembolik oyunlar genellikle iki şekilde gözlemlenmektedir. İlk olarak, çocuklar kendileri dışındaki bir kişinin rolüne bürünebilmektedirler. Örneğin, anne-baba veya doktor rolü oynayabilmektedir. İkinci olarak ise bir etkinliğin bir nesneden diğerine aktarılması şeklinde sembolizasyon görülmektedir. Bu oyun türü, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık hale gelebilmektedir. Çocuklar bu dönemde cansız nesneleri canlıymış gibi davranarak onlarla etkileşime geçerek oyuncaklarıyla iletişim kurabilmektedirler. Örneğin, boş bardaklardan içecek içebilirler, boş tabaklardan yemek yiyebilirler veya oyuncakları farklı şekillerde kullanabilirler. Bu tür sembolik oyunlar, çocuğun gelişen fantezi dünyasını ve sembolleştirme becerilerini yansıtmaktadır(Özdoğan, 2009).

Manipülatif Oyunlar: Bebeklerin parmaklarıyla etkileşime geçerek başladığı ve genellikle 3-4 aylık dönemde belirginleşen oyun türleridir. Bu oyunlar, çocukların el-göz koordinasyonunu geliştiren, dikkatlerini odaklamalarına yardımcı olan ve aynı zamanda konuşma ve kavram gelişimine katkı sağlayan önemli etkinliklerdir. Manipülatif oyunlar, çocuklara eşleştirme ve sınıflandırma yetenekleri kazandıran materyaller üzerinden etkileşim imkanı sunar. Özellikle sınıf ortamında, öğrenci sayısına uygun materyallerin sağlanması, grup oyunlarına katılımı destekler. Bu materyaller, çocukların bireysel olarak etkileşimde bulunabilecekleri ve aynı zamanda grupça oynayabilecekleri özelliklerde olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme deneyimleri desteklenir ve etkileşimleri artırılır(Stephens, 1996).

Açık Alan Oyunları: Bahçe, sokak, orman gibi açık alanlarda gerçekleşen oyunlardır ve çocuklar için sürekli hareket halinde olma, keşfetme ve deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Bu tür oyunlar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin, salıncaklar, merdivenler, kulübeler, kızaklar, bisikletler, hatta otomobil lastikleri gibi materyaller açık alanlarda bulunabilir ve çocuklar bu materyallerle kendi oyunlarını oluşturabilmektedir. Açık alan oyunları, çocukların fiziksel aktivitelerini artırmanın yanı sıra bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Açık alanda oynarken çocuklar temiz hava almakta, doğal ortamda deneyimler kazanmakta ve farklı canlı ve cansız varlıkları keşfetmektedirler (Johnson vd., 1999). Bu, onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine ve duygusal algılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ayrıca, açık alanlarda oynanan oyunlar genellikle çocukların kendi başlarına keşfetme ve deneyimleme şansı buldukları için özgüvenlerini arttırmaktadır. Bu ortam, çocukların doğayla iç içe olmalarını sağlayarak hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çocuklar açık havada oynadıkları oyunlarla birlikte doğayı keşfederken aynı

zamanda birbirleriyle etkileşim halinde olmaktadır ve sosyal becerilerini de geliştirmektedirler(Poyraz, 2003).

Kapalı Alan Oyunları: İçerde oynanan oyunlar, sınıf, ev veya salon gibi kapalı alanlarda gerçekleşen oyunlardır. Bu oyunlar, çocukların genellikle serbest oyun ve etkinlik saatlerinde, özellikle öğrenme merkezlerinde oynadıkları ve kendi belirledikleri kurallarla yürüttükleri oyunlardır. Çocuklar, bu tür oyunlarda genellikle kendi ilgi alanlarına göre oyunlar seçerler. Örneğin, bir merkezde kitap okuma, bloklarla yapılar inşa etme, resim yapma veya oyun hamurlarıyla şekiller oluşturma gibi faaliyetlerde bulunabilirler. Bu tür oyunlar, çocukların kendi yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve kendi kurallarını belirleyebilecekleri bir ortam sunmaktadır(Almon,2003).Serbest oyun ve etkinlik saatlerinde, çocukların kendi seçtikleri oyunlara katılma özgürlüğü bulunmaktadır. Bu, onların sosyal becerilerini geliştirmelerine, kendi tercihlerini ifade etmelerine ve kendi başlarına veya grup içinde oynama deneyimi yaşamalarına olanak tanıyabilmektedir. Bu ortam, çocukların özgüven kazanmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve kendi iç dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olabilmektedir (Poyraz, 2003).

Araçsız Oyunlar: Oyuncaklar veya özel ekipmanlar kullanılmadan gerçekleştirilen oyunlar araçsız oyunlardır. Kovalamaca, saklambaç, taklit yürüyüşleri gibi oyunlar, hiçbir aracın veya özel materyalin gerektirilmediği, sadece çocukların kendileri ve bedensel hareketlerinin kullanıldığı araçsız oyun örnekleridir (MEB, 2007).Bu tür oyunlar, çocukların yaratıcılığını, fiziksel aktivitelerini ve sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Oyuncakların veya belirli ekipmanların olmadığı durumlarda, çocuklar kendi kurallarını belirler, birlikte oynama becerilerini geliştirir ve hayal güçlerini kullanarak oyunlarını şekillendirmektedir. Bu oyunlar genellikle dışarıda, parkta veya sokakta oynanır ve çocuklara özgürlük ve hareket imkânı sunmaktadır (Poyraz, 2003).

2.1.1.5.Oyun Alanlarının Çocuk Gelişimine Katkısı

Alanyazında oyun alanları oyun çeşitlerine göre genellikle; geleneksel oyun alanı, modern oyun alanı ve maceracı oyun alanı olmak üzere üç grupta incelenmiştir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2015; Tekkaya, 2001; Ünal, 2009).

Geleneksel Oyun Alanı: Bu oyun alanları daha çok park ve okullarda bulunmaktadır. Ayrıca genellikle kaba- motor ve yapı-inşa oyunları ile uyumlu düzenlemeleri barındırmaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Tahterevalli, salıncak, kaydırak gibi sabit oyuncakların bulunduğu bu açık alan parklarında materyaller genelde metalden yapılarak, çim ya da asfalt gibi farklı zeminler üzerine kurulmaktadır (Hartle ve Johnson, 1993). Geleneksel oyun

alanlarında en çok rastlanan oyun aracının salıncak olduğu belirtilmiştir (Ünal, 2009). Buradaki oyuncaklar genellikle dikkat çekici ve gösterişlidir (Ünal, 2009). Ancak geleneksel oyun alanları, yalnızca bireysel oyuna olanak verir ve çocukların dikkatini sabit materyallere yönlendirerek, taşınmaz oyun materyalleri ile çocukların çevreyi keşfetme olanaklarını sınırlandırır (Stoiljkovic, 2006; Tekkaya, 2001).

Maceracı Oyun Alanları: Bu oyun ilk kez Danimarka’da ortaya çıkmıştır (Frost, 1988). Bu oyun alanları önceden şekil verilmeyen materyaller ve çeşitli malzemelerden oluşur. Bu alanlarda hiçbir materyal sabit olmayıp, materyaller çocukların yaratıcılıklarını geliştirici niteliktedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2015). Maceracı oyun alanlarındaki materyaller çocuklara kullanımda esneklik sağlar. Bir başka deyişle, bu materyallerin fiziksel ve sosyal açıdan oyunu geliştirici özelliklerinin olduğu söylenebilir (Türkan ve Önder, 2011). Öte yandan birçok bilim insanı çocuk gelişiminde, somut nesnelere ve keşfetmeye vurgu yaparken (Örn: Piaget “çocuklar somut nesneler sayesinde öğrenir.”, Whitehead “Eğitiminin en başından beri çocuk keşfetmenin sevincini yaşamalıdır.”) macera oyun alanları, çocuklara araştırmacılık özelliği kazandırır (Frost, 1988). Bu gibi olumlu özelliklerinin yanında, bazı araştırmacılar (Örn: Hartle ve Johnson, 1993) bu alanların ekonomik açıdan yüksek bir bütçe gerektirdiğini ve risk faktörlerine açık olduğunu, tür alanların dezavantajları olarak belirtilmişlerdir.

Modern- Çağdaş Oyun Alanların: Bu alanların tasarımlarının genellikle peyzaj mimarları tarafından yapıldığı görülür (Frost, 1988). Bu alanlarda alışılmışın dışında, değişik yüksekliklerde oyun materyalleri bulunmaktadır. Ayrıca, bu parklar diğer parklardan farklı olarak çocukların farklı aktivitelerde bulunmalarına imkân tanıyan su alanları, fiskiyeler, tırmanma tepeleri gibi unsurları da içermektedir. Ancak bu alanların maliyeti oldukça yüksektir (Aksoy ve Dere- Çiftçi, 2015; Tekkaya, 2001; Türkan ve Önder, 2011).

Yukarıda bahsedilen oyun alanlarını çocukların gelişimlerine ve öğrenmelerine olan etkisine göre karşılaştıracak olunurda; geleneksel oyun alanlarında kuralların daha önceden koyulmuş olduğu ve çocuklardan bu kurallara uygun davranışlar sergilemeleri beklendiği söylenebilir. Oysaki çocuklar kendi kurdukları oyunlarda daha üretken ve özgür olabilirler (Gökşen, 2014). Bu doğrultuda Tekkaya (2001), çocukların oyun gereksinimlerinin en iyi karşılanabileceği ve özgürce yeni oyunlar üretebileceği oyun alanlarının maceracı oyun alanı olduğunu belirtmiştir.

2.1.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun İşlevi

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara planlı ve sistemli bir şekilde oyun ortamları sunarak toplumsal etkileşim imkânı da sağlayan öğrenim alanlarıdır. Bu ortamlar, çocukların

özgün ürünler geliştirebilecekleri, risk alarak keşif yapabilecekleri özgür bir ortam sunmaktadır. Oyun, çocukların çevrelerini tanımalarını, enerjilerini yönlendirmelerini, dikkatlerini toplamalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Tüm bunlar için iyi düzenlenmiş sınıf ortamı ve materyaller olması gerekmektedir (Getswitcki, 2014).

Okul öncesi dönem, çocukların oyun aracılığıyla çevrelerini tanıma, enerji kullanma, dikkat toplama ve planlı hareket etme yeteneklerini geliştirdikleri bir zaman dilimidir. Oyun, çocuklara önceden belirlenmiş bir plan doğrultusunda ilerlemeyi öğretirken aynı zamanda çocukların ilgi ve meraklarını yansıtabildikleri bir ortamdır. Oyun, çocukların duygusal sorunlarını çözmelerine, dış dünyayı anlamlandırmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Poyraz, 2003). Eğitimde oyunun rolü büyüktür. Oyun, çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal ve özbakım becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimciler, oyun temelli etkinlikleri eğitim programlarına dâhil ederek çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine olanak tanıyabilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun alanlarını ve köşelerini düzenlemesi, çocukların okuma ve yazma becerilerinde olumlu gelişmeler sağlayabilmektedir. Oyun, çocukların özgürlüğü ve üretkenliği destekleyen bir ortam sağlarken, çocuklar gözlemledikleri şeyleri değil kendi yeteneklerini oyunlarına katarak yeni şeyler üretebilirler. Ayrıca, eğitimcilerin ve ailelerin çocukların yeteneklerini keşfetmelerine ve eğitimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır (Gazetoğlu, 2007).

Oyun ve oyun malzemeleri, çocuğun yaş ve gelişimine uygun olarak seçildiğinde, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmek için en iyi araçlardır. Oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmelerini desteklerken eğitim ortamlarında daha fazla önemsenmeli ve kullanılmalıdır.

2.1.2. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler tarih boyunca toplumda engelli, özürlü, sakat olarak adlandırılmıştır. Bu bireyler, çeşitli bireysel özelliklerinden dolayı farklı gereksinimlere sahip olabilmekte ve bu durum, onların tanımlanmasında ve ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özyürek, 2000). Alan yazın incelendiğinde de engel ve yetersizlik konularını ele alan araştırmalarda ortak bir terminoloji kullanılmamıştır. Bazı araştırmacılar çalışmalarında engel kavramını kullanmıştır (Örn: Pouya, Bayramoğlu ve Demirel, 2017; Şen ve Öksüz, 2016; Uslu, 2009; Uslu ve Shakouri, 2012; Uslu, Şahin-Körmeçli ve Güneş, 2017).

Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında yetersizlik kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Örn: Uysal, 2008; Yılmaz, 2019) Yapılan araştırmalarda zedelenme, yetersizlik ve engel kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da aralarında bir takım farklılıklar bulunmaktadır (Aksoy, 2016). Burada önemli olan fiziksel farklılık gösteren ya da gösterdiği düşünülen kişilere ilişkin hangi tanımın verilmesinden ziyade kişinin özel durumunun toplumda yarattığı sosyal konumdur (Kara, 2016). Toplumun özel gereksinimi olan bireylere ilişkin tutum ve davranışları bu kişilerin topluma uyum sürecini zorlaştırabilir (Elibol, 2015). Bu bakış açısıyla kişinin toplumda nasıl algılandığı da önemlidir.

Zedelenme-Sapma; kişinin fizyolojisinde, anatomisinde veya psikolojisinde oluşan kalıcı ya da geçici olabilen bir yapısal bozukluk, eksiklik veya kayıp olarak açıklanabilir (Aksoy, 2016). Daha açık bir ifadeyle; kollarının felçli olması, parmaklarının kontrol edilememesi, gözlerin iyi görememesi gibi durumlar zedelenmeye örnektir (MEGEP, 2007). Engel-Özür, herhangi bir yetersizliği olan kişinin çevre ile etkileşimi esnasında karşılaştığı problemler olarak açıklanabilir. Yetersizliği olan kişilerde toplumsal faktörler yoluyla yani çevre ile ilişkisi sonucunda ortaya engel durumu çıkar (Aksoy, 2016). Örneğin; doğuştan görme yetisini kaybetmiş bir kişinin sanatsal alanda kendini geliştirmesine ve birçok enstrümanı çalabilmesine rağmen girdiği sınavlarda kendisine yönelik geliştirilen önyargılardan ötürü kabul edilmemesi; kişinin yetersizliğinin çevre sonucunda kişi için engele dönüşmesidir. Yetersizlik ise, TDK sözlüğünde “yetersiz olma” olarak tanımlanmıştır (TDK). Kişinin zedelenme-sapma sonucunda normal kabul edilen bir işi yapamaması veya kısıtlandırılması durumudur. Yetersizlik, derecesine göre durumdan duruma değişebilir, geçici veya kalıcı olan özellikler gösterebilir ve kimi zaman giderilebilir kimi zaman ise giderilemez durumlardır (Aksoy, 2016).

Bireysel farklılıklar geniş bir perspektifle ele alındığında, toplumun, dinin, kültürün ve etnik yapıların yanı sıra bireylerin zihinsel, psikolojik ve fiziksel özelliklerinde de gözlemlenir. İnsanlık, ortak özelliklere sahip bireyleri genellikle "normal" olarak nitelendirirken, farklılık gösterenleri ise "anormal" olarak tanımlamıştır. Ancak bu yaklaşım, "normal", "anormal", “engelli”, “özürlü” veya "yetersizlik" kavramlarının kimin bakış açısına ve neye dayandığına ilişkin soruları gündeme getirmiştir (Stiker, 1999). Böylece özel gereksinimli bireylerin tanımı da belirtilen bireysel farklılıklara odaklanarak yapılmıştır.

Özel Gereksinimi Olan Bireyler; doğum öncesi, doğum esnasında ve doğum sonrasında, gelişimin herhangi bir sürecinde çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçları ile ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama,

gerileme veya ileride olma sonucunda akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren bireylerdir (Baykoç Dönmez, 2014).

2.1.2.1. Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2006 tarihli "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde, özel eğitim kavramı şu şekilde tanımlanmıştır: Özel gereksinime sahip bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri kullanarak, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak uygun ortamlarda yürütülen eğitim sürecidir (MEB, 2006).

Normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal kabul ve entegrasyonları, günlük yaşamdaki birçok beceriyi başarabilmelerine bağlıdır (Odluyurt, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 573 sayılı 1997 tarihli KHK'sı, özel eğitim verilen alanlarda normal gelişim gösteren çocukların okullarında uygulanan programların aynı standartlarda olması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin gelişimsel durumları ve öğrenme seviyeleri dikkate alınarak, özel eğitim programlarında dengenin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Özel eğitim alınan ortamlarda, programlar, öğrencilerin yaşlarıyla birlikte normal okullarda eğitimlerini sürdürebilmelerini hedefleyen bir yaklaşımla düzenlenir (MEB, 1997). Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, bireyin özel eğitim hizmetlerine katılması veya en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi kararı alınırken, bireyin tüm gelişim alanları göz önünde bulundurulur. Bununla birlikte, bireyin akademik yeterlilikleri ve eğitsel ihtiyaçları belirlenerek, yerleştirme konusunda karar verilir (MEB, 2006).

2.1.2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın programında kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimini kapsayan bir eğitim türü olarak tanımlanmıştır. Bu eğitim şekli, destek hizmetlerinin sağlanmasını içerir ve kaynaştırma sürecinde yer alan bireylerin, akranlarıyla aynı ortamlarda eğitimlerine devam etmelerini esas alır (MEB, 2006).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini hızlandırarak topluma uyum sağlamalarını desteklemenin yanı sıra, normal gelişim gösteren çocukların da farklılıkları kabul etmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Metin, 2012). Özel gereksinimli çocuklar, bu programlar sayesinde gelişme potansiyellerini en üst seviyede kullanabilirken, normal gelişim gösteren akranlarından daha gelişmiş davranış örneklerini

model olarak ilerleme kaydedebilirler. Bu uygulamalar, özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırarak sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır(Odluyurt ve Batu, 2009).

Kaynaştırma sınıfları, normal sınıflara göre daha karmaşık bir eğitsel çevre sunar ve özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirirken, aynı zamanda akademik başarılarını artırma fırsatı sunar(Metin, 2012).Bu ortamlarda yer alan normal gelişim gösteren çocuklar, engelli ya da farklı özelliklere sahip bireylerle etkileşim kurma, uygun davranışlar sergileme ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda deneyim kazanırlar. Ayrıca, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirme ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve geliştirme becerilerini de elde ederler(Bozarslan, 2010).

Kaynaştırma programlarının geniş etkilerinin engelliliğin anlaşılması ve toplumda kabulünde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar her yaşta kaynaştırılabilir ancak, en büyük fayda erken çocukluk döneminde sağlanır. Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ilişkilerde ve arkadaşlık ilişkilerinde daha esnek olması ve davranışlarını daha çabuk değiştirebilmesi nedeniyle kaynaştırmaya uygun bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar, hızlı bir gelişim ve değişim dönemi yaşadıkları için özel gereksinimli çocuklar gelişme potansiyellerini en üst seviyede kullanabilirler(Metin, 2012).

2.1.2.3. Özel Gereksinim Türlerine Özellikleri

Özgül öğrenme güçlüğü, kişinin belirli alanlarda öğrenme ve işleme zorlukları yaşadığı bir durumu ifade etmektedir. Bu durum, kişinin özellikle okuma (disleksi), yazma (disgrafi), matematik (diskalkuli) gibi belirli alanlarda belirgin öğrenme zorlukları yaşamasıyla kendini göstermektedir. Örneğin, bir birey disleksi ya da okuma güçlüğü yaşıyorsa, harfleri veya kelimeleri tanıma, okuma veya anlama konusunda güçlükler yaşayabilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü, bireylerin bilgiyi anlama, bağlantı kurma, hatırlama, ifade etme ve öğrendiklerini pratiğe dökme gibi becerilerde zorlanmasıdır. Bu zorluklar, kişinin zihinsel ve öğrenme süreçlerindeki belirli yapısal özelliklerine bağlı olarak farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Bu düzeylendirme genellikle hafif, orta ve ileri seviyelerde gerçekleştirilir. Bu tür güçlükler, kişinin yaşamında okul performansı, günlük iletişim veya iş dünyasındaki performansı gibi alanlarda etkili olabilmektedir(Courtad ve Bakken, 2011).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler genellikle toplum içinde ilgisizlik, utangaçlık ve kaygılı tavırlar sergileyerek dikkat çekmektedirler. Yaşıtlarıyla iletişim kurmak yerine genellikle kendi başlarına vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. OSB olan öğrencileri tanımak oldukça zor olabilmektedir. Otizm tanısı konulurken, sosyal ilişkilerde eksiklik veya

sıra dışı davranışlar, dil ve iletişim becerilerinde zayıflıklar, kısıtlı veya tekrarlayıcı davranış kalıplarının varlığı gözlemlenmektedir(Lathe, 2006). Bu belirtiler her otizm spektrum bozukluğu olan bireyde farklı düzeylerde görülebilmektedir. Gözlemlenen problem davranışları genellikle göz teması kurma eksikliği, oyuncakları veya nesneleri belirli bir düzene koyma, oyuncaklarla oynamayı bilememeye benzer durumlar, belirli nesnelere aşırı bağlanma, jest ve mimiklerin kısıtlı kullanımı gibi durumlar şeklinde ortaya çıkabilmektedir(Ataman, 2003).

Zihinsel yetersizlikler, bireylerin zihinsel işlemlerde, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar yaşaması olarak tanımlanır. Amerikan Zihinsel Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'ne (AAIDD) göre, bu kısıtlılıklar genellikle 18 yaşından önce ortaya çıkmakta ve öğrenme faaliyetlerinde dikkatlerini toplamada güçlük yaşanmasına neden olmaktadır(Eripek, 2011). Bu bireyler, kısa süreli belleklerindeki bilgileri uzun süreli belleğe aktarmakta zorlanabilmekte ve eğitimde karmaşık veya soyut konuları anlama konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler. Ayrıca, dil ve konuşma bozuklukları sıkça görülebilmekte ve bu durum, yaşlarına göre iletişim ve anlama yeteneklerinde geri kalmalarına neden olabilmektedir. Dil ve iletişim becerilerindeki bu eksiklikler, sosyal etkileşimlerinde ve çevreleriyle uyum sağlamada sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu durum, özellikle okul ve günlük yaşamdaki etkileşimlerini etkileyebilmektedir(MEB, 2013).

Dil, insanların sosyal çevreleriyle iletişim kurmak için temel araçtır. Doğumdan itibaren yaşam boyunca, bireyler dili kullanarak çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırır. Dil gelişimi, bireyin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Bu alanlardan herhangi birinde yaşanan zorluklar, dil ve konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dil ve konuşma bozuklukları genellikle beş alt kategoriye ayrılır. Sesletim (Artikülasyon) ve ses bilgisi (Fonoloji) bozuklukları; sesleri doğru şekilde üretememe veya ses bilgisinde zorluklar olarak ortaya çıkabilmektedir. Akıcı konuşma bozuklukları; konuşma akıcılığında kesinti veya takılma gibi sıkıntılarla karakterizedir. Ses bozuklukları; seslerin doğru şekilde üretilmesini engelleyen fiziksel veya işitsel faktörlere bağlı olabilmektedir. Gelişimsel dil bozuklukları, dilin yapısal veya kullanımsal yönlerindeki gelişimde yaşanan bozukluklar, genellikle belirli yaş dönemlerinde fark edilmektedir. Edinilmiş dil bozuklukları ise; kazanılmış dil becerilerinde sonradan ortaya çıkan problemleri ifade etmektedir. Her bir alt kategori, dil ve konuşma becerilerinde farklı türden zorlukları içerebilmekte ve bireylerin iletişim becerilerini etkileyebilmektedir(MEB, 2013).

Görme yetersizliği, bir veya iki gözdeki tam veya kısmi görme kaybını veya bozukluğunu ifade etmek için kullanılır. Az gören bireyler ise, teknik düzeltmeler yapılsa da görme sorunu devam eden ve görme keskinliği 6/8 (20/60) oranından az olan kişilerdir. Bu

bireyler belirli işleri yerine getirmek için görme fonksiyonlarını kullanabilirler. Görme yetisinde azlık veya hiçlik, birçok görsel zorlukla karşı karşıya kalan bireyleri, çalışma ortamlarını terk etme veya görevlerini bırakma durumunda bırakabilmektedir. Bu durumlarla baş etme çabaları, psikososyal sorunları beraberinde getirebilmektedir (Warren, 1995).

Bedensel yetersizlik, sinir sistemine verilen hasar, hastalıklar, kazalar ve genetik faktörler sebebiyle kasların, iskeletin ve eklemlerin çalışmaması sonucu ortaya çıkan harekete bağlı eksiklikler olarak tanımlanmıştır (Elibol, 2015). Bedensel yetersizliği olan bireyler günlük yaşamında çeşitli aktivitelere katılımını kısıtlayan tıbbi sorunlar nedeniyle sürekli tedavi ve bakıma ihtiyaç duyabilmektedir (Kobal, 2005). Bedensel yetersizlikler derecelendirilerek üç grupta sınıflandırılmaktadır: 1) hafif derecede yetersizlik, 2) orta derecede yetersizlik ve 3) ağır derecede yetersizlik (MEB, 2013). Hafif derecede bedensel yetersizlik, bireylerin hayatını devam ettirebilmeleri için destekleyici bir araca ihtiyaç duymadan kişisel gereksinimlerini bağımsız olarak karşılayabilme sürecidir (MEB, 2013). Orta derecede bedensel yetersizlik, yetersizliğin türüne göre bireylerin bazen bağımsız bazen de destek sağlayan bir araca ihtiyaç duyması, kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı aletler kullanması gereken durumu ifade eder (Kobal, 2005). Son olarak ağır derecede bedensel yetersizlik ise, yetersizliği olan kişinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada dışa bağımlı olması, tekerlekli sandalye kullanması, baş kontrolünü sağlayamaması, motor becerilerin işlevsel hale gelmesini engelleyen duyu algı bozukluklarının olması durumu şeklinde ifade edilmiştir (Uysal, 2008).

İşitme kaybı, hayatın herhangi bir aşamasında oluşan ve işitme hassasiyetindeki azalmayı ifade eden bir durumdur. İşitme yetersizliği ise, bu kaybın bireyde yarattığı kısıtlamadır (MEB, 2016). Doğuştan ya da sonradan oluşan işitme kaybı, anlama, konuşma ve zihinsel yetilerin gelişiminde sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle işitsel verilerin sınırlı olması, anlama ve ifade becerilerinin tam olarak gelişememesine neden olabilmektedir. Normal bir zekâ seviyesine sahip olsalar da, işitme yetersizliği olan bireylerde yaşlılarına kıyasla okuma ve anlama becerileri daha geç gelişebilmektedir. İşitme yetersizliği bireylerde konuşma gecikmelerine, gerilemelere ve sosyal ilişkilerde sorunlara sebep olabilir. İlerleyen yaşlarda ve hafif düzeyde olan işitme kaybında ise konuşma yapısında çok az değişiklik olabilirken, ses ve gerileme bozuklukları gözlenebilir (MEB, 2013).

Down Sendorumu olan bireyler genellikle fiziksel olarak benzer özelliklere sahiptir, bu nedenle doğumdan hemen sonra fark edilebilmektedirler. Taklit etme yetenekleri oldukça belirgindir. Genellikle mutlu, eğlenceli ve sosyal bireylerdir. Çoklu zekâ teorisine göre sosyal zekâları diğer zekâ alanlarından daha baskındır. Arkadaşlık ilişkilerinde başarılıdırlar ve yeni ortamlara hızlıca adapte olabilmektedirler. Bazıları çabuk sinirlenebilmekte ve saldırgan

davranışlar sergileyebilmektedir. Genellikle okula isteyerek gittikleri ve etkinliklere katılmaktan hoşlandıkları görülmektedir. Ancak akademik beceri gerektiren durumlarda zorluk yaşayabilmektedirler (Özbey, 2007).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken dönemlerde ortaya çıkan ve sosyal etkileşimde kalıcı bozukluklar, sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla belirginleşen nörolojik gelişimsel bir durumdur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB tanısı, çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanlarında yaşadığı zorluklardan biridir. OSB'nin şiddeti, çocukların sosyal iletişim problemlerinin ve tekrarlayıcı davranışların şiddetine bağlı olarak belirlenir (APA, 2013). OSB olan çocuklar genellikle sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanlarında güçlük yaşarlar. Bu zorluklar, sosyal-duygusal karşılıklılıkta yaşanan problemler, sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında sınırlılıklar ve sosyal ilişkileri sürdürme ve anlama güçlükleri şeklinde özetlenebilir. Örneğin, karşılıklı sohbet sürdürmede, duyguları, ilgileri ve istekleri paylaşmada zorlanmalar ve sosyal ilişkileri anlama ve devam ettirme zorlukları gözlenebilir. Göz kontağı kurmada, beden dilini kullanmada, jestleri anlamada ve kullanmada, ayrıca sözel olmayan iletişim davranışlarında ve yüz ifadelerinde sınırlılıklar yaşanabilir. Ayrıca, farklı sosyal ortamlarda davranışları düzenleme, sembolik oyunlar oynama ve akranlarla ilgisizlik, ilişki geliştirme ve sürdürmede zorlanmaları temsil edebilir. (Schopler ve Mesibov, 1985).

2.1.2.4. Bir Hak Olarak Oyun

Elbette, çocukların oyun hakkı oldukça önemlidir ve bu husus birçok kuruluş ve belge tarafından vurgulanmıştır. Filozof J.J. Rousseau, çocuklar için oyunun bir hak olduğunu vurgulamıştır. Polat (2006) günümüzde oyun hakkının unutulduğunu ifade etmektedir. Çocukların oyun hakkı, genellikle yetişkinler tarafından çocuğun ihtiyacı olarak görülmez. Oysaki oyun, bir bireyin gelişimi için önemli bir parçadır ve oyun imkânlarından yoksun kalan çocuklar sosyal ve kişisel becerileri açısından eksik kalır. Üstelik çocukların oyun hakkı, oyuncak seçme ve kullanma haklarının da öncelikli olmadığı çok az ülkede korunduğunu belirtmektedir. Bu durumun sebebi oyunun, bir ülkenin ekonomisine veya uluslararası profiline katkı sağlamadığının düşünülmesidir. Oyun oynayan bir birey, kendini tanır ve yeteneklerinin farkında olur. Bu şekilde kendini geliştiren bir birey, toplumunu ileriye taşır. Tüm bireyler ve kuruluşlar, tüm çocukların sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimine önemli katkıda bulunan oyun hakkının korunmasından sorumludur (Polat, 2006).

Birleşmiş Milletler'in 1989'da yayınladığı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bu önemi resmiyet kazandırmıştır. Sözleşmenin 7. Maddesi “Çocuğa eğitimde olduğu gibi, oyun

oynamada da tam fırsat tanınmalıdır; toplum ve kamusal ve otorite bu hakkı yerine getirmeye çalışmalıdır.” şeklindedir. Bu madde ile Birleşmiş Milletler, çocukların eğitimde olduğu gibi oyun oynamada da tam bir fırsat elde etmeleri gerektiğini belirtirken, toplum ve kamu otoritelerinin bu hakkı sağlamak için çaba göstermesi gerektiğini vurgular. Aynı sözleşmenin 23. maddesi ise; “Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler” şeklindedir. Bu madde devletlerin zihinsel veya bedensel engelli çocukların saygınlıklarını korumayı, özgüvenlerini geliştirmeyi ve toplumsal yaşama aktif katılımlarını kolaylaştıran koşullar altında eksiksiz bir yaşam sürmelerini kabul ettiğini ifade eder. Bu maddeler, çocukların oyun hakkının yanı sıra, engelli çocukların topluma katılımını ve sağlıklı bir yaşam sürmelerini destekleyen önemli düzenlemelerdir (BM, 1989).

Bütün çocukların oyun hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile koruma altına alınmış olmasına rağmen, özel gereksinimi olan çocuklar oyun hakkına erişim konusunda çeşitli engeller ve sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Örneğin yapılan bir araştırmada özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarını dışsal tehlikelerden korumak için oyun ortamlarından uzak tuttuğu, bu durumun da çocukların sosyal hayattan soyutlanmış bir yaşam sürmelerine neden olduğu ortaya konulmuştur (Dereli ve Uludağ, 2013). Oyunun, çocukların akran ilişkilerini kuvvetlendirdiği ve bir gruba ait olma, sosyalleşme gibi becerilerini desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinimi olan çocukların da oyun haklarının olduğunun hatırlanması oldukça önemlidir (Dereli ve Uludağ, 2013). Özel gereksinimi olan çocuklar, diğer çocukların oynadığı tüm oyunları oynayamayabilir ancak farklı kaynaştırmalar ve çevresel düzenlemeler ile bu çocukların diğer çocukların oyunlarına katılımlarının sağlanması ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi mümkündür (Elibol, 2015).

2.1.2.5.Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Oyun

Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, okul öncesi dönemde ve diğer yaşam aşamalarında kaynaştırma uygulamalarının öne çıkmasına neden olmaktadır (Batu ve Yükselen, 2017). Erken çocukluk döneminde, kaynaştırma uygulamaları tüm çocukların aidiyet duygusu içinde olumlu sosyal ilişkiler ve dostluklar kurmasını hedefler (NAEYC, 2009).

Ulusal Küçük Çocukların Eğitim Derneği, Access (erişim), Participation (katılım) ve Supports (destekler) olmak üzere üç önemli kavramı vurgular."Erişim", her çocuğun öğrenme

ve gelişimine destek sağlamak için fiziksel engelleri ortadan kaldırarak geniş bir ortamın sunulmasını içerir (Winter, Bell ve Dempsey, 1994). Örneğin, kapı genişlikleri, rampalar ve engellerin kaldırılması gibi düzenlemeler bu kapsamda değerlendirilir. "Katılım", her çocuğun oyunlar ve öğrenme etkinliklerine katılmasını ve aidiyet duygusunu geliştirmeyi teşvik edici yaklaşımları içerir. "Destekler" ise aileler arası işbirliği, profesyonel sistemlerin geliştirilmesi ve yüksek kaliteli eğitimi kapsar (NAEYC, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumları, özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal öğrenme yolunda oyunun önemini dikkate almalıdır (Barton ve Smith, 2015). Yapılan son araştırmalar, özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin eğitim çıktılarına birçok fayda sağladığını ortaya koymaktadır (Guralnick ve Brüder, 2016). Ancak, 18 Avrupa ülkesindeki oyun politikalarının incelendiği bir çalışma, özel gereksinimli çocuklar dahil olmak üzere tüm çocuklar için erişilebilir ve kullanılabilir oyun alanları sağlama konusunda eksikliklerin olduğunu göstermiştir (Blake vd., 2018).

Örneğin, ABD'de Engelliler Yasası ve Engelli Ayrımcılığı gibi ulusal ve uluslararası politikalara rağmen, yerel yönetimlerin genellikle özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları konusunda yetersiz bilgiye ve farkındalık eksikliğine sahip olduğu belirtilmektedir (Van Melik ve Althuisen, 2020). Araştırmalar, yasal düzenlemelerin fiziksel düzenlemelerin yanı sıra oyun alanlarına erişim ve kullanılabilirlik konusunda yeterli olmadığını göstermektedir (Van Melik ve Althuisen, 2020).Eğitmciler, özel gereksinimli çocukları oyun ortamlarına dâhil edebilecek alanların hazırlamada yetersiz kalmaktadır (Winter, Bell ve Dempsey, 1994).

Bu nedenle, eğitim ortamlarındaki oyun alanları özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocukların farklı oyun deneyimlerine erişimini sağlamalıdır. Çocuklara sunulan imkânların incelenmesi ve özel gereksinimli çocuklar için bu imkânların sunulması önemlidir (Winter, Bell ve Dempsey, 1994).

2.1.2.6.Özel Gereksinimli Çocuklar ve Oyun

Normal gelişim gösteren çocuklarla aynı şekilde, özel gereksinimli çocukların da yeteneklerini geliştirmeleri, çevreleriyle uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunabilmeleri ve olumlu sosyal iletişim becerileri kazanabilmeleri için erken çocukluk döneminden itibaren oyunla desteklenmeleri gerekmektedir (Demirci, Toptaş Demirci, 2014).Özel gereksinimli

çocuklar, kendi başlarına gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmekte zorlanabilirler. Bağımsız bir yaşam sürebilmek için gereken gelişim bu çocuklar için kendiliğinden gerçekleşmez. Bu gelişim sürecinin desteklenmesi ve ilerlemesi için oyun içinde yapılan etkinliklere ihtiyaç vardır. Öğrenme sürecinin her aşamasında oyunun önemi büyüktür. Çocuklar, oyun aracılığıyla kendi yeteneklerini keşfederek karşılaştıkları sorunlarla baş etmeyi öğrenirler. Ayrıca, oyun sırasında hareket etme becerisi geliştirilerek tüm kaslarını kullanmayı öğrenirler.

Özel gereksinimli bireyler için oyun, önemli bir ihtiyaç ve gelişim aracıdır. Bu bireylerin davranışları, düşünceleri ve genel gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Eğitim sürecinde özel olarak planlanmış oyun ortamları, iletişim becerileri, iş birliği yapma yetisi, arkadaşlık ilişkileri kurma ve kendilerini tanıma gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Küçük Alemdar, 2015). İyi tasarlanmış bir oyunla birlikte, özel gereksinimli bireylere yaşamlarında gerçekleşen durumları taklit eden öğrenme ortamları sağlanabilir. Bu oyunlar sırasında öğrenciler hem eğlenirler hem de öngörülen becerileri kazanırlar.

Özel gereksinimli çocuklar oyun başlatma ve devam ettirme konusunda desteklenmelidirler. Bu bireylerin oyun becerilerini geliştirmek için ilk adım, çevrenin zengin olması ve bu çevrenin bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesidir (MEB, 2014). Oyun oynamak isteyen bu bireyler için aileler ve eğitimciler, çocuğun aşına olduğu ve kendini rahat hissettiği bir ortamda ve tanıdık oyuncaklarla başlamalıdır. Aynı kişiyle oynanan oyunlar değişmemeli ve oyunlar, çocuğun farklı duyularını ve öğrenme biçimlerini değerlendirebileceği oyuncaklarla zenginleştirilmelidir. Çocuk oyun alışana kadar aynı oyunlarla devam etmelidir. Ayrıca, çocuğun yanında tanıdık bir kişinin olması, çocuğun oyuna daha kolay adapte olmasını ve oyunu sürdürmesini sağlar (Sarı, 2017).

Oyun, doğal ve keyifli bir öğrenme ortamı sağlayarak çevrenin zenginleşmesini ve farklılaşmasını destekler (Tuğrul, 2015). Oyun içinde başarı hissi yaşayan çocuk, belirli bir plana göre ilerlediğinde öğrenme konusundaki motivasyonunu artırır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). İletişimde zorluklar yaşayan özel gereksinimli bireylerin oyun içinde aktif olmaları, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal rolleri anlamalarına yardımcı olabilir. Oyun sırasında birçok duygu deneyimi yaşayan çocuk, duygularını kontrol etmeyi ve yönlendirmeyi öğrenir (Akandere, 2003). Özel gereksinimli çocuklar, oyun aracılığıyla öğrendikleri becerileri diğer alanlarla birleştirilerek hayatları boyunca kullanmayı öğrenirler (Pehlivan, 2016). Oyun, onların yaşam becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrenme süreçlerini destekler ve güçlendirir.

2.1.2.7. Açık Alanda Oyunun Özel Gereksinimli Çocuklara Katkısı

Açık alanda oynanan oyunlar sayesinde çocuklar güneş ışınlarından ve temiz havadan faydalanırlar (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Bu durum, çocukların daha fazla oksijen almalarını sağlayarak, kandaki oksijen miktarını ve kan dolaşımı hızını artırır. Açık alanda gerçekleşen fiziksel aktiviteler sayesinde, çocukların solunum, sindirim ve boşaltım sistemlerinin işlevleri desteklenmektedir (Erdem, 2003). Çocukların sağlıklı gelişimine katkı sunan bu gibi sonuçların ortaya çıkması göz önünde bulundurularak, Beden Eğitimi Ve Spor Derneği (NASPE) sağlıklı bir bedensel gelişim için çocukların her gün en az bir saat açık alanlarda egzersizler yapması ve beden eğitimi faaliyetlerine katılmalarının önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır (NASPE, 2011). Wardle (1995), çocuklar için açık alan oyunlarının son derece önemli olduğunu ve açık alan oyunlarının kapalı oyun alanlarında gerçekleşen oyunlara kıyasla çocuklar için koşma, tırmanma, çevreyle ilişki kurma gibi daha çeşitli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Bisiklet sürmek, koşmak, ip atlamak, tırmanmak ve top oynamak çocukların büyük kas gelişimini hızlandırıcı açık alan oyunlarına örnek olarak verilebilir. Açık alanda oynanan denge ve top oyunları çocuklara, gücünü yerinde ve zamanında kullanabilme alışkanlığı kazandırmaktadır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Açık alanda özellikle tekerlekli araçlarla oynanan oyunlar çocukların sabitlik, yer değiştirme ve manipülasyon becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2015).

Açık alanda oyun etkinliklerine katılan özel gereksinimi olan çocukların bedensel gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Böylece özel gereksinimi olan çocukların çevreye uyum ve adaptasyon süreçleri hızlanacaktır (Stermann, 2018). Açık alanda oyun oynayan çocuklar fiziksel kuvvet kazanırlar. Ayrıca açık alan oyunları çocukların psikomotor becerilerinin gelişmesine de olumlu katkılar sağlamaktadır (Yantzi, Young ve McKeever, 2010). Açık alanlar kapalı alanlara göre daha az kısıtlayıcı bir ortam sunar. Bu bağlamda, özel gereksinimi olan çocukların açık alanlarda kendilerini daha özgür hissedebildikleri ve kendi oyun alanlarını kurabildikleri belirtilir (Blake ve Sexton, 2017). Örneğin; İngiltere’de 13-15 yaş aralığında bulunan ve öğrenme güçlü çeken öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrenciler için 5 günlük açık alan eğitimi kursu planlanmıştır. Açık alan etkinliklerini barındıran kurs öncesi ve sonrası görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre; tüm öğrencilerin benlik saygısının arttığı, sosyalleşme becerilerinin geliştiği, kendilerini daha başarılı ve mutlu hissettikleri tespit edilmiştir (Chapman, 2000). Öte yandan, özel gereksinimi olan çocukların açık alanda zaman geçirme durumlarının kısıtlı olması durumunda sosyal becerilerinin gelişiminin gecikebileceği de bilinmektedir (Yantzi, Young ve McKeever, 2010).

Oyunun, özellikle açık alanda oyunun, tüm çocuklar için temel bir gereksinim ve gelişim aracı olduğu oldukça açıktır. Özel gereksinimi olan çocukların enerjilerini boşaltmaları için açık alan oyunlarından faydalanmaları gerekmektedir (Elibol, 2015). Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimi olan çocukların gerek açık alanda oyuna gerek okul öncesi eğitim kurumlarında oyuna normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az katılım sağladığı görülmektedir (Örn., Blake, Sexton, Lynch, Moore ve Coughlan, 2018; Tejero Hughes ve Passmore (2020)). Bu nedenle, oyun alanları çocuğun yaşıtlarıyla birlikte güven içinde eğlenceli vakit geçirebileceği şekilde, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak ve her çocuğa eşit oyun fırsatı sunabilecek şekilde tasarlanması önemlidir (Pola, 2015).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar ve oyun ile ilgili Sobiad, Google Akademik, Dergipark ve Eric veri tabanından oyun, özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi dönem, serbest zaman anahtar kelimeleri ile taratılarak ulaşılan 2006 ile 2023 yılları arasında yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Malone'un (2006) çalışması, okul öncesi dönemdeki 17 zihinsel engelli ve 17 normal gelişim gösteren çocuğun eve ve sınıfa dayalı serbest oyun davranışlarını kıyaslamıştır. Araştırma, her iki gruptaki çocukların evdeki serbest oyun davranışlarında daha yetkin olduklarını ve evde daha fazla oyun oynadıklarını ortaya koymuştur. Çocukların ev ortamında serbest oyun davranışlarında %100 oranında sembolik oyun oynadıkları, sınıf ortamlarında ise bu oranın %88 olduğu dikkat çekici bir bulgu olarak rapor edilmiştir. Ev ortamının, çocukların oyun becerileri ve özellikle sembolik oyun oynama konusundaki gelişimlerine daha fazla katkı sağladığı vurgulanmıştır (Malone, 2006).

Bray ve Cooper(2007) tarafından okul öncesi dönemdeki 48-84 aylık 12 özel gereksinimli çocuğun normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortamlardaki oyun oynama durumlarını karşılaştırıldığı bir araştırmada; özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortamlarda daha fazla sembolik oyun oynadığını görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu durumun nedeni, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortamlarda özel gereksinimli çocukların daha fazla oyun oynama fırsatı bulabildiği ve oyun oynamaya daha fazla teşvik edildiği olarak belirtilmiştir(Bray ve Cooper, 2007).

Stanley ve Konstantareas (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sembolik oyun ile otizm, sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, 24 ile 216 aylık aralıkta olan 86 erkek ve 15 kız olmak üzere toplamda 101 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, yaş ve diğer gelişim alanları kontrol edildiğinde, otizm şiddeti ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri ile ifade edici dil becerileri arasında sembolik oyunlarla anlamlı bir ilişki bulunurken, alıcı dil becerileri ile sembolik oyunlar arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal gelişimi ile sembolik oyunları arasındaki ilişkide ise, sözel olmayan bilişsel yetenekleri yüksek olan çocukların, sözel olmayan bilişsel yetenekleri düşük olanlara göre sosyal gelişim ve sembolik oyunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, çocukların sembolik oyun becerilerinin gelişiminin, bir tek gelişim alanıyla sınırlı olmadığını, birden fazla gelişim alanı arasındaki ilişkilerin etkisiyle gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur (Stanley ve Konstantareas, 2007).

Gmitrova, Podhajecka ve Gmitrov (2009) tarafından, Doğu Slovakya Bölgesi'nde bulunan 123 anaokulunda, Metodolojik ve Pedagojik Merkezin denetiminde gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminin tamamını 3-6 yaşlarında olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin çocukların oyun tercihlerini gözlemledikten sonra bu oyunları sınıflandırdığı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaların sonuçlarına göre, kız çocuklar genellikle hayali oyunları tercih ederken, erkek çocuklar ise bloklardan yapılan yapı oluşturma oyunlarını tercih etmişlerdir (Gmitrova, Podhajecka ve Gmitrov, 2009).

Kod ve Jerman (2013) Slovenya'daki anaokullarında dış mekânda oyun ve öğrenme şartlarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 21 Sloven kasabasındaki 140 okul öncesi öğretmeni ve 264 ebeveyn katılmıştır. Veriler, dış mekânda oyun oynama zamanı, çocukların dış mekân aktiviteleri, dış mekânda oyun ve öğrenmedeki engeller ve ailelerin dış mekânda oyun ve öğrenmeye güvenlik açısından bakış açılarını içeren anket soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Sloven çocuklarının ılık havalarda %23'ünü okulda dış mekânda, soğuk havalarda ise %13'ünü dışarıda geçirdikleri belirlenmiştir. Genellikle ılık havalarda haftada 3 saatlerini doğal çevrede, haftada 1.5 saatlerini ise soğuk havalarda dışarıda geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Ancak, çocukların doğada veya oyun alanlarında gerçekleştirdikleri aktivitelerin dış mekânın etkin bir şekilde kullanılmadığına işaret ettiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin dış mekânda oyun ve öğrenmeye olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler ve ailelerin çoğunluğunun Slovenya'daki okullarda doğal ortamda oyun ve öğrenmeye daha

fazla önem verilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Bu, çocukların dış mekânda etkinliklerle daha fazla etkileşime girebileceği, doğal ortamlarda öğrenme deneyimlerinin artırılmasının önemine işaret etmektedir (Kod ve Jerman, 2013).

Jayasuriya'nın (2014) çalışması, okul öncesi dönemdeki 78 çocuğun başında olan sorumlularla dış mekânda oyun zamanı ve çocukların programları hakkında yapılan anket ve görüşmeleri kapsamaktadır. Araştırma, bu sorumluların okuldaki çocukların günde ortalama 96,5 dakika dışarıda oyun oynamalarını istediklerini ortaya koymuştur. Ancak katılımcıların %60'ı çocuklarının okulda dış mekânda ne kadar süre oyun oynadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma, çocukların birinci derecede sorumlu kişilerinin okulda dış mekânda oyunu desteklediklerini göstermektedir. Ancak, bu kişilerin okul politikaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu durumun dış mekânda oyun süresinin artmasını engellediği belirlenmiştir. Ayrıca, çok az sayıda kişinin hava durumu ve diğer öğrenme aktivitelerini bir engel olarak gördüğü sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, okul öncesi eğitimde dış mekânda oyunun önemi konusunda farkındalığın artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Jayasuriya, 2014).

Stone ve Faulkner'in (2014) çalışması, çocukların açık alanda oyun oynamaları ile hafta içi, hafta sonu ve okul sonrası fiziksel aktiviteleri, hareketsiz davranışları ve kiloları arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmaya ortalama yaşları 11 olan 856 çocuk katılmıştır. Fiziksel aktiviteler ve hareketsiz davranışlar hız ölçerler aracılığıyla ölçülürken, açık alanda oyun oynama süreleri ise ailelerin yanıtları üzerinden belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, katılımcı çocukların %55.1'i günde 1 saatten az, %37.2'si günde 1-2 saat ve %7.7'si ise 2 saatten fazla dış mekânda oyun oynamaktadır. Günde 1 saatten az açık alanda oyun oynayan erkek çocukların obeziteye daha yatkın oldukları ve fiziksel aktivite seviyelerinin normal kilolu çocuklardan daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, çocukları dış mekânda oyun oynamaya teşvik etmenin, fiziksel aktiviteyi artırıcı, hareketsiz davranışları azaltıcı ve fazla kilo alımını önleyici (özellikle erkek çocuklar için) etkili bir strateji olabileceğini öngörmektedir. Bu yaklaşımın, çocukların sağlıklı yaşam tarzlarına teşvik edilmesinde önemli bir rol oynayabileceği vurgulanmaktadır (Stone ve Faulkner, 2014).

McClintic ve Petty (2015), okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına yönelik bakış açılarını ve uygulamalarını inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, 10 öğretmen ve 1 yöneticiyle nitel bir durum çalışması yapılmıştır. Görüşmeler, gözlemler, fotoğraflar ve öğretmenlerin günlük yazıları üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iç mekânı öğrenme alanı olarak görürken dış mekânın sağladığı faydaları ve öğrenme potansiyelini anlamada eksiklik yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca,

öğretmenlerin dış mekân oyunlarının küçük çocukların gelişimi için önemli olduğuna inandıkları ancak dış mekânda oyun konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir(McClintic ve Petty 2015).

Nazirzadeh (2015) tarafından geliştirilen oyun tabanlı öğretim sistemi, özel eğitimdeki öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerini ve bedensel hareketlerini doğal ortamlarda geliştirmelerini hedeflemiştir. Bu sistem, oyunun içerdiği eğlence ve hareket unsurlarından faydalananarak öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, bu hedefleri gerçekleştirmek için özel eğitim çocukları için özelleştirilmiş hareket algılama aygıtları kullanılarak bedensel hareket oyunlarının kullanılabilirliği test edilmiştir. Yapılan çalışmalar, geliştirilen oyunun özel eğitim öğrencileri için etkili olduğunu göstermiştir. Bu sistem, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki zorlukları ele alma becerilerini geliştirmek ve bedensel hareketlerini doğal ortamlarda güçlendirmek adına umut verici bir yaklaşım sunmuştur (Nazirzadeh, 2015).

Tejero Hughes ve Passmore (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, engeli olan ve olmayan çocukların okul öncesi eğitim sınıfındaki oyun davranışlarını Oyun Gözlem Ölçeği ve Oyunculuk testi kullanılarak incelenmiştir. Engelli çocukların da normal gelişim gösteren çocuklar kadar süre oyun oynadığı, ancak dikkat sürelerinin daha az olduğu ve tercih ettikleri oyunların farklı olduğu tespit edilmiştir. Engelli çocukların oyun etkinliklerine katılımının diğer çocuklardan daha az olduğunu saptayan araştırmacılar, sosyoekonomik durumu göz önüne alan daha fazla katılımcının olduğu araştırmaların yapılmasını önermişlerdir(Tejero Hughes ve Passmore, 2020).

Ziegler ve Morrier (2022) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların açık alan oyunlarının sosyal etkileşime olan etkileri incelenmiştir. Araştırmaya otizm tanısı almış ve tipik gelişim gösteren toplam 32 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların açık alan oyunlarına katılımlarının sosyal etkileşim becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, müdahale sonrasında yapılan izleme verilerinde, bu etkilerin devam ettiği ve çocukların öğrendiklerini farklı ortamlara da aktarabildikleri görülmüştür. Bu bulgular, açık alan oyunlarının Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini ve öğrenilen becerilerin genelleme yapılarak farklı durumlarda da kullanılabildiğini göstermektedir(Ziegler ve Morrier 2022).

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Güler ve Kargı (2008) tarafından yapılan bir çalışmada Almanya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan çocukların serbest oyunlarında görülen kültüre özgü farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. 143 çocuğun katıldığı bu araştırmanın odak noktası; çocukların seçtiği oyun türlerinde cinsiyete özgü tercihlerin olup olmadığı, bu oyunlarda kullanılan konular ve materyallerin yaygınlığı, öğretmenlerin çocukların oyunlarındaki rolü ve ilişkiler olarak görülmüştür. Araştırma sonucunda, sembolik oyunun en sık tercih edilen oyun türü olduğunu göstermiştir. Almanya ve Türkiye'de kız çocukların sembolik oyunu daha fazla tercih ettiği, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise daha çok erkek çocukların sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Üç kültürde de, çocukların günlük yaşamdan materyalleri, ev eşyalarını serbest oyunlarına sıkça dâhil ettikleri ortaya konulmuştur (Güler ve Kargı, 2008).

Kaya (2010), 3-5 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerileri üzerinde oyun müdahale programının etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel bir desen kullanılmış ve öntest-sontest kontrol grup yöntemiyle çalışılmıştır. Toplamda 13 öğrenci, bir kısmı çalışma grubu olarak belirlenirken diğer kısmı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulguları, oyun müdahale programının uygulandığı özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinde, program uygulanmayanlara göre daha yüksek bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, oyun müdahale programının uygulandığı çocukların program öncesi ve sonrası performanslarında olumlu yönde bir değişim olduğu da gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, oyun temelli müdahale programlarının özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir (Kaya, 2010).

Aslan (2010) araştırmasında, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânlarından beklentilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ankara'daki farklı sosyo-ekonomik seviyelerden üç farklı Gündüz Bakım Evi belirlenmiş ve bu kurumlardaki çocuklarla ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sözlü görüşmeler ve düzenlenen anketler aracılığıyla elde edilen verilerle, okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânlarına ilişkin öğretmenlerin ve çocukların istekleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklara uygulanan resimli ankette, okul bahçelerinde yapısal öğelerden çok doğal materyallerin, ahşabın, bitkilerin ve düzenli bakımı yapılmış, hareketli alanlarda oynamak istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kapalı alanlar yerine ağaç, çalı ve çiçek gibi doğal unsurları görmek istedikleri ve açık alanlarda vakit geçirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocuklara hangi etkinlikleri yapmak istedikleri sorulduğunda, oyun faaliyetleri, spor, doğa ve çevre gözlemleri, bitki ve hayvan incelemeleri gibi aktivitelerde bulunmak istedikleri, öğle yemeklerini dışarıda yemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2010).

Duman ve Koçak (2013) anaokulu kaynaştırma gruplarında yer alan özel gereksinimli çocukların sosyal oyun ve iletişim özelliklerini inceledikleri bir araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay incelemesini kullanmışlardır. Çocuğun serbest zamanda 1200 dakika boyunca oyunlarını gözlemlemek için oyun davranış gözlem formu ve sosyal iletişim özelliklerini değerlendirmek için ayrı bir gözlem formu kullanılmıştır. Beş dakikalık zaman aralıklarıyla çocuğun etkinlikleri kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, zihinsel gerilik gösteren çocuğun, akranlarına göre grup oyunları oynamada (%21) daha az, paralel oyunlara (%50) daha fazla eğilim gösterdiğini göstermiştir. İzole oyunlar (%17) daha az olmasına rağmen, yüksek bir oranda tespit edilmiştir. Sosyal iletişim özelliklerine odaklandığımızda, çocuğun daha çok yetişkinlerle iletişim kurduğu (%44) ve iletişimin genellikle karşılıklı olduğu (%49) gözlemlenmiştir. Ancak bu iletişimler, çocuğun akranlarıyla veya yetişkinlerle grup oyunları oynamaya yönelik değildir. İletişim sırasında çocuğun duygusal durumunun olumlu olduğu (%59) ancak sosyal iletişimin eksik olduğu zaman diliminin oldukça fazla olduğu (%33) tespit edilmiştir. Çocuğun iletişiminde gelişim gözlenirken (%40), tekrar etme oranının (%27) oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Duman ve Koçak, 2013).

Alak'ın (2014) çalışmasına göre, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sembolik oyun becerileri dil gelişimlerine etki eden önemli bir faktör olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, OSB tanısı konmuş çocukların sembolik oyun becerilerinin, tipik gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan akranlarına kıyasla hem niteliksel hem de niceliksel açıdan belirgin düzeyde yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yapılan derleme çalışması, sembolik oyun becerileri ile dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Bu bulgu, sembolik oyun becerilerinin çocukların dil gelişimine etki edebileceği ve dil becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olabileceği yönündedir (Alak, 2014).

Ergin (2017) tarafından yapılan çalışma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesi üzerine öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, katılımcılar arasında tekrarlanan ölçümler yapılan tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Çalışma, 3 ila 6 yaş aralığındaki üç erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, katılan tüm öğrencilerin oyun temasında yer alan kazanımları elde ettiklerini göstermiştir. Bu kazanımların genellenebildiği ve öğretim oturumlarının bitiminden sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda da devam ettikleri tespit edilmiştir (Ergin, 2017).

Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı bu

araştırmanın çalışma grubunu özel eğitime devam eden 32 özel gereksinimli çocuğun anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun büyük bir kısmını ise, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre anneler çocuklarının mimari ve eğitsel açıdan problem yaşadıklarını bu nedenle yerel yönetimlerden düzenlemeye yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

Saka ve Özyürek (2017) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmacılar, hafif zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun tek başına ve normal gelişim gösteren ve zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla etkileşim halindeyken tercih ettiği oyun davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve veriler gözlem metoduyla elde edilmiştir. Çalışma grubu, 11 yaşındaki bir çocuktan oluşmaktadır ve bu çocuk, akran etkileşiminin incelenmesi için 2 normal gelişim gösteren (bir kız, bir erkek) ve 2 zihinsel yetersizliğe sahip akranı (bir kız, bir erkek) ile görülmüştür. Gözlem sonuçları içerik analiziyle değerlendirilmiş ve bulgular temalar halinde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, hafif zihinsel yetersizliği olan çocuğun, oyun merkezi olarak daha çok blok merkezini tercih ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, sosyal oyun davranışı olarak, bu çocuğun akranlarıyla birlikte oyun oynama davranışını sergilediği ve kız ya da erkek ayrımı yapmaksızın akranları ile etkileşimde bulunmayı tercih ettiği görülmüştür. Bu etkileşimin çocuğu mutlu ettiği de gözlemlenmiştir (Saka ve Özyürek, 2017).

Kaptan (2018) tarafından yürütülen araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, 3 ila 6 yaş arasında değişen üç erkek ve bir kız çocuğunu içermektedir. Araştırmanın deseni, tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Çalışmanın sonuçları, video modelle öğretim yönteminin Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çocukların video modelle elde ettikleri kazanımları farklı ortamlara genelleme yeteneğine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bu becerileri 15 gün sonra da sürdürebildikleri gözlemlenmiştir (Kaptan, 2018).

Tepebağ ve Arnas'ın (2018) araştırması, okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlarla kullanma görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniğini kullanmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin, okul bahçesini çeşitli amaçlar doğrultusunda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin belirttiği kullanım amaçları arasında, enerji harcama için alan sağlama, çocukların gelişimini destekleme, hava değişimi sağlama, materyal toplama imkânı sunma, oyun oynama ve yaşayarak öğrenme amacıyla okul bahçesini kullanma bulunmaktadır.

Bahçenin fiziksel mekânı, öğretmenlere çocukların enerjilerini harcayabilecekleri, farklı becerilerini geliştirebilecekleri, açık havada zaman geçirebilecekleri, çeşitli materyalleri kullanabilecekleri, oyunlar oynayabilecekleri ve doğal çevre ile etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam sunma potansiyeli taşımaktadır. Bu bulgular, okul bahçesinin eğitimde çeşitli amaçlar için önemli bir kaynak olarak kullanılabilirliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmedeki rolünü vurgulamaktadır (Tepebağ ve Arnas 2018).

Çetken'in (2018) araştırması, dış mekân oyun alanlarının tasarımlarının ve okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinin incelenmesini hedeflemiştir. Araştırmada, Davranış Haritası yöntemi kullanılarak dış mekân oyun alanı tasarımlarının çocukların oyun tercihleri üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Altı farklı oyun alanının tasarım özellikleri, oyun materyalleri ve ekipmanlarının değerlendirilmesi için Oyun Alanlarının Fiziksel Elemanları ve Çevresel Karakterleri Puanlanma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı tasarım özelliklerine sahip oyun alanlarının, çocukların oyun tercihlerini etkilediği görülmüştür. Geleneksel oyun alanlarındaki doğal tasarım unsurlarının eksikliği, çocukları daha çok fonksiyonel oyunlara ve bireysel oyunlara yönlendirmiştir. Belirli bir tema içeren oyun ekipmanları ve materyalleri çocuklara dramatik oyun oynama fırsatı sunmuş, ancak bu oyunlar belirli temalarla sınırlı kalmıştır. Ayrıca, oyun alanındaki doğal tasarım elemanları, çocuklara yapılandırılmamış oyun ortamı sağlarken, açık alanlar çocukların aktif oyunlar oynamasına imkân tanımıştır. Araştırma, dış mekân oyun alanlarının tasarımının çocukların oyun tercihlerini etkilediğini ve doğal unsurların ve açık alanların çocukların oyun deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermiştir (Çetken, 2018).

Kaplan (2019) tarafından yürütülen çalışma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sayma becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın deseni, tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan denekler arası çoklu yoklama modeline dayanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış üç çocuktan oluşmaktadır. Katılımcılara beşer ve onar ritmik sayma becerilerini kazandırmak için oyunla hazırlanmış öğretim oturumları uygulanmıştır. Verilerin etkililik düzeyini değerlendirmek amacıyla başlangıç seviyesi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, etkinliği görsel analizlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, oyunla öğretimin beşer ve onar ritmik sayma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, uygulamaların sonrasında elde edilen becerilerin devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca, bu becerilerin farklı ortamlarda ve farklı materyallerle genellenebildiği de gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve aileler üzerinde yapılan sosyal

geçerlik çalışmaları, çalışmanın toplumsal açıdan güçlendirilmesine yardımcı olmuş ve oyun temelli öğretimin beceri gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur(Kaplan, 2019).

Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuğu bulunan ebeveynlerin açık alan oyun parklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda ve beş farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören 0-6 yaş grubundaki 157 çocuğun ebeveynine “Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Açık Oyun Parklarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 12 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ebeveynlerin yarısına yakın bir kısmının özel gereksinimi olan çocuğunu oyun parkına oldukça sık götürdüğü belirlenmiş olsa da, ebeveynlerin yarısından fazlasının ise, özel gereksinimi olan çocuğunu açık alan oyun parkına daha az sıklıkla götürdüğü görülmüştür. Ebeveynlerin çocukları parklara götürmeme nedenleri; hava koşulları, park materyallerinin çeşitliliğinin az ol olması, sosyal çevrenin özel gereksinimi olan çocuğa karşı olumsuz tutumu şeklinde sıralanabilir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise; özel gereksinimi olan çocukların da normal gelişim gösteren çocuklar gibi parklarda en çok tahterevalli, salıncak gibi oyun ekipmanlarını tercih etmeleridir (Yılmaz, 2019)

Yaman (2019) tarafından yürütülen araştırma, özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimlerine oyunun etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerine dayanan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve çalışmaya 15 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları, oyunun dikkat toplama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki işbirliğini ve sınıf içindeki etkileşimi güçlendirmek amacıyla yardımlaşma ve paylaşma temalı oyunları tercih ettiği belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin, yaratıcılık, zenginleştirme ve drama alanlarında, oyun araç-gereçlerini kullanma becerilerinde, uygun oyun seçiminde, basit illüzyon gösterilerinde ve hatta az da olsa gitar çalma konusunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin oyunu etkili bir öğretim aracı olarak kullanma ve öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlama konusundaki yetkinliklerini vurgulamaktadır (Yaman, 2019).

Çıkma(2019) tarafından yapılan araştırmanın odak noktası, okul öncesi eğitim kurumlarının açık alan düzenlemelerinin incelenmesidir. Araştırmaya Zonguldak il merkezi ve Devrek ilçe merkezindeki 3 anaokulu ve 17 anasınıfından oluşan 20 öğretmen ve 210 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, incelenen anaokulları ve anasınıflarının mevcut açık

alan düzenlemelerinin istenen standartların altında olduğunu göstermektedir. Açık alanların çocuklar için yeterli, güvenli ve gelişimsel açıdan destekleyici olmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin de bu konuda aynı görüşte oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarının yeterli açık alana sahip olmadığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumları açık alan düzenlemelerinin çocukların gelişimini destekleyici, güvenli, yaratıcı ekipmanlar içeren, doğayla bütünleşik, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden, sağlam ve nitelikli donanımlara sahip mekânlar olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Çıkma, 2019).

Ezmezci vd. (2020) çalışmalarında, 36 ila 72 ay arasındaki çocukların oyun etkinlikleri sırasında akranlarıyla olan etkileşimlerini ve bu etkileşimlerde ortaya çıkan sorunlara öğretmenlerin müdahalelerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Çalışma, 58 çocuk ve bunların dört okul öncesi öğretmeninden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, dört okul öncesi eğitim sınıfındaki öğretmenlere ve bu sınıflardaki çocuklara yönelik gözlemlerle elde edilmiştir. Toplamda 8 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere 16 saatlik gözlemler yapılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların oyunlardaki dinamiklerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ve iletişimlerinde fiziksel veya sözlü şiddet içeren davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Sorunlar ortaya çıktığında çocukların istenilen şekilde çözüm üretilmedikleri, işbirlikçi oyun davranışlarının sıkça gözlemlendiği belirtilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli bir çocuğun bulunmasının, çocuklar arasındaki etkileşim dinamiklerini değiştirdiği ifade edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sorunlara müdahalede genellikle çocukları kendi aralarında çözüme yönlendirmek yerine kendi kararlarını verdiği ve özel gereksinimli çocuğu ortamdan uzaklaştırma eğiliminde olduğu vurgulanmıştır (Ezmezci, Akgül ve Akman 2020).

Kars ve Akı'nın (2020) çalışması, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların klinik ortamda oyun becerilerinin incelenmesine odaklanmıştır. Araştırmada, 4-6 yaş aralığındaki 36 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk ile aynı yaş grubundan gelişimi normal seyreden 30 çocuğun serbest oyun ve tek seferlik oyun becerileri, "Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Duyu Bütünleme" kapsamında gerçekleştirilen 15 dakikalık video kayıtları üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların daha fazla oyun dışı davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, işlevsel oyun, materyal hazırlama ve oyun kurma becerilerinin Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların oyun becerilerinde

belirli farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların oyun etkinliklerine katılımını etkileyebileceğini öne sürmektedir (Kars ve Akı, 2020).

Çutuk'un (2021) araştırması, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda 3, 4 ve 5 yaş gruplarından 68 çocuğun tercih ettikleri öğrenme merkezlerini ve oyun sırasındaki davranışlarını 2 ay boyunca haftada 2 gün gözlemleyerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini ve bu merkezlerdeki tercihleri yaş ve cinsiyet bazında incelemeyi amaçlamıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin en fazla tercih ettikleri öğrenme merkezleri dramatik oyun ve blok merkezi olmuştur. Kız öğrencilerin dramatik oyun merkezi ve sanat merkezini daha sık tercih ettiği, erkek öğrencilerin ise dramatik oyun ve blok merkezini tercih ettiği gözlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak öğrenme merkezlerini seçme eğiliminde farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Çutuk, 2021).

İsmail ve Fazlıoğlu'nun (2021) araştırması, Batı Trakya'da özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuklarıyla olan oyun etkileşimlerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Batı Trakya'da yaşayan ve 3 ila 10 yaş arasında özel gereksinimli çocuğa sahip olan 10 aileden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan altısı özel eğitim okullarında eğitim alırken dördü evde eğitim desteği almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin çocuklarıyla gün içerisinde oyunları tercih ettiği, ev işleri yaptığı, bahçede vakit geçirdiği ve çocuklarının keyif aldığı oyunları tercih ettiği görülmüştür. Ailelerin oyun seçimlerinde çocuklarının gelişimine odaklandıkları ve çocuklarının tercih ettiği oyunlara önem verdikleri belirtilmiştir. Oyun esnasında kurulan iletişimin daha çok sohbet yönlü olduğu ve olası problem durumlarında oyunun sonlandırıldığı ifade edilmiştir. Ailelerin serbest oyun içinde davranışlarının değerlendirilmesinde, çoğunluğunun çocuklarını oyun öncesinde davet ettiği, materyal incelemesine fırsat vermediği ve iletişimde göz teması kurmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, oyunda çocuğun tercihlerine saygı gösterildiği, çocuğun hızını belirlediği, çocuğun ipuçlarına uyulduğu, problem çözme ve rol değişimi gibi unsurlara izin verildiği belirtilmiştir (İsmail ve Fazlıoğlu, 2021).

Gözün-Kılınç (2022) tarafından yapılan çalışma, kaynaştırma eğitimi alan bir Down Sendromu olan çocuğun serbest zaman oyun davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, kaynaştırma eğitimi alan çocuğun haftada iki kez, her biri 15-20 dakika süren toplamda 5 hafta boyunca oyun davranışları video kayıtları ile gözlemlenmiş ve bu süreçte 10 video kaydı oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, önceden oluşturulan forma işlenerek içerik

analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi alan çocuğun çoğunlukla yapı-inşa oyunlarını tercih ettiği belirlenmiştir. Oyunlarının büyük bir kısmında herhangi bir amaca yönelik olmaksızın ve diğerlerine iletişim kurma ihtiyacı hissetmeden oyunlarını sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca, genellikle yapı-inşa oyuncaklarıyla oynama eğiliminde olduğu, çoğunlukla oyunlarında belirli bir arkadaş tercihi yapmadığı ve oyun süresinin genellikle 4-7 dakika arasında olduğu tespit edilmiştir (Gözün-Kahraman ve Kılınç, 2022).

Masanoğlu (2023) tarafından yürütülen araştırmada, özel eğitim kurumlarına devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan ve Otizm Spektrum Bozukluğutanısı olmayan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. İstanbul'un Beylikdüzü ve Avcılar ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören, 36-72 aylık yaş aralığında olan 117 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerindeki zayıflık ile oyun becerilerindeki zayıflık arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar arasında cinsiyet değişkenine göre, iletişim becerilerinde ifade edici dil dışındaki alanlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarla geçirdiği zaman ile sosyal iletişim ve oyun becerileri arasında herhangi bir ilişki belirlenememiştir. Genel eğitim ortamında eğitim görenler ile bu ortama devam etmeyenler arasında ise sosyal iletişim ve oyun becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuş, genel eğitim ortamına devam eden çocukların becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Masanoğlu, 2023).

Dibekli ve Kurnaz'ın (2023) araştırmasında, oyun becerilerini değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi ve bu anahtarın kullanılmasıyla hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların oyun becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmeler, çocukların oyun sürecini gözlemleyerek yapı inşa oyun türündeki becerilerini belirleme üzerine odaklanmıştır. Araştırmacılar, yapı inşa oyununa yönelik ölçütler ve alt boyutların yer aldığı bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, normal gelişim gösteren çocuklar yapı inşa oyununda gerçek yaşamla ilişki kurma, problem çözme, dikkat odaklama, materyal düzenleme, sembolik anlamlar yükleme, materyal özelliklerini dikkate alma, düzenli yapı kurma, yapıları düzenleme ve esnek düşünme gibi alanlarda yüksek ortalama puanlar almışlardır. Öte yandan, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli çocukların ise diğer beceri kategorilerine göre düzenli yapı kurma, problem çözme, dikkat odaklama gibi alanlarda daha yüksek ortalama puanlar aldığı

tespit edilmiştir. Bu bulgular, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının, çocukların oyun becerilerini değerlendirmede kullanışlı bir araç olduğunu göstermektedir(Dibekli ve Kurnaz, 2023).

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan bilimsel çalışmalar, çeşitli konularda okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları üzerine yapılmıştır. Birçok çalışma, çocukların oyun davranışlarının gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kod ve Jerman, 2013; McClintic ve Petty, 2015; Ziegler ve Morrier, 2022). Özellikle sembolik oyunlar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Bazı çalışmalar, çocukların dış mekânda oyun oynamasının fiziksel aktivite seviyelerini artırabileceğini ve sağlıklı yaşam tarzlarına teşvik edebileceğini öne sürmektedir (Jayasuriya, 2013; Stone ve Faulkner, 2014). Yapılan birkaç çalışma, özel gereksinimli çocukların oyun davranışlarını inceleyerek, bu çocukların oyun tercihleri, süreleri ve etkileşimleri üzerinde durmuştur. Özel gereksinimli çocukların oyunlarında belirli güçlüklerle karşılaştıkları ve bu durumun oyun deneyimlerini etkilediği belirtilmiştir. Araştırmalar, okul öncesi dönemindeki çocukların oyun davranışlarını değerlendirmekte ve bu dönemde oyunun gelişim üzerindeki önemine vurgu yapmaktadır (Malone, 2006; Tejero Hugges ve Passmore, 2015).

Çalışmalarda farklı popülasyonlardaki çocuklar incelenmiştir. Örneğin, Malone'un (2006) çalışması zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırırken, Nazirzadeh'in (2015) çalışması özel eğitim öğrencilerini hedef almıştır. Bazı çalışmalar evdeki oyun davranışlarına odaklanırken, diğerleri okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamlarındaki oyunları incelemiştir. Ayrıca, Jayasuriya'nın (2014) çalışması hafta içi ve hafta sonu oyun davranışlarına odaklanmıştır. Gmitrova, Podhajecka ve Gmitrov'un (2009) çalışması cinsiyet farklılıklarına vurgu yaparak, kız çocuklarının hayali oyunları, erkek çocuklarının ise yapı oluşturma oyunlarını tercih ettiğini belirtirken, diğer çalışmalar genel oyun tercihlerine odaklanmıştır. Tejero Hughes ve Passmore'un (2015) çalışması, engelli ve engelsiz çocukların oyun davranışlarını karşılaştırmış ve dikkat sürelerinde ve tercih ettikleri oyunlarda farklılıkları ortaya koymuştur.

Genel olarak, bu çalışmalar, çocukların oyun davranışlarını anlamak ve desteklemek için çeşitli faktörleri ele almaktadır. Farklı popülasyonlar, oyun ortamları ve odak noktaları, bu çalışmaların geniş bir perspektif sunmasına katkıda bulunmaktadır.

Yurt içinde yapılan bilimsel çalışmalar, çocukların oyun davranışları, sosyal iletişim becerileri, özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim yöntemleri ve okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân düzenlemeleri gibi çeşitli konuları ele almaktadır. Tüm çalışmalar, çocukların oyun davranışları, sosyal iletişim becerileri veya özel eğitimle ilgili konuları ele almaktadır. Birçok çalışma, farklı yaş gruplarından çocukları ve öğrencileri içermektedir (Kaya, 2010; Ergin, 2017; Kaptan, 2018). Çoğu çalışma, nitel araştırma yöntemlerini kullanarak öğrenci davranışlarını ve eğitim stratejilerini anlamaya yönelik derinlemesine analizler gerçekleştirmektedir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017, Yılmaz, 2019; Tepebağ ve Arnas, 2018; Yaman, 2019; Gözün Kılınç, 2021).

Yapılan her çalışmanın farklı bir odak noktası vardır. Örneğin, Aslan'ın(2010) çalışması okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânlarına odaklanırken, Duman ve Koçak (2013) özel gereksinimli çocukların sosyal oyun ve iletişim özelliklerini incelemektedir. Çalışmaların sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Alak'ın(2014) çalışması Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sembolik oyun becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yetersiz olduğunu belirtirken, Masanoğlu'nun(2023) çalışması Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde zayıflık ile oyun becerilerinde zayıflık arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Çalışmalarda kullanılan yöntemler ve araçlar farklılık göstermektedir. Örneğin, Dibekli ve Kurnaz'ın(2023) çalışması yapı inşa oyunlarına yönelik dereceli puanlama anahtarı kullanarak çocukların oyun becerilerini değerlendirmiştir.

Çalışmaların bazıları belirli bir bölgedeki okullar veya kurumlar üzerine odaklanırken, diğerleri genel bir popülasyona hitap etmektedir (Güler ve Kargı, 2008; Aslan, 2010; Yılmaz, 2019). Genel olarak bu çalışmalar; çocukların gelişimine, eğitimine ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili stratejilere daha iyi anlam kazandırmak için çeşitli bakış açıları sunmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak seçilen araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi dönem özel gereksinimli çocuklarının serbest oyun zamanlarındaki oyunlarının içeriğini farklı boyutlarda ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olan, tümevarımcı ve esnek bir süreci benimseyen bir araştırma türüdür (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Nitel durum (vaka) çalışmaları “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” (Merriam, 2018,) olarak tanımlanmaktadır. Nitel durum (vaka) çalışmaları; belirli bir odak noktasına sahiptir, belirli bir zaman aralığında birçok değişkeni harekete geçirerek etkileşimlerini derinlemesine betimler ve öncesinde bilinmeyen ilişkileri ortaya çıkararak olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, vd., 2016; Creswell ve Plano-Clark, 2007; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanlarındaki oyunlarının içeriğini ortaya koymayı amaçladığından nitel durum (vaka) çalışması desenlerinden olan “gözlemsel vaka çalışması” deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre, yarı yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçlarıyla bir davranışı doğal ortamında test etmeyi amaçlayan “doğal gözlem” bu araştırma için uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılında Mersin ili Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, ortalama 64 aylık, 40 özel gereksinimli çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak Mersin ili Toroslar, Akdeniz, Yenişehir, Mezitli İlçelerinde bulunan her ilçeden

10'ar okul öncesi eğitim kurumu ve bu okullarda eğitimine devam eden amaçlı örneklem yoluyla belirlenen toplamda 64 aylık 40 özel gereksinimli çocuklardan görülmüştür.

Nitel araştırmalar için en uygun örnekleme türü olasılıksız örneklemedir ve en yaygın amaçlı örnekleme kullanılmaktadır (Merriam, 2018; Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örnekleme, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2018; Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemi “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada çalışma grubunun seçimine ilişkin belirlenen ölçütler şunlardır: İlk olarak okullara devam eden özel durumu olan çocukların sayısı tespit edilmiş, okulların evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda kontrolleri yapılmış, iç ve dış mekân özelliklerine bakılarak sınıf içi öğrenme merkezleri ve materyallerin bol olduğu, geniş bir dış mekâna sahip ve araştırmacı açısından kolay ulaşılabilir olan anaokulları belirlenmiş ardından araştırmanın içeriği, kimlerle hangi koşullarda ve ne kadar süreyle gerçekleşeceğine ilişkin ayrıntılı bilgilerin okul idaresiyle paylaşılması suretiyle gönüllülük esasına dayalı 40 okul öncesi eğitim kurumu görülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2015). Aşağıda Tablo 1’de çalışma grubuna ait demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 1 *Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Değişkenler	Kategoriler	N
Çocuğun Yaşı	64 ay	40
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	14
	Erkek	26
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	11
	1	14
	2	10
	3 ve daha fazla	5
Kardeşin Özel Gereksinim Durumu	Var	1
	Yok	39
Çocuğun Özel Gereksinim Türü	İşitme Yetersizliği Olan	4
	Zihinsel Yetersizliği Olan	4
	Bedensel Yetersizliği Olan	3
	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan	8
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	3
	Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	15
	Down Sendromu olan	3

Devamlı Kullandığı Cihaz	Var	3
	Yok	37
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	Yeni başlamış	32
	1 yıl	8
Annenin Yaşı	30-35 yaş	18
	36-41 yaş	12
	41-46 yaş	10
Babanın Yaşı	30-35	9
	36-41	11
	41-46	13
	46-51	7
Annenin Eğitim Durumu	Okur Yazar	44
	Okur Yazar Değil	8
	İlkokul	18
	Ortaokul	5
	Lise	4
	Lisans	1
Babanın Eğitim Durumu	Okur Yazar	7
	Okur Yazar Değil	2
	İlkokul	5
	Ortaokul	7
	Lise	17
	Lisans	2
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	2
	Çalışmıyor	38
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	39
	Çalışmıyor	1

3.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırma kapsamında katılımcılardan veri toplamak amacıyla üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun” gözlem formu ve gözlem güncesidir.

Kişisel Bilgi Formu; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kardeşlerinin özel gereksinim durumu, çocuğun özel gereksinim türü, devamlı kullandığı cihaz, okul öncesi eğitime devam süresi; anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna ilişkin toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu’na Ek-10’da yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Zaman Oyunları Gözlem Formu; özel gereksinimi olan çocukların oyun türü, oyun materyali türü ve kullanımı, oyun yapısı, oyun süresi ve karşılaşılan güçlükleri içeren 5 boyuttan oluşmaktadır.

Gözlem formu hazırlanırken literatürde ilgili benzer araştırmalar incelenmiş ve gözlemlenecek boyutlar görülmüştür. Hazırlanan gözlem formları okul öncesi eğitim alanında

uzman 3 akademisyenin görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Gözlem formunun tamamına Ek-11’de yer verilmiştir.

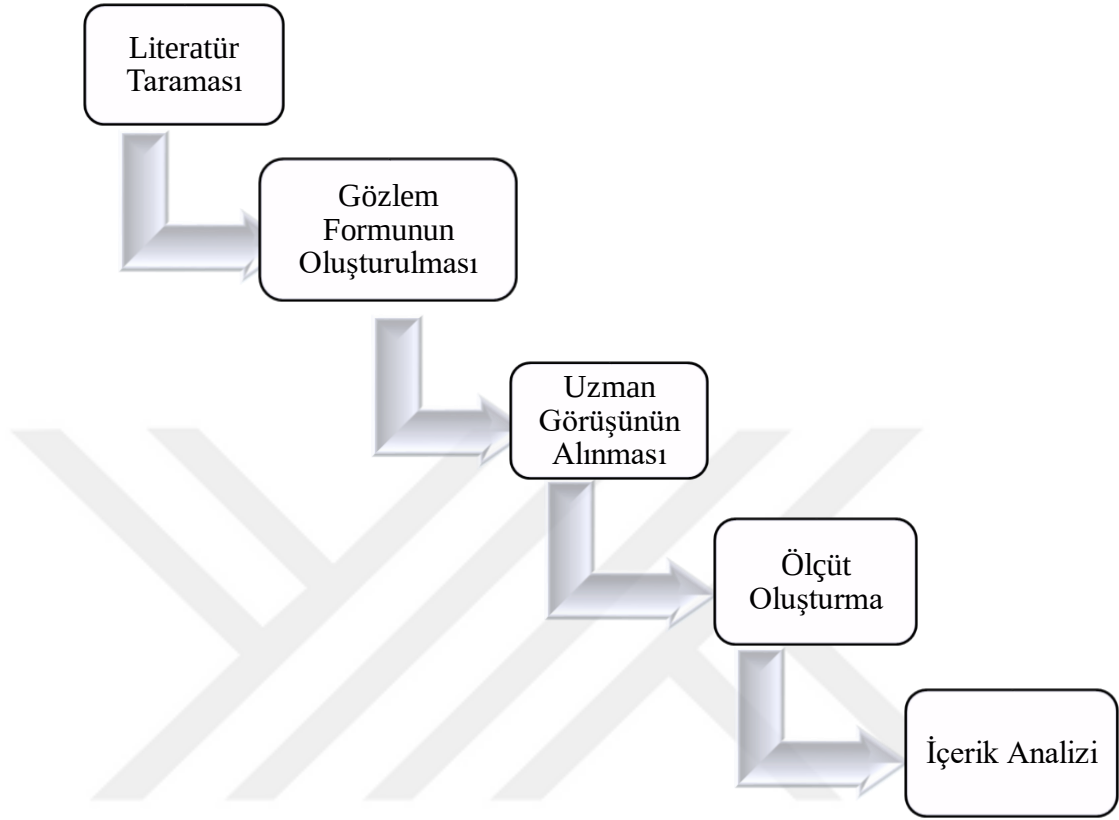
Bir diğer veri toplama materyali olan gözlem güncesi ise; özel gereksinimli çocuğun kod ismi, özel gereksinim türü, gözlem tarihi, gözlem yapılan alan ve gözlem notlarını içeren 5 boyuttan oluşmaktadır. Gözlemler esnasında önemli görülen ve dikkat çeken durumların kaydedilebilmesi için gözlem güncesi kullanılmıştır. Gözlem güncesine Ek-12’de yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Mersin Üniversitesi Etik Kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Araştırma ve Uygulama izni alınmasının ardından 2021-2022 akademik yılının güz döneminde toplanmıştır. Özel gereksinimli çocukların serbest zaman oyunları gözlem formuna ilişkin veri toplama süreci; her ilçe için 2 hafta olmak üzere 8 hafta içerisinde uygulanmıştır. Her ilçeden 10 okula 2’şer defa gidilmiş ve özel gereksinimi olan çocukların her biri her gözlemden 20 dakika sınıfta, 20 dakika bahçede olmak üzere toplam 40 dakika ve araştırma süresi boyunca toplamda 4’er defa olmak üzere 160 dakika gözlemlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından öğretmenlere ve okul idaresine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda araştırmaya başlamadan önce araştırmacı, sınıf öğretmenlerinden uyguladıkları serbest oyun saatleri hakkında bilgiler alarak yapılacak araştırma ve gözlemler ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmiştir. Öğretmenler serbest oyun zamanlarını sınıfta ve bahçede olacak şekilde planlamışlardır.

Çalışma grubunu oluşturan tüm çocukların araştırmaya dâhil edilebilmesi için velilerden veli toplantısı aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. İzinler için kullanılan Veli Onam Formuna Ek-9’da yer verilmiştir. Araştırmanın veli görüşme aşaması, okul idarecilerinin rehberliğinde ve gönüllülük esasına dayanarak tüm çocukların velileri ile bireysel olarak okula geliş zamanlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilemeyen 1 veli ve çocuğa ait ilgili bilgiler ailenin izni alınarak okul idaresinden temin edilmiştir. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmıştır, araştırmanın amacını anlatarak, katılımcı bilgilerinin gizli kalacağını bilgisini vermiştir. Çalışma sonucunda isimlerin yer almayacağı belirtilmiş olup, kod adı kullanılacağı belirtilmiştir. Veri toplama aşamasında araştırmacı, ilk olarak katılımcılardan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş, kabul eden ailelerin çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. İzin veren ebeveynlerin özel gereksinimi bulunan çocuklarının, eğitim kurumlarındaki serbest oyun zamanında açık ve kapalı oyun alanlarında gözlemlenerek gözlem notları araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde

araştırmacı sürekli olarak çocukların oyunlarını gözlemlemiş, günlük tutmuş ve verileri not almıştır. Etik ilkeler gereği katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış çocuklara kod isimler verilmiştir. Araştırma sürecini yansıtan araştırma deseni Şekil 1.'de özetlenmiştir.



Şekil 1 Veri toplama süreci

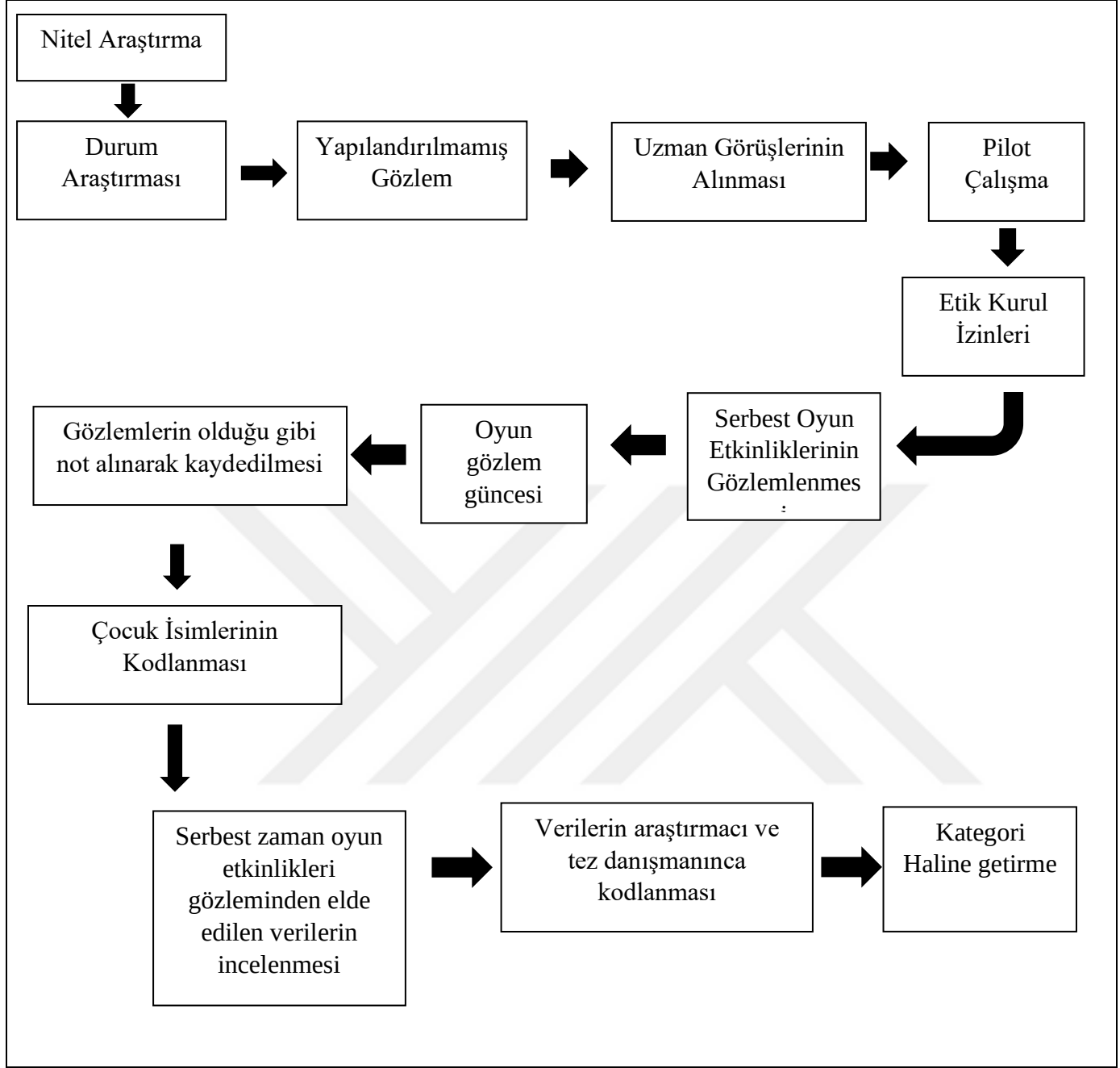
3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, yapılandırılmamış gözlem tekniğinden faydalanılarak araştırmacının “Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunları” gözlem formuna yazılı olarak kayıt altına aldığı notlardan elde edilmiştir. Her oyun gözlemi kaydında veriler, kelime kelime incelenerek çözümlenmiştir. Çözümlemenin ardından verilerin analizi için içerik analizi tekniklerinden tematik kodlama yönteminden faydalanılmıştır. Özel gereksinimli çocukların serbest oyun etkinlikleri gözlem formuna yazılı olarak kaydedilen notların içeriği tez danışmanı ile birlikte eş güdümlü olarak paralel kodlamalar yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Her çocuk için serbest oyun zamanında açık ve kapalı alanda ayrı ayrı olmak üzere gözlemler yapılmış toplamda 8 hafta boyunca yapılan gözlemler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Oyun gözlemleri kayıt altına alınırken yansız bir şekilde yapılarak o an gerçekleşen durumların olduğu gibi gözlem formuna kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Yazılı olarak not alınan

gözlemler daha düzenli ve anlaşılır olması açısından sonrasında bilgisayara aktarılmıştır. Aktarma esnasında çocuk isimleri kullanılmamış kod isimler kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler öncelikle okul öncesi eğitim alanında uzman 2 farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Birbirinden bağımsız bu analizlerin ardından araştırmacılar bir araya gelerek yapılan analizler karşılaştırılıp, karşılıklı görüşme sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak analize son hali verilmiştir. Böylece; araştırmada gözlemler sonucu elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. “*Oyun Türü*”, “*Oyun Materyali türü ve kullanımı*”, “*Oyunun Yapısı*”, “*Toplam Oyun Süresi*” ve “*Karşılaştığı güçlük*” isimli temaların her biri için ayrı tablolar hazırlanmıştır. Tüm çocuklar için işaretlemeler yapılarak ve tablolarda yer verilmiştir. Örneğin” özel gereksinimli çocuğun oyun türü” kategorisinde özel gereksinim türlerine göre oynadıkları her oyun türü için ayrı alt kategori açılmıştır.

Analiz sürecini yansıtan araştırma deseni Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil2Analiz süreci

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, iç geçerlik (inanırlık/inandırıcılık) ile dış geçerlik (aktarılabirlik) kavramlarıyla açıklanmaktadır. İç geçerlik, araştırmanın kendine özgü süreçleri ve iç yapısıyla ilgili bir kavramdır ve araştırmanın yapısı, katılımcılarla ilişkisi ve analizlerin doğruluğu gibi unsurları içerir(Yıldırım ve Şimşek, 2016).Serbest oyun gözlem formu bu çalışma kapsamında literatür bilgisi ve uzman görüşlerine bağlı kalarak geliştirilmiştir. Dolayısı ile geçerli bir ölçme aracıdır. Dış geçerlik ise elde edilen bulguların

genelleştirilmesi ve başka bağlamlara aktarılabilirliğiyle ilgilidir (Merriam, 2018). Araştırmanın kapsam geçerliliğini kontrol etmek için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan gözlem formunun kapsam geçerlik indeksi 0.71, kapsam geçerlik ölçütü 0,59 olarak hesaplanmıştır. Böylece kapsam geçerlik indeksi kapsam geçerlik ölçütünün değerinden büyük olduğu için gözlem formunun kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması da iç geçerliği arttırır (Johnson, 2014). Bu nedenle çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için çalışma grubu, veri toplanan ortam ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde betimlenmelidir (Milles ve Huberman, 2015). Bu nedenle bu araştırmada çalışma grubunun özelliklerine detaylı bir şekilde tablo halinde yer verilmiş ve veri toplama süreci detaylı olarak aktarılmıştır. Güvenirlik ise araştırmanın tutarlılığı ve yeniden ölçümde aynı sonuçların elde edilme olasılığıyla alakalıdır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kavramlar, nitel araştırmalarda yöntemsel doğruluk, sonuçların geçerliği ve elde edilen bulguların tekrarlanabilirliği açısından önem taşımaktadır. Araştırmada güvenirliliği sağlamak adına araştırmanın yöntemi ve yapılanlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Verilerin toplanması, işlenmesi, analiz edilmesi, tartışma ve sonuçlara ulaşma hususunda neler yapıldığı açıkça belirtilmiştir. Çalışma grubu 40 farklı okulda eğitimine devam eden özel gereksinimli çocuklardan oluşturulmuştur. Bu şekilde maksimum çeşitlilik elde edilmiştir. Tüm araştırma verileri amaca uygun şekilde ve ayrıntılı olarak toplanmıştır. Araştırmada güvenirlilik için yapılan gözlemler gözlem formlarına işlenmiş ve gözlem güncesine not edilmiştir. Yapılan her gözlem sonrası sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığı ile gözlem verileri teyit ettirilmiştir. Güvenirlilik olayların başka gözlemciler açısından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından değişik zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Bu araştırmada elde edilen ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, iki araştırmacı tarafından test edilmiş ve kodlanmıştır (Güvenirlilik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı). İki kodlayıcı arasındaki uyum %85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70 veya üzeri çıkması yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri analizi yapılmıştır.

Veri toplama ve analiz sürecinde ön yargılardan kaçınılmış, elde edilen veriler doğal haliyle sunulmuş ve gelecekteki araştırmacılara rehberlik edebilecek nitelikte bilgiler aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmış ve verilerin doğruluğu uzmanlar tarafından teyit edilerek kaydedilmiştir. Bulguların güvenirliliğini ve inandırıcılığını arttırmak için uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine

varılmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır, bu da araştırmacılara uygulama noktasında rehberlik sağlamıştır. Araştırmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Şekil3'te özetlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Bileşenleri	Uygulanan İşlemler	Araştırmada Yapılan Çalışmalar
İnandırıcılık	Uzun Süreli Etkileşim	Araştırmada katılımcılar ile 8 hafta etkileşimde bulunulmuştur.
	Çeşitleme	Araştırmada veriler kişisel bilgi formları, gözlem formları ve alan gözlem notları ile toplanmıştır.
	Uzman İncelemesi	Araştırma öncesinde 3 ayrı uzmandan veri toplama materyalleri ve araştırma sürecine ilişkin görüş ve öneriler alınmıştır.
Aktarılabilirlik	Ayrıntı Belirleme	Çalışma grubunun demografik özelliklerine detaylı bir şekilde tabloda yer verilmiştir. Araştırma sürecinin her adımı açıklanmış ve görsel olarak sunulmuştur. Araştırma bulgularının sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
	Amaçlı Örneklem	Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır.
Teyit Edilebilirlik	Teyit İncelemesi	Yapılan her gözlem sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla gözlem verileri teyit edilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, veriler, analizler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.
Tutarlılık	Tutarlılık İncelemesi	Gözlemler yoluyla elde edilen veriler kayıt altına alınmış ve uzmanlar tarafından analiz edilerek analizlerin tutarlılığı sağlanmıştır.

Şekil 3Geçerlik güvenirlik çalışmaları

3.7. Araştırmada Alınan Etik Tedbirler

Araştırma sürecindeki etik prensiplere tam uyum sağlanmıştır. Mersin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmış, bu çerçevede yasal izinler sağlanmıştır. Katılımcılar, çalışmanın amacı, süreci ve hedefleri hakkında ayrıntılı bilgilendirilmiş ve katılım kabul formunu doldurmuşlardır. Araştırma verileri, gizliliklerini korumak için özel bilgilerin yer almadığı, kod isimlerle temsil edilmiştir (Aysu, Yağmur, Yusuf, Kayra gibi). Veri toplama aracının hazırlanması ve analizi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, güvenilirliği artırmak için gözlem esnasında alınan notlardan alıntılara yer verilmiştir. Bu adımlar, araştırmanın etik standartlara uygun şekilde yürütüldüğünü ve katılımcıların gizliliğinin korunduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunlarına ilişkin bulgulara dört ana kategori altındayere verilmiştir. Bu kategoriler; Oyun Türleri, Oyun Materyallerinin Türü ve Kullanım Şekli, Oyunun Yapısı, Oyun Süresi, Oyunda Karşılaşılan Güçlüklerdir.

4.1. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Tercih Ettikleri Oyun Türüne İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocuklar serbest oyun zamanındaki oyunlarında dramatik oyun, yapı inşa oyunu, doğal materyallerle oyun, fiziksel oyun ve karma oyun oynamışlardır. Çocukların açık ve kapalı alanda oynadıkları oyun türlerine Tablo 2’de yer verilmiştir. Özel gereksinimli çocukların gereksinim türüne göre tercih ettikleri oyun türlerine ise Tablo 3’ de yer verilmiştir. Bulgular, oluşturulan temalar doğrultusunda gözlem notlarından alınan örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 2 *Açık ve kapalı alanda tercih edilen oyun türleri*

Mekân	Oyun Türü	f
Açık Alan	Dramatik Oyun	15
	Yapı İnşa Oyunu	19
	Doğal Materyallerle Oyun	28
	Fiziksel Oyun	41
	Karma Oyun	20
Kapalı Alan	Dramatik Oyun	35
	Yapı İnşa Oyunu	48
	Doğal Materyallerle Oyun	9
	Fiziksel Oyun	18
	Karma Oyun	17

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların bir okul öncesi kurumuna ait açık alandaki oynadıkları oyunlar en sıklıkla Fiziksel Oyun (f=41), Doğal Materyallerle Oyun (f=28), Karma Oyun (f=20) ve Yapı İnşa Oyunu (f=19) gözlemlenirken, Dramatik Oyun (f=15) sıklıkla gözlemlenmiştir. Kapalı alanda ise oynadıkları

oyunlar en siktan en aza doğru; Yapı İnşa Oyunu (f=48) , Dramatik Oyun (f=35), Fiziksel Oyun (f=18), Karma Oyun (f=17) ve Doğal Materyallerle Oyun(f=1) olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların oyun türleri ile oyun oynadıkları alan ile bir ilişki olduğu görülmektedir. Doğal materyallerle oyun, kapalı alanda daha az tercih edilirken açık alanda daha sık tercih edilmesinin nedeni açık alanlarda kum, su, yaprak gibi doğal materyallerin daha fazla bulunması ile açıklanabilir. Yine fiziksel oyunların açık alanlarda daha fazla tercih ediliyor olması da açık alanların koşma, tırmanma gibi fiziksel oyunlara daha fazla fırsat tanıyor olması ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3Özel gereksinim türüne göre tercih edilen oyun türleri

Özel Gereksinim Türü	Dramatik Oyun	Yapı İnşa Oyunu	Doğal Materyallerle Oyun	Fiziksel Oyun	Karma Oyun
İşitme Yetersizliği olan	11	10	5	9	11
Zihinsel Yetersizliği olan	8	7	5	3	3
Bedensel Yetersizliği olan	8	5	6	0	5
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	5	4	4	7	3
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	4	6	2	19	8
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	10	30	11	6	4
Down Sendromu olan	4	5	4	15	3
f	50	67	37	59	37

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların tercih ettikleri oyun türü işitme yetersizliği olanlar için sırasıyla en çok Dramatik Oyun ve Karma oyun(f=11), Yapı İnşa Oyunu (f=10), Fiziksel Oyun(f=9) ve en az Doğal Materyaller Oyun (f=5) olduğu; Zihinsel yetersizliği olan çocukları için sırasıyla Dramatik Oyun (f=8), Yapı İnşa Oyunu(f=7), Doğal Materyallerle Oyun (f=5), en az Fiziksel Oyun ve Karma Oyun (f=3) olduğu; Bedensel yetersizliği olan çocuklar için sırasıyla; en çok Dramatik Oyun(f=8), Doğal Materyallerle Oyun (f=6) daha sonra Yapı İnşa Oyunu ve Karma Oyun (f=5) olduğu ve hiç Fiziksel Oyun oynamadıkları; Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sırasıyla en çok Fiziksel Oyun(f=7), Dramatik Oyun(f=5), Yapı İnşa ve Doğal Materyaller Oyun (f=4) en az ise Karma Oyun (f=3)oynadıkları; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların sırasıyla en çok Fiziksel Oyun (f=19), Karma Oyun (f=8), Yapı İnşa Oyunu (f=6), Dramatik

Oyun (f=4) ve en az Doğal Materyallerle Oyun (f=2) oynadıkları, Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocukların sırasıyla en çok Yapı İnşa Oyunu(f=30), Doğal Materyallerle Oyun(f=11), Dramatik Oyun (f=10), Fiziksel Oyun (f=6) ve en az Karma Oyun (f=3) olduğu; Down Sendromu olan çocukların ise en çok Fiziksel Oyun(f=15), Yapı İnşa Oyunu (f=5), Dramatik Oyun ve Doğal Materyallerle Oyun (f=4) ve en az Karma Oyun(f=3) olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimi olan çocukların en sık ve en az oynadıkları oyun türlerine bakıldığında özel gereksinimlerinden kaynaklı olarak bazı oyunları daha fazla bazı oyunları ise daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bedensel yetersizliği olan çocuklar fiziksel oyunları tercih etmezken, dramatik oyunları sıklıkla tercih etmesi; koşma, tırmanma gibi fiziki oyunlara özel gereksiniminden dolayı katılamadığını ancak evcilik gibi dramatik oyunları rahatlıkla katılabildiğini çünkü dramatik oyun oynamasını güçleştirecek bir yetersizliği olmaması ile açıklanabilir.

Açık Alanda Oyun

“Mert okul bahçesinde bulunan toprakları plastik şişeye dolduruyor ve kaydıraktan aşağı dökerek toprağın akışını izliyor, bu oyunu 4 defa tekrar ederek oynamaya devam ediyor” (Doğal Materyallerle Oyun).

Gözlem notu, 18.11.2021

Şirin salıncaktaki arkadaşını sallıyor bir süre sonra arkadaşı ile yer değiştirerek oynamaya devam ediyorlar (Fiziksel Oyun)

Gözlem notu, 11.11.2021

Aras serbest zamanın açık alanda yapılacağını duyunca çok seviniyor ve öğretmeninden top oynamak için izin istiyor. Bu esnada ona başka bir arkadaşı sesleniyor ve toptan vazgeçerek polisçilik oyunu oynama başlıyorlar (Dramatik oyun), Aras 4 dakika kadar bir süre geçtikten sonra bu oyunu bırakıp oyun parkuruna gidiyor burada rampalar, tırmanma duvarları ve ahşap blokları ile oyunlar oynuyor ve bu oyunlar arasından sürekli geçiş yapıyor(Karma oyun).

Gözlem notu, 13.12.2021

Büşra ve arkadaşı bahçede bulunan araba tekerlerini üst üste dizerek oyun oynuyor(Yapı İnşa Oyunu)

Gözlem notu, 02.12.2021

Sude arkadaşları ile okul bahçesinde itfaiyecilik oyunu oynuyor, yangındaki arkadaşlarını kurtarmaya gidiyorlar (Dramatik Oyun)

Gözlem notu, 16.11.2021

Salih bahçede koşuyor ve koşarken yerde bulunan salyangozu görüyor, arkadaşları ile salyangozu bir süre inceliyor ve sonra tekrardan koşmaya devam ediyor(Karma Oyun)

Gözlem notu, 09.11.2021

Cihan okulun açık alanındaki parkurda iplere tırmanıyor, ahşap engelleri geçerek parkuru tamamlıyor ve 3 defa bu oyunu tekrarlıyor(Fiziksel Oyun)

Gözlem notu, 01.11.2021

Filiz açık alanda yalnızca bankta öğretmeninin yanında oturuyor, o sırada kovalamaca oynayan sınıf arkadaşlarına katılmak istemeyip öğretmeninden istediği taşlardan kule yaparak oyun oynuyor(Yapı-inşa oyunu). 4 dakika sonra sıkılıp oyunu bırakıyor ve öylece oturarak bekliyor.

Gözlem notu, 29.12.2021

Kapalı Alanda Oyun

Cüneyt legolarla oynuyor. Farklı renkteki minik Legoları kullanarak uçak yapıyor(Yapı İnşa Oyunu)Ardından dramatik oyun merkezinde bir süre oyun oynamadan oturuyor, sonrasında ise yeniden blok merkezine giderek Legolar ile oynamaya devam ediyor.

Gözlem notu, 07.12.2021

Elif tavşan kuklası kullanarak bir şeyler anlatıyor ve diğer arkadaşları gülüşüyor(Dramatik Oyun)

Gözlem notu, 11.11.2021

Asım sınıfta bulunan minik basketbol potasının önüne oturuyor. Basket potasına topları atarak oynuyor, sepetindeki toplar bitince düşen topları toplayıp oynamaya devam ediyor(Fiziksel Oyun)

Gözlem notu, 03.11.2021

Yusuf öğretmeninden boş bir kâğıt istiyor ve boya kalemleri ile kağıda bir şeyler karalıyor ardından o kağıdı katlayıp çöpe atıyor yeniden bir kâğıt istiyor ve yeniden bir şeyler karalıyor kağıdı katlayarak uçak-kuş benzeri bir şeyler yapıp sınıfta uçuruyor (Karma Oyun).

Gözlem notu, 08.12.2023

4.2. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyun Materyali Türü ve Kullanım Şekline İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocuklar serbest oyunlarında birçok materyali farklı amaçlarla kullandıkları görülmüştür. Çocukların açık ve kapalı alandaki serbest oyunlarında kullandıkları materyal türü ve kullanım şekline ilişkin bulgulara Tablo4'te yer verilmiştir.

Tablo4Tercih edilen oyun materyalleri ve kullanım şekli

Mekân	Materyal Türü ve KullanımŞekli	f
Açık Alan	Yapılandırılmış Materyallerin Gerçek Kullanımı	47
	Yapılandırılmış Materyallerin Sembolik Kullanımı	21
	Yapılandırılmamış Materyallerin Gerçek Kullanımı	36
	Yapılandırılmamış Materyallerin Sembolik Kullanımı	28
Kapalı Alan	Yapılandırılmış Materyallerin Gerçek Kullanımı	55
	Yapılandırılmış Materyallerin Sembolik Kullanımı	16
	Yapılandırılmamış Materyallerin Gerçek Kullanımı	46
	Yapılandırılmamış Materyallerin Sembolik Kullanımı	34

Tablo4 incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların açık alandaki serbest oyunlarında 47 defa yapılandırılmış materyalleri gerçek amacıyla kullandığı, 36 defa yapılandırılmamış materyalleri gerçek dışı kullandıkları, 28 defa yapılandırılmamış materyalleri sembolik olarak kullandıkları ve 21 defa ise yapılandırılmış materyalleri sembolik olarak oyunlarında kullandıkları görülmektedir. Kapalı alanda oynanan serbest oyunlarda kullanılan materyal türü ve kullanım amacına bakıldığında ise özel gereksinimi olan çocukların; 55 defa yapılandırılmış materyalleri gerçek amacıyla kullandıkları, 46 defa yapılandırılmamış materyalleri gerçek amacıyla kullandıkları, 34 defa yapılandırılmamış materyalleri sembolik olarak kullandıkları ve 16 defa yapılandırılmış materyalleri sembolik olarak kullandıkları görülmektedir.

Özel gereksinimi olan çocukların serbest oyun zamanında hem açık alanda hem de kapalı alanda yapılandırılmış materyalleri gerçek amacına göre kullandıkları görülmekte ve bu bulgu ile çocukların yaşları dikkate alındığında gelişim özelliklerine uygun olarak materyalleri kullandıkları görülmektedir. Materyallerin sembolik kullanımına bakıldığında ise özel gereksinimi olan çocukların yapılandırılmış materyallerden ziyade yapılandırılmamış

materyalleri sembolik olarak kullanmayı daha çok tercih etmeleri, yapılandırılmamış materyallerin sembolik kullanıma daha elverişli olduğunu göstermektedir.

Yapılandırılmış Materyallerin Gerçek Kullanımı

Ali ve de Şirin salıncaktan kayarak yapılandırılmış materyalleri gerçek kullanımı oyun davranışı sergilemektedir.

Gözlem notu, 11.11.2021

06.12.2021

Yusuf okul bahçesindeki parkurdaki tırmanma duvarı, rampalar ve engeller gibi tüm oyuncakları gerçek amacına uygun şekilde kullanarak oyun oynamıştır

Gözlem notu,15.11.2021

Kayra sınıfta bulunan dünya maketini incelediği ve onun üzerindeki ülke isimlerini öğretmenine sorarak oyun oynadığı gözlenmiştir.

Gözlem notu,17.12.2021

Ayşe fen merkezindeki yapboz parçalarını birleştirerek oynamıştır.

Gözlem notu,30.11.2021

Ülkü okul bahçesinde bulunan tahterevallide 5 dakika kadar oynamış, ardından kaydırdıktan 3 defa kaymış ve geleneksel oyun parkındaki diğer oyuncaklar ile oynamaya devam etmiştir. Burada bulunan tüm yapılandırılmış oyun materyallerini gerçek amacına uygun olarak kullandığı gözlenmiştir.

Gözlem notu, 19.11.2021

Yapılandırılmış Materyallerin Sembolik Kullanımı

Zeynep sınıftaki oyuncak bebek arabasını roket olarak kullanarak, Ülkü ve Cihan sınıfta bulunan sandalyelerden tren oluşturarak yapılandırılmış materyallerin sembolik kullanımı oyun davranışını sergilemiştir.

Gözlem notu, 19.11.2021

01.11.2021

Asım, sınıfta bulunan süpürgeyi iki bacağının arasına koyarak otobüs yapmış ve sınıftan bazı arkadaşlarını yolcu yaparak süpürgeye aynı şekilde binmelerini istemiştir. Daha sonra sınıfta bulunan peçetelerden para yapmışlar ve 14 dakika boyunca bu oyunu devam ettirmişlerdir

Gözlem notu, 03.11.2021

Yapılandırılmamış Materyallerin Gerçek Kullanımı

Aras bahçedeki su alanında şişelere su doldurarak, Ahmet ve Hazal sınıfta bulunan kinestetik kuma şekiller vererek yapılandırılmamış materyallerin gerçek kullanımı oyun davranışını sergilemiştir.

Gözlem notu, 13.12.2021

06.12.2021

Yapılandırılmamış Materyallerin Sembolik Kullanımı

Yusuf sınıfta bulunan tahta çubukları savaş oyununda silah olarak kullanarak, Mustafa bahçede bulunan ağaç dallarını kılıç yaparak yapılandırılmamış materyallerin sembolik kullanımı oyun davranışını sergilemiştir.

Gözlem notu, 17.12.2021

15.11.2021

Aysu, atık materyal kutusundaki karton ve kâğıtları öğretmeninden istemiştir. Sonra bu kâğıt ve kartonları alıp minik parçalara ayırıp kar tanesi yapmış ve başından aşağı dökerek oynamaya devam etmiştir. 16 dakika sonra yine Aysu'nun oyun hamurlarından şekiller yaptığı ve bu şekillere bir şeyler mırıldandığı gözlenmiştir.

Gözlem notu, 30.11.2021

4.3. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyunun Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların serbest oyunları incelendiğinde yapısına göre; yalnız oyun, paralel oyun ve birlikte oyun oynadıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocukların serbest oyunlarında oynadıkları oyunun yapısına göre dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5 Serbest zamanda oynanan oyunun yapısı

Özel Gereksinim Türü	Yalnız Oyun	Paralel Oyun	Birlikte Oyun
İşitme Yetersizliği olan	19	13	14

Zihinsel Yetersizliği olan	14	9	3
Bedensel Yetersizliği olan	3	16	5
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	9	11	3
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	5	14	20
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	15	25	21
Down Sendromu olan	16	9	6
F	81	97	72

Tablo 5 incelendiğinde İştirme Yetersizliği olan çocuklarından fazla yalnız oyun (f=19), daha sonra birlikte oyun(f=14) en az ise paralel oyun(f=13) oynadıkları; Zihinsel Yetersizliği olan çocukların en çok yalnız oyun(f=14), sonra paralel oyun(f=9), en az ise birlikte oyun(f=3) oynadıkları; Bedensel Yetersizliği olan çocukların en çok paralel oyun(f=14), sonra birlikte oyun(f=5), daha sonra yalnız oyun(f=3) oynadıkları; Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların en çok paralel oyun(f=11), yalnız oyun(f=9), en az ise birlikte oyun(f=3) oynadıkları; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların en çok birlikte oyun(f=20), sonra paralel oyun(f=14), daha sonra yalnız oyun(f=5) oynadıkları; Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocukların en fazla paralel oyun(f=25), sonra birlikte oyun(f=21), daha sonra yalnız oyun(f=15) oynadıkları; Down Sendromu olan çocukların ise en fazla yalnız oyun(f=16), sonra paralel oyun(f=9), daha sonra birlikte oyun(f=6) oynadıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların serbest oyunlarının yapısına bakıldığında en çok oynanan oyunun paralel oyun(f=97) olduğu, en az oynanan oyunun ise birlikte oyun(f=72) olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimi olan çocukların oyunlarının yapısına bakıldığında en çok paralel oyun davranışı sergilemeleri bulgusu bulundukları dönemin gelişim özelliklerine uygundur. Ancak yalnız oyun tercih etme sayılarının birlikte oyun tercih etme sayılarından daha yüksek olması özel gereksinimlerinden kaynaklandığını göstermektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu olan çocukların birlikte oyun oynama tercihleri fazla iken Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların yalnız oyunları daha çok tercih etmeleri; çocukların özel gereksinimlerine göre oyun yapılarının değiştiğini göstermektedir.

Yalnız Oyun

Canve Osman blok merkezindeki bloklarla tek başlarına, arkadaşları ile iletişim ve paylaşımda bulunmadan yalnız oyun oynadıkları görülmüştür.

Gözlem notu,14.12.2021

Aysufen merkezinde hayvan oyuncakları ile arkadaşlarını dâhil etmeden oynayarak yalnız oyun oynamıştır.

Gözlem notu,23.11.2021

Ali arkadaşlarının bloklarla yaptığı oyuna katılmak istemiş ancak oyuna alınmayınca tek başına resim yapmıştır.

Gözlem notu,22.11.2021

Arzu dramatik oyun merkezinde bebeklerle tek başına bir süre oynadıktan sonra, öğretmeninden resim kâğıdı isteyerek resim yapmıştır(Yalnız oyun).

Gözlem notu, 26.11.2021

Filiz okul bahçesinde bulunan tavukları kovalamış, tavuk sesi çıkarmış ve tek başına tavuklarla ilgilenmiştir(Yalnız oyun).

Gözlem notu,15.12.2021

Paralel Oyun

“Paralel oyun” davranışı sergileyen Nida arkadaşı ile hiçbir iletişim olmaksızın yan yana blok merkezinde kule yapmaktadır.

Gözlem notu, 03.11.2021

Güney yan salıncakta sallanan arkadaşıyla ilgilenmeksizin sallanmıştır.

Gözlem notu,21.12.2021

Filiz tamir oyuncakları ile oynayan arkadaşlarının yanına gitmiş ve onlarla konuşmadan araba tekerleri ile oynamaya başlayarak paralel oyun oynamıştır.

Gözlem notu, 15.11.2021

Mehmet tırmanma duvarında oynayan arkadaşlarından bağımsız tırmanarak paralel oyun oynamıştır.

Gözlem notu,08.12.2021

Gökçe ise şarkı söyleyen arkadaşlarını dinlemeye başlamış ve onlara katılmadan olduğu yerde dans etmeye başlamış, şarkıyı tekrar etmeye çalıştığı gözlenmiştir.

15.12.2021

Birlikte Oyun

Hayriye evcilik oyununda oyuncak bir bebeği arkadaşı ile yaptığı hamakta uyutmaya çalışarak birlikte oyun oynamaktadır.

Gözlem notu, 23.12.2021

Selim arkadaşları ile araba garajı yapma amacıyla blokları kullanarak, sınıftaki oyuncak arabaları toplayarak ve devamlı materyal paylaşımında bulunarak birlikte oyun oynamıştır.

Gözlem notu,01.11.2021

Yusuf bahçede öğretmenin de dâhil olduğu seksek oyununu izlemekteydi, sonra arkadaşlarının yanına giderek oyuna dâhil olduğu gözlemlendi. Bir süre seksek oynamaya çalıştıktan sonra bahçede olan diğer arkadaşlarının kovalamaca oyuna girdi. Ardından öğretmenin yönlendirmesi ile bahçede bulunan salyangozları diğer çocuklar ile birlikte inceledikleri gözlemlendi.

Gözlem notu,15.11.2021

Hazal bahçede tek başına otururken yaprak toplayan arkadaşları topladıkları yaprakları Hazal'a gösterdiler ve Hazal da arkadaşları ile birlikte yaprakları toplamaya başladı.

Gözlem notu,20.12.2021

Ali öğretmenine “bende balonlarla oynamak istiyorum” deyimce öğretmen desteği ile diğer çocukların balon oyununa dâhil olmuş ve kısa bir süre de olsa balonla arkadaşları ile oynamıştır.

Gözlem notu,06.12.2021

4.4. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarındaki Oyun Süresine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların açık ve kapalı alandaki serbest oyunlarının oyun süresine göre dağılımına Tablo 6’da, özel gereksinim türüne göre oyun sürelerinin dağılımına ise Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 6 Serbest oyun süresi

Mekân	Oyun Süresi	N
Açık Alan	15 dakika ve daha az	3
	16-31 dakika	6
	32-47 dakika	13
	48-63 dakika	15
	64-79 dakika	3
Kapalı Alan	15 dakika ve daha az	3
	16-31 dakika	5
	32-47 dakika	14
	48-63 dakika	16
	64-79 dakika	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere özel gereksinimli çocukların açık alanda oyun süreleri incelendiğinde; en çok 48-63 dakika (n=15) daha sonra 32-47 dakika (n=13) oyun oynadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan (n=6) özel gereksinimli çocuğun 16-31 dakika açık alanda oyun oynadığı gözlenmiştir. Açık alanda oyun sürelerinde en az 15 dakika ve daha az (n=3) ve 64-79 dakika (n=3) serbest oyun oynadıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocukların kapalı alandaki oyun sürelerine bakıldığında ise en çok 48-63 dakika (n=16) daha sonra 32-47 dakika (n=14) serbest oyun oynadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan (n=5) özel gereksinimli çocuğun 16-31 dakika, (n=3) çocuğun da 15 dakika ve daha az sürede kapalı alandaserbest oyun oynadıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimli (n=2) çocuğun ise kapalı alanda 64-79 dakika oyun oynadığı görülmüştür. Özel gereksinimi olan çocukların serbest zamandaki oyun sürelerine bakıldığında genellikle 48 ile 63 dakika arası oyun oynadıkları, çok az çocuğun ise oyun süresinin 15 dakikanın altında ve 64 dakikanın üstünde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7 Özel gereksinim türüne göre oyun süreleri

Özel Gereksinim Türü	Açık Alanda Ortalama Oyun Süresi	Kapalı Alanda Ortalama Oyun Süresi
İşitme Yetersizliği olan	59 dakika	54 dakika
Zihinsel Yetersizliği olan	13 dakika	22 dakika
Bedensel Yetersizliği olan	7 dakika	34 dakika
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	22 dakika	29 dakika

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	61 dakika	47 dakika
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	65 dakika	61 dakika
Down Sendromu olan	25 dakika	21 dakika

Tablo 7’de de görüldüğü üzere işitme yetersizliği olan çocukların serbest zamanda açık alandaki ortalama oyun süresi 59 dakika, kapalı alandaki oyun süreleri ise ortalama 54 dakikadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların açık alandaki ortalama oyun süreleri 13, kapalı alandaki ortalama oyun süreleri ise 22 dakikadır. Bedensel yetersizliği olan çocukların ise kapalı alandaki ortalama oyun süreleri(34 dakika) açık alandaki ortalama oyun sürelerinden (7 dakika) fazladır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların da kapalı alandaki ortalama oyun süreleri(29) açık alandaki ortalama oyun sürelerinden(22) fazla olduğu görülmektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların açık alanda ortalama 61 dakika, kapalı alanda ise ortalama 47 dakika oyun oynadığı görülmektedir. Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocukların ise açık alandaki ortalama oyun süreleri(65 dakika) kapalı alandaki ortalama oyun sürelerinden(61 dakika) fazladır. Down Sendromu olan çocukların serbest zamandaki oyun sürelerine bakıldığında ise açık alanda ortalama 25 dakika, kapalı alanda ortalama 21 dakika oyun oynadıkları görülmektedir.

Özel gereksinimi olan çocukların açık alanda ortalama oyun süresi ile kapalı alandaki ortalama oyun süreleri birbirine yakın olmakla beraber açık alandaki oyun süreleri daha düşüktür. Özellikle bedensel yetersizliği olan çocukların serbest zamanda açık alandaki ortalama oyun sürelerinin 7 dakika olması gereksinimlerinden doğan doğal ihtiyaçları ve özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların serbest zamandaki ortalama oyun sürelerine bakıldığında kapalı alana kıyasla açık alanda daha fazla oyun oynadıkları görülmektedir.

4.5. Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunlarında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunlarında beş farklı güçlükle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin; iletişim problemleri, oyuncak/materyal paylaşmama, oyun dışı kalma, öğretmen müdahalesi ve düşme yaralanma olduğu görülmüştür. Serbest oyunda en sık karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgulara ise Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8Özel gereksinim türüne göre karşılaşılan güçlükler

Özel Gereksinim Türü	İletişim Problemleri	Oyuncak Paylaşmama	Oyun Dışı Bırakılma	Öğretmen Müdahalesi	Düşme Yaralanma
İşitme Yetersizliği olan	8	7	14	5	1
Zihinsel Yetersizliği olan	9	5	1	1	0
Bedensel Yetersizliği olan	0	1	4	15	8
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	8	11	5	1	0
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	2	6	5	7	5
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	16	5	0	0	0
Down Sendromu olan	11	5	4	2	2
F	54	40	33	31	16

Tablo 8 incelendiğinde İşitme Yetersizliği olan çocukların serbest oyunlarında en çok karşılaştığı güçlüklerin oyun dışı bırakılma(f=14), iletişim problemleri (f=8) ve oyuncak/materyal paylaşmama(f=7), en az karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen müdahalesi(f=5) ve düşme yaralanma(f=1) olduğu; Zihinsel yetersizliği olan çocukların en sık karşılaştığı güçlüğü iletişim problemleri(f=9), daha sonra oyuncak paylaşmama(f=5), en az karşılaştığı güçlüklerin ise oyun dışı bırakılma(f=1) ve öğretmen müdahalesi(f=1) olduğu, düşme yaralanma güçlüğü yaşamadıkları; Bedensel yetersizliği olan çocukların en fazla yaşadıkları güçlüklerin öğretmen müdahalesi(f=15) ve düşme yaralanma(f=8), en az yaşadıkları güçlüklerin oyun dışı bırakılma(f=4) ve öğretmen oyuncak paylaşmama(f=4) olduğu ve iletişim problemleri(f=0) yaşamadıkları; Otizm ve Spektrum Bozukluğu olan çocukların en çok oyuncak paylaşmama(f=11) ve iletişim problemleri yaşadıkları(f=8), en az yaşadıkları güçlüğü oyun dışı bırakılma(f=5) ve öğretmen müdahalesi olduğu(f=4), düşme yaralanma durumu yaşamadıkları(f=0); Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların en çok karşılaştığı güçlüğü öğretmen müdahalesi(f=7), sonra oyuncak paylaşmama(f=6) olduğu, daha sonra oyun dışı bırakılma (f=5) ve düşme yaralanma(f=5) olduğu ve en az karşılaştıkları güçlüğü iletişim problemleri(f=2) olduğu; Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocukların oyunlarında en sık karşılaştığı güçlüğü iletişim problemleri(f=16) olduğu, en az karşılaştığı güçlüğü oyuncak paylaşmama olduğu(f=5), diğer güçlükleri yaşamadıkları; Down Sendromu olan çocukların karşılaştıkları güçlüklerin sırasıyla iletişim problemleri(f=11), oyuncak

paylaşmama(f=5), oyun dışı bırakılma(f=4), öğretmen müdahalesi(f=) ve düşme yaralanma(f=) olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların serbest oyunlarında en çok karşılaştıkları güçlüğü iletişim problemleri olduğu(f=54), en az karşılaştıkları güçlüğü ise düşme yaralanma(f=16) olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların serbest zamandaki oyunlarında birçok farklı güçlük ile karşılaştığı görülmektedir. Ancak bu güçlüklerin sıklığının özel gereksinim türlerine göre değiştiği gözlenmiştir. En çok karşılaşılan güçlüklerin ise iletişim problemleri olması çalışma grubunun çoğunluğunu Dil ve Konuşma güçlüğü olan çocukların oluşturması ile açıklanabilir. Oyuncak paylaşımında en çok güçlük ile karşılaşan çocuklar Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar olması; düşme yaralanma güçlüğü ile öğretmen müdahalesi güçlüğü ile en çok karşılaşan çocukların bedensel yetersizliği olanlar ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olanlar olması; özel gereksinimlerinden kaynaklı olarak benzer ve benzer olmayan güçlükleri farklı sıklıklarda yaşadıklarını göstermektedir.

İletişim Problemleri

Osman arkadaşı ile bloklarla oynamaktadır. Oyun esnasında birden ağlamaya başlamıştır, öğretmeni sebebini sorsa da sebebini anlatamadığı için bir süre çılgılık attığı ve ağlamaya devam ettiği gözlenmiştir. Serbest zaman boyunca oyun oynamayı bırakıp oturup öylece beklemesi dikkat çekmiştir.

Gözlem notu, 02.11.2023

Aysu işitme cihazının pilinin bitmesi üzerine arkadaşlarını ve öğretmeni duymakta güçlük yaşadığı gözlenmiştir. İşitme cihazına yeni bir pil takılınca ise bu problemlerin ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Gözlem notu, 30.11.2023

Güney serbest zaman boyunca arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurmaktan kaçınmaktadır. Ona dokunan bir arkadaşı olduğunda tekrar dokunduğu yeri silmeye çalıştığı gözlenmiştir. Tek başına yapbozlar ile uzun süre oynadığı ve kimseyle iletişim kurmadığı gözlenmiştir.

Gözlem notu, 07.12.2021

Oyuncak Paylaşmama

Cüneyt tamir oyuncakları ile tek başına oynamaktadır. Sınıftan bir arkadaşı oyuncaklardan bir tanesini almaya çalışınca vermediği ve öfkelenildiği gözlenmiştir. Burada bir süre sonra öğretmen oyuncak alıp diğer çocuğa vermeyi teklif etmiş ancak Cüneyt'in oyuncakı vermeyi kabul etmemiştir. Bir süre sonra tamir oyuncaklarından sıkılıp başka bir oyun oynamaya

başladığı ancak tamir oyuncağını diğer çocuğun elinde görünce zorla alıp tamir oyuncağı ile oynamaya devam etmesi dikkat çekmiştir.

Gözlem notu,23.11.2021

Oyun Dışı Bırakılma

Ali arkadaşlarının oyununa öğretmen desteği ile katılmıştır ancak oyun esnasında balonu ona azatan arkadaşlarına kızmış ve oyundan çıkmıştır.

Gözlem notu,22.11.2021

Çocuklar bahçede birlikte “kutu kutu pense” oyununu oynamaktadır. Can ise bu oyuna katılmamıştır. Bir arkadaşı çağırırsa da katılmaması dikkat çekmiştir. Sebebi öğretmene sorulduğunda Can’ın okula yeni başladığı ve uyum sürecinde olduğu için katılmak istemediği ve ısrar edilmediği öğrenilmiştir.

Gözlem notu, 04.11.2021

Öğretmen Müdahalesi

Serbest zaman için açık alana inen çocuklar oyun parkına yönelmiştir. Bedensel yetersizliği olan Emine ise oyun parkındaki oyunlara katılamamıştır. Öğretmenin düşme tehlikesinden dolayı izin vermediği gözlenmiştir.

Gözlem notu, 02.11.2021

Gözlem yaptığım için öğretmenin Aras’ın oyununa sürekli karıştığı “Hayır düşersin, oraya gitme, dur koşma, yapamazsın” dediği ve bunu serbest zaman boyunca tekrarladığı gözlenmiştir.

Gözlem notu,13.12.2021

Bahçede bulunan su ile oynamak isteyen Mehmet su alanına yönelince öğretmenin “üstünü ıslatırsın, orada oynama...” diyerek çocuğun oyununa müdahale ettiği gözlenmiştir.

Gözlem tarihi, 01.12.2021

Serbest zaman için okulun kapalı alanındaki oyun parkına inen diğer tüm çocukların orada oyun oynadığı ancak bedensel yetersizliği bulunan Sude’in sandalyede öylece oturduğu gözlenmiştir. Öğretmene sebebi sorulduğunda “Düşebileceği için kapalı oyun parkına indığımızda ona izin vermiyorum” dediği not alınmıştır.

Gözlem notu,14.12.2021

Düşme-Yaralanma

Nida sınıfta bulunan akvaryumdaki balıkları incelerken onları daha iyi görmek için arkadaşından sandalyeleri üst üste koymasını istemiştir ve sandalyelerin üstüne oturmuştur. Balıkları incelemeye devam ederken başka bir çocuğun sandalyeye çarpması ile düşmüş ve öğretmenin yardımı ile yerden kaldırıp sakinleştirilmiştir.

Gözlem notu, 24.11.2021

Selim sınıfta kovalamaca oynarken arkadaşı ile çarpıştığı gözlenmiştir.

Gözlem notu,15.11.2021

Çınar açık alanda oyun oynamak için merdiven korkuluklarında oynamaya başlamıştır. Öğretmen uyarsa da onu dinlemediği gözlenmiştir. Bir süre sonra korkulukların altından geçerken kulağını korkuluğa çarptığı gözlenmiştir.

Gözlem notu,17.12.2021

Kayra'nın okul bahçesinde bulunan tırmanma duvarından düştüğü ancak oynamaya devam ettiği gözlenmiştir.

Gözlem notu, 17.12.2021

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında serbest oyun zamanındaki oyunlarının incelenmesine ilişkin bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Özel gereksinimli çocukların oyun türlerine karar verilirken oyunlarında kullandıkları materyal, oyun oynadıkları alan ve oyun davranışları dikkat alınmıştır. Hendrickson vd. (1981) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak tercihi ile oyun türü arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada araştırmacılar; oyuncakların, oyun davranışları ile ilgili olduğu sonucuna ve özellikle blok gibi materyalleri yapı inşa oyunlarında; kitap gibi materyalleri de dramatik oyunlarda kullandıkları tespit etmişlerdir. Özel gereksinimli çocukların açık alanda oyun türlerine bakıldığında özel gereksinimli çocukların en çok tercih ettikleri oyun türünün doğal materyallerle oyun olduğu, en az tercih edilen oyun türünün dramatik oyunlar olduğu belirlenmiştir. Bulgular Çetken'in (2018) açık alanların dramatik oyunlara izin verdiği yönündeki görüşü ile farklılıklar göstermektedir. Aslan(2010) çalışmasında; okul öncesi dönem çocuklarının kapalı alanlar yerine açık alanlar görmek istediklerini, okul bahçelerinde yapısal öğelerden çok ağaç, çiçek gibi doğal materyaller görmek istediklerini, bitki ve hayvanları gözlemlemek istediklerini aktarmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin açık alanda oyuna ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışmada da açık alanların çocuklar için; oyun oynama ve enerji harcama için alan oluşturma, çocukların gelişimine katkıda bulunma gibi birçok fırsat barındırdığı belirtilmiştir (Tepebağ ve Arnas, 2018). Özel gereksinimli çocukların kapalı alandaki oyun tercihlerine bakıldığında ise en çok yapı inşa oyunu oynadıkları, en az doğal materyallerle oyun oynadıkları görülmüştür. Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin özel gereksinim türlerine göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada özel gereksinimi olan çocuklarınoyunlarına bakıldığında en çok sergiledikleri oyun davranışının paralel oyun davranışı olduğu, daha sonra sergiledikleri oyun davranışının ise yalnız oyun olduğu görülmüştür.Çakan(2021) tarafından yapılan okul öncesi çocuklarının dış mekân oyun davranışlarının incelendiği araştırmada, çocukların dış mekândaki serbest oyunlarında en çok yalnız oyun davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların oyun davranışları özel gereksinim türlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların serbest oyunlarında en çok yalnız oyun davranışı

sergilediği gözlenmiştir. Benzer bulguların bulunduğu Bronson (1972) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların serbest oyun ortamında daha çok izole oyun davranışı sergilediğini tespit edilmiştir. Duman ve Koçak(2013) tarafından yapılan araştırmada da zihinsel yetersizliği olan çocukların daha çok paralel ve izole oyun oynamaya yönelik davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerine bakıldığında öğrenme ve anlama becerilerindeki sınırlılıkların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini güçleştirdiği bu sebeple akranlarından daha izole oldukları bilinmektedir (Metin ve Işıtan, 2011). Öte yandan Saka ve Özyürek(2017) ise çalışmasında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların daha çok birlikte oyun davranışı sergilediğini belirlemiştir. Bu farklılık ise zihinsel yetersizliğin şiddetinden veya çocuğun yaşından kaynaklanabilmektedir (Metin ve Işıtan, 2011).

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise Down Sendromu olan çocukların serbest zamandaki oyunlarında en çok yalnız oyun davranışı sergilemesidir. Bu bulgu Gözün-Kahraman ve Kılınç(2021) tarafından yapılan bir araştırmanın Down Sendromu olan çocukların oyunlarında arkadaş tercihinde bulunmadıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öte yandan bu bulgu Atık'ın (1986) 6-9 yaşlarındaki Down Sendromu olan çocukların serbest oyun saatinde daha çok paralel oyun oynadıkları bulgusu ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ise çalışma grubuna dâhil edilen Down Sendromu olan çocukların yaşlarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü yine Atık (1986), çocukların yaşları ilerledikçe paralel ve birlikte oyunlarında artış olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki toplam oyun sürelerine bakıldığında hem açık alanda hem de kapalı alanda 48 ile 63 dakika arasında oyun oynadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan araştırmalara bakıldığında özel gereksinimli çocukların ile normal gelişim gösteren çocukların oyun süreleri arasında farklılık olmadığı, ancak özel gereksinimli çocukların dikkat sürelerinin daha kısa olduğunu görülmektedir (Tejero, Hughes ve Passmore, 2020). Benzer şekilde Metin, Şahin ve Şanlı(1999), zihinsel yetersizliği olan çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasından kaynaklı olarak oyun alanlarını sıklıkla değiştirdiklerini belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarına göre sembolik oyunlarında gecikmeler olabilmektedir. Bu durumun nedeni ise; sembolik oyunlarla bilişsel gelişim arasında bir ilişki olması ve özellikle zihinsel yetersizliği olan çocukların bilişsel gelişimdeki gecikmelerin sembolleştirme becerilerinin gelişmesinde gecikmeye yol açabilmesidir(Hellendom vd., 1994). Yapılan bu çalışmada da özel gereksinimli çocukların oyun materyallerini daha çok gerçek amacına uygun olarak kullandıkları, materyallerin

sembolik kullanımını ise daha az tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Ungerer ve Sigman(1981), OSB olan çocukların materyalleri sembolleştirme ve sembolik oyun konusunda ciddi eksiklikler yaşadığını belirlemişlerdir. Bu durumun sebebinin bilişsel gelişimdeki gecikmeler olabileceği düşünülmektedir. Bray ve Cooper(2007), çalışmasındaki bulgular ışığında özel gereksinimli çocukların oyun materyallerini sembolleştirebilme ve sembolik oyunlarını geliştirebilmeleri için normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu alanlara daha fazla dâhil edilmeleri gerekmektedir. Yine yapılan bu çalışmada özel gereksinimli çocukların yapılandırılmamış materyallerden ziyade yapılandırılmış materyallerle daha fazla oynadıkları gözlenmiştir. Bu bulgu Yılmaz'ın (2019)özel gereksinimli çocukların oyunlarında tahterevalli, salıncak ve kaydırak gibi yapılandırılmış materyalleri tercih etmeleri bulgusu ile örtüşmektedir. Bu noktada okulların açık ve kapalı alandaki fiziki imkânları ve öğretmenlerin sunduğu fırsatlar özel gereksinimli çocukların materyal tercihini de etkilemektedir. Çetken(2018), farklı tasarıma sahip oyun alanlarının çocukların oyun ve oyuncak seçiminde etkili olduğunu belirtmiş ve doğal materyallerin çocuklara daha fazla yapılandırılmamış oyun fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Çıkma (2019) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarının açık alanlarının incelendiği araştırmada anaokulu ve anasınıflarının açık alanlarının; çocuklar için yeterli donanımına sahip olmadığı, güvenlik ve bireysel ihtiyaçlara uygun olma noktasında eksik olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin de bu görüşte olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre, özel gereksinimi olan çocukların serbest oyunlarında iletişim problemleri, oyuncak paylaşmama, oyun dışı bırakılma, düşme yaralanma gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlüklerden en sık karşılaşılanı ise, iletişim sorunlarıdır. Özel gereksinimi olan çocukların gerek özel gereksinimlerinden kaynaklı gerek akranlarının tutumlarından dolayı kendini ifade etme ve anlaşılma güçlüğü yaşadığı görülmüştür. Yıldırım(2022) tarafından özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlemek için yapılan araştırmanın verileri elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yıldırım(2022) yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde sıklıkla içe kapanıklık, sınıfa girmek istememe ve ağlama, iletişim kurmada ve etkinliklere katılmada isteksizlik gibi davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler göre okula uyum sürecinde yaşanan bu sorunların nedeni olarak çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizlikleri, iletişim becerilerindeki yetersizlikler olduğunu aktarmıştır. Benzer şekilde Özdoğru(2021), öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların birçok güçlüklerle karşılaştığını, özellikle dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocukların iletişim problemleri ile sık sık karşı karşıya kaldığını aktarmıştır.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu ise okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların oyun esnasında oyuna alınmama, oyun dışı bırakılma gibi problemlerle karşılaştığı olmuştur. Bu bulgu Connor, Guralnick ve Hammond (1995), tarafından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin annelerin görüşlerinin alındığı çalışmada annelerin özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanması konusunda tereddüt yaşadıkları bulgusu ile birbirini destekler niteliktedir.

Özel gereksinimli çocukların karşılaştığı bir başka güçlük ise düşme yaralamada olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlükler okulların fiziksel imkânlarından da kaynaklanabilmektedir. Yazıcı ve Durmuşoğlu(2017) tarafından özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin görüşlerinin alındığı çalışmada, özel gereksinimli çocuklarının eğitsel ve mimari açıdan güçlüklerle karşılaştıkları aktarılmıştır. Ata (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin çocukların dış mekân oyunlarında düşme, başını çarpma gibi kaza durumlarından kaygılandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin dış mekân oyun alanlarının yenilenmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuklar oyunlarında sık sık öğretmen müdahalesi ile karşılaşmaktadır. Ezmezci vd.(2020) tarafından yapılan çalışmada, çocukların oyun etkinlikleri esnasında akranlarıyla etkileşiminde ortaya çıkan güçlükler incelenmiş ve öğretmenlerin sorunlara müdahale ederken kendi aralarında çözmeye yönlendirmek yerine özel gereksinimli çocuğu ortamdaki uzaklaştırma eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Alanyazın ve bulgulara karşılaştırıldığında özel gereksinimli çocukların oyun türlerinin, yapılarının, oyun materyallerini kullanım şeklinin, serbest oyun sürelerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin büyük oranda benzer olduğu görülmektedir. Farklı özel gereksinim türlerine sahip çocukların oyunları birbirleri ile değişkenlik gösterse de oyun oynama sürelerinin normal gelişim gösteren çocuklarla paralellik göstermesi benzer oyun alanları ve benzer materyallerle oynamaları ile açıklanmaktadır. Her ne kadar özel gereksinimli çocukların oyunlarında karşılaştığı güçlükler benzerlik gösterse de diğer çocuklara nispeten bazı çocukların aynı güçlüğü defalarca yaşamalarının nedeni; bu çocukların özel gereksinimden doğan doğal ihtiyaçlarının giderilmemesidir. Yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda oyun oynamasının çocukların oyunlarının gelişiminde ciddi bir etkisi olduğu, dolayısı ile açık alan ve kapalı alanların olumlu etkileri de göz önüne alınarak okul öncesi eğitim kurumlarında serbest oyun zamanında oyuna nitelikli bir şekilde yer verilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında serbest oyun zamanındaki oyunlarının incelenmesi sonucunda, bu gözlemlere ilişkin değerlendirmelere ve sonuçlara yer verilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

6.1.Sonuç

Yapılan bu araştırma, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocukların serbest zamanda oyunlarının içeriği ve oyun etkinliklerinin; çocuğun özel gereksinim türü, tercih ettiği oyun alanı, oyun materyalleri, oyun türü ve oyun grubu, karşılaştığı güçlükler açısından incelenmesi ve bu sonuçların oyunun, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretimine devam eden özel gereksinimi olan çocuklar için yol gösterici olması amacıyla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır.

Bu durum çalışması kapsamında özel gereksinimi olan çocukların serbest oyun zamanındaki oyunları hakkındaki verilere ulaşabilmek için gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce okul idarecileri ile görüşülmüş, araştırmaya katılacak çocukların ebeveynlerine veli bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında çalışma grubuna 40 özel gereksinimi olan çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma için okullara bilgi verilmiş ve gözlem tarihi için randevu alınmıştır. Oyun gözlemleri, serbest oyun saatlerinde, araştırmacı tarafından gözlem tekniği ile serbest oyun etkinlikleri gözlem formuna 8 hafta boyunca belli periyotlarla kaydedilmiştir. Yapılan gözlemlerin sonrasında kaydedilen bu veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek uygun kategorilere ayrılmıştır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan kategoriler, çocuğun oyun türü, oyun materyali türü ve kullanımı, oyun yapısı, çocuğun oyun süresi ve oyun esnasında karşılaşılan güçlükler olduğu belirlenerek, bu kategoriler detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmada 7 farklı özel gereksinim türüne sahip 40 çocuk bulunduğu ve en bu türlerden en çok Dil ve Konuşma bozukluğuna sahip çocuğun yer aldığı belirtilmiştir.

Araştırmada özel gereksinimli çocukların tercih ettikleri oyun türleri ile oyun oynadıkları alan ile bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların açık alanda en çok tercih ettikleri oyun türünün doğal materyallerle oyun olduğu, en az tercih ettikleri oyun türünün dramatik oyun olduğu; kapalı alanda ise çocukların en çok tercih ettiği oyun türünün

yapı inşa oyunu olduğu, en az tercih ettiği oyun türünün doğal materyaller oyun olduğu tespit edilmiştir. Doğal materyallerle oyun, kapalı alanda daha az tercih edilirken açık alanda daha sık tercih edilmesinin nedeni açık alanlarda kum, su, yaprak gibi doğal materyallerin daha fazla bulunması ile açıklanmıştır. Yine fiziksel oyunların açık alanlarda daha fazla tercih ediliyor olması da açık alanların koşma, tırmanma gibi fiziksel oyunlara daha fazla fırsat tanıyor olması ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmada özel gereksinimli çocukların özel gereksinim türleri ile tercih ettikleri oyun türleri paralellik göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların oynadığı oyun türüne karar verilirken bulunduğu alana, oyun esnasında kullandığı materyallere ve oyun davranışlarına dikkat edilmiştir. Özel gereksinim türüne göre tercih edilen oyun türlerine bakıldığında ise işitme yetersizliği olan çocukların daha çok dramatik ve karma oyunlar oynamayı tercih ettiği, zihinsel yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan çocukların daha çok dramatik oyun oynamayı tercih ettiği, fiziksel oyunların DEHB ve Down Sendromu olan çocuklar tarafından daha çok tercih edildiği, Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocukların ise oyunlarında en çok yer verdiği oyun türünün yapı inşa oyunları olduğu görülmüştür.

Araştırmada çocukların oyun yapılarına bakıldığında; yalnız, paralel ve birlikte oyundavranışı sergiledikleri, oyunlarda en çok ise paralel oyun, en az birlikte oyun davranışına rastlanıldığı görülmüştür. Bir durum çalışması olan bu araştırmada özel gereksinimi olan çocukların oyun oynarken okulların bulunan tüm oyun materyallerinde faydalandığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların açık ve kapalı alandaki oyunlarındaki materyal türü ve kullanımına bakıldığında daha çok yapılandırılmış materyalleri gerçek amacına uygun olarak kullandıkları ancak oyunlarında yapılandırılmış materyalleri sembolik olarak kullanmayı daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Çalışma kapsamında özel gereksinimli çocukların ne kadar süre oyun oynadığının tespit edilmesi için her 20 dakikalık gözlem içerisinde çocukların oyun süreleri hesaplanmış ve not alınmıştır. Her çocuk için yapılan 4 gözlemin ardından toplam oyun süreleri hesaplanmıştır. Bir saatlik gözlem sonucunda noktada özel gereksinimi olan çocukların açık alanda genellikle 48-63 dakika, en az 0-15 dakika; kapalı alanda ise en çok 48-63 dakika, en az çocuğun 64-72 dakika oyun oynadığı görülmüştür.

Özel gereksinimi olan çocukların serbest oyunlarında iletişim problemleri, oyun dışı bırakılma, oyun materyallerini paylaşmak istememe, öğretmen müdahalesi ve düşme yaralanma gibi güçlükler ile karşılaştığı, bu güçlüklerden çok karşılaşılan güçlüğü iletişim problemleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen özel gereksinimi olan çocukların çoğunluğunun dil ve konuşma bozukluğu olduğundan kaynaklı; kendini ifade edememe ve

ifadeleri anlayamama gibi güçlüklerle oyunlarında sık sık karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Düşme yaralanma güçlüklerinin tamamı okulun açık alanında oynanılan oyunlarda yaşanmıştır. Özel gereksinimi olan çocukların oyunlarında sık sık öğretmen müdahalesi ile karşılaştıkları(bazı oyun materyallerinin çocuğa verilmemesi, yapamayacağının söylenmesi gibi) gözlenmiştir.

Sonuç olarak yapılan araştırmada, özel gereksinimi olan çocukların serbest oyun zamanındaki oyunları incelendiğinde; özel gereksinimi çocukların bütün oyun türlerinde ve oyun alanlarında oyun oynadığı, oyun esnasında daha çok paralel oyun davranışı sergilediği, açık alan serbest oyunlarında daha az güçlükle karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların özel gereksinimine göre tercih ettiği oyun türüne bakıldığında ise bedensel yetersizliği olan çocukların dışında çalışmaya katılan tüm çocukların fiziksel oyunlar oynadığı, bedensel yetersizliği olan çocukların ise fiziksel oyunları oynamadığı gözlenmiştir. Özel gereksinimi olan çocukların oyun sürelerine bakıldığında ise 80 dakikalık gözlemler boyunca çoğunluğunun 48-63 dakikayı bulacak sürede oyun oynadığı, bu süre içerisinde oyunlarını ve oyun materyallerini sık sık değiştirdiği ancak oyun yapısını sıklıkla değiştirmediği görülmüştür. Böylelikle bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan oyun alanlarını ve oyun materyallerini özel gereksinimli çocuklar için oldukça önemli olduğuna bir kez daha dikkat çekilmiştir.

6.2.Öneriler

Bu bölümde ise çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların oyunlarında sık sık öğretmen müdahalesi ile karşılaştıkları belirlenmiştir bu nedenle özel gereksinimi olan çocuklar oyunlarında oyun arkadaşı, oyun materyali, oyun alanı seçerken daima özgür bırakılmalıdır. Çünkü oyunlar normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimi olan çocuklar için de iç dünyalarını yansıtma ve dış dünyayı tanıma aracıdır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuğa gerekli tedbirleri aldıktan sonra açık ve kapalı alanda her türlü oyun imkanını sunması, bu oyunlar esnasında da çocukları serbest bırakması gerekmektedir. Bu sırada çocukların oyunları gözlemlenmeli oyun esnasında karşılaştığı güçlükler tespit edilmeli ve ihtiyaçları giderilmelidir. Böylelikle özel gereksinimi olan çocuğun gereksinimden

dolayı ortaya çıkan olumsuz durumlar giderilmeli ve oyun içerisinde daha fazla yer alması sağlanmalıdır.

- Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli çocukların özellikle DEHP ve bedensel yetersizliği olan çocukların oyunları esnasında sık sık düşme yaralanma durumları yaşadığı gözlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekânları özel gereksinimli çocuklar için en az risk taşıyacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu konuda yetkili kurum ve kuruluşların çalışmalar başlatması önerilmektedir.
- Yapılan bu çalışmanın başlarında okul öncesi öğretmenlerinin serbest zamana genelde kapalı alanda yer verdikleri ve araştırma süresince öğretmenlerin çocukları açık alana çıkarma konusunda isteklerinin giderek arttığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler, günlük eğitim akışına serbest oyun zamanını mutlaka dâhil etmeli ve serbest oyun saati için doğru zamanlama yapmalıdır. Bu zamanlama yapılırken çocukların hazırbulunuşluklarının en yüksek olduğu saatler seçilmelidir. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı oyun alanlarının özel gereksinimi olan çocuklara uygun hale getirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Böylece özel gereksinimi çocuklar oyun alanlarında özgürce oynayabilir. Buna karşı yaşanılacak herhangi bir güçlük özel gereksinimi olan çocuğun oyunlara katılmada ilgisizlik ve isteksizlik yaşamasına sebep olabilir.
- Özel gereksinimi olan çocukların serbest zamandaki oyunlarında sembolik oyunu ve materyallerin sembolik kullanımını daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle aileler ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sembolleştirme becerilerini geliştirici etkinliklere ve oyunlara günlük hayatta yer vermesi önerilmektedir.
- Özel gereksinimli çocukların oyunlarında sık sık oyun dışı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle bu çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim-öğretim ortamlarında kabulüne ilişkin programda düzenlemeler yapılması, ailelere ve öğretmenlere kabul ve uyum konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırmada Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında eğitim-öğretime devam eden özel gereksinimi olan çocukların serbest oyun zamanındaki oyunları incelenmiştir. Farklı şehirlerdeki bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında da özel gereksinimi olan çocukların serbest zamandaki oyunları incelenebilir.

- Bu araştırma 7 farklı türde özel gereksinime sahip okul öncesi dönem çocukları ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun çoğunluğunu Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu nedenle her özel gereksinim türünden eşit sayıda çocuklar ile çalışılması önerilmiştir. Yine yapılan araştırmaya daha farklı özel gereksinim türü olan çocuklar da dahil edilerek araştırmanın çalışma grubu genişletilebilir.
- Yapılan bu çalışma sadece nitel bir araştırma olup benzer sonuçları ortaya koymak amacıyla nicel verilerle desteklenebilir.
- Özel gereksinimi olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklarla yapılacak olan deneysel bir çalışmada oyunlarının içeriğindeki benzerlik ve farklılıklar, yaşanan güçlükler incelenebilir.
- Yapılan bu çalışmada özel gereksinimi olan çocukların oyun türleri, materyal tercihleri ile özel gereksinim türleri arasında bir paralellik olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların özel gereksinim türlerinin tercih ettikleri oyun türü, oyun materyali ve kullanım şekli üzerinde etkisi olup olmadığı ile ilgili deneysel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*(4.bas.). Nobel Yayınları.
- Aksoy, B.A., & Dere Çiftçi, H. (2015). Oyun Alanı Materyal ve Oyuncaklar. Aksoy, B.A.(Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun içinde* (s. 55-76). HedefCS Yayıncılık
- Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alak, G. (2014). Otizmlili çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-61.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. All work and no play:How educational reforms are harming our preschoolers, 17-42.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., &Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya Kitabevi.
- American Psychiatric Association. (2013). *The diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM 5*.Bookpoint.
- Aral, N., Gürsoy, F., &Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Turan OfsetYayıncılık.
- Aral, N., &Durualp, E. (2015). Oyunun Gelişimi ve Türleri (Ed. Aksoy, A.B). *Okul ÖncesiEğitimde Oyun* içinde (ss.352). HEDEFCS Yayıncılık.
- Arslan, Y.,&Bulgu, N. (2010). Oyunla Toplumsallaşma. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*,1(1), 8-22.
- Aslan, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi].Ankara Üniversitesi.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atik, B. (1986). *Okul Öncesi Çağdaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin Ve Oyun İçindeki Sosyal İletiş Davranışlarının İncelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Aykara, A. (2017). Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Engelli Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları Açısından Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 28(1), 169-186.
- Barton, E. E.,& Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69 78. doi:10.1177/0271121415583048
- Batu, E. S.,& Yükselen, A. (2017). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. E. N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma içinde* (4. bas, s. 11-32). HedefCS Yayıncılık

- Baykoç Dönmez, N. (2014). ÖG çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *ÖG çocuklar ve özel eğitim içinde*. (3. Bas). Eğiten Kitap.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play phonological awarnes, and literacy skills at threeage levels. In K.A. Roskos ve J.F. Christie (Ed.). *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspective* (p. 45-62). Lawrance ErlbaumAssociates
- Blake, A. & Sexton, J. (2017). *An Exploration of the Outdoor Play Experiences of Preschool Children with Autism Spetrum Disorder*. CARL Research Project in collobration with COPE Foundation.
- Blake, A., Sexton, J., Lynch, H., Moore, A., & Coughlan, M. (2018). *An Exploration Of The Outdoor Play Experiences Of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder In AnIrish Preschool Setting*. Today's Children are Tomorrow's Parents.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. Ed. Haktanır, G). Anı Yayıncılık.
- Bozarslan, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bray, P., &Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in main stream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-43.
- Bronson, W. C. (1972). *Competence and Growth of Personality*. University of California at Berkeley.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., &Çakmak, E. K. (2015).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carton, C. E. & Allen, J.(2003). *Earyl Childhood Curriculum, a Creative Play Model* (3.baskı). Ohio: Merril Prentice Hall.
- Courtad, C. A., &Bakken, J. P. (2011). History of learning disabilities. In *History of special education* (21 bas., s. 61-87). Emerald Group Publishing Limited.
- Chapman, L. (2000). The Use of Outdoor Education To Aid the Social Development of Pupils with Special Educational Needs. *Horizons*, 7(8), 32-37.
- Copple, C., &Sue, B. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving Childrren from Birt throught Age 8*. National Association fort he Educaiton of Young Children.
- Creswell, J. & Plano, V. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (s.1-19). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Sage.
- Çakan, A. (2021). *Okul Öncesi Çocukların Dış Mekândaki Oyun Davranışlarının İncelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Ankara Üniversitesi.

- Çalışandemir F. (2014), Oyun ve Özellikleri. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış içinde(ss. 2-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetken, H. Ş. (2018). *An investigation of preschooler's play preferences regarding the design of outdoor play areas*. Middle East Technical University.
- Çıkma, M.(2019). *Okul öncesi eğitim kurumları açık alan düzenlemelerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi].Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çutuk, R. H. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Öğrenme Merkezi Tercihleri Üzerine Bir Araştırma. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 7(40), 162-169.
- Demirci, N. & Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Dereli, H. M., &Uludağ, G. (2013). Bir Hak Olarak “Oyun”: Çocukların Oyun Hakkı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 100, 26-27.
- Dibekli, S., & Kurnaz, F. B. (2023). Yapı İnşa Oyun Performansının Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(12), 13-29.
- Duman, G. (2010). *Türkiye’de ve Amerika’da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi, Kültürlerarası Bir Çalışma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Gazi Üniversitesi.
- Duman, G. & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği).*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Durualp, E. &Aral, N. (2015). Oyunun Gelişimi ve Türleri. A. B. Aksoy (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Oyun içinde* (2. Bas., ss. 232-253). Hedef CS Yayıncılık.
- Editorial (2011). “What Makes Good Playthings?”. The Stuff of Childhood Play Equipment to Support Early Education. Community, Plaything. March, 3-7.
- Elibol, F. (2015). Fiziksel Engelli Çocuklar. Metin, N. &Yükselen, A.İ (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma içinde*(s. 78-87). HedefCS Yayıncılık
- Erdal, K. (2019). Çocuk Oyunlarında Değerler Eğitimi. *Uluslararası İnsan Ve Sanat Araştırmaları Dergisi*,1(1), 53-59.
- Erdem, Ö. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Birimlerinde Dış Mekân Tasarım İlkeleri*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Ankara Üniversitesi.
- Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2011). *Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların Oyunlarındaki Akran Etkileşimleri Ve Ortaya Çıkan Sorunlarda Öğretmen Müdahalelerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-86. <https://doi.org/10.19171/uefad.543694>

- Frost, J. L. (1988). Child development and playgrounds. L. D. Bruya (Ed.), In *Play spaces for children: A new beginning* (pp. 3-28). American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Pearson Education.
- Frost, J.L. (2010). *A History of children's play and play environments: toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2007). *Child and adolescent development*. A. Dönmez, HN Çelen ve B. Onur (Ed.). İmge Bookstore.
- Gazezoğlu, Ö. (2007), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gestwicki, C.(2004). *Developmentally Appropriate Practise: Curriculum and Development in Early Education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Gezgin, U.B. (2016). Dijital Oyunlar ve Psikolojisi. *Evrensel Kültür Dergisi*. 289,74-77.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M. & Gmitrov, J. (2009). Children's Play Preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care, Goldman, J.A. Social Participation*,(179)3, 339-351.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well being*. Toy Industries of Europe.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların Çocukların Gelişimine Katkıları Ve Gaziantep Çocuk Oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52.
- Guralnick, M. J. & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
- Gülay-Taşçı, B. (2010). *Sokağın Günümüz Koşullarında Çocuk Oyun Alanı Olarak Ele Alınması ve Değerlendirilmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Dokuz Eylül Üniversitesi
- Güler, T & Kargı, E. (2008), A Cross-Cultural Investigation About Content of Plays in Preschool Classes,*International Journal of Psychology*,43,70.
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F , Aysu, B., & Aral, N . (2019). Engelli Çocuklarda Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4) , 44-57.
- Hartle, L., & Johnson, J. E. (1993). *Historical and contemporary influences of outdoor play environments*. Children on playgrounds: Research perspectives and applications, 14- 42.
- Hellendom, J., Van Der, R. & Smith, B. S. (1994). *Play And intervention*. State University of New York Press.
- Hendrickson, J. M., Strain, S. P., Taemblay, A.& Shores, R. E., (1981). *Relationship Between Toy And Material Use And The Accurrence Of Social Interactive Behaviors By Normally Developing Preschool Children*. *Psychology In Schools*.
- Huizinga, Johan, (1995), *Homo Ludens-Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (2.bas) (Çev: Kılıçbay, M. A.), Ayrintı Yayıncılık.

- Isenberg, J.P. &Jalongo, M.R. (2001). *Creative Expression And Play In Early Childhood*(3th ed.). Upper Saddle River, Prentice-Hall Inc.
- Işıtan, S. (2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun. A.B. Aksoy (Ed). *Okul öncesi eğitimde oynanışında*, 82-107. HedefCS Yayıncılık.
- İsmail, C. C. &Fazlıoğlu, Y. (2020). Batı Trakya’da bulunan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi* 4(6), 203-228.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play International Journal of Early Years Education. *Carfax Publishing* 9(2),135-143.
- Jatasuriya, A (2014). *Primary caregiver perceptions of preschool activities: understanding the value of outdoor play*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Washington Üniversitesi.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T.D. (1999). *Theories of play*. Addison Wesley Longman.
- Kamaraj, I. (1996), *Annelerin, okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin oyuncak seçimleri*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaplan, B. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere sayma becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin etkililiği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kara, B. (2016). Rusya Federasyonu ve Türkiye’de Engellilerin Genel Sosyo-Ekonomik Görünümleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (30), 126-140.
- Kars, S.&Akı, E.(2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyuşal işleme ve oyun becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 8(1), 53- 62.
- Kaptan, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kılınç, Ö. G. K. N. (2022). Down Sendromlu Bir Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencisinin Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 8(55), 198-205.
- Kobal, G. (2005). Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde(ss.361-392). Gündüz Yayınevi.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. &Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 25-42.
- Kod, M. &Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 189-205.
- Kok, A.J., Kong, T.Y. &Bernard-Opitz,V. (2002) A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism. *The National Autistic Society*, 6 (2), 181-196.

- Küçük Alemdar, D. (2015). Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri-II. Rengin Zembat (Ed.), *Çocuk ve Oyun içinde*(ss. 2-15). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Lascarides, V. C., Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*.
- Lathe, R. (2006). *Autism, Brain and Environment*. Jessica Kingsley Publishers.
- Malone, D.M. (2006) Differential expression of toy play by preschoolers with and without mental retardation. *Journal Of Research In Childhood Education*,21(2), 117+
- Masanoğlu, A. (2023). *Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Trakya Üniversitesi.
- McClintic, S., Petty, K. (2015). Exploring early childhood teacher's beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 04/11/2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden alınmıştır.
- Metin, N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocukları içinde*.Maya Akademi Yayınları.
- Metin, N. ve Işıtan, S. (2011). Zihin Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. Necate Baykoç(Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitimi içinde* (ss. 159-181). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *MEGEP Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bedensel ve Süreğen Hastalıklar (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- Morgan, (2007). *Early Childhood Education History, Theory and Practice*. Rowman ve Little Field Education
- NASPE (2011). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5*. (2. Baskı). National Association for Sport and Physical Education.
- National Association For Sport And Physical Education (2009). *Active Start: A Statement Of Physical Activity Guidelines For Children From Birth To Age 5*. American Alliance For Health, Physical Education, Recreation, And Dance.
- Nazirzadeh, M. J. (2015). *Developing bodily movement games to teach basic life skills for children with mental disabilities* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Middle East Technical University.

- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*[Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Odluyurt, S., Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9(4), 1823-1845
- Olğan, R. & Kahriman-Öztürk, D. (2011). An Investigation in the Playgrounds of Public and Private Preschools in Ankara. *Education and Science*, 36(161), 85-97
- Önal, S. (2017). *Kent Parklarının Yararları: Kentten Kaçış*. Uluslararası 2. Sosyal Bilimler Sempozyumu
- Özbey, Ç. (2009). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İnkılap Kitapevi.
- Özer, A., Gürkan, A., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun. Çocuğa Oyunla Yardım* (5. Bas). Anı Yayıncılık
- Özdoğan, M. (2021). Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Özyürek, A., Saka, A., (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Ortamında Akran Etkileşimi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. (7), 19-40.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education: Key Figures, Philosophies And Ideas: Key themes, philosophies and theories*. McGraw-Hill Education.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme* (1. bas). Anı Yayıncılık.
- Pola, İ. (2015). *Çocuk oyun alanlarına kapsayıcı yaklaşımlar: İstanbul için bir değerlendirme*[Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Polat, O. (2006) *Umut Vakfı Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik Hakkında Çalışma Komisyonu Raporu Oyuncak Yönetmeliği İle İlgili Görüşler*.
- Pouya, S., Demir, S., & Demirel, Ö. (2017). Orienteering plays for disabled children. *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 17(4), 608-618.
- Pouya, S., Bayramoğlu, E. & Demirel, Ö. (2016). Bir engelli okul bahçesi tasarım ana kararları: Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler Okulu. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 682-690
- Pouya, S., Demirel, Ö. & Pouya, S. (2018). Evaluating the playground: focus group interviews with families of disabled children. *Itu Journal Of Faculty Of Architecture*, 15(2), 137-146.
- Pouya, S. & Savaş, S. (2020). Engelsiz Çocuk Oyun Alanları. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 3 (1), 17-34.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). *Contemporary Perspectives On Play in Early Childhood Education*

- Sarı, Y. D. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yolu İle Öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Schopler, E. & Mesibov, Büyük Britanya (1985). Otizmde iletişim sorunlarına giriş. Otizmde *iletişim sorunları* içinde (s. 3-13). Springer.
- Sel, R. (2000). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar ve Rondlar*. YA-PA Yayıncılık.
- Seven, S. (2014). Oyunun Tarihçesi. H. Ogelman (Ed.). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakışı* içinde. (ss. 34-47). Pegem Akademi Yayıncılık
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayıncılık.
- Seyrek, H. & Sun, M. (2005). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. Müzik Eserleri
- Stanley, G.C. & Konstantareas, M.M. (2007) *Symbolic play in children with autism spectrum disorder. Journal Of Autism Disorder*, (37), 1215-1223.
- Stephens, K. (1996). *The child care professional*. McGraw Hil
- Sterman, J. (2018). *Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Australian Catholic Üniversitesi.
- Stiker, H. J. (1999). Using historical anthropology to think disability. *Disability in different cultures: Reflections on local concepts*, 352-380.
- Stoiljkovic, B. (2006). Function and Organization of Children Playgrounds in the Housing Estates. *Architecture and Civil Engineering*, 4(2), 115-125
- Stone, M. R., & Faulkner, G. E. (2014). Outdoor play in children: associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. *Preventive Medicine*, 65, 122-127. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.05.008>
- Şen, E. B., & Öksüz, Ç. (2016). Ankara'daki engelsiz parkların engelli çocukların kullanımına uygunluğunun değerlendirilmesi, *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(1), 15-26.
- Passmore A. H., & Hughes M. T. (2020). Exploration of play behaviours in an inclusive preschool setting. *Early Childhood Education. Journal*, 49(6), 1155-64.
- Tekkaya, E. (2001). Tasarlanmış çocuk hakları: Ankara çocuk oyun alanları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Tenikeci, Z., & Cevher-Kalburan, N. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 87-112.
- Tepebağ, D., & Arnas, Y. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Tuğrul, B. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri*. Özel Öğretim Yöntemleri. M. Sağlam (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını
- Tuğrul, B. (2013). Çocukta Oyun Gelişimi. N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan (Ed.), *Öğretmenlik Alan Bilgisi: Okul Öncesi Öğretmenliği* içinde. (ss. 245-269).

- Tuğrul, B. (2015). Oyunun Gücü. *Okul Öncesi Eğitimde Oyun* içinde. A.B. Aksoy(Ed.). HedefCS Yayıncılık.
- TÜİK (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve TC Başbakanlık İdaresi Başkanlığı, Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Tuzcuoğlu, N., &Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat Geliştiren Oyunlar*. Morpa Yayıncılık.
- Türkan, E, &Önder, S. (2011). Balıkesir Kenti Çocuk Oyun Alanlarının İrdelenmesi.*Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3) , 69-80.
- Uluğ, H., (2007). Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ungerer, J. A., &Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318–37.
- UNICEF, (2005). *Earyl childhood development kit: Guidline for caregivers*.
- Uslu, A. (2009). Kentsel Peyzajda Yaşlı / Engelli İçin Bağımsız Hareket Olanağı Ve EvrenselTasarım Kavramı. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, (1) , 27-40.
- Uslu, A. &Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekân tasarımı,*Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367-374.
- Uslu, A., Şahin Körkmeçli, P.&Güneş, M. (2017). *Engelsiz Çocuk Oyun Alanlarının Evrensel Tasarım İlkelerine Göre İrdelenmesi: Ankara Örneği*.TMMOB Peyzaj Mimarları Odası 6. Peyzaj Mimarlığı Kongresi (Uluslararası Katılımlı Bildiriler Kitabı, 2.).
- Uysal, H. H. (2008). Fiziksel Yetersizliği/ Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (ss. 251-294).
- Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- Van Melik, R.,& Althuisen, N. (2020). Inclusive play policies: Disabled children and their access to dutch playgrounds. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 113(2), 117-130
- Wardle, F. (1995). Alternatives-Bruderhof education: Outdoor schools. *Young Children* 50(3),68-73.
- Warren, M. (1995). Providing low vision rehabilitation services with occupational therapy and ophthalmology: *A program description*. *Am J Occup Ther*, 49(9), 877-883.
- Whitebread, D. (2010). Play, Metacognition And Self-Regulation. In P. Broadhead, J. Howard And E. Wood (Eds.). *Play and Learning İn The Earyl Years*.
- Whitebread, D. (2012). *The Importance of Play. A Report On Value Of Children's Play. A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendation*. Wrinttenfor Toy Industries of Europe (TIE).
- Winter, S.M., Bell, M. J., Dempsey, J. D. (1994). Special challenges in education: creating play environments for children with special needs. *Childhood Education*, 71(1), 28-32
- Yaman, D. (2019). *Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Yakın Doğu Üniversitesi.

- Yantzi, N. M., Young, N. L., & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65-78.
- Yazıcı, D. N.,& Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(10. bas).Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2022). Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.
- Yılmaz, S.,&Bulut, Z. (2002). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri, *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345-351.
- Yılmaz, S.,&Bulut, Z. (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği.*Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Yılmaz, Z. (2019). *Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Pamukkale Üniversitesi.
- Ziegler, S. M., &Morrier, M. J. (2022). Increasing Social Interactions of Preschool Children With Autism Through Cooperative Outdoor Play. *The Journal of Special Education*, 56(1), 49-60. <https://doi.org/10.1177/00224669211032556>.
- Zülal, A. (2000) Oyun Oynamak Herkesin Hakkı. *Bilim ve Teknik Dergisi*,392, 62.

EKLER

EK-1 ETİK BEYANI

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

28/12/2023

Buse KOÇAK

EK-2 ORJİNALLİK RAPORU



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BİLİM DALI ANA BİLİM /OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
BAŞKANLIĞINA

Tarih: 14/01/2024

Tezin Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun Zamanındaki Oyunlarının İncelenmesi
Yukarıda adı verilen tez çalışmamın tamamının (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin**adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edildiğini beyan ederim. Kontrol sonucu aşağıda sunulmaktadır:

Rapor Tarihi	14/01 /2024	Tez Savunma Tarihi	28/12/2024
Sayfa Sayısı	104	Benzerlik Endeksi	%19(on dokuz)
Karakter Sayısı	183, 090	Gönderim Numarası	2270750755

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini,aksinin tespit edileceğimuhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı Soyadı: Buse KOÇAK
Öğrenci No: 2001040471020
Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Yüksek Lisans

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

EK-3 ETİK KURUL ONAY BELGESİ



EK-4 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



EK-5 TEZ SAVUNMA TUTANAĞI



EK-6 GÜNCELLENEN BAŞLIK ONAYI



EK-7 GÜNCELLENEN ÖLÇME ARAÇLARI ONAYI



EK-8 ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Buse KOÇAK :

Doğum Tarihi

E-Posta :

Öğrenim Durumu :Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği Prg.	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2016-2020
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Mersin Üniversitesi	2020
Doktora			

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Mersin- Toroslar	2022
Öğretmen	Mersin-Toroslar	2023

EK-9 VELİ ONAM FORMU

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim-Öğretime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun Zamanındaki Oyunlarının İncelenmesi” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Gözlemler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Buse KOÇAK

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi.....

’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK- 10 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Görüşme Yapılan Ebeveyn:
Anne() Baba ()

Tarih:

Görüşme Yeri:

Başlangıç-Bitiş Saati:

1. Çocuğun Yaşı:
2. Çocuğun Cinsiyeti:
3. Kardeş Sayısı:
4. Kardeşin Özel Gereksinim Durumu:
5. Çocuğun Özel Gereksinim Türü:
6. Devamlı Kullandığı Cihaz Var mı? Varsa Nedir?
7. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi:
8. Annenin Yaşı:
9. Babanın Yaşı:
10. Annenin Eğitim Durumu:
11. Babanın Eğitim Durumu:
12. Annenin Çalışma Durumu:
13. Babanın Çalışma Durumu:

EK-11 ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SERBEST OYUNLARI GÖZLEM FORMU

Çocuğun Kodu:	Tarih:
Özel Gerekseim Türü:	Başlangıç-Bitiş Saati
Gözlem Alanı:	Gözlem Süresi:

Oyunun Türü	Tercih sayısı	Oyun Materyali Türü, Kullanımı	Tercih Sayısı
Dramatik Oyun		Yapılandırılmış Materyalin Gerçek Kullanımı	
Yapı İnşa Oyunu		Yapılandırılmış Materyalin Sembolik Kullanımı	
Doğal Materyallerle Oyun		Yapılandırılmamış Materyalin Gerçek Kullanımı	
Fiziksel Oyun		Yapılandırılmamış Materyalin Sembolik Kullanımı	
Karma Oyun			

Oyunun Yapısı	Oyun Süresi	Karşılaşılan Güçlükler
Yalnız		
Paralel		
Birlikte		

EK-12 GÖZLEM GÜNCEİ

Çocuğun Kodu:
Özel Gereksinim Türü:
Gözlem Tarihi
Gözlem Alanı: Açık Alan() Kapalı Alan()
Gözlem Notları

