T.C

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BATI TRAKYA'DA BULUNAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN ÇOCUKLARI İLE OLAN OYUN ETKİLEŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

CHOULİA CHATİP İSMAİL

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

2.DANIŞMAN

Dr.Öğr.Üyesi HATİCE ŞENGÜL ERDEM

EDİRNE, 2021

Tezin Adı: Batı Trakya'da Bulunun Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Çocukları İle Olan Oyun Etkileşimlerinin İncelenmesi

Yazarın Adı: Choulia CHATİP İSMAİL

ÖZET

Bu araştırmada Batı Trakya'da bulunan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Trakya'da 3-10 yaş arasında özel gereksinimli çocuğa sahip 10 aile oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların altısı özel eğitim okullarında, dördü ise evde eğitim desteği almaktadır. Araştırmaya katılan 10 ebeveynin 8'i anne, 2'si ise babadır.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların, araştırma konusu hakkındaki görüşlerine yönelik araştırmacı tarafından uzmanlardan görüş alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, aynı zamanda ailelerin oyun becerilerini değerlendirme için "oyun becerileri değerlendirme listesi" kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, elde edilen bulgular altı alt amaç başlığı altında incelenmiştir. Araştırmada görüşme soruları ve gözlem sonuçlarına yönelik ailelerin gün içerisindeki etkinliklerinin oyunlar olduğu bunun dışında çocukları ile ev işleri yaptıkları ve aynı zamanda bahçede vakit geçirdikleri, oyun seçimlerini çocuklarının keyif aldığı oyunların ve çocuğunun istediği oyunların olduğu, oyun seçimlerinde dikkat ettikleri noktaların çocuklarının gelişimine yönelik olduğu aynı zamanda çocuklarının devamlı oynamayı tercih ettiği oyunlar olduğu, oyunda kurdukları iletişimin daha çok sohbet yönlü olduğu, oyun içerisindeki problem davranışların oluşması durumunda oyunu sonlandırdıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin serbest oyun içerisindeki davranışlarının değerlendirmesinde ailelerin çoğunluğunun çocuklarını oyun öncesinde oyuna davet ettikleri, oyuna geçmeden önce ailelerin çocuklarına materyal incelemesine fırsat vermedikleri, iletişimde göz kontağı kurmadıkları, oyun içerisinde sıra alma becerisini kullandıkları, çocuklarının oyun

içerisindeki tercihlerini önemsedikleri, oyunun hızını çocuğa bıraktıkları, oyunda çocuğun verdiği ipuçlarını takip ettikleri, sözel iletişimlerinde soru sormak yerine oyuna uygun sohbet ettikleri, çocukları ile oyunda güç müdahalesine girmedikleri, problem çözmesine izin verdikleri,doğru davranışlarını övdükleri, ve aynı zamanda oyun rol değişimi yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Batı Trakya, özel gereksinimli birey ve aileleri, oyun etkileşimi, aile çocuk-oyun etkileşimi

Title of thesis: Investigation of game interactions with children of families with special needs in Western Thrace

Name of Author: Choulia CHATİP İSMAİL

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the game interactions with the children of families with special needs children in Western Thrace.

The research was designed as a case study from qualitative research methods. The study group of the research consists of 10 families with special needs children between the ages of 3-10 in Western Thrace. Six of the children with special needs participating in the study receive support from special education schools and four of them receive home education support. 8 of 10 parents participating in the study are mothers and 2 are fathers.

The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis, one of the qualitative analysis methods. The semi-structured interview form prepared by the researcher in consultation with the experts regarding the opinions of the participants on the research subject was used as the data collection tool in the study, and the "game skills evaluation list" was used to evaluate the playing skills of the families.

Within the scope of this research, the findings obtained were analyzed under six sub-goals. In the research, the families' activities regarding the interview questions and observation results were games during the day, apart from doing housework with their children and also spending time in the garden, It has been concluded that the game choices are the games that their children enjoy and the games the children want, the points they pay attention to in their game choices are the development of their children, at the same time, the games that children prefer to play continuously, the communication they establish in the game is more conversational, and they terminate the game if problem behaviors occur .

In evaluating the behaviors of the families in free play, the majority of the families invite their children to the game before the game, the families do not give their children the opportunity to examine the materials before starting the game, they do not make eye contact in communication, they use the turn-taking skill in the game, they do not pay attention to their

children's preferences in the game, they leave the speed of the game to the child, they followed the clues given by the child in the game, chatted in the game instead of asking questions in their verbal communication, did not interfere with their children in the game, allowed them to solve problems, praised their correct behaviors, and at the same time changed the role of the game. The findings obtained were interpreted in accordance with the relevant literature and recommendations were presented.

Key words: Western Thrace, İndividuals with special needs and their families, Game interaction, Family-child game interaction

ÖNSÖZ

TEŞEKKÜR…

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren gülen yüzü pozitif enerjisi, naifliği, değerli bilgileri, doğru yönlendirmeleri ile aynı zamanda tez konumun oluşmasında verdiği fikirler ve örnekleri ile her zaman sorularımıza ve problemlerimize sabırla bize cevap veren sevgili danışmanım Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda tezimin ilerlemesinde ve düzenlenmesinde fazlasıyla emeği olan 2. tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL-ERDEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde tanıdığım değerli hocalarım bizlerle paylaştıkları tüm değerli bilgiler, doğru yönlendirmeler, doğru fikirler için Doç.Dr. İbrahim COŞKUN'a, Dr.Öğr. Üyesi Dlber TEZEL'e, Dr.Öğr.Üyesi Demirali YAŞAR'a, Doç.Dr. Şenay BULUT PEDÜK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimde en değerli bilgileri öğrendiğim örnek aldığım bir özel eğitimci olarak idollerim diyebileceğim sevgili hocalarım Dr.Öğr.Üyesi Oktay TAYMAZ SARI'ya, Doç. Dr. Aydan AYDIN'a, Öğr. Gör. N.Tuna ŞAHSUVAROĞLU'na, Öğr. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. F. Nur AKÇİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Meslek hayatımın başlangıcında bana yol gösteren bana güven veren farklı deneyimler kazanmamı sağlayan kendimi her açıdan geliştirmeme fırsat veren saygı değer meslektaşım Merih YANGIN'a teşekkür ederim.

Eğitim danışmanlıkları ile doğru, disiplinli, programlı çalışmaları bize öğreten yol gösteren Sezgin KARTAL'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başladığımda tanıdığım yardımlarını bizden esirgemeyen büyük sabrı ile yol gösteren Esen MAZLUM'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimin bana kazandırdığı sevgili kardeşim arkadaşım fikir ortağım Sümeyra KAPSIZ'a teşekkür ederim.

Hayatımdaki en değerlilerim annem ve babam başta olmak üzere hayat arkadaşım yoldaşım desteklerini güvenini her zaman hissettiren Özdemir NURİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın bana verdiği en güzel mucizem geleceğine ışık olabilmek için çıktığım bu yolda senin zamanından çaldığım fakat gelecekteki zamanına katabileceğim güzellikler için küçücük yüreğiyle bana gösterdiği anlayış için güzel kızım NEHİR'e teşekkür ederim. Senin varlığın için bu yoldayım.

Keşkelerimin olmadığı iyiki dediğim bir gelecek için.

Choulia CHATİP İSMAİL

İÇİNDEKİLER

ÖZET i

ABSTRACT iii

ÖNSÖZ v

TABLOLAR LİSTESİ x

KISALTMALAR LİSTESİ xi

BÖLÜM I 1

1. GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Problem Cümlesi 3

1.3 Araştırmanın Amacı 3

1.4 Araştırmanın Önemi 4

1.5 Sayıltılar 6

1.6 Sınırlılıklar 7

1.7 Tanımlar 7

BÖLÜM II 9

KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALAN YAZIN 9

2. Oyun Kavramı: 9

2.1 Oyunun Tanımı: 9

2.2 Oyunun Önemi: 11

2.3 Oyun Türleri: 12

2.4 Çocuğun Gelişim Alanlarına Göre Oyunun Etkileri: 14

2.4.1 Çocuğun Fiziksel Gelişiminde Oyunun Etkileri: 14

2.5.2 Çocuğun Sosyal Gelişiminde Oyunun Etkileri: 15

2.5 Çocukların Oyunlarına Yetişkinlerin Katılımı: 15

2.6 Özel Gereksinimli Bireyler: 15

2.7 Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri: 16

2.7.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri: 16

2.7.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Özellikleri: 17

2.7.3 Yaygın Gelişimsel Bozuklu olan Birey Özellikleri: 17

2.7.4 OSB Olan Bireylerin Özellikleri: 18

2.7.5 Down Sendromlu Bireyler ve Özellikleri: 18

2.7.6 İşitme Yetersizliği Bireyler ve Özellikleri: 18

2.7.7 Görme Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri: 19

2.7.8 Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri: 19
2.7.9 Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri: 20
2.8 Özel Gereksinimli Birey ve Oyun: 20
2.8.1 Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun : 22
2.8.2 Down Sendromlu Çocuklarda Oyun 23
2.8.3 Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Oyun 23
2.8.4 Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun: 24
2.8.5 İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun 25
2.8.6 Fiziksel Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun 25
2.9 Oyunun Özel Gereksinimli Bireye Kazandırdıkları: 26
2.10 Oyun ve Etkileşim: 27
2.11 Ailelerin Özel Gereksinimli Çocukları ile Etkileşimde Oyunun Yeri: 28
2.12 Özel Gereksinimli Bireylerde Etkileşim ve İletişim: 29
2.12.1 Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda İletişim ve Etkileşim 29
2.12.2 Görme Yetersizliği Çocukla İletişim ve Etkileşim 30
2.12.3 Konuşma Yetersizliği olan Çocukla İletişim ve Etkileşim 30
2.12.4 İşitme Yetersizliği olan Çocukla İletişim ve Etkileşim 30
2.12.5 OSB'li olan Çocuklarda İletişim ve Etkileşim 31
2.13 Yurtiçi ve Yurt dışında yapılan oyun ve aileler ile çocukların etkileşimlerinin olduğu araştırmalar: 32
BÖLÜM III 40
3. YÖNTEM 40
3.1 Araştırma modeli: 40
3.2 Çalışma Grubu: 40
3.3 Verilerin toplanması: 42
3.4 Veri toplama araçları: 43
3.4.1 Demografik Bilgi Formu: **43**
3.4.2 Yarı yapılandırılmış Görüşme soruları: **43**
3.4.3. Oyun becerilerini değerlendirme kontrol listesi: **43**
3.5 Verilerin analizi: 44
3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik 44
3.7 Gözlemciler arası güvenirlik 45
BÖLÜM IV 47
4. BULGULAR VE YORUM 47

4.1. Ebeveynler gün içinde çocukları ile yaptıkları etkinlikler 47
4.2. Ebeveynlerin çocukları ile tercih ettikleri oyunlar 48
4.3. Ebeveynlerin oyun seçiminde dikkat ettiği noktalar 50
4.4. Ebeveynlerin çocukları ile oyun sırasındaki iletişimleri 51
4.5. Ebeveynlerin oyun sırasında yaşadıkları çatışma/gerginlik durumunda kullandıkları çözümler 53
4.6. "Ebeveynlerin oyun sırasındaki etkileşimleri" 54
BÖLÜM V **64**
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER **64**
5.1 Tartışma 64
5.2 Sonuç: **71**
5.3 Öneriler: **72**
5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler 72
5.3.2 Ailelere Yönelik Öneriler 72
KAYNAKÇA 73
EKLER 91
EK1 VELİ GÖRÜŞME FORMU 91
BÖLÜM I- Demografik Bilgiler 91
BÖLÜM II- Görüşme Sorular 92
EK2 Oyun Becerileri Değerlendirme Listesi 94
ÖZGEÇMİŞ 95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Görüşmeye katılan ailelerin demografik özellikleri…….40

Tablo 2: Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocuklara ait bilgiler……..41

Tablo 3: Ailelerin gün içerisinde çocukları ile yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri……....47

Tablo 4:Ailelerin çocukları ile oyun tercihleri……48

Tablo 5: Oyun seçimlerinde nelere dikkat ettiklerine dair görüşleri…….49

Tablo 6: Ailelerin çocukları ile oyun sırasında kurdukları iletişime dair görüşleri……51

Tablo 7: Ailelerin oyun içerisinde yaşadıkları gerginlik/ çatışmaları ve çözümlerinin neler olduğuna dair görüşleri……...53

Tablo 8: Ailelerin çocukları ile oyun içerisinde oyun becerilerini değerlendirme listesi……..54

KISALTMALAR LİSTESİ

A: Aile

BT: Batı Trakya

Ç: Çocuk

DS: Down Sendromu

FY: Fiziksel Yetersizlik

GY: Görme Yetersizliği

İY: İşitme Yetersizliği

KG: Konuşma Güçlüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizim Spectrum Bozukluğu

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk

ZY: Zihin Yetersizliği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Çocuk hayatında ailenin önemi, biyolojik ve psikolojik açıdan birbirine bağlı ve aralarında duygusal bağları olan aynı evin içinde bir bütün parça olarak görünen, insanlardan oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Gladding, 2006).

Çocuğun ilk sosyal deneyimlerini ailesi ile gerçekleştirirken aynı zamanda aile çocuğun temel ihtiyaçlarınıda karşılayan en güvenli ortamdır. İhtiyaçların karşılandığı sırada ailelerin çocukları ile kurdukları ilişki çocuğun gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Temel ihtiyaçlar dışında çocuğun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine destek sağlayarak çocuğun toplumsallaşmasına önemli katkı sağlamaktadır (Dizman, 2003; Yörükoğlu, 2006).

Çocuğun ebeveynleriyle etkileşim kurması yaşam biçimlerini örnek alması ve aynı zamanda hayatı boyunca taklit etmesi çocuğun kişiliğinin olumlu yönde gelişmesi için etkilidir (Yavuzer, 2001). Ailenin çocukları ile kurdukları ilişkinin, çocuklarının gelecek yıllar için sağlıklı bir birey olarak yetişmelerini, aile işlevlerinin olumlu bir şekilde yerine gelmesi ile gerçekleşmektedir (Bulut, 1993).

Çocuğun yaşamı boyunca aile ortamında, anne babanın çocuğu ile daha çok etkileşimde olduğu göz önünde bulundurularak, gelişim döneminde başarması gereken görevleri aile ortamında elde edebilmektedir. Ailenin değer yapıları, kültürel yapılarını,iletişim biçimlerini çocuk ailesinden görerek benimsemektedir. Çocuğun olumlu benlik gelişiminde kurduğu iletişimlerde, sosyalleşmesinde anne babası ile olan etkileşimleri önemli bir rol oynamaktadır (Gürsoy ve Coşkun, 2006).

Aile bireyleri arasındaki duygusallık, yakınlık, ebeveynlerin destekleyici tutumları, yerinde ve uygun kurallar koymaları çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli etkenlerdir. Güvenli tutarlı sevgiye dayalı ebeveyn çocuk ilişkisinin koruyucu etkisi önemlidir. Ciddi anlaşmazlıkların olduğu ailelerde yalnızca anne ya da baba ile olumlu ve destekleyici bir

ilişkinin bile çocuklar için güçlü bir koruyucu etkisi olduğu bulunmuştur. Ebeveyn davranışı ya da çocuğun yakın çevresi, çocuğu daha geniş çevrenin ya da yaşam koşullarının olumsuz etkilerinden koruyabilir. Burada ebeveynlerin özellikleri, çocuğa yaklaşımları, bilinç düzeyleri ön plana çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı 1999; Sonuvar 1999).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin olumlu yönde gelişmesinde oyunun yeri tartışılamayacak kadar önemlidir.Oyun içerisinde ebeveyn ile çocuğun birbirleriyle fiziksel temasının olması oyundaki bağı güçlendirir. Birlikte oynama, ebeveyn çocuk arasındaki sağlıklı bağlanmayı güçlendirir, karşılıklı olarak gereksinimlerini karşılamayı sağlar; ebeveyn ve çocuk arasında sağlıklı ve güvenli bir ilişki kurmak ve geliştirmek için benzersiz bir etkileşimsel bağlam oluşmasına yardım eder. Ebeveyn çocuk oyunu, aynı zamanda çocuğun sosyal ilişkilerini ve aile ilişkilerini keşfetmesine yardım eder, çocuk duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilir. Oyun süresinde ebeveynler hissettiklerini çocuklarına iletebilir, tüm dikkatini çocuğa verebilir ve duygusal olarak hazır bulunuşluğunu çocukla paylaşabilir. Çocuğun yetişkin ile kurduğu oyuna dayalı bu ilişki çocuğun psikososyal gelişimi açısından geçerlidir ve tüm gelişim alanlarına olumlu katkıda bulunur(Driscoll ve Easterbrooks 2007; Levine 1988; Marchand, Hock ve Widaman 2002; Russell, Pettit ve Mize 1998; Shine ve Acosta 2000; VanFleet 2007; Winnicott 1998).

Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Thompson, 1990). Çocuklar; oyun sayesinde duygularını kelimelere dökerler. Bu anlamda oyun, dil becerilerini geliştirerek çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerini destekler. (Campos ve diğ. 2010).

Ebeveynlerin çocuklarına öğretmek istedikleri pek çok kural, oyun içerisinde istem dışı olarak daha kolay öğretilebilir. Çocuklar öğrenme, karar verme, işbirliği, sıralama, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kural ve kavramı oyun sırasında farkına varmadan öğrenir ve benimser (Çoban ve Nacar, 2006, Memiş, 2006).

Fewel ve arkadaşları (1997) tarafından, oyun gelişimsel bir kavram olarak görülmüştür. Çünkü oyun becerileri, sosyal uyum için önemli olduğu; dil gelişimi, sosyal beceriler ve genel bilişsel fonksiyonlarla ilişkilendirilmiştir. Oyun becerileri tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi farklı gelişim gösteren çocukları içinde bir ihtiyaç unsuru olmakla birlikte oyun içerisinde gerekli becerileri öğrenebilmek için önemlidir (Stahmer,1999).

Farklı gelişim gösteren çocuklar tipik gelişim gösteren akranları gibi oyun içerisinde oyun becerilerine sahip olamayabilirler bu nedenlede oyun becerilerini deneyimleyebilmek için oyun içerisinde sınırlandırılabilirler.Ancak unutulmamalıdır ki gelişimsel gecikmesi olan çocuklarda tıpkı tipik gelişim gösteren çocuklar gibi oyun oynamayı sever. Bu nedenledir ki gelişimsel eksiği olan çocuklarda oyun ile gelişme sağlayıp, eğitilebilirler (Hamm ve diğ. 2006).

Yapılan çeşitli çalışmalarda, farklı gelişim gösteren çocukların eğitim amaçlarına yönelik farklı oyun türlerine ihtiyacı olduğu, çocukların oyuncak tercihlerinin neler olduğu ve ebeveynlerinin bu faaliyetlerdeki etkinlikleri incelenmiştir (Case-Smith ve Kuhaneck, 2008; Hamm ve diğ. 2006). Bu bağlamda Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin özel gereksinimli çocukları ile oyun içerisindeki iletişimlerini ve etkileşim stillerini belirlemek amacı ile çalışmanın yapılması ön görülmüştür.

1.2 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi " Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile oyun etkinlikleri nelerdir ve becerilerin etkileşimleri nasıldır?" şeklindedir .

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin nasıl olduğunu incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlerin gün içinde çocukları ile yaptıkları etkinlikler nasıl farklılaşmaktadır?
2. Ebeveynlerin çocukları ile tercih ettikleri oyunlar nasıl değişim göstermektedir?
3. Ebeveynlerin oyun seçiminde dikkat ettikleri alanlar nedir ?
4. Ebeveynlerin çocukları ile oyun sırasındaki iletişimleri nasıl değişim göstermeketedir?
5. Ebeveynlerin oyun sırasında yaşadıkları çatışma/gerginlik sırasında kullandıkları çözümler nelerdir?

6. Ebeveynlerin serbest oyun içerisindeki davranışları nasıldır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Çocukların oyun oynaması bir kültürel kabul ediliştir. Çocuk oyun oynayarak çevresindeki olayları fark eder, toplumsallaşır ve sosyalleşir. Çocuklar oyun içerisinde kendi bireysel özelliklerini ortaya çıkararak bulundukları toplumların kültürel yapılarını ortaya çıkarırlar.Oyun aracılığıyla, mutlu bir çocukluk yaşantısı oluşturmak, çocuğun geleceğe emin adımlarla hazırlanabilmesinin önkoşuludur (Özdemir, 2006).

Günümüzde bilinen şudur ki, tüm çocuklar aynı gelişimsel süreçlerden benzer yollarla ve benzer sırayla ancak değişik yollarla geçmektedirler. Uygun gelişimsel destek verildiğinde birçok özel gereksinimli çocuk umulanın çok üstünde performans gösterebilir. Bununla birlikte gelişim hızındaki yavaşlıktan dolayı özel gereksinimli çocukların akranları ile oyun oynamalarında sorunlar yaşanabilir. Bu durum iletişim sorunları ile birleştiğinde diğer çocukların hoşlandığı oyunların içerdiği becerileri uygulama fırsatları daha az olacaktır. Dolayısıyla, gelişimsel yönden "…mış gibi yapma" oyunlarına katılmaya hazır olsa bile, kendiliğinden bu tarz oyunları oynayamayacak ve becerileri öğrenmek için yetişkin desteğine ihtiyaç duyacaktır (Öztürk, 2000).

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi oynarken oynadıkları rolü yaşarlar. Oyun sırasında duygularını ortaya koyarlar ve kendilerini ifade etme fırsatı yakalarlar (McClintock, 1984).

Çocuklar oyun oynarken sosyal ve duygusal yönden gelişimlerinin oyun sayesinde olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Oyun ile çocuk; gelecekteki rollerini öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına uyum sağlar, onları daha iyi tanır ve ilişkileri güçlenir (Poyraz, 2011).Bu bağlam içinde anne babaların rolü ele alındığında, ailelerin çocuklarının oyun içerisinde ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu durum özel gereksinimli çocuğa sahip aileler açısından daha da önem kazanmaktadır. Aileler çocuklarının farklı gelişim gösterdiklerini öğrendiklerinde çocukları ile uygun etkileşimde bulunmayı bilemediklerinden ve bunun sonucunda çocuk için kritik olan ilk iki-üç yıl olumsuz şekilde geçebilmektedir. Aynı zamanda anne baba ve çocuk arasında olumsuz etkileşim örüntüleri de oluşabilmektedir (Sucuoğlu, 1998).

Oyunun doğası pek çok araştırmada incelenmiş, ancak oyunun önemine ilişkin varsayımlar çok az sınanmıştır. Smith ve Cowie (1989) oyunun önemi konusundaki

araştırmaların üç grupta toplayabileceğini belirtmiştir. Bu gruplar oyun formu, ilişkisel araştırmalar ve deneysel araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır. Birinci gruptaki araştırmalar Piaget ve Bruner'in çalışmalarında olduğu gibi oyunun evreleri, oyun içindeki davranışlar, oyunun sorun çözmedeki ve yaratıcılıktaki rolü gibi konularda bulgular sağlar. İlişkisel araştırmalar bazı oyunların, gelişimin bazı alanlarını başka oyunlardan daha fazla etkilediğini ortaya koymuştur, ancak nedensel bağları açıklamaz. Deneysel araştırmalarda oyunun yaşantıdaki yararları oyun yaşantısının olmadığı durumdaki yararlarla karşılaştırmıştır. Bu noktada bazı araştırmalar oyun yaşantısının bir üstünlük sağladığını göstermekle birlikte, bazıları da bütün önlemler alınsa dahi oyun yaşantısının etkisine ilişkin çok az kanıt olduğunu ortaya koymuştur (Onur ve Güney, 2004).

Jean-Jacques Rousseau'ya göre oyun çocukluğun meraklı ve neşeli bir etkinliğidir. Rousseau çocuğun doğal ilgilerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak oluşturulacak oyun ortamının, çocuğun kendi potansiyelini kullanmasına izin vereceğini ve bu yolla gelişiminin desteklenebileceğini öne sürmüştür. Klasik kuramcılardan Friedrich Schiller ve Herbert Spencer oyunun çocukların günlük enerjilerini boşaltabilmeleri için gerekli olduğunu, aynı zamanda çocukların oyun yoluyla gerçek dünyayı temsil edebilecek yeni sembolleri kullanma becerisini kazandıklarını savunmuştur. Kaytez ve Durualp (2014) oyunun dil, sosyal, motor, öz bakım ve bilişsel gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini, ebeveynlerin çocuğun gelişiminde oyunu önemli bulduğunu, okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin çocuk gelişimi üzerinde etkilerine yönelik görüş birliği içinde olduğunu ve oyunun özel eğitimde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ancak oyun oynamak belli başlı tercihleri, becerileri ve yetenekleri gerektirir. Çocuk oyun oynayarak bu yeteneklerini geliştirebilir ve bir sonraki gelişim basamaklarına geçebilir.

Çocuğun çevresinde toplumsallaşabilmesi için sembolleri kullanarak gerekli becerileri öğrenmesi gerekir. Paylaşmayı, sıra beklemeyi, bir başka çocuktan izin istemeyi, rica etmeyi, duygularını sözcüklerle anlatmayı, haklarını savunmayı ve kendine güvenmeyi öğrenmesi önemlidir. Bu becerilerin kazanımının en etkili yollarından birisi de oyun oynamaktır. Oyun yoluyla bu becerileri kazanabilen çocuklar içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamak için gerekli olan becerileri de kazanmış olurlar (Aydın, 2010). Topluma uyum sağlayabilmek için toplumun etkin bir üyesi olabilecek niteliklere sahip olarak yetişmek gerekir. Leont bu noktada çocukların ve yetişkinlerin etkinliklerini belirleyen toplumun yapısına dikkati çeker ve oyunu çocukların topluluk içinde yetişkin gibi olmayı denedikleri bir yaşam birimi olarak görür. Burada toplumun çocuklar için ne tür gelişim olanakları sağladığı önemlidir (ekonomik

olarak: ailenin geliri, fiziksel olarak: oyuncaklar ve oyun alanları, sosyal-ekonomik olarak: yetişkinlerin inançları ve yetişkin çocuk etkileşimi gibi). Ebeveynlerin çocuğun gelişimini desteklemek açısından en önemli görevi zengin bir çevre hazırlamaktır. Zengin çevre, çocuğun tüm duyu organlarını kullanarak yaşayabileceği bir çevre anlamına gelir. Çocuk ancak böyle bir çevre içerisinde nitelikli insanı inşa etme imkânı bulabilir (Topbaş, 2014).

Bunun yanı sıra oyun, fiziksel gelişim, sosyal gelişim ve duygusal gelişim gibi diğer gelişim alanlarını doğrudan etkilediği için oyun becerilerinde oluşan eksiklikler diğer gelişim alanlarındaki becerilerin gelişimini de engeller. Tüm bunlar, oyun becerilerinin önemini ortaya koyar (Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa, 2013). Oyuncaklar ise çocukların oyun becerilerini kazanmalarında önemli bir araçtır. Nitekim Singer (1994), çok basit bir oyuncağın ya da oyun nesnesinin bile çocuğun imgesel oyununu büyük ölçüde desteklediğini belirtir.

Özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılan araştırmaların yıldan yıla artış gözlemlenmiş olmasına rağmen, Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip azınlık ailelerine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu, özel gereksinimli çocuklar ile oyun, veya oyundaki iletişimlerine ve etkileşimlerini incelemeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Yapılan araştırmaların ise; İsmail,A(2020) Batı Trakya'daki özel gereksinimli çocuğa sahip azınlık ailelerinin ve normal gelişim gösteren kardeşlerin yaşadıkları sorunlar, Ahmet,S (2017) Batı Trakya'da engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitelerinin incelenmesi, Memet,O (2019)Batı Trakya'da özel eğitim gerektiren çocuğa sahip olan azınlık ailelerinin yaşadıkları sorunları, Moustafa,I (2019) Batı Trakya'da engelli çocuğa sahip ailelerin profilleri olarak araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Bu nedenle yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin, ailelerin çocukları ile gün içerisinde yapılan etkinliklerin, oyun tercihi yapılırken nelere dikkat ettiklerinin aynı zamanda oyun tercihine kimin karar verdiğinin, oyun içerisinde nasıl bir iletişimin var olduğunun, oyundaki çatışma veya gerginlikleri nasıl kontrol altına aldıklarının ve ailelerin oyun içerisindeki davranışlarını incelemek amacı ile ailelerin güvenilir şekilde bir ifadeyle görüşlerini beyan edeceği düşünüldüğünden bu araştırma ailelerin çocukları ile arasındaki etkileşimlerinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.5 Sayıltılar

Araştırmanın uygulama süresince;

1. Araştırmanın uygulama sürecinde, görüşme yapılan ailelerin araştırmacı tarafından yöneltilen görüşme sorularına verdikleri cevaplarda samimi ve dürüst oldukları.
2. Uygulamaya katılan ailelerin çocuklarının bireysel özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve görüşme sorularını çocuklarının bireysel özelliklerine göre yanıtladıkları.
3. Gözlem sırasında ailelerin çocukları ile iletişimlerinde objektif oldukları.
4. Görüşme sorularının cevaplanması için verilen sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma, çalışmaya katılan ailelerin gönüllülük esası göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile;

1. Batı Trakya'da Gümülcüne kasabasında yaşayan 10 özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin katılımı
2. Çalışmaya katılan çocukların 3-10 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuk olması ile
3. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin veri toplama araçlarında belirttikleri duygu, düşünce ve görüşlerle,
4. Araştırmacının gözlemleri ve analiz yeteneği ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Batı Trakya: Batı Trakya günümüzde tamamen Yunanistan'ın hâkimiyetinde olan bölgedir. Bölgenin sınırları; doğuda Meriç Nehri ile Türkiye'den, batıda Mesta Karasu Nehri ile Makedonya'dan, kuzeyde Rodop Dağları ile Bulgaristan'dan ayrılırken, güneyde Ege Denizi ile çevrilidir. (Eren, 2012: 33) Batı Trakya'nın yüzölçümü 8578 km2 alanda yer alan üç ilden oluşmaktadır. En doğuda Dedeağaç (Alexandroupolis), ortada Gümülcine (Komotini), batı bölgesinde İskeçe (Ksanthi) yer almaktadır. Batı Trakya'nın Ege Denizi'ne inen düzlük kısmına "Ova'', burası ile Rodop Balkanları arasındaki bölgeye "Yaka", Yaka'nın kuzeyindeki dağlık kısma ise "Cebel" veya "Balkan Kolu" adı verilmektedir. Bulgar sınırına yaklaşınca Balkan kolu tarafında Yasak Bölge bulunmaktadır. Özel pasaportla giriş ve çıkışların olduğu Yasak Bölge, Bulgar hudutları boyunca uzanarak Türkiye sınırlarına

dayanmaktadır. (Oran, 1991: 24-25)

Aile: İnsanlık tarihi kadar eski, toplumsal bir birim olan "aile" kavramı, çeşitli formlar içine girerek yapısal ve biçimsel değişimler geçirse de 21.yy da dönemini korumuş ve biyolojik, sosyolojik, ekonomik, politik pek çok tartışmanın yapıldığı odak bir nokta olmuştur. Popüler yaklaşım ailenin ne olduğu ile ilgili ya da en azından ne olabileceği ile ilgilidir. Bu "ideal" model ailenin anne, baba ve en az bir çocuğu içeren çekirdek bir ünite olarak adlandırılır ve burada geleneksel cinsiyete özgü ayrımlar yapılır. Örneğin; baba aile reisidir, geçimi sağlar; anne, evde kalır, yemek pişirir, temizlik yapar gibi(Akyüz 2007).

Çocuk: Günlük dilde çocuk kavramına çeşitli anlamlar verilir. Bu kavram, yaşa ilişkin olarak küçüğü yetişkinden ayırmak için kullanılır. Çocukluk ve yetişkinlik yaşını ayıran sınır; bölgeye, sosyal çevreye, dinsel ya da kişisel görüşlere göre değişmektedir. Buna göre çocukluk; belli bir yaşa ulaşmak, reşit olmak, okulun bitirilmesi, çıraklık eğitimine başlamak gibi dış olayla bitmektedir. Bu ölçütlere göre, günlük dilde çocukluk 13- 19 yaş arasında sona ermektedir (Akyüz, 2000).

Özel gereksinimli çocuk : Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik yavaşlama gerileme veya ileride olma sonucunda yaşıtlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir (Baykoç Dönmez, 2010).

Ailerin çocukları ile etkileşimi: Anne-çocuk etkileşimi, anne ile çocuk arasında geçen, karşıdakinin dikkatini çekmek amacıyla sunulan gözlenebilir etkileşim başlatmalarını ve bu başlatmalara verilen gözlenebilir yanıtları içermektedir. Anne-çocuk ilişkisi bu etkileşimler yoluyla gelişmekte ve değişimlere uğramaktadır (Riesch ve Becker, 2007).

BÖLÜM II

KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALAN YAZIN

2. Oyun Kavramı:

Oyun, insanoğlunun var oluşundan bu yana sürdürdüğü, yaşamla birlikte başlayan, farklılaşarak ve gelişerek devam eden, farklı ilgi ve gereksinimlerin en doyurucu kaynaklarından biri olan (Tuğrul, 2010) ve çocukların dünyayı anlamalarını, diğer çocuklarla etkileşim kurmalarını, duygularını kontrol ve ifade edebilmelerini ve sembolik temsil yeteneklerinin gelişmesini sağlayan önemli bir araçtır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995).

Oyun kavramı, uzun yıllar boyunca incelenmiştir (Saracho, 2004). Psikanalitik Kuram, ağırlıklı olarak oyunu çocukların duygusal gelişimi ile ilişkilendirmiştir. Bu kurama göre oyunun işlevi, çocuğun çevresinde yaşanan olumsuz ve travmatik olaylardan kaynaklanan duygularla baş edebilmesine yardımcı olmaktır (Barnett, 2013). Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında oyun, çocuğun tekrarlar yoluyla sahip olduğu becerileri geliştirmesine ve ileriki öğrenmelerinin ön uygulamalarına yardımcı olan bir araç olarak görülmektedir (Onur ve Güney, 2004). Bu kurama göre çocuğun oynadığı oyun onun bilişsel gelişiminin bir göstergesidir (Piaget, 1962). Montessori ise oyunu, çocuğun gelişim araçlarından biri ve en önemli işi olarak görmektedir (Kayılı, 2010).

Söz konusu çağdaş kuramların oyun kavramına yönelik ortak yaklaşımı; oyun, çocuğun gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilmekle beraber büyüme ve olgunlaşmanın da etkisiyle zaman içinde görünüm, işlev ve etkilerinin de değişebildiğidir. Piaget'in (1962) oyuna ilişkin görüşlerinden sonra oyun kavramı araştırmacılar tarafından yoğun ilgi görmüştür. Oyun kuramları ışığında oyun kavramının nasıl tanımlandığı ve işlevleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde oyun kavramının yaşanılan kültüre göre farklılaştığı görülmektedir. Sutto-Smith (2002) oyuna dair değerlendirmelerin toplumsal ve kültürel hatta ekonomik birçok nedeni olduğunu belirtmiştir (Onur ve Güney, 2004).

2.1 Oyunun Tanımı:

Oyun geçmişten günümüze kadar gelen bir etkinliktir. Bu sebeple de oyunun farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Kültürün bir bileşeni olarak oyunla çalışan Huizinga'ya (1949)

göre başarılı bir oyun bağlamının gerçekleştiği üç durum vardır;

1. İnsanlar gönüllü olarak oyun oynarlar; oyun zorunluluk veya gereklilik değildir. İnsanlar istedikleri zaman oyun oynama eylemlerini başlatabilirler veya bitirebilirler.
2. Oyun, kendi doğasını oluşturan sınırlara sahiptir. Bu sınırlar resmi kurallar (Ör; "Bu duvarı atlarsan, oyunu kazanırsın." gibi.) olabileceği gibi, resmi olmayan uygulamalar da olabilir (Ör; "Kış mevsiminde bir portakal ağacı olduğunu varsay." gibi.).
3. Oyun günlük yaşamın dışında gerçekleşir, onun parçası değildir. Oyun ayrıca farklı alanlarda gerçekleşir. Bu alanlar resmi (Ör; tenis kortu.) olabileceği gibi enformel ve geçici (Ör; bireyin hayalinde yarattığı yer.) alanlar da olabilir.

Oyun fiziksel veya zihinsel olarak yapılabilen ve eğlence içeren bir boş zaman etkinliği olarak tanımlanabilir (Definition of Play, 2014). Gray'e (2008) göre oyunun beş özelliği vardır;

1. İnsanlar oyunu kendi istek veya düşünceleri doğrultusunda yönlendirir ve oyun insanlar tarafından yapılan bireysel bir seçimdir. Bu, oyun sürecinde insanların özgürlüğe sahip oldukları anlamına gelir.
2. Oyun süreci, oyunun ürünlerinden veya sonuçlarından daha önemlidir. Oyun süreci insanları motive eder, çünkü oyun eğlenceyi, iş birliğini, aktif olmayı ve kendini ifade etmeyi içerir.
3. Oyunun kuralları ve bir yapısı vardır, kurallar oyuncular tarafından belirlenir ve düzenlenir. Bu kurallar oyunculara direk olarak verilmez, oyuncular oyun esnasında hangi kuralların nasıl ve ne durumlarda uygulanacağına karar verir.
4. Oyun, onu gerçek, günlük ve ciddi yaşamdan ayıran hayali bir özelliğe sahiptir.
5. Oyun sürecinde, insanlar aktiftir, uyanıktır, bilinçlidir ve dikkatlidir. Bu süreç stresi içinde barındırmaz. İnsanlar oyun sürecinde dikkatlerini yoğunlaştırdıkları için eğlenirler, çünkü oyunun sonu (başarı veya başarısızlık) önemli değildir, süreç oyuncuları tatmin eder.

Çocuk ile oyun kavramı birbirini bütünleyen iki unsurdur (Öncü ve Özbay 2010). Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 31. maddesinde de çocukların boş zaman geçirmeye, dinlenmeye, yaşlarına uygun oyun oynamaya ve kültürel ve sanatsal etkinlere katılmaya hakları olduğunu vurgulanmaktadır(Ünal, 2009).

Çocuk oyunlarının dört temel fonksiyonu vardır. Bunlar;

1. Gerilimi azaltır ve duygusal bir dışa vurum sağlar,
2. Çocukların sosyalleşmesinde önemli bir rol oynar,
3. Öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır
4. Oyun, başka bir şekilde, hayal kırıklığına düşülecek durumlardan başarıyla ve kendini gerçekleştirmeye olanak tanıyacak biçimde çıkmasına neden olur, biçiminde sıralanabilir.

Oyunun bu fonksiyonlarını başarı ile yerine getirmesi hem bedensel hem de ruhsal açıdan sağlıklı, başkaları ile uyumlu olan bireylerin topluma kazandırılması bakımından önemlidir(Pehlivan, 2016).

2.2 Oyunun Önemi:

Çocuk işittiği, gördüğü ve duyduğunu değil yaşadığını ve denediğini öğrenir; içselleştirir. Çocuk gerçek yaşamda gördüklerini oyun yoluyla taklit ederek ortaya çıkarır. Gördüklerini taklit ederek kendi yaşamı içerisine yerleştirir, tecrübe edinir, pekiştirir ve kalıcı hale getirir(Azaklı, 2010).

Oyun çocuklar için çevresini keşfedebilme yoludur ve oyunun önemi doğal ve kendiliğinden gelişmesinden kaynaklanır (Anderson-Mcnamee, Bailey ve County, 2010), oyunda çocukları kendilerini özgür hissederler. Çocuklar oyun içerisinde akranları ile doğal yollarla etkileşime geçerek problem çözme, sıra alma, işbirliği ve beyin fırtınası yaparak oyunda planlama yaparlar. Definition of Play (2014), oyun sırasında, bireysel veya grup olarak çocukların spontane veya planlanmış aktivitelerin bir parçası oldukları için oyun oynamanın onlara öğrenme olanakları sağladığını öne sürmüştür.

Piaget oyunun zorlayıcı deneyimlerle, materyallerle ve fırsatlarla bilişsel gelişime katkıda bulunabileceğinin üzerinde durur. Oyun sırasında, çevre ile aktif etkileşim sayesinde yerleştirme veya özümseme doğal bir şekilde gerçekleşebilir. Çocuklar oyun sayesinde yeni öğrenmeleri deneyimleyebilirler ve anlamlı bir şekilde keşfetme ile yeni öğrendiklerini içselleştirebilirler (Kızıltepe, 2014). Ayrıca, Vygotsky, oyun esnasında çocukların tüm gelişimsel alanlarına katkıda bulunan sosyal etkileşim ile birbirlerinden ve daha bilgili bir kişiden öğrenebileceklerini belirtir (Kızıltepe, 2014).

Erken çocukluk eğitimi uzmanlarına göre, erken çocukluk yılları insanların tüm hayatı boyunca olan gelişimleri için çok önemlidir. Bu yıllardaki deneyimler tüm gelişimsel alanlardaki olumlu gelişmeleri kalıcı ve sürdürülebilir olmasını sağlar, çocukları dayanıklı

kılar. Erken çocukluk yılları boyunca çocuklara tüm gelişimsel alanlarını destekleyici olumlu deneyimler sağlamak, ileriki yıllarda olumsuz hayat deneyimleri ile karşılaşma olasılığını azaltabilir (Mann, Reynolds, Robertson ve Temple, 2001). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde deneyimlenen oyunlar önem kazanır, çünkü oyun erken çocukluk deneyimlerinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Ayrıca, araştırmalar kaliteli deneyimlerin çocukların beyninde bulunan nöronlar arasındaki bağları artırdığını göstermiştir. Ayrıca bu yıllar kalıcı beyin gelişimi için de çok önemlidir, çünkü beyin hayatın ilk üç yılında çok esnek ve şekillendirilebilir bir yapıya sahiptir, beynin bu esneklik ve şekillendirilebilme özelliği ilerleyen yaşlarla birlikte azalmaktadır (Shonkoff ve Philips, 2000). Bu yüzden, erken çocukluk döneminde deneyimlenen oyunlar çocuğun tüm gelişimsel alanlarında ve tüm hayatında fark yaratabilir.

2.3 Oyun Türleri:

Birçok araştırmacı yapmış olduğu araştırmalar sonunda oyunu bir sistem içerisinde toplamak ve birbirine yakın oyunları sınıflandırmak istemişlerdir. Genel anlamda oyunlar oynandıkları yere (iç mekân, bahçe, sokak, park vb.), oyunda kullanılan oyuncaklara (evcilik oyuncakları, arabalar, top, çember, doğal malzemeler vb.) ve oyunların oynama amaçlarına (dil gelişimine yönelik, kavram öğretilmesine yönelik, geleneksel ya da kültürel öğeler içeren, sosyal beceriler kazandırmayı hedefleyen vb.) göre sınıflara ayırılabilmektedir. Oyun ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar (Parten, 1932, Piaget, 1932, Smilansky, 1968) oyun ile ilgili çeşitli görüşler ortaya çıkartmışlar ve bu görüşlere dayanarak da oyun gelişimini çeşitli dönemlere ayırmışlardır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde oyunun "Zihinsel Oyun" ve "Sosyal Oyun" olarak iki çeşit sınıflandırmaya tabi tutulduğu görülmektedir:

- **Zihinsel oyun basamakları:**

  1) İşlevsel Oyun

  2) Yapı-inşa Oyunu

  3) Dramatik Oyun

  4) Kurallı Oyun

- **Sosyal oyun basamakları:**

1) Amaçsız Oyun

2) Tek Başına Oynanan Oyun

3) Gözlemci olarak bir oyunu izleme

4) Paralel Oyun

5) Birlikte oynanan oyun

6) İşbirliğine dayalı oyun (Öncü ve Özbay, 2010).

- **Piaget, oyunun çocuğun bilişsel gelişimine olumlu katkı sağladığı görüşünü ileri sürmüş, oyunu 3 aşamada incelemiş ve oyunu;**

- Alıştırmalı Oyun(işlevsel Oyun) (Duyu Motor Dönem) :

Çocuğun ilk iki yaşında oynamış olduğu oyunlar alıştırmalı oyunlardır. Çocuk, 4 aylıkken çevresindeki dokunabildiği bütün objeleri alır, yakalar, sallar, ileri-geri hareket ettirir ve sonunda atmayı ve tekrardan almayı öğrenir. Çocuk bu davranışları yeni bir nesne ya da oyuncağı eline aldığında aynı davranışı tekrardan gösterir. Çocuk bu oyunlar ile hareket performansını kanıtlar, bundan zevk alır ve bu davranışları aynen tekrar eder. Bu durum ise çocuğun yaşamının ilerisindeki yıllarında görülen başarı güdüsünün temellerini oluşturur (Özdoğan, 2009).

- Sembolik Oyun (Simgesel-Taklidi Oyun) :

Sembolik oyun dönemi çocuğun iki yaşına girmesiyle başlamakta bu oyunun özellikleri bu yaştan sonra gözlemlenebilmektedir. Ayrıca bu dönem 7 ya da 11 yaşına kadar sürmektedir. Sembolik oyun döneminde çocuk, gerçek dünyada yaşamış olduğu önemli olayları oyunlarında zaman zaman değiştirerek ve düş dünyasında farklılaştırarak kullanır ve bu yaşamış olduğu olayları simgeler. Bu oyunda nesne çocuğun yanında olmamış olsa da çocuk o nesne yerine başka bir nesneyi kullanabilir ve sanki elinde o nesne varmış gibi kullanabilir. Taklit oyunlarında çocuk, günlük yaşam ve içinde yaşanılan çevrenin düşünce ve yaşayış biçimlerini oyununa yansıtabilmektedir. Bu oyunlarda çocuklar çevresinde bulunan kişilerin taklidini yaparak sosyalleşme sürecine girmektedir. Anne ve babalarının davranış biçimlerini oyunlarına yansıtarak onlarla özdeşim kurduklarını da gösterebilirler (Öncü ve Özbay, 2010).

- Kurallı Oyun:

Kurallı oyun evresi çocuğun 4 yaşına girmesiyle başlamaktadır. Çocuklar oynadıkları oyunlarda kurallara uyması gerektiği bilincindedirler. Bu bilince 6 yaş grubu çocukların tamamen ulaşmış olması gerekmektedir. Kurallı oyun evresinde oynanan oyunlarda cinsiyete göre farklılaşma görülmektedir. Serbest oyun aktivitelerinde çocuklar kendi başlarına ya da kümeler içinde ve serbest oyunlar oynarken kurallı oyunlar oynayarak oyunun kurallarına göre birlikte oynamayı öğrenirler. Ayrıca kurallı oyun evresinde birlikte oynanan oyunlar artmaya başlar. Oyunların süresi genelde uzun sürer. Çocuklar genelde daha mantıklı düşünmeye başlar. Oyunlar tekrar tekrar oynanabilir. Hayali oynanan oyunların sayısı azalır. Bedensel hareketliliği gerektirecek etkinlikler artar. Dışarıda oyun oynama istekleri artar. Oynanan oyunların hepsinde kazanma arzusu vardır. Bu şekilde çocuk kurallara uymayı öğrendikçe bencillikten uzaklaşır ve kendini kontrol etmesini öğrenir. Kısacası çocuk kurallı oyunlar oynayarak sosyalleşir (Öztürk, 2010; Poyraz, 2011).

2.4 Çocuğun Gelişim Alanlarına Göre Oyunun Etkileri:

2.4.1 Çocuğun Fiziksel Gelişiminde Oyunun Etkileri:

Oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri tekrar etmesi onun doğal olarak kas gelişimini hızlandırmaktadır. Ayrıca, koşma, atlama, sıçrama, tırmanma, sürünme gibi fiziki güç gerektiren oyunlar da çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Bu sayede de oksijen alımı artmakta, kan dolaşımı ve dokulara besin taşınması hızlanmaktadır. Bu tür hareketli oyunlar ayrıca çocuğun çevresini tanımasına ve keşfetmesine fırsat vermektedir (Anılan Girmen-Öztürk-Koçkar, 2004).

Çocukların yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma, inme, çıkma, fırlatma, yakalama, sıçrama, zıplama, sallanma gibi eylemlerle sürekli hareket halinde olmaları onların büyük kas gelişimini desteklemekte ve etkilemektedir. Çocukların el ve parmak kaslarının gelişimi olan küçük kasların gelişimi ise tutma, koparma, kesme, bağlama, çözme, düğümlenme, yoğurma, delme, boyama, dikme, örme gibi etkinliklerin tekrarlanması oranında artmakta ve sonucunda da günlük yaşamda kullanılan birçok becerinin kazanılmasını sağlamaktadır. Çocukların oynadıkları oyunların her biri bu tür faaliyetlerin en az bir veya birkaçını içermektedir (Anılan Girmen-Öztürk-Koçkar, 2004).

2.5.2 Çocuğun Sosyal Gelişiminde Oyunun Etkileri:

Çocuk oyun aracılığı ile kendine güven, işbirliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazanmaktadır. Çocuklar oyun oynarken diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem yapmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirebilmektedir. Ayrıca başkalarına saygı gösterme, başkalarının hakkını ve kendi hakkını koruma, verilen görevleri üstlenme, herhangi bir konuda karar verip uygulayabilme ve işbirliği sağlayabilme gibi toplumsal kuralları da öğrenmektedir (Anılan-Girmen Öztürk-Koçkar, 2004). Oyunda çocuklar birbirlerine model olma rolünü üstlenirler. Özellikle büyük çocuklar küçüklerin davranışlarına, olumlu ya da olumsuz tepki vererek o davranışın yerleşmesinde ya da değişmesinde etkili olmaktadır. Oyun grubu içinde kendi görüşlerini, yaşam felsefesini diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı bulur, ayrıntılı olarak tartışır ve düzeltme şansını elde eder (Özdoğan, 1997).

2.5 Çocukların Oyunlarına Yetişkinlerin Katılımı:

Vygotsky'e göre, oyun etkileşimli öğrenmede temel bir role sahiptir. Etkileşim sayesinde, çocuklar birbirlerinden öğrenebilirler ve işbirliği ile problem çözme becerilerini gerçekleştirebilirler. Ayrıca oyun esnasında, yetişkinin rolü de çok önemlidir. Yetişkinler, çocukların oyunlarına uygun bir şekilde dâhil olduklarında, kendiliğinden çocuklar soru sorarak, konuşarak ve neden-sonuç ilişkisi arayarak etkileşimli bir yol ile yetişkinlerden öğrenebilirler (Kızıltepe, 2007).

2.6 Özel Gereksinimli Bireyler:

İnsanlık var olduğundan beri bireyler arasında belirgin ya da belirgin olmayan pek çok farklılıklar olmuştur. Bireysel farklılıklar, insanları anlama amacıyla incelenmeye başladığı dönemden günümüze kadar, bu alanda çeşitli kuram, model ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bireysel farklılıkların tarihsel gelişimine bakıldığında ilgili ilk çalışmaların "bireysel ayrılıklar psikolojisi" fikri ile doğduğu görülmektedir (Çağlar, 1985).

Sir Francis Galton ise, bireylerin fiziksel ve kişisel özelliklerini, yeteneklerini incelemiş, insan özelliklerinin çok çeşitli şekillerde farklılaştığını istatistiksel olarak çözümlemiştir. Dolayısıyla özel gereksinimi olan çocukların tanımlanmasında da "bireysel farklılıklar" kavramından yararlanıldığı belirtilmektedir (Özyürek, 2000). Bireysel farklılıkları

nedeniyle özel gereksinimi olan bireyler insanlık tarihi boyunca var olmuşlardır. Toplumların bu bireylere bakış açısı incelendiğinde, dünyada yaşanan bazı olayların bu bakış açısının farklılaşmasında dönüm noktası oluşturduğu görülmektedir.

. Özel gereksinimi olan bireye karşı sergilenen olumsuz tutumlar, 15. ve 16. yüzyılda Rönesans'ın etkisiyle olumlu yönde değişmiştir. Yine 18. yüzyılda gerek Avrupa'da, gerekse Amerika'da ihtilallerin etkisiyle özellikle John Locke, J.J. Rousseau gibi bilim adamlarının, insanın doğasına olan merakı ile ilgili araştırmaları, özel gereksinimi olan bireylere karşı tutumların değişmesinde etkin rol oynamıştır. İhtilallerle herkese eşit hak ve özgürlük verilmesi, özel gereksinimi olan bireylere yardım ve desteği ön plana çıkarmıştır (Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton, 1998).

Tarihe bakıldığında özel gereksinimi olan bireyler kimi zaman üstünlükleri nedeniyle destanlar yazmış, kimi zaman da yetersizlikleri nedeniyle ölüme terk edilmiş ya da toplumdan soyutlanmışlardır (Cavkaytar, 2012). Dolayısıyla bireysel farklılıklar, özel gereksinimi olan bireylere bazen statü kazandırırken, bazen de toplumdan silinmelerine yol açmıştır.

Geniş anlamda ele alındığında bireysel farklılıklar, toplum özelliklerinde, dinde, kültürde, etnik yapıda gözlemlenirken, bireysel anlamda kişinin zihinsel, psikolojik ve fiziksel özelliklerinde gözlemlenebilmektedir. İnsanoğlu, pek çok bireyde ortak olarak görülen özelliklere sahip olan bireyi normal, farklılık gösteren bireyi ise anormal olarak nitelendirmiştir. Bu durum ise akla *"*kime ve neye göre normal, anormal ya da yetersizlik" sorusunu getirmiştir (Stiker, 1999). Nitekim özel gereksinimli olmanın tanımı yapıldığında vurgu, belirtilen bireysel farklılıklara yönelik olmuştur.

2.7 Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri:

2.7.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri:

Amerikan Zihinsel Gelişimsel Yetersizlikler Birliğine(AAIDD)(2002) göre zihinsel yetersizlik: "Zihinsel işlemlerde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar " (Eripek, 2003). Dikkatlerini toplamada sorunlar yaşadıkları için öğrenme faaliyetlerinde belirli sıkıntılar yaşarlar. Bu öğrenciler kısa süreli hafızalarına gelen bilgileri uzun süreli hafızalarına iletmede belirli sorunlar yaşarlar. Algılama ve kavrama becerilerinde sorunlar yaşadıkları için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde karışık ve soyut olan bilgileri öğrenmede problem yaşarlar. Günlük

hayat becerilerinde ve okul hayatında öğrendiklerini genelleyemezler. Genel anlamda dil ve konuşma bozuklukları görülür. Bu yüzden bir durumu anlatmada ve algılamada yaşıtlarına göre geride kalırlar. Dil ve konuşma becerilerinin gelişkin olmaması sosyalleşme ve çevreye uyumlarında problem yaşamalarına neden olur (MEB, 2013).

2.7.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Özellikleri:

Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri hakkında birçok varsayım öne sürülmüştür. Doğum öncesi dönemde, anne karnında büyüme sürecinde, konuşma, işitme ve anlamlandırmayı meydana getiren bölümlerde meydana gelen hasarlardan dolayı oluşmaktadır (Turner, 1994). Farklı bir varsayımda ise; beyindeki fonksiyonları iletiminden kaynaklanmaktadır (Kontrıwitz, Underwood ve Wingert; 1999).bir diğer varsayımda ise; görme merkezinde meydana gelen bir tahribattan dolayı oluşmaktadır (Yee, 1998).

Özel öğrenme güçlüğü görülen bireylerde dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel becerilerin bir veya bir kaçında görülen yetersizlik olarak ifade edilir. Var olan yetersizliklerin gözlemlenmesinde Sosyo ekonomik durum, çevre ve kültür doğrudan etkili olabilmektedir. Bu bireyler bilgileri kavramada, bir araya getirmede, anımsamada, hafızaya kaydetmede, kendilerini ifade etmede ve öğrendiklerini davranışa dönüştürmede zorluk çekerler. Yapısal özelliklerine göre hafif, orta ve ileri olmak üzere derecelendirilirler (Courtad ve Bakken, 2011).

2.7.3 Yaygın Gelişimsel Bozuklu olan Birey Özellikleri:

Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB), toplumsal hayatın içinde ve iletişimde bozulma, davranışlarda ve ilgilerde sınırlı, sıradan ve tekrarlayıcı özellikler gözlemlenir. Bunun dışında YGB' nin tanı grubunda toplum içerisinde kullanılan dil ve oyun yetilerinin en az birinde üç yaşından önce gecikmelerin veya doğuştan bir işlevselliğin ortaya çıktığı görülmektedir. YGB spektrumu içinde " Otistik bozukluk, Rett Sendromu, Çocukluğun Tümleşik Olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu, Asperger Bozukluğu, başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk yer almaktadır (Köroğlu, 2005)

2.7.4 OSB Olan Bireylerin Özellikleri:

OSB olan bireyler toplum içerisinde; ilgisizlik, utangaçlık ve kaygılı duruşları ile hemen dikkat çekerler. Yaşıtları ile iletişim kurmaktan ziyade, kendi başlarına takılmayı tercih ederler. Bu tarz bilinen yapılarına rağmen OSB olan öğrencileri tanımak oldukça zordur (Lathe, 2006). OSB olan bireylere tanı konulurken; (a) Sosyal ilişkilerinde eksiklik veya ilgi çekici düzeyde normal dışı davranışlar, (b) dil ve iletişim becerilerinde eksiklikler, (c) kısıtlı veya ritüelleşmiş davranış örüntüsünün olup olmadığına bakılır. Belirtilen problem durumları her OSB olan çocukta farklı düzeylerde görülebilir (Winge & Gould, 1979). Gözlemlenen problem davranışlar daha çok; göz kontağı kurmada, oyuncak malzemeleri ve farklı nesneleri sıraya dizebilme, oyuncakları ile nasıl oynayacağını bilmiyormuş gibi görünme, bir nesneye aşırı derecede bağlanma, jest ve mimiklerini etkin kullanamama ve belirli problemleri varmış gibi görünerek kendini belli eder (Ataman, 2003).

2.7.5 Down Sendromlu Bireyler ve Özellikleri:

Bu çocukların fiziksel özellikleri birbirine benzemektedir. Bundan dolayı doğumdan sonra çabuk fark edilirler. Bu çocukların taklit etme özellikleri ön plana çıkar. Mutlu, eğlenceli ve oldukça sosyaldirler. Çoklu zekâ kuramı açısından baktığımız zaman sosyal zekâları diğer zekâ alanlarına göre daha baskındır. Arkadaşlık ilişkileri çok iyidir ve yeni girdikleri ortama çok çabuk adapte olabilirler. Kimileri ise çok çabuk sinirlenip saldırgan davranışlar gösterebilir. Müzik dinlemekten ve eğlenmekten büyük haz alırlar. Bu tarz çocuklar okula isteyerek giderler ve etkinliklere katılma hususunda gönüllü davranırlar. Akademik beceri isteyen durum karşısında güçlükler yaşarlar. Birçoğu düztaban ve zayıf kas yapısına sahip olmasına rağmen genel anlamda esnek yapıları mevcuttur (Özbey, 2007).

2.7.6 İşitme Yetersizliği Bireyler ve Özellikleri:

İşitme kaybı, doğuştan ve sonradan meydana gelen olumsuz durumlardan kaynaklı ortaya çıkan işitme hassasiyetindeki azalmadır. İşitme yetersizliği ise, var olan işitme kaybının kişilerde oluşturduğu yetersizliktir. Doğuştan ta da sonradan olsun yaşanılan işitme kaybı beraberinde anlama, konuşma ve zihinsel yetilerin gelişiminin de bozulmasına yol açar. İşitme kaybının yarattığı en temel problem işitme ile ilgili verilerin girişinin az olması nedeniyle anlama ifade etme becerilerinin yeterince gelişememişidir. Özel bir durumları söz konusu değilse zekâ gelişimleri normal seyreder. Ancak yaşıtlarına göre okuma ve anlama becerileri

daha geç gelişir (MEB, 2013). Genel anlamda işitme kaybı bireylerde gerilemelere, konuşmada gecikmelere ve sosyal yapısının bozulmasına neden olmaktadır. İşitme kaybının bireyin ileriki yaşlarında ortaya çıkması ve hafif düzeyde seyretmesi ile konuşma yapısı çok az değişir, ses ve gerileme bozuklukları görülebilir (MEB, 2016).

2.7.7 Görme Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri:

Görme yetersizliği, bir veya iki gözünde birden tam veya kısmen görme yitimi veya bozukluğu olan kişileri tanımlamak için kullanılır. Az gören birey tanımlaması ise; yapılan teknik düzeltmeler neticesinde görme sorunu devam eden ve görme keskinliği 6/8 (20/60) den az olan ancak belirli iş ve işlemlerini yerine getirmek için görme fonksiyonunu kullanan kişilerdir. Görme fonksiyonun az ya da hiç olmaması nedeniyle pek çok görme yetersizliği olan birey yaptığı işi bırakmak yâda bulunduğu çevreyi terk etmek zorunda kalmaktadır. Bu tarz durumların yaşanması halinde kişiler birçok psikososyal sorunlar yaşamaktadır (Warren, 1995).

2.7.8 Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri:

Fiziksel engeli olan bireyler iskelet, adale ve sinir sisteminde meydana gelen bozulmalar sonucu belirli yeteneklerini kaybeden ve toplumsal yaşama adaptasyonda sorunlar yaşayan bireylerdir. Günlük yaşam içerisindeki temel ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için korunma, rehabilitasyon, bakım, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Fiziksel engel doğumdan önce, doğum esnasında ve doğum sonrası meydana gelen olumsuz durumlardan kaynaklanabilir. Fiziksel engeli olan bireylerin özellikleri yaşadıkları fiziksel soruna göre çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak; kafa kontrolünün zayıf olması, uzuvların asimetrik durması, bacaklarını etkin kullanamama ve nesneleri düzgün tutamam problemleri yaşarlar. Genel olarak normal bir zekâ düzeyine sahip olmakla birlikte bar kısmının da zekâ geriliği, konuşma sorunları uyum problemleri yaşadığı gözlemlenebilir. Fiziksel durumlarının oluşturduğu yetersizlikten kaynaklı stres yaşayıp ve depresyona girebilirler. (MEB, 2013). Fiziksel engeli olan bireylerin hareketleri sınırlı ve aktif değildir. Genellikle yorgun olmaktan şikâyet ederler. Bu bireylerde düşük benlik algısı görülebilir (MEB, 2016).

2.7.9 Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri:

İnsanların sosyal çevreleri ile iletişim kurmalarının en önemli aracı dildir. Birey çevresinde olup bitenleri anlamlandırmak için doğumundan yaşamının sonuna kadar dili kullanır. Bireylerin dil gelişimleri bilişsel, psikomotor ve duyuşsal özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Sayılan bu alanlardan her hangi birinde yaşanan sıkıntı dil ve konuşma becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Dil ve konuşma bozuklukları genel itibariyle 5 alt başlığa ayrılırlar. Bunlar: (a) Sesletim (Artikülâsyon) ve ses bilgisi (Fonoloji) bozuklukları, (b) Akıcı konuşma bozuklukları, (c) Ses bozuklukları, (d) Gelişimsel dil bozuklukları ve (e) Edinilmiş dil bozuklukları (MEB, 2013).

2.8 Özel Gereksinimli Birey ve Oyun:

Oyun oynamak ciddi bir iştir. Çocuklar oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde hayatın tadını almaya başlarlar. Yetişkinler çocukların oyun dünyalarını anlayamamaktadırlar. Çocuklar olumlu ve ya olumsuz duygularını oyun yoluyla dışa aktarmaktadırlar. Çocuk evinde ve çevresinde olan biteni algılar, kendi başına karar vermeyi düşünmeyi öğrenir. Mutlu olur hayal gücü gelişir kendini anlatır öğrendiklerini pekiştirir dilini geliştirir. Toplumsal kuralları sorun çözmeyi öğrenir, biriken enerjisini boşaltır. Renk, boyut, sayı gibi kavramları öğrenir gerçek ile gerçek olmayanı öğrenir, iş birliği ve paylaşmayı, bedenini tanır ve neleri yapıp neleri yapamayacağını öğrenir. Oyunların sayısı çeşitliliği çocukların yaşlarına göre değişkenlik gösterir. Yaş büyüdükçe dikkat süresi artar. İlgi ve istek duyduğu konuya daha çok zaman ayırır bizim yapabileceğimiz tek şey, oyunları için ona yardımcı olmaktır (Türe, 2012).

Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır ve bu hak korunmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun birer parçası olarak yaşamaları ancak bu haklardan yararlandıkları takdirde söz konusu olabilecektir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine bakıldığında, eğitimin akranları ile birlikte ve akranlarından ayrı olmak üzere iki farklı şekilde uygulandığı görülmektedir. Akranlarından ayrı eğitim; özel gereksinimli bireylerin, engel türüne ve derecesine göre geliştirilen programlar çerçevesinde ve özel eğitimciler tarafından uygulanan eğitimdir. Birlikte eğitim ise; özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmeleridir (Batu, Kırcaali İftar, 2007).

Tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli olan çocuklarında yeteneklerini geliştirmeleri, çevreleriyle uyumlu olabilmeleri, olumlu sosyal iletişim

kurabilmeleri için, erken çocukluk döneminden itibaren oyun yoluyla desteklenmelidir. Böylece özel gereksinimli olan çocukların da topluma uyum göstermesindeki ilk adım atılması sağlanacaktır. Özel gereksinimli çocuklar doğumdan sonraki süreçte tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişim özelliklerine sahip olmasalar da her iki grubunda içsel enerjisinin boşaltılması, genel gelişiminin sağlanması ve deneyim kazanılması bakımından ortak noktası oyundur(Demirci, Toptaş Demirci, 2014).

Oyunun eğitim açıcından bakıldığında en önemli amacı çocuğun içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu uyum okul öncesi dönemde, sağlam bir şekilde atıldığı bilinmektedir. İlkokul deneyiminin yaşandığı okul öncesi dönem eğitim ihtiyacımızın ilk basamağıdır. Bu bakımdan hayati bir önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1993).

Yılmaz'a göre (2005) toplumun var olan özellikleri eğitim yoluyla küçük yaştaki çocuklara kazandırılmaktadır. Bu nedenledir ki sağlıklı, bilinçli ve istenilen davranışların kazandırılabilmesi için küçük yaşlarda eğitime başlanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Okul öncesi çocuklar için kişiliklerinin doğru yönde gelişebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Çünkü küçük yaşlarda kazanılan tüm beceriler gelecek yaşlar için kalıcı olduğu ve yetişkinlik çağında da deva ettiği bilinmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim çocuğun tüm yaşamını etkileyerek önemli bir yere sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998; Oktay, 2003).

Geçmiş çağlara bakıldığında oyun ile karşılaşılması, farklı kültürlere dayalı oyunların olması, tarih boyunca insanın gelişmesi için oyunun vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Yaş, cinsiyet,kültürel yapıların ayrımı yapılmadan oyunun insan hayatı boyunca gelişebilmesi için önemli olduğu görülmekte olup 20. yüzyılda da araştırmacıların oyuna olan ilgisini arttırmıştır (Poyraz, 2006).

Tipik gelişim gösteren çocuklar için oyun nekadar önemli ise özel gereksinimli çocuklar için çok daha fazla önemlidir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar oyun içerisindeki programlı eğitimlerle birçok sosyal beceriyi kazanabilmekte, iletişim kurmayı, arkadaş edinmeyi, beraber çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf yanları ile birbirini tamamlamayı öğrenmektedirler (Kılıçoğlu, 2006; Özen, 2018).

Oyun çocuğun eğitimi ve kişilik gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda çocuğun çevresi ile sosyal gelişimini destekleyici, duygusal gelişimini destekleyici ve düşüncelerini yansıtmasına (dil gelişimi ve bilişsel gelişimini destekleyici) yardımcı olmaktadır (Hazar, 2005). Çocukların dünyaya, olaylara, insanlara bakış açıları ve kim

oldukları oyunla ortaya çıkmaktadır (Sevinç, 2004). Oyun, hayatın her döneminde var olan bir etkinliktir. Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun bulunmaktadır ve oyun değişmeyen evrensel bir özelliktir(Ersan, 2006; Özen, 2018).

Çocuk gelişimin bir aynası olması nedeniyle, oyun özellikle risk altında olan çocukların değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Frey, Kaiser, 2011). Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre hazırlanan eğitim programlarında gelişimi destekleyici oyun aktivitelerine yer verilmektedir. Literatürde özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin, oyun aktiviteleri sırasında çocuklarının tipik gelişim gösteren akranlarına daha benzer davranışlar sergilediklerini düşündükleri belirtilmiştir(Stagnitti, 2004; Aslan, Özdemir ve Demiryürek 2015).

Özel gereksinimli çocuklar akranları gibi bağımsız yaşam sürebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kendiliğinden meydana getiremezler. Bu gelişimin oluşabilmesi için gerekli oyun içerisinde etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Öğrenme sürecinin her aşamasında oyuna yer verilmektedir. Çocuklar oyun yoluyla var olan yeteneklerini fark ederek oluşan sorunlar ile baş ederler. Ayrıca oyun içerisinde hareket edebilme yetenekleri ile tüm kaslarını kullanmayı öğrenirler. Özel gereksinimli çocuklar oyun yoluyla öğretilen tüm becerileri diğer beceri alanları ile pekiştirerek hayatı boyunca kullanması sağlanmaktadır(Pehlivan, 2016).

2.8.1 Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun :

Zihin yetersizliği olan çocuklar, yetersizlik derecesine göre çoğu gelişim alanlarında gecikmeler yaşamaktadırlar. Bu nedenle sosyal çevre ile iletişim kurmada zorluk çekmektedirler. Zihinsel ya da ruhsal yetersizliğe sahip çocuklarda oyun tedavisi dil ve iletişimi geliştirme, psikolojik sorunları çözme ve özgüven kazanma aşamalarında etkilidir. Çocuk oyunla dili kazanır. Oyun tedavisinin tüm uygulama biçimleri çocuğun keyifle ve özgürce dil ve iletişimini geliştirmesinde etkilidir. Zihin yetersizliği çocukların sosyal iletişimi başlatma ve başlatılan iletişimi sürdürmede yetersiz kaldıkları ve hiçbir yönlendirme olmadan oyun oynama fırsatı verildiğinde ise tek başına oynadıkları ya da amaçsız davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Bu çocuklara; yaşıtları ile veya yetişkinlerle uygun etkileşimde bulunma yollarının öğretilmesinde ve çeşitli kavram ve becerilerin kazandırılmasında çok iyi düzenlenmiş oyun ortamlarının önemli katkısı vardır(Metin, Şahin ve Şanlı, 1999).

Zihin yetersizliği olan çocuklar beyin fonksiyonlarındaki yetersizlikten dolayı bilişsel, bedensel ve sosyal alanlarda bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu nedenle gelişim alanlarındaki sorunları giderebilmek için oyun ile çocuğun var olan kapasitesi arttırılmaktadır. Oyun içerisinde kullanılacak materyaller çocuğun gelişimine uygun ve oyunlar çocuğun anlayabileceği yetersizliklerine göre seçilmektedir. oyun becerileri zordan kolaya doğru sıralanarak her bir beceri sitematik olarak öğretilir. Zihin yetersizliği olan çocuklara oyun yolu ile kavramları (renk, şekil vb), öz-bakım becerileri (yemek yeme, tuvalet vb), dil ve konuşma becerileri(obje sürekliliği, taklit etme, sıra alma, dinlenme vb) kazandırılabilir. Bu çocuklar oyun ile paylaşmayı, iletişim kurmayı, sosyalleşmeyi, kurallara uymayı öğrenirler(Kocakaya 2000).

Zihin yetersizliği olan çocuklar yetişkinler tarafından yapılandırılmış oyun ortamlarına gereksinim duyarlar. Oyun oynarken nesneleri birleştirmede ve oluşturmada daha geri oldukları ve oyuncaklarla amaçsızca oynadıkları görülmüştür. Sembolik oyunlarda normal çocuklara göre daha geri oldukları görülmüştür. Dikkat süreleri kısa olduğundan, bir oyunda yoğunlaşmada güçlük çekerler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar oyuncakları nasıl kullanacaklarını bilemez ve el-göz koordinasyonu yetersizdir(MEB 2007).

Bu çocukların tercih etikleri oyunlar arasında; nesnel ve işlevsel oyunlar, yapbozlar, bloklar, sembolik oyunlar, nesne ağırlıklı sembolik oyunlar, hayali sahne içinde sembolik oyunlar, tema içeren sembolik oyunlar, hikaye içeren sembolik oyunlar, sosyodramatik oyunlar, kurallı oyunlar, koordinasyon ve dikkat gerektiren oyunlar yer almaktadır.(MEB 2007)

2.8.2 Down Sendromlu Çocuklarda Oyun

Down sendromlu çocukların oyun yapılarını tipik gelişim gösteren çocukların oyun yapılarına benzediği vurgulanmaktadır. Down sendromlu çocuklar ile özel gereksinimli olmayan çocuklar takvim yaşlarına göre ya da zekâ yaşlarına göre karşılaştırılmış ve down sendromlu çocukların özel gereksinimli olmayan çocuklara göre oyunlarda daha fazla izleyici oldukları ve keşfetme davranışının az olduğu vurgulanmaktadır. Bu çocuklar yüz yüze ve oyuncak merkezli etkileşimlerde güçlükler yaşamaktadır.(MEB 2007)

2.8.3 Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Oyun

OSB'li olan çocuklar oyun yoluyla çevresini keşfetmeye, duygu ve düşüncelerini oyun yoluyla çevreye aktarmaya çalışmaktadır. Oyun yoluyla gösterilen bu davranışlar çevresindeki

olayları fark ettiğinin bir göstergesi olduğu, fakat buna rağmen dış dünyaya karşı davranışlarının yinede sınırlı olduğu görülmektedir. OSB'li çocuklar diğer kişilerden farklı bir iletişimleri vardır. Bu iletişim diğer insanlarla karşılıklı iletişim değildir. Bu özellikler nedeni ile, toplumla etkileşime girme ve toplum içerisinde yer almanın ilk deneyimleri olan oyun oynama davranışından büyük oranda yoksundurlar ve oyun oynamada, oyunu başlatmada büyük oranda güçlük çekmektedirler (Aydan, 2008)

Literatürde, OSB olan çocukların, sosyal-iletişim yetersizliklerinin yanında gelişim seviyesine uygun sosyal taklit oyunları oynamada ve arkadaş ilişkileri kurmada yetersizlik gösterdiği belirtilmektedir. OSB olan çocuklar akranları gibi çevresindeki kişilere, olaylara ilgisiz olduklarından dolay, başka kişilerin kurdukları oyunlara ilgi göstermezler. Akranlarının oynadıkları oyunları fark etseler de oyuna katılmadan uzaktan izlemeyi tercih ederler (Boleracki M, Farkas F, Meszely A, Szikszai Z, Sik Lányi C, 2015)

OSB'li olan çocukların sahip oldukları oyun becerileri sınırlı olduğundan geliştirmek amaçlı en çok oynadıkları oyunlar taklit gerektiren, sıralı ve sembolik oyunlar olduğu görülmektedir. OSB'li olan çocuklar tek başına oyun oynamayı tercih ettiklerinden dolayı dışarıdan gelecek olan müdahaleyi kabul etmezler. OSB'li çocukların dil gelişimlerinin de yetersiz olmasından dolayı hayal gücünü gerektiren oyunlar oynayamazlar. Ancak eğitsel müdahaleler sonunda yönergelere yanıt verdikleri görülmektedir(Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

OSB'li çocukların oynadıkları oyunlar çeşitlilik açısından az ve sürekli tekrarlayıcı hareketleri içeren oyunlar oynamakta ve oyun içerisinde rutinlere bağlı kalarak pasif olarak oynarlar. Bu durum; OSB'li çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, değişiklik durumunda ise kendilerini güvende hissetmemelerinden kaynaklanır(Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). OSB olan çocukların büyük kısmı aynı anda birden fazla duyu organına hitap eden oyuncakları seçerler. Bu oyuncaklar farklı sesler çıkartan, farklı kokusu olan, farklı tatları olan ve çocuğun rahatlıkla dokunabileceği oyuncaklardır (Aydın, 2008).

2.8.4 Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun:

Görme yetersizliği çocukların görsel sınırlılıklarının yanı sıra, çocuğa yönelik ailenin ve çevrenin tutumları, aşırı koruyucu davranışlar, var olan gelişimsel sorunlar ya da gecikmeler, çevresel değişimler ya da ortam değişiklikleri, çocukla sınırlı etkileşime girme ve çocuğa yönelik ilgi eksikliği gibi çeşitli faktörler bu çocukların oyun becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Görme yetersizliği olan çocuklar oyun becerilerini kazanmada daha fazla

tekrara, süreye ve desteğe gereksinim duyabilmektedirler (Liberman, MacVicar, 2003; Milteer, Ginsburg, Mulligan, 2012).

Görme yetersizliği olan çocuklar daha çok yalnız oyunu tercih ederler. Hayali oyunlarda daha az imgelem gücü gösterdikleri ve aynı zamanda, fiziksel çevrelerini araştırma ve kullanmada, daha geri planda kaldıkları belirlenmiştir(Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Araştırmalar, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda çevreden alınan görsel uyaran sınırlılığının çocukların oyun becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir(Lewis, Norgate, Collis, Reynolds, 2000) . Görme yetersizliği olan çocukların daha çok tercih ettikleri oyunlar arasında işitsel oyunlar (şarkılı oyunlar, ritim, dans), dokunsal oyunlar(kavram kartları, yapbozlar, mutfak oyuncakları, eğitsel oyuncaklarla oynanan oyunlar), hayali oyunlar (köşe oyunları) sayılabilir(Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

2.8.5 İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun

Sosyal beceri gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden biri yetersizliği olup olmamadır. İşitme yetersizliği olan çocukların, işitme kayıpları ve sözel iletişim becerilerindeki yeter sizlikleri nedeniyle, sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı grubu oluşturdukları kabul edilmektedir. Bireysel ve grupla danışma, grupla problem çözme, grup rol oyunları gibi teknikler uygulanmaktadır(Akfırat, 2004).

İşitme yetersizliği olan çocukların, iş birliği gerektiren oyunlara daha az katıldığı, nesneleri sembolik olarak kullanamadığı, akranlarına göre bazı becerilerde kısıtlı oldukları, çevresinden fazlasıyla etkilendikleri görülmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların daha çok tercih ettikleri oyunlar arasında sosyodramatik oyunlar, konuşma geriliği olanlarda; yalnız oynanan oyunlar ve sosyodramatik oyunlar sayılabilir(MEB 2007).

2.8.6 Fiziksel Yetersizliği Olan Çocuklarda Oyun

Fiziksel yetersizliği olan çocuklarda oyun amacı, özgüvenini arttırma çalışmaları içerir. Var olan yeteneklerinin ortaya çıkabilmesi için çocuğa uygun oyunlar yeniden yapılandırılır. Fiziksel yetersizliği olan çocuklar bebeklik döneminde çevresine karşı ilgisizdir. Yeteneklerinin el verdiği kadar oyunlara katılım göstermektedirler. Duyularını kullanarak oyunlar tasarlanacağı gibi oyunda kullanılan taklit becerilerinin çocuğun dikkatini arttırarak öğrenmesine katkı sağlar. Konuşma problemi olan çocuk ile ayna karşısında dudak, dil, çene egzersizleri çocuğun gelişimine katkıda bulunacaktır(MEB 2007).

Çocuklar oyun içerisinde kendi fiziksel yeteneklerini denerler. Oyun sırasında çocuğun göstereceği fiziksel hareketlilik (Sallanma, kayma, tırmanma koşma gibi) çocukların büyümesinde yararlıdır. Fiziksel yetersizliği olan çocuk için bu aktiviteleri yapmak sınırlı veya imkânsız olduğu için destekleyici ekipmanlarla çocuğun fiziksel oyuna katılımı sağlanmaktadır. Ekipmanların; erişilebilir olması, konumlanması ve gerektiğinde ilerletilebilmesi için dizayn edilmelidir. Oyun alanlarında fiziksel yetersizliği olan çocuklar için tasarlanmış oyuncakların olması bu çocukların toplumdan soyutlanmasını önleyeceği gibi fiziksel oyundan da yararlanmalarını sağlar (Khodashenas 2011). Bu çocuklar yetersizliği olmayan çocuklarla aynı ortamları kullanırken fiziksel engel yüzünden sosyalleşmekte sıkıntı yaşarlar. Fiziksel yetersizliği olan çocuklar var olan yetersizliklerini dikkate alınarak topluma kazandırılmalıdır.

2.9 Oyunun Özel Gereksinimli Bireye Kazandırdıkları:

Oyun, her çocuğun sosyal, duygusal, psikomotor, bilişsel, dil ve öz bakım beceri alanlarının gelişiminde etkilidir. Özellikle özel gereksinimli çocukların bazı gelişim alanlarında daha çok ve farklı etkileri olur. Oyunun kazandırdıkları:

- Dikkatinin ve farkında lığının artmasına katkı sağlar.
- El-göz koordinasyonunun gelişimine katkıda bulunur.
- Birikmiş enerjisini kabul gören bir şekilde atmasını sağlar.
- Kavramları daha kolay öğrenmesini sağlar.
- Çocuğun kendine olan güven duygusu gelişir.
- Problem çözmeyi daha kolay öğrenir.
- İlgi ve yetenekleri daha objektif değerlendirilir.
- Oyun hamuru, kil gibi malzemeler kullanılarak yapılan oyunlar çocukların el kaslarının gelişmesine yardımcı olur.
- Kurallara uymayı öğrenir.
- Oyun ve oyuncak sayesinde sorumluluk almayı öğrenir.
- Dil gelişimine katkıda bulunur.
- Daha kolay iletişim kurar, paylaşmayı öğrenir.
- Çocuğun daha az problemli davranışlar sergilemesini sağlar.
- Öğrendiklerini pekiştirmesini sağlar.
- Çocuklar oyun yolu ile yansıtamadığı duyguları yansıtarak içsel durumları hakkında bilgi verirler.

- Eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocuğun kaygıları oyun yolu ile giderilebilir (Kocakaya, 2007).

Zihin yetersizliği olan çocuklarda oyun etkinliği ile bilişsel becerilerinin yanı sıra duygusal, sosyal, dil ve belli oranda hareket gelişimleri ilerlemekte, otistik çocuklarda taklit etme, sıra alma, oyuncakla amacına uygun oynama ve sembolik oyun becerileri gelişmektedir.(Milli Eğitim Bakanlığı 2007).

2.10 Oyun ve Etkileşim:

Oyun ortamında kurulan etkileşim, çocuğun sosyal davranışlarının belirleyicisi niteliğindedir (Sevinç, 2004). Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir (Seyrek ve Sun, 1991). Çocuğun kişiliğine ait özelliklerin belirlenebilmesi için oyun, çok önemli bir etkinlik olarak düşünülebilir. Ayrıca oyun, çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim örüntülerini ortaya koymasına yarayan en önemli unsurlardan biridir (Pellegrini, 1998). Farver ve diğerleri (1995) sosyal olarak yetkin olan çocukların daha karmaşık oyunları oynama becerisi gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Oyun, doğaçlamadan çıkan ya da geleneksel olarak var olan kurallar bütünüdür. Oyun oynayanlar, oyunların kendi normları ve kuralları içerisinde bir süreç geliştirirler. Tek başına oynanan oyunlar olduğu gibi, eşle ya da rakiple kurulan oyun türleri de mevcuttur. Bu özellikleri oyunların her şekilde bir etkileşimi içerdiğinin kanıtıdır. Oyun yalnızca bir eğlence aracı değil, oynayanın kendi kişisel eğilimlerinin, duygu ve çatışmalarının istek ve hayallerinin de yer aldığı bir eylemdir. Bu bakımdan çocuklar için oyun kurmak bir anlamda çevresi ile etkileşime geçmeyi, isteklerini belirtmeyi, amacını, sevgisini açıklamayı sağlayan bir ifade aracıdır. Duygusal bir ifade aracı olduğu kadar, çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde, yeni öğrenme kazanımları elde etmesinde de etkilidir. Çünkü oyun, öğrenmek için bir araçtır. Oyunlarda çoğunlukla bilinen yaşantıların yeniden tekrarlanması, değişikliklerle geliştirilerek sürdürülmesi söz konusudur. Bütün bu özelliklerine bağlı olarak, oyunların çocuklarda bilişsel, duygusal, fiziksel gelişim ile öğrenmeye katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2012).

Son yıllarda oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi konusunda, öğretmenlerin ve anne babaların görüşlerini inceleyen araştırmalarda, oyunun çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimlerini desteklediği yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012). Oyun sürecinde çocuklar birbiri ile doğal bir etkileşim ve öğrenmeye dayalı yaşantıları

paylaşmaktadırlar. Bu deneyim onlar için oldukça değerli olup, öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların merak duygusu ve keşfetme özelliği, okul öncesi dönemde oyunların etkili bir öğretim aracı olarak kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çelen, 1999; Dinç, 2012; Güleç ve Genç, 2010)

2.11 Ailelerin Özel Gereksinimli Çocukları ile Etkileşimde Oyunun Yeri:

Çocuğun ilk deneyim kazandığı ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun gelişimi açısından anne ve baba ile yapılan tüm paylaşımlar oldukça anlamlı ve önemlidir. Çocuk ile geçirilen kaliteli zamanın gelişimine destekleyici etkinlikler olarak tanımlanabilir. Anne baba günün tamamını çocuğu ile birlikte geçiremese de, beraber oldukları kısa bir zamanın daha kaliteli etkileşimlerinin olması durumunda çocuğa olumlu destek vermektedir. Özellikle çalışan ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri kısa zamanlarının kaliteli olmasına dikkat edilmelidir. Bu zaman diliminde bazen sözcükler, bazen bir okşama, bazen küçük ödüller ve oyunlar yolu ile çocuğa sevildiği belirtilmelidir (Döğüşken, 2012).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimler, çocuğun gelecekte nasıl bir karakteri olması gerektiğini ve nasıl davranışlar sergilemesi gerektiğini etkilemektedir. Bazı aileler çocukları ile daha çok sözel iletişimi tercih etselerde nazı aileler daha çok çocuklarına dokunarak hissettirerek iletişim kurmaktadırlar (Trawick ve Swith, 2013). Çocuk ebeveynleri sayesinde öğrenebileceği pek çok şey vardır ve bunları oyun içerisinde daha kolay öğrenebilmektedir. Ebeveynler çocukları ile oynayarak istedikleri bir çok beceriyi öğretebilirler (Tezel Şahin, 1993). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların en temel ihtiyacı oyun olduğu bilinmekte olup, büyüme sürecinde gelişimine katkı sağlayabilmek için beslenmeye ihtiyaç duyduğu kadar oyuna da ihtiyacı vardır (Diken, 2014). Bu durumda, çocukla geçirilen kaliteli zamanın büyük bir kısmının oyun etkinliklerine yer verilmesi daha önemlidir (Yalçınkaya, 2005). Oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen, fakat çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı en etkin öğrenme sürecidir. Çocuklar oynayarak büyür, oynayarak öğrenir ve gelişir. Çocuk, oyun sayesinde rahatlar ve günlük olayların stresinden kurtulur, duygularını ifade eder, deneyim kazanarak yetişkinliğe hazırlanır, hayal gücü gelişir, bağımsızlığı öğrenir, dikkat süresi artar, eğlenir, tecrübe kazanır, iletişim kurar ve dinler ve dinlenir (Tezel Şahin, 1993; Şahin ve Şahin, 2003; Çelik, 2012; Döğüşken, 2012; Diken, 2014).

Çocuk oyun yolu ile soyut ve somut kavramları öğrenerek sosyalleşir. Bilgi alarak bilgi paylaşır (Yavuzer, 1996; Çelik, 2012). Oyun çocukların hem hakkıdır, hem de gelişimleri

için gerekli bir etkinliktir (Dönmez, 1992).Gross'a göre (1896) oyun bir pratiktir. Çocuklar yetişkinlik çağında karşılaşacağı durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini oyunla elde ederler. M. Montaign (1533-1592) oyunu çocukların en gerçek uğraşı, M. Montessori (1870-1952) de oyunu çocuğun işi olarak nitelendirmiştir. Piaget'e göre oyun, dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve insan davranışlarında daima vardır (Dönmez,1992).

2.12 Özel Gereksinimli Bireylerde Etkileşim ve İletişim:

İletişimin gerçekleşebilmesi için ikili sisteme ihtiyaç duyulmaktadır (Dökmen, 2002). O halde iletişim; ikili sistem arasında ki bilgi paylaşım biçimidir. İnsanların kendi aralarındaki iletişimleri ise, bireylerin birbirlerini anlayabilmek için oluşturdukları haber biçimidir (Eren, 1998).

İletişimin olduğu her yerde etkileşim, etkileşimin olduğu her yerde iletişim vardır. İletişimin amacı insanın kendi kendine gideremeyeceği ihtiyaçlarını, çözemeyeceği sorunlarını ve gerçekleştiremeyeceği eylemlerini yapabilmesi için ikinci bir kişiden yardım talebidir. Her yaş grubunun iletişim becerileri farklıdır. Çocuklar yetişkinler gibi düşünüp davranamadığı için olumlu ve yapıcı düşünüp davranması zordur. Bu nedenle düşünce duygularını ortaya çıkarabilmesi için fırsat verilmelidir. Fırsat verildikleri durumlarda çocuklar yetişkinler tarafından aktif olarak dinlenmelidir (Darıca ve diğ. 2002).

2.12.1 Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda İletişim ve Etkileşim

Zihin yetersizliği olan çocuklarda karşılıklı etkileşimde önemli öğeler şunlardır; Yardım edebilmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi toplamak, ihtiyaçlarla ilgili duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmak, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlamak, çalışmayı yapılandırmak, bilgi vermek, danışmanlık yapmak, teşvik etmek ve gerekli yönlendirmeleri yapmak. Bu etkileşimi sağlamak için uzman kullanacağı iletişimde; sözel ve sözel olmayan mesajların anlamlı olmasına, mesajlarının alıcı tarafından anlaşılabilmesi için basit, özel ve dikkatle seçilmiş olmasına, uzmanın verdiği mesajların alıcı tarafından anlaşılmasına, alıcıyı etkileyen aile, okul, toplum gibi etmenlere özen göstermelidir (www.autism-tr.org).

2.12.2 Görme Yetersizliği Çocukla İletişim ve Etkileşim

Görme yetersizliği olan çocuklar hayatı karanlık ve ayrıntılardan yoksun olarak yaşadıkları için şüphe duygusunu yoğun olarak yaşarlar. Bu yüzden bu çocuklarla iletişim kurarken dikkatli olmak gereklidir (www.denizce.com).

Görme yetersizliği çocukla iletişimde öncelikle iletişimi kolaylaştırmak için kullanılabilecek yöntemler şunlardır; (a) Temas çok önemlidir. Yetersizliği olan çocuğun yanına gidildiğinde ya da ortamdan ayrılırken mutlaka bireye dokunarak temas edildiğinde ona güven duygusunu vermeyi başaracaktır. (b) İletişime geçecek kişi, erişilebilir ve pozitif olmalı, özel gereksinimli çocukla beraber özel işaretler geliştirilerek kullanılmalıdır. Eğer çocuk sözel bir kaç kelime anlıyor ya da söyleyebiliyorsa cesaret verilmelidir. (c) Yürürken hastaya özgü hareketler geliştirilebilir. Örneğin eli iki kez sıkma sağ (Persson, 2002; www.autism-tr.org).

2.12.3 Konuşma Yetersizliği olan Çocukla İletişim ve Etkileşim

İletişimde mesajların sadece %10'unun sözlerle iletildiği dikkate alındığında, sözel iletişim kuramama insanların anlaşmalarını güçleştirebilir; ancak büyük ölçüde engellemez. Ses kaybı da söz konusu olduğunda iletilme yolu sadece beden olabildiğinden beden dilinin anlaşılması önem taşır (Kayaalp, 2000).

2.12.4 İşitme Yetersizliği olan Çocukla İletişim ve Etkileşim

İşitme yetersizliği olan çocukla iletişim kurarken dikkat edilmesi gereken ilkeler (http://sufizmveinsan.com; Korkmaz, 2000);

(a) Birey tamamen işitme yetersizliği olmayabilir. Bu yüzden öncelikle ortamdaki diğer ses ve gürültüler azaltılmalıdır.

(b) İşitme yetersizliği olan bireyler söylenilen kelimeleri anlamak için dudak hareketlerini okumaya gereksinim duyarlar. Bu nedenle ışığın yeterli olmasına dikkat edilmeli, konuşurken el ile ağız ve yüz bölgesinin kapatılmasına yetersiz olabilecek hareketlerden kaçınılmalıdır.

(c) Konuşmaya başlamadan önce bireyin dikkati çekilmelidir. göz ilişkisi kurulduktan sonra konuşmaya başlanmalıdır. Gerekirse eline veya omzuna hafifçe dokunulabilir.

(d) Açık net ve bağırmadan yüksek ses tonu ile konuşulmalıdır.bağırma konuşulan sesin açık olmayışına neden olur. Çok yavaş konuşmak, çok hızlı ya da kelimeleri abartarak söylemek anlaşılmayı güçleştirir.

(e) Eğer birey konuşulanları anlamamışsa aynı cümleyi tekrar etmek yerine başka kelimelerle yeni bir cümle kurulmalıdır.

(f) Yüz ifadesi ve mimikler doğru kullanılmalı ve abartıdan kaçınılmalıdır.

(**g)** Eğer bireyin anlattıklarını anlamıyorsak önemsememek yerine bireyin tekrarlaması istenmelidir.

(h) Duyma yetersizliği olan bireylerle yazarak veya onunla ortak bir işaret dili oluşturarak iletişim kurulabilir.

2.12.5 OSB'li olan Çocuklarda İletişim ve Etkileşim

Çocuğun çevresi ile iletişim kurmada yetersiz olması OSB özelliklerini göstermektedir. OSB'li çocukların iletişim bozukluklarının olması sebebiyle karşılıklı iletişimin sözel veya sözel olmayan iletişim becerilerini etkilemektedir (Sucuoğlu ve diğ. 1998).

Akademik ve sosyal gelişimin temeli iletişimdir. OSB olan çocuklarda da iletişim becerisi yetersiz olduğu göz önünde bulundurularak eğitim içerisinde iletişim ön planda tutularak çocuğa beceriler kazandırılmalıdır (Okan ve Okan, 2006).

İletişimi eğitim-öğretim açısından sözel ve sözel olmayan iletişim şeklinde görebiliriz. OSB olan çocuklar yapılan eğitimlerde oyunlar içerisinde iletişime ağırlık verilerek gelişimine katkı sağlanmalıdır. Her OSB olan çocuk için öncelikle bu konu üzerinde durmalıdır (Sucuoğlu ve diğ, 1998).

Sözel Olmayan İletişim: OSB'nin ilk belirtilerinden biri dil gelişimindeki eksikliklerdir. Bebeklerin ilk yılında görülen gülümseme, el sallama gibi bazı hareketler sözel iletişimin başlangıcıdır. Norm içi olarak kabul ettiğimiz bebeklerin seslere güldükleri, hareket eden nesneleri takip ettikleri görülürken OSB olan çocuklar sadece gıdıklandıkları, havaya atıldıkları zaman güldükleri görülmüştür (Okan ve Okan, 2006; Kulaksızoğlu, 2003). OSB olan bebekler isteklerini ağlayarak, çığlık atarak belirtmektedir. İlerleyen zamanlarda ise yetişkinin yüzüne bakarak göz kontağı kurmak yerine sözel ifadelerden kaçınarak iletişim kurmak için yetişkinin elini tutarak çekerek isteklerini belirtirler. (Sucuoğlu ve diğ, 1998).

Sözel İletişim: Sözel olarak iletişim kurabilen OSB olan çocuklar da vardır. Fakat

bunların konuşmaları ve ses tonları tekdüzedir. Bu çocuklar konuşmaya çok fazla istekli değillerdir. Konuşmayı daha çok kendi ihtiyaçlarını gidermek için kullanmaktadır ve diğer kişilerle ihtiyaçları dışında sözel iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar (Kayaalp, 2000; Okan ve Okan, 2006; Kulaksızoğlu, 2003).

Bu çocukların konuşmayla ilgili problemleri; konuşulanları anlamada güçlük, ekolali (Çocuğun; konuşma sırasında söylenenleri ya da günler, aylar önce duyduğu sözleri tekrar etmesidir), gramer bozuklukları, zamirlerin yer değiştirilerek kullanılması, edatların uygun yer ve zamanda kullanılması (Sucuoğlu ve diğ, 1998).

OSB olan Çocukların İletişim Alanındaki Özellikleri:

(a) Konuşma dili kullanması gecikir veya hiç gelişmez.

(b) Başkaları tarafından başlatılan konuşmaya tepki vermez, anlamıyor, duymuyor izlenimi verirler.

(c) Karşılıklı konuşmayı başlatma ve sürdürme yoktur. Gereksinimi dışında iletişim aracı olarak dili kullanmazlar.

(d) Şahıs zamirlerini karıştırırlar.'ben' yerine 'sen' kullanırlar veya kendinden 3. tekil şahıs olarak söz ederler.

(e) Sözcükleri kendine özgü olarak kullanırlar.

(f) Normal bir konuşma akıcılığı yoktur, tonlama yerine mekanik veya tek düze bir ses tonu ile konuşurlar (Persson, 2002).

2.13 Yurtiçi ve Yurt dışında yapılan oyun ve aileler ile çocukların etkileşimlerinin olduğu araştırmalar:

Tolucic (1963) araştırmasında; 3 yaş 6 ay ile 11 yaş çocuklarının oyun davranışları ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada 95 çocuk bir oyun odasında iki defa 40'ar dakikalık sürelerde gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda zeka yaşı ile oyun davranışının organizasyon derecesi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. En düşük zeka yaşı grubu oyun süresinin %75'inin üzerinde daha çok diğerlerini izlemiş veya basit oyunlar (arabayı itme, düdüğü üfleme gibi) oynarken, zeka yaşı yükseldikçe çocukların oyunlarını çeşitlendirdikleri ve oyuncakları amaca yönelik olarak kullandıkları görülmüştür (Özdoğan, 2004).

Bronson (1972) zihin yetersizliği çocuğun hiç bir yönlendirme olmaksızın serbest oynamasına fırsat verildiğinde, ya izole oynadığını yada hiç oyun oynamadığını gözlemlemiştir. Bronson böyle bir durumda, çocuğun ya hiç iletişim kurmadığını ya da sadece yetişkinlerle iletişim kurduğunu belirtmektedir. Bronson, bu sonucun, büyük olasılıkla çocuğun başlattığı ilk sosyal iletişim davranışının yetişkin tarafından olumlu bir şekilde desteklenmesiyle ilgili olduğunu düşünmektedir.

Ungerer ve Sigman"ın (1981) yapmış olduğu araştırmasında, OSB olan çocuklarda sembolik oyun gelişimini ele almışlardır. Araştırma sonuçlarında ise; OSB'li çocukların sembolik oyun oynamalarında ciddi anlamda yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, OSB olan çocukların oyuncakları amacına uygun kullanmadıkları, oyuncağı sadece ağzına alma, yere vurma ya da oyuncakları bir yere yığma gibi davranışlarda bulundukları görülmüştür.

Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) araştırmalarında 20'si OSB olan çocuk, 14'ü down sendromlu olan ve 27'si normal gelişim gösteren olan çocukları zihin kuramı ve sembolik oyun davranışları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma Leslie'nin üst-temsil gelişimi modeli üzerine kurulmuştur. Leslie'ye göre sembolik oyunun varlığı zihin kuramının varlığını da göstermektedir. Araştırma sonucunda OSB çocukların yaşları büyük, zekâları da normal olmasına rağmen başkasının aklından geçeni anlayamadıkları yani zihin kuramına sahip olmadıkları görülmüştür. Oysaki down sendromlu çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların davranışları birbirine daha yakın görülmüştür. Bu sonuç sosyal beceri, sembolik oyun ve zihin kuramının birbiriyle ilişkili olduğu, şeklinde yorumlanmıştır.

Fiese (1990) çocukların sembolik oyunlarının içeriğini, sosyal etkileşim ve içerik zenginliği açısından incelenmiştir. Araştırmada 15-24 ay arasındaki 57 çocuk ve annesi yer almıştır. Çocuklar yalnız ve anneleri ile birlikte olmak üzere 4 durumda 6 dakika oyun oynamışlardır. Her bir durum, oyunun içeriğinin zenginliği, annenin dikkati, karşılıklılık ve annenin müdahaleleri açısından incelenmiştir. Çocukların anneleri ile oynadıkları oyunlar, yalnız oynadıkları oyunlara göre oyun içeriğinin zenginliği açısından daha anlamlı bulunmuştur. Ancak annelerin müdahalelerinin ve sorgulayıcı yaklaşımlarının sembolik oyun ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Fagan ve Dore (1993) çocuklarını ihmal eden ve etmeyen annelerin 1-3 yaş aralarındaki çocukları ile kendi evlerinde oynadıkları yapılandırılamamış oyun etkileşimlerini incelemiştir. Sonuçlara göre, çocuklarını ihmal eden annelerin, diğer annelere göre oyun etkileşimleri içinde çocuklarını olumlu yanıtlamada ve çocuklarının gelişimsel

düzeylerine uyum sağlamada daha yetersiz kaldıkları bulunmuştur.

Doğan (1995) özel gereksinimli çocuklarla annelerinin etkileşimini inceleyen ilk çalışmalardan birinde aile merkezli bir erken eğitim programına devam eden işitme yetersizliği çocuklarla anneleri arasındaki iletişimsel etkileşim biçimleri ile bu tür bir erken eğitim programına katılmayan, aynı yaşlardaki işitme yetersizliği olan çocuklar ve normal işiten çocuklarla anneleri arasındaki iletişimsel etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma grubu, bir üniversitenin özel eğitim biriminde düzenlenen aile merkezli bir erken eğitim programına katılan 2,5-4,5 yaş arasındaki işitme yetersizliği olan çocuklar, bu tür bir eğitim programına katılmayan aynı yaşlardaki işitme yetersizliği çocuklar ve yine aynı yaşlardaki normal işiten çocuklar ile anneleri olmuştur. Gözlem için kullanılmak amacıyla bir İletişimsel Etkileşim Gözlem Formu oluşturulmuştur. Çocukların anneleri ile olan etkileşimleri, oyun ortamında 15 dakika süre ile video kaydedilmiş ve bu kayıtların 5 dakikalık bölümü gözlenerek kaydedilmiştir. Sonuçta, eğitim alan işitme yetersizliği çocukların anneleri ile olan iletişimsel etkileşim biçimi ile eğitim almayan işitme yetersizliği çocukların anneleri ile olan iletişimsel etkileşim biçimi arasında sınırlı da olsa bazı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Goudena ve Vermeulen (1997) alt ve üst Sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların (54–80 ay) ve annelerinin oyunlarını karşılaştırdıkları çalışmada; üst Sosyo ekonomik düzeydeki ebeveyn çocuk ikilisinin, alt Sosyo ekonomik düzeydekilere göre oyunlarında yer alan pozitif etkileşimin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ceber (1998), normal gelişen ve zihin yetersizliği olan bebeklerin anneleriyle etkileşimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan çalışma grubunu 5-30 aylık 15 tipik gelişim gösteren bebek ile annesi ve 5-30 aylık 15 zihinsel yetersizliği olan bebek ile annesi oluşturmuştur. Anne-bebek etkileşimini gözlemlemek amacıyla "Anne-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu" geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Etkileşimler, gözlem odasında anneler ve bebekler serbest oyun oynarken 20 dakika süreyle video ile kaydedilmiştir. Anne ve bebeklerin etkileşimsel davranış sıklıkları, bu kayıtların ortada kalan 10 dakikalık kısmı gözlemlenerek belirlenmiştir. Araştırma sonucunda normal ve zihin yetersizliği olan bebeklerle anneleri arasındaki etkileşimde bazı etkileşim davranışlarında farklılıklar olduğu bulunurken, bazı davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kanık (1998), erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin stres ve anne-bebek etkileşim düzeylerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaya yaşlan 2-30 ay arasındaki 16 gelişim geriliği olan (Down sendromlu) bebek ile anneleri katılmışlardır.

Bunlardan sekizer bebek-anne çifti seçkisiz yolla deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Annelerin stres düzeyleri, araştırmacı tararından geliştirilen "Stres Envanteri" ile, anne-bebek etkileşimi ise Ceber'in 1998 yılında geliştirmiş olduğu "Anne-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu" ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında ve sonunda deney ve kontrol grubundaki anneler Stres Envanteri'ni doldurmuşlar, anne-bebek etkileşimi ise serbest oyun sırasında 15 dakika süreyle videoya kaydedilmiştir. Analizler sonucunda, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, deney grubu annelerinin stres düzeylerinde ve bazı anne bebek etkileşim davranışlarında anlamlı değişme bulunmuştur.

Pino (1999), Özel gereksinimli çocuklarla annelerinin etkileşimini inceleyen çalışmalarda normal gelişim gösteren ve Down sendromlu çocuklarla, annelerin etkileşim davranışları üzerinde bağlamın etkisini incelemiştir. Bu çalışmada Down sendromlu ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların, anneleriyle olan etkileşimleri serbest oyun ve yemek saati zamanlarında gözlenmiştir. Çalışmanın başında Down sendromlu çocuk annelerinin etkileşim davranışlarının, normal gelişim gösteren çocuk annelerininkinden farklı olması beklenmiştir. Down sendromlu çocuğu olan annelerin, normal gelişim gösteren çocuğu olan annelere göre yemek saatinde göz kontağı kurma sıklığının daha yüksek olduğu, daha fazla öğretme ve yardımcı davranışlar sergiledikleri ve normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerden daha az olumlu sözel ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

Brown ve Whiten (2000) araştırmada 12'si OSB'li olan çocuk ve 12 özel öğrenme güçlüğü ile oyun ve sosyal davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada OSB'li olan çocuklar ve öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşları 3- 4 ve 5-6 olan iki grup karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; OSB özellik gösteren bireylerin daha az sosyal ilişki, objelere daha fazla bağlılık, daha az sembolik oyun ve zihinsel durumları anlamada daha yetersiz oldukları görülmüştür.

Arnold"un (2000) yapmış olduğu araştırmada; OSB olan çocukların, sosyal etkileşimlerinde göstermiş oldukları göz kontağı kurabilme davranışlarını araştırmıştır. Araştırmada 5 ile 10 yaş arasındaki çocuklar gözlemlenmiştir. Araştırma verileri, çocukların grup içinde oyun oynarken sosyal etkileşimleri esnasında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, göz kontağı kurma, diğer çocuklar ile etkileşimlerinin, çocukların yetişkinlerle etkileşimlerinden daha az olduğu görülmüştür. Bunun yanında, göz kontağı kurma, dikkatlerini verebilmenin iletişim ve sosyal etkileşimleri açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stone ve Yoder"in (2001) yılında yapmış oldukları araştırmada, 24 OSB'li, 11"i

yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuş 55 çocuk örneklem olarak seçilmiştir. Bu çocukların sembolik oyun davranışları ve dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma aynı çocuklar ile iki yıl sonra yeniden tekrarlanmıştır.. İlk yapılan araştırma sonuçlarında, çocukların sembolik oyun davranışları ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, araştırma iki yıl sonra tekrardan yapıldığında bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Görker (2001) araştırmasında, farklı psikolojik sorunları görülmekte ola, altı-sekiz yaş aralığında, altı çocuğu oyun tedavi grupları yöntemleri geliştirerek tedavi etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise oyun yöntemi ile tedavide çocukların bir kısmında düzelme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, çocukların grup içindeki korkularında azalma olduğu, grupta farklı aktivitelere ilgi gösterdiği, sosyalleşmeye başladığı, öz güveninin geliştiği, başka bireyleri anlamaya ve çevre ile uyumlu olmaya çalıştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yang ve diğ. (2003) yapılan araştırmada 6 ve 7 yaşındaki 2 OSB'li olan çocuk ile 2 normal gelişim gösteren çocukların örneklem olarak seçilmiş olduğu bir çalışmada 6 aylık bir oyun grubu programı uygulanmıştır. Bu program sonucunda OSB'li olan ve normal gelişim gösteren çocukların, sembolik oyun ve sosyal oyun davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise; OSB'li olan çocukların sembolik oyun ve sosyal oyun davranışlarında olumlu yönde bir artışın olduğu bulunmuştur.

Kasari, Freeman, Paparella (2006) araştırmalarında üç- beş yaş arası OSB ve asperger sendromlu çocuklarla ailerin katılımın olduğu okul ve ev destekli ortak dikkat ve sembolik oyun becerilerini geliştirmeye dönük bir program uygulamıştır. OSB değerlendirme (ADOS) kriterlerinin kullandığı çalışmasının son test sonuçlarına göre, evde aile tarafından desteklenen grubun OSB özellikleri gösteren davranışlarında kurum merkezli destek alan gruba göre olumlu yönde azalma olduğu görülmüştür.

Bray ve Cooper"ın (2007) yılında okul öncesi döneminde bulunan 48- 84 aylık arasındaki 12 özel gereksinimli çocuğun özel eğitim ortamı ile normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortamlarda oyun oynamalarını karşılaştırmıştır. Yaptıkları araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocukların ortamında daha çok sembolik oyun oynadıklarını bulmuşlardır. Bu durumun nedeni olarak normal gelişim gösteren çocukların ortamlarında özel gereksinimli çocukların daha çok oyun oynama fırsatı bulabildiklerini ve daha çok teşvik edilmeleri ile açıklanmıştır.

Bagner ve Eyberg (2007), zihin yetersizliği ve problem davranışı sorunları olan çocukların davranış terapisinde Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisinin (PCIT) etkinliğini incelemişlerdir ve bu araştırmaya 3-6 yaş arasında çocuğu olan 30 anne katılmıştır. Sonuçlar müdahale programı uygulanan grup annelerinin çocuklarıyla daha olumlu etkileşime girdiklerini ve çocuklarının müdahale programından sonra daha az problem davranış sergilediklerini ve daha düşük ebeveynlik stresi yaşadıklarını göstermiştir

Solomon, Necheles, Ferch, Bruckman (2007) tarafından Greanspan'ın Floortime Modeli kullanılarak Oyun Temelli Ev Danışmanlık Programı oluşturulmuş, 8-12 aylık OSB olan çocukların annelerinin çocuklarını eğitmeleri ile ilgili bir pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında Fonksiyonel Duygusal Değerlendirme Ölçeği (Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) kullanılarak yapılan değerlendirmede, OSB olan çocuklarda işlevsel bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmada oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programı uygulaması sonucu, katılımcıların OSB özellikleri gösteren davranışlarında azalma olduğu görülmüş, her iki araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Kasari, Paparella, Freeman ve Jahromi, (2008) araştırmalarında 3 ile 4 yaş aralığında 58 OSB'li olan çocukla sembolik oyun ve ortak dikkat müdahalesinin 12 ay sonraki dil becerilerini yordayıp yordamadığını araştırarak yürüttükleri deney ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney gruplarından birine sembolik oyun, deney gruplarından diğerine ortak dikkat müdahalesi 5-6 hafta süresince günde 30 dk olmak üzere uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonunda kontrol grubuna oranla her iki deney grubunun 12 ay sonraki dil becerilerinin daha çok gelişme gösterdiği saptanmıştır. Ek olarak, ortak dikkat müdahalesi alan grubun dil becerilerinin sembolik oyun müdahalesi alan gruba ve kontrol grubuna göre daha çok gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Rodman (2010) araştırmasında 24-68 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar ile OSB'li olan çocukları nesne keşfetme, oyun çeşitliliği ve sıra alma becerileri açısından karşılaştırmıştır. OSB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla oyuncaklara daha az ilgi göstermektedirler. Ancak; yüksek işlevli ve bazen de yaşça büyük olan çocukların, tanıdan bağımsız olarak oyuncaklarla ilgilendikleri ve diğer oyun davranışlarını daha sık sergileyebildikleri görülmüştür. Tipik gelişim gösteren çocuklara göre OSB olan çocukların sıra alma davranışını da daha az sergilediklerini görülmüştür.

Childress (2011) araştırmasında OSB'li olan ve farklı gelişim gösteren çocukların anne babaları ile oyun içerisindeki davranışlarını değerlendiren 13 araştırma incelenmiştir. Çalışma,

oyun sırasındaki var olan davranışların ve etkileşimlerinin dil, bilişsel ve sosyal gelişime katkı sağladığını, ortak dikkati olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmadaki OSB olan çocuklar diğer farklı gelişim gösteren çocuklara göre oyun etkileşimleri sırasında; oyuna uygun katılımda zorlanma, sınırlı düzeyde iletişim başlatma ve ortak dikkate yanıt verme, daha az sıra alma, sınırlı düzeyde sosyal iletişimde bulunma, oyuncakla işlevsel oynamama ve tekrarlayıcı oyun davranışları sergileme gibi özellikler göstermektedirler (Williams, 2003).

Blacher, Baker ve Kaladjian (2013) tarafından özel gereksinimli çocuğu olan (Down sendromu, gelişim geriliği, OSB, serebral palsi) ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip 183 ailenin katılımıyla yapılan çalışmada iki farklı bağlamda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler sırasında, 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklarla ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda olumsuz ebeveynlik davranışlarının yapılandırılmış etkinliklerde daha yüksek olduğu, olumlu ebeveynlik davranışlarının ise yapılandırılmamış etkinliklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Down sendromlu çocuğu olan annelerin olumlu ebeveynlik davranışlarının diğer tanı grubunda yer alan çocuk annelerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim davranışlarının yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler sırasında farklılık gösterdiği görülmüştür.

Alak (2014) araştırmasında OSB olan çocuklar da dil ve oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada sembolik oyun ile alıcı dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zeka yaş ortalamaları 24,8 ay olan 16 OSB olan çocukla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, OSB'li olan çocuklardan alıcı dili zayıf olanların daha az sembolik oyun oynadıkları, OSB'li olan çocuklardan alıcı dili iyi olanların ise yönerge ve model alarak daha çok sembolik oyun oynadıkları tespit edilmiştir.

Çelik (2016), normal gelişim gösteren, OSB ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla paylaşımlı kitap okuma sırasında kullandıkları dilin ve etkileşimi destekleme stratejilerinin betimlenmesi ve strateji kullanımları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinin hedeflendiği çalışmaya, 15 normal gelişim gösteren, 15 otizm spektrum bozukluğu olan ve 15 zihinsel yetersizliği olan toplam 45 çocuğun annesi katılmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, Demografik Bilgi Formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren, 39 OSB'li olan ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşim ve dili destekleme stratejilerini kullanımlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı

görülmüştür ve dereceleme ölçeğinin alt maddelerinden biri olan dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerini kullanımlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte dereceleme ölçeğinin diğer alt maddeleri olan dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejileri ve etkileşimi destekleme stratejilerinin kullanımlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile araştırma planına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma modeli:

Batı Trakya'da Gümülcine kasabasında bulunan özel gereksinimli üç ile on yaş arasındaki çocuğa sahip ailelerin, çocukları ile aralarında olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi doğrultusunda ailelerin görüşlerini konu edinen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmanın amacı; derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması "araştırmacının gerçek yaşam ve/veya sınırlı bir veya birkaç durum hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar, raporlar gibi farklı kaynaklardan detaylı ve derinlemesine topladığı verileri kullanarak bir durumun betimlendiği nitel bir yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2015).

3.2 Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip 10 aile ile özel gereksinimli çocukları oluşturmaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2'de araştırmanın katılımcıları ile bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1: Görüşmeye katılan ailelerin demografik özellikleri

Ailelerin bireysel özellikleri	**F**	**%**
Araştırmaya katılan aileler		
Anne	8	%80
Baba	2	%20
Annelerin yaşı		
20 ve daha küçük		
21-25	1	%10
26-30	1	%10
31-40	6	%60

41 ve üstü		
Babaların yaşı		
20 ve daha küçük		
21-25		
26-30		
31-40	1	%10
41 ve üstü	1	%10
Annelerin eğitim durumu		
Lisans	1	%10
Lise		
Ortaöğretim	3	%30
İlkokul mezunu	4	%40
Okuryazar		
Babaların eğitim durumu		
Lisans	1	%10
Lise		
Ortaöğretim		
İlkokul mezunu		
Okuryazar	1	%10
Annelerin çalışma durumu		
Evet	5	%50
Hayır	3	%30
Babaların çalışma durumu		
Evet	2	%20
Hayır		

Tablo 2: Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocuklara ait bilgiler

Çocukların özellikleri	**F**	**%**
Çocuğun yaşı		
3-6	4	%40
7-10	6	%60
Çocuğun yetersizlik türü		
Otizm spektrum bozukluğu	3	%30
Zihin yetersizliği	3	%30
Down sendromu	1	%10
Fiziksel yetersizlik	1	%10
İşitme yetersizliği	1	%10
Görme yetersizliği		
Konuşma bozukluğu	1	%10
Aldığı özel eğitim destek süresi		
1-3 yıl	3	%30
4-6 yıl	5	%50
7 ve daha fazlası	2	%20
Kardeş sayısı		
1	8	%80
2-3		

4 ve daha fazlası		
Yok	2	%20
Kaçıncı çocuk		
İlk	8	%70
Orta		
Son	2	%20

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışmasına olanak vermektedir. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarına ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğ, 2009; Patton, 2002). Bu araştırmaya katılacak olan ailelerin özel gereksinimli çocuğa sahip olmaları ve özel gereksinimli çocukların üç ile on yaşında olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca özel gereksinimli çocuğa sahip on ailenin görüşmeler ve gözlemler için gönüllülük esasına göre görüşlerine başvurulmuştur ve ailelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.3 Verilerin toplanması:

Araştırma kapsamında veri toplama aracı hazırlanırken özel gereksinimli çocukların aileleri ile olan etkileşimleri ve oyun etkileşimlerine yönelik detaylı alan yazısı taraması gerçekleştirilmiştir (Budak,2016; Aydan,2008; Özen,1999; Dereli,2017; Taymaz Sarı,2017; Şahin,1999; Kars, 2018; Atik,1986; Bayram,2017; Çağlar,2006; Papatğa,2012; Driscoll ve Easterbrooks 2007; Haight ve Miller 1992; Childress 2011).

Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken özel gereksinimli çocukları olan aileler belirlenmiştir. Araştırma öncesinde ailelere, planlanan araştırma konusunda gerekli açıklamalar yapılarak gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Daha sonra ailelere görüşme sırasında onam formun imzalatılarak, araştırmada toplanılan verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir.

Aileler ile planlanan zaman içerisinde çocukların ev ortamında aileler ile önce görüşmeler yapılmış, görüşmeler sonrasında ailelerin oyun içerisindeki davranışlarını izlemek amacı ile kontrol listesi gözetiminde aileler çocukları ile 5 dakika boyunca serbest oyun oynarken gözlemlenmiştir.

3.4 Veri toplama araçları:

Bu araştırmada veriler “demografik bilgi formu”, “yarı yapılandırılmış görüşme soruları” ve “oyun becerileri değerlendirme kontrol listesi” ile elde edilmiştir.

3.4.1 Demografik Bilgi Formu:

Bireyin tanıtıcı bilgilerinin bulunduğu demografik bilgi formu, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu form aileye ve çocuğa ait bilgiler olarak iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Ailelerin bilgilerini edinmek amacı ile toplam beş maddeden oluşan anne-baba yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve mesleği. Çocuğun bilgilerini edinme amacı ile çocuğun yaşı, yetersizlik türü, özel eğitim destek süresi, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu bilgilerini içeren sorular yer almaktadır.

3.4.2 Yarı yapılandırılmış Görüşme soruları:

Ebeveynlerle çocukları ile oyun oynarken neler oynadıkları, nasıl oyun davranışları sergiledikleri ile ilgili 5 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sorunları araştırmacı tarafından geliştirildikten sonra uzman görüşü alınmış ve görülme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşmeler aile ziyaretlerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

3.4.3. Oyun becerilerini değerlendirme kontrol listesi:

Ailelerin çocukları ile oynadıkları oyunlar sırasındaki ailelerin davranışlarını gözlemlemek amacı ile 12 basamaktan oluşan ve uzman görüşleri alınarak son verilen bir kontrol listesi kullanılmıştır. Oluşturulan kontrol listesinde ailelerin oyun içerisindeki oyun becerilerini değerlendirmek, etkileşimlerini ve çocuklarına karşı yaklaşımlarını gözlemlemek amaçlanmıştır. Kontrol listesinde ailelerin çocuğu oyuna davet etme durumu, materyal incelemesine izin verme, göz kontağı ile iletişim başlatma, oyun kurallarına uyma, oyun hızını çocuğa bırakma, çocuğun ipuçlarını ve davranışlarını takip etme, sohbet sürdürme, çocuk ile güç müdahalesine girmeme, oyun içerisinde pekiştirme ve oyundaki rol değişimi v.b basamaklar üzerinden aileler değerlendirilmiştir. Ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında çocukları ile oyun başlatmaları istenmiş ve 5 dakika boyunca oyun sırasındaki anne çocuk etkileşimi gözlenmiş ve kontrol listesi ile oyun özellikleri ve etkileşim değerlendirilmiştir.

3.5 Verilerin analizi:

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Temalar araştırma sorularından oluşabileceği gibi, gözlem ve görüşmede kullanılan sorular ya da boyutlardan da oluşabilmektedir. Betimsel analiz; "(a) betimsel analiz için bir tematik çerçeve oluşturma, (b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması" olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme dökümleri bilgisayara aktarıldıktan sonra analizlere geçilmiştir. Analizlerde temel kavramsal çerçeveyi yarı-yapılandırılmış görüşme soruları oluşturmuştur. Betimsel analizde ebeveynlerin sorulara verdikler yanıtlar analiz edilmiş ve birbirine benzer yanıtlar frekans ve yüzde değerleri ile tablolaştırılarak sunulmuştur. Oyun sırasında kontrol listesi kullanılarak yapılan gözlem verileri de görüşme yolu ile elde edilen verilerle birlikte sunulmuştur. Ayrıca araştırmacı her bir ebeveynin oyun sırasında çocuğu ile etkileşimine dair gözlem notları tutmuştur.

3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik

Güvenirliği ve geçerliliği arttırmak için nitel araştırmalarda, araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri kaynağından yararlanmak ve elde edilen verilerin birbirini destekleyici biçimde sunulması uygun görülmüştür. Çeşitleme olarak adlandırılan bu yöntem farklı yöntemlerin, veri kaynaklarının, araştırmacıların ve perspektiflerin, verilerin ve yorumların çapraz kontrollerini yapmak amacıyla bir arada kullanılması olarak tanımlanmaktdır (Denzin ve Lincoln, 2005).Bu çalışmada çeşitleme farklı veri kaynaklarının kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu veri kaynakları; yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, kontrol listesi kullanılarak yapılan gözlem ve araştırmacı gözlem notlarıdır.

Nitel araştırmada, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanması durumunda aynı sonuçlara ulaşılamayabildiği kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bakımdan değerlendirildiğinde araştırmada dış güvenirliği artırmak için; araştırmacının rolü yarı yapılandırılmış görüşme formunda net bir biçimde ifade edilmiştir,; araştırmacı katılımcıların ve araştırma ortamının özelliklerini açıkça belirtmiştir. Böylece benzer sorunlarla ilgili araştırma yapacak araştırmacıların, uygun ortam ve katılımcılara ulaşabilmeleri sağlanabilir. Soruları yanıtlayan tüm katılımcıların bireysel deneyimleri, araştırmacının gözlemleri

hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Elde edilen bulgulardan, doğrudan alıntılar da yapılarak, örneklendirilmiştir.

Veri toplama ve analizi sürecinde ön yargısal eğilimlerden kaçınılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada araştırmacı, üzerinde çalıştığı ortamın doğallığını etkileyecek ve veri kaynaklarını yönlendirecek eylemlerden kaçınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Böylece ilgili konularda araştırma yapacak araştırmacıların uygulamalarına nitelikli yön verecektir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde veriler hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür ve bir uzman tarafından doğruluğu teyit edilmiştir. Elde edilen bulguların güvenirliğini arttırmak amacıyla, uzman görüşü alınarak, gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular tanımlanarak sonuçlar yorumlanmıştır.

3.7 Gözlemciler arası güvenirlik

Araştırmada veri analizinin güvenirliği için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Bunun için yapılan 10 görüşmeden tesadüfî olarak 3 görüşme seçilmiş ve araştırmacıdan farklı bir uzman görüşme sorularının betimsel analizini yapmıştır. Daha sonra araştırmacı ve diğer uzmanın analizlerindeki görüş birliğini hesaplanmıştır. Bu görüş birliğinin hesaplanmasındaMiles ve Huberman'ın kodlayıcılar arası tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre (1994) iki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir. Hesaplamada, Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formulü kullanılmış ve güvenirlik %90 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerdeki diğer bir gözlemciler arası güvenirlik kontrol listesi kullanarak ebeveyn-çocuk oyun etkileşimlerinin değerlendirilmesi ve araştırmacı notlarının kontrol listesini doğrulamak için kullanımı ile ilgilidir. Bunun için araştırmacı gözlemlediği 5 dakikalık oyun zamanları için video kaydı almıştır. Gözlemciler arası güvenirlik için destek alınan uzman, yine tesadüfî seçilen 3 video kaydını incelemiş ve kontrol listesini kullanarak oyun sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirmiştir. Bağımsız yapılan iki değerlendirmede bu defa gözlemciler arası güvenirlik %93 olarak bulunmuştur. Kontrol listesi ile elde edilen verilerin doğrulanması amacıyla kullanılan gözlemci notlarının uygun şekilde seçimi ile ilgili de uzmana başvurulmuş ve kontrol listesinin maddelerinin desteklenmesinde uygun gözlemci

notlarının kullanımında yine seçilen 3 video için güvenirlik hesaplanmıştır. Bu güvenirlik de %89 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya veri toplama araçlarından elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla ele alınarak sunulmuştur.

4.1. Ebeveynler gün içinde çocukları ile yaptıkları etkinlikler

Tablo 3: Ailelerin gün içerisinde çocukları ile yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri

	Frekans	%
Oyun oynamak	3	30
Gezmek	1	10
Ev işlerine yardım etmek	5	50
Bahçede zaman geçirmek	1	10
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde ailelerin çocukları ile gün içinde yaptıkları etkinliklerin dağılımı görülmektedir. “Gün içerisinde çocuğunuz ile yaptığınız etkinlikler nelerdir?” Sorusuna aileler çocukları ile gün içinde %30’u oyun oynamak , %10’u gezmek, % 50’i ev işlerinde yardım etmek, % 10’u bahçede zaman geçirmek yanıtlarını vermişlerdir.

Üç ebeveyn gün içinde çocukları ile oyun oynadıklarını belirtmiştir, aşağıda örnek ifadeler yer almaktadır:

“ *çalıştığım için evdeki yaşlılar ile vakit geçiriyor, etkinliklere zamanımız olduğunda bebekleri ile oyun oynuyoruz onun dışında mutfakta benimle zaman geçirmeyi çok sever*” E6

“ *kızımın bir düzeni var o bozulsun gün içinde huzursuz oluyor uyku, yemek, oyun, uyku şeklinde geçiyor. Farklı etkinliğimiz yok sadece hafta sonları dışarıya çıkıyoruz”* E1

“ *gezmek oyun oynamak*” E8

Bir ebeveyn gün içinde çocuğu ile gezdiklerini belirtmişlerdir aşağıda örnek ifade yer almaktadır:

" *her gün günün yarım saati köyde yürüyüş yaparak gezeriz"* E10

Beş ebeveyn gün içerisinde çocuklarının ev işlerine yardım ettiklerini belirtmiştir, aşağıda örnek ifadeler yer almaktadır:

" *kek hamur işi yapımlarını çok sever mutfakta bana yardım eder kalan zamanımızda kitap okuruz" E*4

" oğlum ev işlerinde bana yardım eder televizyon bakarız bahçede bana yardım eder" E3

" *Birlikte yemek yaparız yardım etmeyi çok sever hava güzel olduğunda dışarıda yürüyüş yaparız" E2*

" *birlikte yemek yaparız televizyon izleriz*" E5

" *yeni bir kardeşi olduğu için daha çok bana yardım etmeye çalışır kardeşi ile oyun oynamaya çalışır. Onun dışında oyuncakla veya benimle oynamaz onun dışında çoğunlukla gününü okulda geçirir." E9*

Bir ebeveyn çocuğu ile daha çok zamanını bahçede geçirdiğini belirtmektedir, aşağıda örnek ifade yer almaktadır:

" *bahçede daha çok zaman geçiririz arada da parka gideriz*" E7

4.2.Ebeveynlerin çocukları ile tercih ettikleri oyunlar

Tablo 4:Ailelerin çocukları ile oyun tercihleri

	Frekans	**%**
Heyecanlı oyunlar koşmaca, zıplama	3	30
Oyun oynamaz arada saklambaç oynar	1	10
Bebeklerle oyun	1	10
Bahçede toprak ile oyun	1	10
Tahta blok, puzzle	2	20
Denge oyunları ve resim boyama	2	20
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 4'te ailelerin çocukları ile tercih ettiği oyunların dağılımı görülmektedir. "Çocuğunuz ile hangi oyunları oynamayı tercih edersiniz?" Sorusuna aileler %30'u heyecanlı oyunlar koşmaca zıplama, %10'u oyun oynamaz arada saklambaç oynar, %10'u bebeklerle oyun , %10 bahçede toprak ile oyun , %20'si tahta blok ve puzzle, %10'u bebeklerle evcilik, top, ceee oyunu ve kutu kutu pense, % 20'i denge oyunları ve

resim boyama olarak yanıtlarını vermişlerdir.

Dört ebeveyn çocukları ile oyun tercihlerini heyecanlı oyunlar olarak belirtmişlerdir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *heyecanlı oyunlar atlama, zıplama oynarız*” E8

“ *kovalamaca saklambaç oynarız*” E2

“ *bahçede kovalamak ve saklambaç oynarız saklanan eşyayı ararız*” E3

Bir ebeveyn çocuğunun oyun oynamadığını oyun tercihlerinde arada saklambaç olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *oyuncaklarla veya oyuncaksız oyun oynamaz, kardeşi olduğu için onu oynatmaya çalışır şimdilik çok nadir saklambaç oynarız*” E9

Bir ebeveyn çocuğu ile oyun tercihlerinde bebeklerle oyun olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“*bebeklerle evcilik, top cee-ee ve kutu kutu pense oynarız onun sevdiği oyunları tercih etmeye çalışırım*” E1

Bir ebeveyn çocuğu ile oyun tercihinde bahçede toprak ile oyun olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek bir ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *bahçedeki toprak ile arabalarıyla oyun oynamayı sevdiği için onun istediği gibi oynarız arabalara topraklar yükleyerek taşımacılık oynarız*” E7

İki ebeveyn çocukları ile oyun tercihlerinde blok ve puzzle oyunları olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *tahta blok ve puzzleri çok sever onları tercih ederiz*” E5

“ *Kendisi daha çok masa üstü oyunları sever puzzle eşleme kartları bloklar bende oynamak için onları tercih ederim*” E6

İki ebeveyn çocukları ile oyun tercihlerinde denge oyunları ve resim boyama olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ denge oyunlarını çok sever babası ile resim yapmayı uno oynamayı sever benimle daha çok denge oyunlarını oynar” E4

“ *Daha çok resim yapmayı sever benimle de resim yapmayı tercih eder*” E10

4.3.Ebeveynlerin oyun seçiminde dikkat ettiği noktalar

Tablo 5: Oyun seçimlerinde nelere dikkat ettiklerine dair görüşleri

	Frekans	**%**
Uzmanlara sorarak dikkat ederim	1	10
Onun eğlendiği oyunlar	2	20
Sorun çıkarmayacağı iletişim kuracağı	1	10
Konuşmada yardımcı olabilecek	1	10
Onun istediği	2	20
Yaşına uygun sevdiği oyunlar	3	30
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 5'te ailelerin oyun seçiminde dikkat ettikleri noktaların dağılımı görülmektedir. " Oyun seçimlerinde nelere dikkat edersiniz? Sorusuna aileler %10'u uzmanlara sorarak dikkat ederim, %20'si onun eğlendiği oyunlar, %10'u sorun çıkarmayacağı iletişim kuracağı, % 10'u konuşmada yardımcı olabilecek, %20'si onun istediği, %30'u yaşına uygun sevdiği oyunlar olarak yanıtlarını vermişlerdir.

Bir ebeveyn oyun seçimlerinde uzmanlara sorarak dikkat ettiğini belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

" *çocuğuma yararlı olan ne varsa almaya dikkat ederim tabii ki de uzamana danışarak*" E4

İki ebeveyn oyun seçimlerinde dikkat ettiği noktaların çocuğunun eğlendiği oyunları olması olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

" *daha çok çocuğumun eğlendiği oyunlar*" E8

" *kızım kendisi çok hırçın oyunlarda değişiklik yapamıyoruz onun daha çok eğlendiği istediği oyunları seçmeye dikkat ederim*" E1

Bir ebeveyn oyun seçimlerinde dikkat ettiği noktaların sorun oluşmadan iletişim kurabileceği oyunları olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

" *oyuna katılabileceği, iletişim kurabileceği, sorun çıkarmayacağı oyunları seçerim*" E3

Bir ebeveyn oyun seçimlerinde dikkat ettiği noktaların konuşmasına yardımcı olabilecek oyunların olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular

desteklenmektedir:

“ *çocuğumun konuşmasında yardımcı olabilecek oyunları seçerim*” E2

İki ebeveyn oyun seçimlerinde dikkat ettiği noktaların çocuklarının daha çok istediği oyunlar olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *onun daha çok sevdiği ilgi duyduğu ve oyun isteyerek iletişim kurduğu oyunları seçerim*” E7

“ *ilgisi daha çok resim yapmak olduğu için onun istediğini seçerim*” E10

Üç ebeveyn oyun seçimlerinde dikkat ettiği noktaların oyunların çocuklarının yaşlarına uygun olması olduğunu belirtmektedir, aşağıda örnek ifadeler ile bulgular desteklenmektedir:

“ *oyuncakları yaşına uygun alırız fakat yinede oyun oynamak istemez*” E9

“ *yaşına uygun oyuncaklarla oynarız*” E5

“ *aldığım oyuncakların yaşına uygun olmasına dikkat ederim, oyun seçimlerini de yaşına uygun sevdiği oyunları seçerim*” E6

4.4.Ebeveynlerin çocukları ile oyun sırasındaki iletişimleri

Tablo 6: Ailelerin çocukları ile oyun sırasında kurdukları iletişime dair görüşleri

	Frekans	**%**
İstediği oyunu oynayarak iletişimi kurmak	1	10
Onu sakin tutarak iletişim kurmak	2	20
Göz kontağı kurarak iletişim	2	20
Oyun stillerine göre	1	10
Sohbet etmek ve dinlemek	3	30
İletişimine fırsat vermek	1	10
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 6’da ailelerin oyun içerisindeki iletişimlerinin dağılımı görülmektedir. “Çocuğunuz ile oyun oynarken nasıl bir iletişiminiz var?”sorusuna ailelerin %10’u İstediği oyunu oynayarak iletişimi kurmak, %20’si onu sakin tutarak iletişim kurmak, %20’si göz kontağı kurarak iletişim, % 10’u oyun stillerine göre , %30’u sohbet etmek ve dinlemek , %10’u iletişimine fırsat vermek olarak yanıtlarını vermişlerdir.

Bir ebeveyn oyun içerisinde istediği oyunu oynayarak iletişim kurduklarını

belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilmiştir:

"*birbirimizle güzel anlaşıyoruz, genelde onun hoşuna giden oyunları oynadığımız için iletişimimiz zor olmuyor*" E2

İki ebeveyn çocukları ile oyun içerisinde onları sakin tutarak iletişim kurduklarını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *onu sakin tutmaya çalışırım sakin bir dille anlatırım*" E3

" *onun beni yönlendirmesine izin verdiğimde oyun içerisinde daha sakin iletişimimiz olur*" E7

İki ebeveyn oyun içerisinde göz kontağı kurarak iletişim kurduklarını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *onunla oyun oynamam onu çok mutlu eder, istediği oyunları oynadığımızda sürekli gülümsüyor gözlerime bakıyor ona oyun ile ilgili anlatmamı istiyor. Bende onun gözlerine bakarak anlatıyorum iletişim kuruyoruz*" E1

" *bana yardım ederken sohbet etmeyi sever bende onun gözlerine bakarak anlatırım oda beni dinler*" E4

Bir ebeveyn oyuna göre iletişim kurduklarını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *oyuna göre şarkı söyleriz, bağırırız konuşuruz*" E8

Üç ebeveyn oyun içerisinde sohbet ederek iletişim kurduklarını belirtmektedirler, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *oturmakta güçlük çekiyoruz konuşmadığı için kendini ifade edemiyor fakat ben ona her şeyi anlatıyorum sohbet eder gibi beni dinliyor bende anlatıyorum*" E5

"*ev işlerinde bana yardım etmeyi sevdiği için onunla sohbet ederek iletişim kurarız bende ondan yaptıklarını anlatmasını isterim*" E9

"*fikirlerimizi söyleriz sohbet ederiz sakin şekilde birbirimizi dinleriz*" E10

Bir ebeveyn oyun içerisinde çocuğuna iletişim için fırsat verdiğini belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *kendisi çok konuşmadığı için oyun içerisinde açıklayıcı konuşmalar yapmaya çalışırım konuşması için ona fırsat veririm*" E6

4.5. Ebeveynlerin oyun sırasında yaşadıkları çatışma/gerginlik durumunda kullandıkları çözümler

Tablo 7: Ailelerin oyun içerisinde yaşadıkları gerginlik/ çatışmaları ve çözümlerinin neler olduğuna dair görüşleri

	Frekans	%
Sorun oluşmaması için oyunda çocuğu takip ettiklerini	1	10
Oyunu bıraktıklarını	1	10
Sadece onun bildiği oyunları oynadıklarını	2	20
Sorun yaşamadığını	4	40
Oyuna katılması için zorladığını	1	10
Oyunda çocuğu zorlamadığını	1	10
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 7'de ailelerin yaşadıkları sorunlara göre buldukları çözümlerin dağılımı görülmektedir."Çocuğunuz ile oyun oynarken gerginlik/ çatışma yaşarmısınız? Ne tür çatışmalar ve nasıl çözüm bulursunuz? Sorusuna aileler %10'u sorun yaşamamak için onu takip ederim, %10'u oyunu bırakır başka oyun geçeriz, %20'si onun bildiği oyunları oynarız sadece, %40'ı sorun yaşamıyoruz, %10'u oyuna katılması için zorlarım, %10'u zorlamıyorum olarak yanıtlarını vermişlerdir.

Bir ebeveyn oyun sırasında çatışmanın oluşmaması için çocuğunun isteklerini takip ettiğini belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *oyun içerisinde istediği olamadığı durumlarda kafasını vurmaya başlar bu durumların olmaması için bende onun isteklerini takip ederim*" E3

Bir ebeveyn oyun sırasında çatışma durumunda oyunu değiştirdiklerini belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *çatışmadan ziyade daha çok anlaşamamazlık olur onun çözümünü de oyun oynamayı bırakırız ya da başka bir oyun oynamaya başlarız*" E2

İki ebeveyn oyundaki çatışmaların olmaması için çocuklarının istediklerini oynadıklarını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *oyun içerisinde değişiklik istemez ve devamlı aynı oyunu oynamak ister o yüzden çatışma olmaması için onun dediğini onun istediğini oynarım*" E7

"*değişikliklere kapalı olduğu için bildiği sevdiği oyuna bile azıcık değişiklik yapsam hırçınlaşır, oyunlardaki sorunların oluşmaması için bende onun bildiği sevdiği oyunları oynarım*" E1

Dört ebeveyn oyun içerisinde çatışma gerginlik yaşanmadığını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" *çok uyumlu bir çocuk olduğu için hiç sorun yaşanmaz*" E4

" *genellikle hiç yaşamıyoruz olursa oyun sonlanır*" E8

" *hiç çatışma yaşamıyoruz sakin ve her şeye ayak uydurur sorun olursa sakinleştirmeye çalışırım ama sorun çıkmaz*" E6

" *kızım sakin ve uyumlu sorun yaşamıyoruz*" E10

Bir ebeveyn çatışma sırasında çocuğunu zorlamadığını istediğini yapmasına izin verdiğini belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

"*oyun oynamak istediğimde kaçtığı için beni duymazmış gibi yapar sorun büyümesin diye zorlamıyorum bana yardım etmesine izin veriyorum*" E9

Bir ebeveyn oyun sırasında çatışma durumunda onu zorladığını belirtmektedir, bulgular aşağıda ifadelerle örneklendirilşmiştir:

" uzun süre oturmak istemez gelip oturması için yüksek sesle seslenirim, oyuna katılması için zorlarım" E5

4.6. "Ebeveynlerin oyun sırasındaki etkileşimleri"

Tablo 8: Ailelerin çocukları ile oyun içerisinde oyun becerilerini değerlendirme listesi

	EVET	**%**	**HAYIR**	**%**
Çocuğu iletişim kurarak oyuna davet eder (örn: ne oynamak istersin? Oyun oynayalım mı?)	**8**	**%80**	**2**	**%20**
Oyuna başlamadan önce oyuncakları/ materyalleri incelemesine izin verir.	**3**	**%30**	**7**	**%70**
Göz kontağı kurarak iletişimi ve oyunu başlatır	**3**	**%30**	**7**	**%70**
Oyun içerisinde sıra alma ve sıra verme gibi kurallara yer verir	**8**	**%80**	**2**	**%20**
oyun içerisinde çocuğun fikir ve tercihlerine önem verir	**5**	**%50**	**5**	**%50**
Oyun içerisinde oyun hızını belirlemeyi çocuğa bırakır	**6**	**%60**	**4**	**%40**

Oyun içerisinde çocuğun ipuçlarını takip eder	**6**	**%60**	**4**	**%40**
Oyun veya oyuncaklarla ilgili sorular yerine açıklayıcı cümleler kullanarak sohbeti sürüdür	**9**	**%90**	**1**	**%10**
Kişi oyun sırasında güç müdahalesine girmez	**10**	**%100**	**0**	**%0**
Problem çözmesi için izin verir	**6**	**%60**	**4**	**%40**
Çocuğun düşünce ve davranışlarını över ve cesaretlendirir	**9**	**%90**	**1**	**%10**
Oyun içerisinde rol alır rol verir	**8**	**%80**	**2**	**%20**

Tablo 8'de ailelerin etkileşimlerinin dağılımı görülmektedir.

Birinci basmak olan "çocuğu iletişim kurarak oyuna davet eder" 8 ebeveyn çocuğunu iletişim kurarak oyuna davet ederken 2 ebeveynin ise bu şekilde oyunu başlatmadıkları görülmüştür.

Ebeveyn	**Oyuna Davet Gözlem Notları**
E1	Ebeveyn yere oturarak oyun başlamadan önce çocuğu "oyun oynayalım mı" şeklinde oyuna davet etti.
E2	Oyun başlamadan önce oyuncakları göstererek çocuğa "hangisiyle oynayalım" şeklinde oyuna oyuna davet etti.
E3	Ebeveyn kendi odasında olan çocuğun yanına giderek oyun başlatmadan önce çocuğa "oyuncakları göstererek" oyuna davet etti
E4	Ebeveyn oyun başlamadan önce "hadi oyun oynayalım hangisini istersin" diyerek oyuna davet etti.
E5	Ebeveyn diğer odada olan çocuğunu oyun başlamadan önce "hadi oyun oynayacağız" çağırarak çocuğu oyuna davet etti.
E6	Ebeveyn oyun başlamadan önce salona materyaller getirilerek "hangileri ile oynayalım" diyerek çocuğa oyuncakları seçme fırsatı vererek oyuna davet etti
E7	Ebeveyn oyun başlamadan önce materyalleri salona getirerek "hangisi ile oynayalım" diyerek oyuna davet etti.
E9	Ebeveyn çocuğun oyundan kaçışı sebebiyle anne oyuncakları çocuğa vererek oyuna davet etti.

İki ebeveyn oyun başlangıcında çocuklarını davet etmeden oyuna geçiş yaparlar. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitle kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyuna Davet Gözlem Notları
E8	Ebeveyn materyalsiz oyun seçer, fakat çocuğu oyuna davet etmeden oyuna kedi başına başlar
İE10k	Ebeveyn materyalleri çocuğun odasından salona getirir ve çocuğu oyuna davet etmeden oyuna başlar.

İkinci basamak olan " oyun başlamadan önce oyuncakları /materyalleri incelemesine izin verir" 3 ebeveyn incelemeye izin verir, 7 ebeveyn incelemeye izin vermeden oyunu başlattıkları görülmüştür

Ebeveyn	Oyun Öncesinde Materyal Tanıtımı Gözlem Notları
E1	Çocuk oyun davetine katılarak oyun alanına gelir ve ebeveyn çocuğa oyuncakları vererek incelemesine fırsat verdi.
E2	Ebeveyn çocuğa oyun içerisinde oyuncak seçmesine ve oyuncakları incelemesine izin verdi.
E4	Oyun öncesinde ebeveyn çocuğa oyuncakları incelemesi için fırsat ve zaman verdi.

Yedi ebeveyn oyuna geçişte çocukların materyal incelemesine fırsat vermeden oyuna başlarlar. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyun Öncesinde Materyal Tanıtımı Gözlem Notları
E3	Ebeveyn oyuncağı ortama getirdi, inceleme fırsatı vermeden oyunu başlattı.
E5	Ebeveyn çocuğun devamlı oyun oynadığı oyuncaklar içinden materyal seçerek inceleme fırsatı vermeden oyun başlattı
E6	Ebeveyn çocuğun oyunu seçmesine izin verdi, fakat oyuncak incelemesine izin vermeden elinden alarak oyunu başlattı.
E7	Oyuncak araba ebeveyn tarafından alınarak çocuğun incelemesine sunulmadan oyun başlatıldı.
E8	Ebeveyn saklambaç oyunu çocuğa anlatmadan başladı
E9	Ebeveyn çocuğun ortamda oturmasını sağlamak amacı ile aceleci davranışlarla oyuncak incelemesine fırsat vermeden oyuna başlattı.
E10	Ebeveyn oyuna çocuğun katılması durumunda oyunu oyuncak incelemesine izin vermeden oyunu başlattı

Üçüncü basmak olan "göz kontağı kurarak iletişimi ve oyunu başlatır" 3 ebeveyn göz kontağı kurarak iletişim kurar, 7 ebeveyn göz kontağı kurmadan oyunu başlattıkları görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Göz Kontağı Kurma Davet Gözlem Notları
E1	Ebeveyn oyun öncesinde çocuğun adını seslenerek göz kontağı kurarak oyunu başlattı
E5	Ebeveyn seçilen oyunun parçalarını alarak göz kontağı ile sözel iletişimle oyunu başlattı.
E6	Ebeveyn oyuncak inceleme esnasında çocuk ile göz kontağı kurarak sözel iletişimle oyunu başlattı.

Yedi ebeveyn oyun içerisinde çocukları ile göz kontağı kurmadan ve arada sadece sözel iletişimle oyunu başlatır. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyunda Göz Kontağı Kurma Gözlem Notları
E1	Ebeveyn göz kontağı ile iletişim kurmadan seçilen oyuncaklarla oynamaya başladı.
E2	Ebeveyn göz kontağı kurmadan sözel bir iletişimle oyunu başlattı
E3	Ebeveyn sadece çocuğa oyuncakları göstererek göz kontağı kurmadan oyuna başlattı
E4	Ebeveyn göz kontağı kurmadan oyunu hemen başlattı
E7	Ebeveyn seçilen oyuncak ile göz kontağı kurmadan kurmadan oyunu başlattı
E8	Ebeveyn oyunu kendi seçip başlatarak çocuğa göz kontağı ile sözel iletişim kurmadan oyun başladı
E9	Ebeveyn çocuğun oturmasını sağlamak amacı ile oyunu hızlıca oynamaya başlar ve göz kontağı kurmadan oyuna başladı.

Dördüncü basamak olan " oyun içerisinde sıra alma ve sıra verme gibi kurallara yer verme" 8 ebeveyn oyun içerisinde kuralları yer vererek oynadılar, 2 ebeveyn oyun içerisinde kuralları kullanmadan oynadıkları görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Kurallara Uyma Gözlem Notları
E1	Ebeveyn evcilik oyununda bebeklere yemek yedirirken çocuğu ile sıra alma becerisini kullandı.
E3	Ebeveyn seçilen masa oyununda uno oynayarak oyun kuralları gereğince sıra alma becerini kullandı.
E4	Ebeveyn seçilen oyunun kuralları gereğince jenga oyununda sıra alma

	becerisi kullandı
E5	Ebeveyn seçilen puzzle oyununda, puzzle parçalarını sıra alarak oynamaya çalışarak sıra becerini kullandı.
E6	Ebeveyn domino resim kartları ile oynarken sıra alma becerisi kullandı
E8	Ebeveyn saklambaç oyununda sıra alma becerisini kullandı
E9	Ebeveyn evcilik oyununda sıra alma becerisini kullanarak bebeklerin kıyafetlerini değiştirdi.
E10	Ebeveyn oyun içerisinde oyuncak arabalar ile oynarken sıra alarak kurallara uyguladı

İki ebeveyn oyun içerisinde kurallara uyum sağlamazlar ve sıra alma becerisini kullanmazlar. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	**Oyunda Kurallara Uyma Gözlem Notları**
E2	Ebeveyn oyun içerisinde ses taklidi kullanırken sıra alma becerisini çocuğuna vermeden geçişler yaptı.
E7	Ebeveyn sıra alma becerisini kullanmadı ve çocuk oyundan kaçış davranışları gösterdi.

Beşinci basamak olan " oyun içerisinde çocuğun fikir ve tercihlerine önem verme" 5 ebeveyn tercih ve fikirlere önem verdiği, 5 ebeveynin ise bu beceriyi kullanmadıkları görülmüştür. :

Ebeveyn	**Oyunda Fikir ve Tercihleri Önemseme Gözlem Notları**
E4	Çocuk oyun içerisindeki değişikliği anneye söyler, anne fikirlerini beğenerek çocuğun istediğini yapar.
E5	Çocuk annesinin yönlendirmesinin dışına çıkmak ister kendi tercihini kullanır ve anne izin verir.
E6	Çocuğun oyunda yapmak istediği değişiklikleri anne fark eder fikir ve tercihlerine izin verir
E9	Ebeveynin çocuğun davranışlarını fark eder ve tercihlerine önem verir oyundan kaçış davranışı sergilenmesini engellemiş olur.
E10	Ebeveyn oyun içerisindeki değişiklikleri fark eder ve müdahalede bulunmaz. Fikirlerine önem verir.

Beş ebeveyn oyunda çocuklarının fikir ve tercihlerini görmezden gelir. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyunda Fikir ve Tercihleri Önemseme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn oyun içerisinde çocuğun bebekleri ile farklı eylemler yapmak istediğini görmezden gelir ve eylemi gerçekleştirmesine izin vermeyerek fikir ve tercihlerini fırsat vermez.
E2	Oyun içerisinde ses taklitlerinin dışına çıkmamak için ebeveyn çocuğun oyunda değişiklik yapmasına fırsat vermez.
E3	Ebeveyn oyun içerisinde değişiklik yapmak isteyen çocuğuna müdahale eder, izin vermez.
E7	Ebeveyn çocuğun oyun içerisindeki istediği değişiklikleri görmezden gelir ve çocuk oyundan kaçış davranışı gösterdi
E8	Ebeveyn saklambaç oyununda çocuğa müdahale ederek sadece kendisinin istediği yerlere saklanmasını ister fikir ve tercihlerini görmezden geldi

Altıncı basamak olan " oyun içerisinde oyun hızını belirlemeyi çocuğa bırakır" 6 ebeveyn oyun hızını çocuklarına bırakarak oyun oynadıkları, 4 ebeveynin oyun hızına müdahale ettikleri görülmüştür.

Ebeveyn	Oyun Hızını Belirleme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn oyunu hemen bitirmez çocuk oyunu sevdiği için oyun hızını çocuğun belirlemesine izin verdi.
E4	Seçilen oyunu çocuğun çok sevdiğinden dolayı oyunu daha yavaş oynayarak hemen bitmesine izin vermez oyunun hızını çocuğa bıraktı.
E5	Çocuğun oyunu bitirmek istemediğini fark eder ve oyun hızını belirlemeyi çocuğa bıraktı
E6	Seçilen oyunu çocuk sevdiği için ebeveyn oyun hızını çocuğa bırakarak müdahalede bulunmadı
E9	Ebeveyn oyun hızını çocuğa bırakarak müdahalede bulunmaz, çocuk oyundan kaçışlar sergilese de anne çocuğun istediğini ve istediği zaman kadar oynayarak devam ettirdi
E10	Ebeveyn müdahalede bulunmaz oyun hızını çocuğa bıraktı

Dört aile oyunun hızını kendileri belirleyerek çocuklarını kendileri yöneltir. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyun Hızını Belirleme Gözlem Notları
E2	Ebeveyn oyun hızını kendi planlayarak hemen oyunda değişiklik yapar farklı oyun ekleyerek çocuğun oyuna devam etmek isteğini görmezden geldi.
E3	Ebeveyn oyunun hızını kendi planlayarak birinci oyunu bitirip hemen ardından farklı bir oyun başladı

E7	Ebeveyn oyun hızını kendi belirleyerek oyun değişimi yaptı
E8	Ebeveyn oyun hızını kendi belirledi

Yedinci basamak olan " oyun içerisinde çocuğun ipuçlarını takip eder uyum sağlar" 5 ebeveyn ipuçlarını takip ettiklerini, 5 ebeveyn ipuçlarını takip etmediği görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Çocuğun İpuçlarını Takip Etme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn oyun içerisinde tekrarlayıcı eylemleri yapmak isteyen çocuğa izin vererek problem davranışın meydana gelmemesi için ona uyum sağladı
E4	Ebeveyn oyun bittiğinde çocuğun aynı oyunu tekrar oynamak istediğini fark ederek ve tekrardan aynı oyunu oynadılar.
E5	Ebeveyn çocuğun oyunu bitirmek istemediğini fark etti ve tekrar aynı oyunu oynamak istediğinde çocuğa uyum sağladı.
E6	Ebeveyn oyunun tekrar edilmesinde anne çocuğa uyum sağladı
E9	Ebeveyn çocuk oyunu bırakmak istediğinde anne müdahalede bulunmadı, oyuna geri gelmesini bekleyerek çocuğa uyum sağladı

Beş ebeveyn çocuklarının oyun içerisindeki ipuçlarını görmezden gelerek oyundaki değişiklikleri de görmezden gelerek uyum sağlamazlar. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyunda Çocuğun İpuçlarını Takip Etme Gözlem Notları
E2	Ebeveyn oyun içerisinde çocuğun ona uyum sağlamasını istedi
E3	Ebeveyn çocuğun oyunu nasıl oynamak istediğini fark etti fakat uyum sağlamak yerine daha çok ona müdahalede bulundu
E7	Ebeveyn çocuk oturması için zorlandı ve anne çocuğa uyum sağlamadan müdahalede bulundu
E8	Ebeveyn çocuğun kendisine uyum sağlamasını istedi
E10	Ebeveyn oyunda çocuğun oyundaki değişikliklere karşı isteklerini görmezden geldi

Sekizinci basamak olan " oyun ve oyuncaklarla ilgili sorular yerine açıklayıcı cümleler kullanarak sohbeti sürdürür" 9 ebeveyn sorular sormadan sohbet halinde oyunu oynadıkları, 1 ebeveynin oyun içerisinde hiç iletişimde bulunduğu görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Sohbet Etme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn soru sormak yerini bebekleri konuşturmaya sohbet eder

E2	Ebeveyn soru sormaz oyun içersindeki hayvan ve arabaları konuşturarak sohbet ortamı yarattı.
E4	Ebeveyn sorular sormaz yapacağı eylemleri anlatır çocuk anneyi taklit etti
E5	Ebeveyn çocuğa devamlı neler yapması gerektiğini anlattı
E6	Ebeveyn oyundaki kartlarla ilgili sorular sormaz sadece çocuğa sohbet şeklinde kartları, eylemleri anlattı.
E7	Ebeveyn oyunu ile ilgili sohbet etti
E8	Ebeveyn sorular sormaz saklambaç oyununda baba sözel ipuçları verdi
E9	Ebeveyn oyunu anlatan cümleler söyledi
E10	Ebeveyn oyunda yapılacakları anlattı

Bir ebeveyn oyun içerisinde çocuğu ile az iletişimde bulunur. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	**Oyunda Sohbet Etme Gözlem Notları**
E3	Ebeveyn oyun içerisinde hiç iletişimde bulunmadı.

Dokuzuncu basamak olan " kişi oyun sırasında çocuk ile güç müdahalesine girmez" 10 ebeveynde güç müdahalesine girmedikleri görülmüştür.

Ebeveyn	**Oyunda Güç Müdahalesine Girme Gözlem Notları**
E1	Ebeveyn oyun içerisinde çocuğun isteklerine karşı çıkmayarak güç müdahalesinde bulunmadı
E2	Ebeveyn oyunda çocuk bitirmek istediğinde güç müdahalesinde bulunmadı.
E3	Ebeveyn oyun hakkında değişikliklerde güç müdahalesinde bulunmadı
E4	Ebeveyn oyun içerisinde çatışma yaşamaması için güç müdahalesinde bulunmayarak çocuğun isteklerini yaptı.
E5	Ebeveyn çatışma veya inatlaşma durumlarının olmaması için güç müdahalesinde bulunmadı
E6	Ebeveyn çocuğun istemediği durumlarda anne güç müdahalesine girmeden oyunu keyifli şekilde devam ettirdi
E7	Ebeveyn oyunda çocuğun isteklerini yaparak güç müdahalesinde bulunmadı
E8	Ebeveyn oyunu kendi istediği gibi devam ettirir fakat çocuğun istemediği durumlarda güç müdahalesine girmedi
E9	Ebeveyn çocuğun istemediği durumlarda zorlamaz oyunu istediği gibi oynamasına müsaade ederek güç müdahalesinde bulunmadı
E10	Ebeveyn çocuğun istediği gibi davranır zorlamaz ve güç müdahalesinde

	girmedi

Onuncu basamak olan " problem çözmesi için izin verir" 6 ebeveyn çocuklarına müdahalede bulunmazken, 4 ebeveyn problem çözmelerine fırsat vermeden müdahalede bulundukları görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Problem Çözmeye Fırsat Verme Gözlem Notları
E2	Ebeveyn müdahalede bulunmadan çocuğun arabaları sırası ile dizmesine izin vererek problemi çözmesine fırsat verdi
E4	Ebeveyn masa üzeri oyunda anne çocuğa fırsat vererek müdahale etmeden problemi kendi çözmesine fırsat verdi..
E5	Ebeveyn puzzle oyununda anne müdahalede bulunmadan parçaları takmasında kendi problemini çözmesine fırsat verdi.
E8	Ebeveyn müdahalede bulunmadan problem çözmeyi çocuğa bıraktı
E9	Ebeveyn evcilik oyununda anne müdahale etmeden çocuğa yapması için fırsat verdi
E10	Ebeveyn çocuğa yapabilmesi için fırsat verdi hemen yardımda bulunmadı

Dört ebeveyn oyun içerisinde problemleri kendileri çözerek çocuklarına fırsat vermezler. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	Oyunda Problem Çözmeye Fırsat Verme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn çocuğun bebeklerinin kıyafetlerini değiştiremediği durumda fırsat vermeden müdahalede bulundu
E3	Ebeveyn masa üzeri oyunda çocuk başaramadığı durumda düşünmesine fırsat vermeden müdahalede bulundu
E6	Ebeveyn kart oyununda çocuğun problemini çözmesine fırsat vermeden anne hemen yardımda bulundu.
E7	Ebeveyn hemen yardımda bulunarak oyunu nasıl oynayacağını sürekli gösterir çocuğa fırsat vermedi.

On birinci basamak olan " çocuğun düşünce ve davranışlarını över ve cesaretlendirir" 9 ebeveynin övdükleri, 1 ebeveynin ise davranışları övmediği ve cesaretlendirmediği görülmüştür.

Ebeveyn	Oyunda Çocuğu Cesaretlendirme Gözlem Notları
E1	Ebeveyn oyun içerisinde devamlı sözel pekiştireçler sunarak çocuğu yapması gerekenler için cesaretlendirdi

E2	Ebeveyn oyun içerisinde sürekli sözel pekiştireçler de bulundu
E3	Ebeveyn çocuğa sürekli sözel pekiştireçler de bulundu
E4	Ebeveyn her doğru davranışında anne çocuğu överek ve cesaretlendirdi
E5	Ebeveyn oyundaki davranışlarını övdü.
E6	Ebeveyn oyunda bekleme davranışını gösterdiği için çocuğu cesaretlendirdi ve övdü
E7	Ebeveyn kendi istediği oyunla çocuk oynadığı için onu övdü.
E9	Ebeveyn oyunu oynadığı için övgülerde bulunarak cesaretlendirdi
E10	Ebeveyn her yaptığı davranışta çocuğu övdü

Bir ebeveyn çocuğunu övmeden oyunu bitirir. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	**Oyunda Övme ve Cesaretlendirme Gözlem Notları**
E8	Ebeveyn övgü ve cesaretlendirme vermeden oyunu bitirdi

Son basamağı olan on ikinci basamakta yer alan " oyun içerisinde rol alır ve rol verir" 8 ebeveyn rol değişimi yaptıkları, 2 ebeveynin oyun içerisinde rol değişimi yapmadığı görülmüştür.

Ebeveyn	**Oyunda rol değişme Gözlem Notları**
E1	Ebeveyn evcilik oyununda rol değişiminde bulundu
E2	Ebeveyn oyun içerisinde rol değişiminde bulundu
E3	Ebeveyn oyun içerisinde çocuk ile rol değişiminde bulundular
E4	Ebeveyn sıra alarak rol değişiminde bulundu
E5	Ebeveyn ile çocuk oyun içerisinde rol değişiminde bulundu
E7	Ebeveyn rol değişimi yaparak oyunu keyifli şekilde devam ettirdi
E9	Ebeveyn oyun içerisinde rol değişimi yaptı
E10	Ebeveyn oyun içerisinde çocuğu ile rol değişimi yaptı.

İki ebeveyn çocukları ile oyun içerisinde rol değişimi yapmazlar. Aşağıda kontrol listesinin maddelerini destekleyecek araştırmacı gözlemlerinden kesitler sunulmuştur:

Ebeveyn	**Oyunda rol değişme Gözlem Notları**
E6	Ebeveyn oyunda rol değişiminde bulunmadı
E8	Ebeveyn rol değişimi yapmadan oyunu hemen bitirdi.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu araştırmada Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ulaşılabilen alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada günlük aktivite olarak, ailelerin çocukları ile oyun oynadıkları, çocukların ebeveynlerine ev ortamında yardım ettikleri ve ev dışında aktiviteleri gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra büyük yaş çocuklarının daha çok ev işleri, gezme ve bahçede zaman geçirmek, küçük yaş çocuklarının ise oyun oynamak gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmadaki bu bulguyu Aksoy (1990) yaptığı çalışmada zihin yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gün içinde zamanlarının çok az bir bölümünü oyuncakları ile oynayarak geçirdikleri belirlenmiş olup, çocukların hemen hepsinin günde 1-5 saat arası oyun oynadıklarını belirlemiştir. Ailelerin de kendi eğitim düzeyleri ne olursa olsun büyük bir kesiminin, günde 1-2 saat çocuklarıyla oynamak için zaman ayırdıkları belirlenmiş olup araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Rigby ve Gaik tarafından (2007) yapılan ve yaşları 4-8 yaş arası değişen 16 serebral palsili çocukların hangi ortamda oyunu daha çok oynadıklarını, ev ve okul ortamında incelendiği çalışmada, serebral palsili çocukların evde daha fazla oyun oynadığı tespit edilmiştir. Skaines ve arkadaşlarının (2006) yaptığı, 3-7 yaş arası 24 OSB'li olan ve 34 tipik gelişim gösteren çocuğun oyun oynamalarını klinik oyun ortamında terapist yönlendirmesi ile (yapılandırılmış) oyun ve serbest (yapılandırılmamış) oyun içerisinde incelendiği çalışmada, OSB'li olan çocukların terapist yönlendirmeli (yapılandırılmış) oyun sırasında daha fazla oyun oynadığı, tipik gelişim gösteren çocukların serbest oyun içerisinde oyun oynadığını bulgularına ulaşmışlardır.

Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008) anne ve babaların çocuklarının oyunlarına katılım düzeylerini ve onların katılımını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmada, anne babaların çocuklarının oyunlarına katılım gösterdikleri fakat anne babaların çocuklarının oyunlarına katılımı üzerinde eğitim düzeyi, çalışma durumu, cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti, yaşı ve sayısının etkili olduğu verilerine ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma ile araştırmamızın

bulgularına bakıldığında ailelerin çocukları ile etkinlik yapmalarında ailelerin eğitim düzeyi, çalışma durumu,çocuğun cinsiyeti ve yaşının ailelerin çocukları ile etkinlik yapma konusunda engelleyici bir unsur olmadığı görülmekte olup çalışmamız ile benzerlik göstermemektedir.Bu durumda çalışmamamıza katılan ailelerinde eğitim durumu, çalışma durumu, cinsiyeti ve çocuğun yaşı faktörlerinin ailelerin çocuklarının oyunlarına katılma durumlarını etkilemedikleri söylenebilmektedir.

Bu araştırmada anne, baba çocukları ile oyun tercihleri incelendiğinde, sakin veya hareketli oyunların oynandığı, evcilik oyunları, masa üstü oyunlar ve bahçede oynanan oyunlar olarak tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyunlarında kullandıkları materyallerin çok çeşitli olduğu görülürken, oyunlarında oyuncak kullanmayan çocukların da bulunduğu ortaya koyulmuştur. Oyuncak seçiminde özellikle lego, puzzle ve bebekler tercih edilmektedir. Bu bulgu Case-Smith ve Kuhaneck (2008) araştırması tarafından desteklenmekte olup, yapılan çalışmada, farklı gelişim gösteren çocuklda nesne keşfine dayalı oyunların daha çok tercih edilir olduğu tespit edilmiştir. Nesne keşfinde 1 ile 3 yaş arasındaki çocuklarda daha çok görüldüğü, nesne keşfi ile birlikte sembolik oyunların daha çok oynandığı ve duyu motor becerilerinin de içine katıldığı görülmüştür. Farklı gelişim gösteren çocukların nesne keşfinde daha basit oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu çalışmada cinsiyet ayırmadan ve farklı gelişim gösteren çocukların akranları ile oyun tercihleri arasında benzerlik olduğu belirtilmekte olup yapılan araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) tarafından araştırmanın bulguları desteklenmektedir. Yapmış oldukları çalışma ile oyunun üç kuşaktaki değişimi adlı araştırma sonuçlarına göre, günümüz çocuklarının endüstriyel oyuncakları tercih ettikleri, eski oyuncakların yerini bugün yapbozlar, legolar, bebekler, robotlar gibi oyun ve oyuncaklarının aldıklarını belirtmektedirler. Özyürek ve Gürleyik (2016) yapmış oldukları anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri adlı araştırma sonuçlarına göre çocukların anne babaları ile oyun oynarken yap-boz, lego, araba, asker-savaş oyunları gibi oyunları oynadıkları ifade ederek araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Dominguez ve arkadaşları tarafından (2006) yapılan çalışmada, 24 OSB'li çocuk ile 34 tipik gelişim gösteren çocuğun klinik oyun ortamında serbest oyun sırasındaki oyun davranışları incelenmiştir. Oyun davranışları; kullandıkları oyuncaklar ve nesneler kodlanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla keşfedici, sensorimotor ve ilişkisel oyun oynadıkları; buna karşın gruplar arasında

fonksiyonel ve sembolik oyun arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada oyun ortamında seçilen oyunların veya oyuncakların daha çok çocukların devamlı oynadığı, oyun sırasında sorun çıkarmayacağı, yaşına uygun olması olarak belirtilmektedir. Aileler oyun seçiminde çocuklarının yaşına uygun olmasını da vurgulamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Tezel Şahin, (1993) ve Çiçek, (2010) araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Yaptıkları çalışmada, tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin çocukları için seçtikleri oyuncaklarda seçim yaparken yaşa, cinsiyete ve eğitici olmasına dikkat ettikleri saptanmıştır.

Pala ve Erdem (2011) tarafından araştırma bulguları desteklenmektedir. Yaptıkları çalışmada çocukların oyun oynamalarının sebeplerinin oyunu eğlenceli vakit olarak gördükleri saptanmıştır. Çocuklar oyunu eğlenceli vakit olarak gördüklerini destekleyen faklı araştırmalarda bulunmaktadır (Miller ve Kuhaneck, 2008; Pilten ve Pilten, 2013).

Araştırmamızın bulgularını destekleyen bir diğer çalışma Doğanay (1998) tarafından yapılmış çalışmadır. Anasınıfına devam eden özel gereksinimli çocuklarının aileler çocuklarının oyunda neleri daha çok istediğini göz önünde bulundurarak oyuncak seçimi yaptıklarını saptamıştır. Adak, Özdemir ve Ramazan (2012), yaptıkları çalışmada ailelerin oyuncak seçiminde eğiti olması, kaliteli olması ve yaşa uygun olması özelliklerine vurgu yaparak araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada ailelerin çocukları ile oyun sırasında kurdukları iletişime dair ailelerin çoğunluk olarak sohbet ederek iletişim kurduklarını aynı zamanda çocuklarını sakin tutarak negatif bir davranışta bulunmalarını engelleyerek ve göz kontağı kurarak iletişim kurmaya çalıştıklarını, bunların dışında ebeveynler paralel konuşma, basitleştirilmiş dil kullanımını da sık kullandıkları da ortaya konmuştur. Buna benzer çalışmalarda (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000) yaptıkları araştırmada annelerin çocukları ile oyun sırasında paralel konuşma, basitleştirilmiş dil kullanımı ve pekiştirme stratejilerini daha az sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada aileler ve çocukları ile oyun içerisinde yaşadıkları çatışma/gerginlik durumlarını nasıl yönelttikleri sorusuna ailelerin çocuklarının uyumlu olduğu veya oyun içerisindeki değişikliklerin söz konusu olduğu durumlarda bir gerginlik oluştuğu, bu durumu oyunu değiştirerek veya oyunu sonlandırarak çözümlediklerini belirtmektedirler. Ebeveynin sıcak ve yol gösterici ilişkileri çocukların çatışma ve problemlerini başarılı ve olumlu bir biçimde çözülebildiği söylenebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ebeveyn-çocuk

ilişkilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı sonuçlar mevcuttur. Ummanel (2007) yaptığı araştırmada, küçük yaştaki çocuğa sahip annelerin daha çok sıcaklık ve sevgi gösterdikleri, fakat çocuğun yaşı büyüdükçe saldırganlık, kin, ilgisizlik ve ihmalin daha çok görüldüğünü saptamışlardır

Çakıcı (2006) yapmış olduğu araştırmada, anneler ile çocuklarının arasındaki ilişkinin annelerin eğitim düzeyinin etkili olduğu, eğitim düzeyi arttıkça aralarındaki olumlu etkileşiminde arttığını saptamıştır, Şendoğdu (2000) araştırmasında da eğitim düzeyinin az olduğu anneler ile çocuklarının arasındaki etkileşimin daha olumsuz olduğu, çocuklarına karşı olan tutumlarının daha sert olduğu baskılayıcı davranışlar sergilediği ve katı disiplin uyguladıkları saptanmıştır. Saygı ve Uyanık-Balat (2013) araştırmalarındaki ilköğretim mezunu annelerin çocukları ile etkileşim sırasında daha çok çatışma yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yaptığımız araştırmada ise var olan araştırmalarla farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunun okuryazar veya ilkokul mezunu olduğu göz önüne alındığında ailelerin çocukları ile yaşanan çatışmaları/gerginlikleri daha olumlu şekilde yönettikleri söylenebilir.

Bu araştırmada uygulanan kontrol listesinde serbest bir oyun içerisinde ailelerin iletişimi başlatma, iletişim sürdürme, göz kontağı, sıra alma becerileri, fikirlerine önem verme, oyun içerisindeki ipuçlarını takip etme, sohbeti sürdürme, güç müdahalesine girmeme, problem çözmesine izin verme, düşünce ve önerilerine önem verme,çocuğu cesaretlendirme ve son olarak oyun içerisinde rol alma olarak belirlenmiştir. Ailelerin serbest oyun başlamasında çocukları ile oyun başlamadan önce ebeveyn tek yönlü olarak iletişimi başlatarak oyuna çocuğu davet ettiği söylenebilir. Fakat çocukların merak davranışlarını gideremedikleri, materyalleri tanıtmadıkları, incelemeye sunmadıkları gözlenmiştir. İletişimin ilk basamaklarından olan göz kontağının aileler tarafından gözden kaçırıldığı da gözlenmiştir. Çocuğun oyun içerisindeki kuralları öğrenebilmesi açısından ebeveynleriyle oyun oynarken ailelerin bu beceriyi kullandıkları söylenebilmekte olup, çocuklarının fikirlerine önem vererek oynanan oyunu sürdürme ve bitirme hakkını çocuklarına bırakarak, çocuklarının ipuçlarını takip ettikleri gözlenmiştir. Ailelerin serbest oyun içerisindeki iletişimlerine bakıldığında çocuklarına sorular sormak yerine sohbet şeklinde cümle genişletmeyi gerçekleştirdikleri, sözel veya davranışsal olarak güç müdahalesine girmedikleri övgülerle çocuğun davranışlarını pekiştirerek oyun içerisinde rol alarak oyun oynadıkları gözlenmiştir.

Araştırmamızın bulgularını Görgün ve Çağlar (2006) desteklemekte olup yaptıkları çalışmada karşılıklı konuşmalarda göz kontağı kurarak cevap beklemesinin, OSB'li olan

çocuğa fırsat verdikleri durumlarda sohbete katılımını ve sıra alma davranışını kazanması açısından önem taşıdığı gözlenmiştir.

Chin, Bernard-Opitz (2000) yaptıkları bir araştırmada annelerin çocukları ile etkileşim sırasında sorular sormasının çocuklarındaki cevap verme, konuşmayı devam ettirme ve sıra alma davranışında artışlar olması bakımından önem taşımakta olduğunu belirtmekte olup yapmış olduğumuz çalışma ile farklılık göstermektedir.

Miranda, Linne ve Melin (1992) yaptığı çalışmada oyun içerisinde fırsat verildiğinde OSB'li olan çocukların dil gelişiminde olumlu gelişmeler sağladığı ve bu çocukları fırsat öğretimin yer aldığı programların uygulanmasından sonra kendiliğinden dili kullanmada artış olduğunu saptadıklarını belirtmiştir. Mc Gee, Morrier ve Day (1999) tarafından yapılan diğer bir araştırmada fırsat öğretiminin anlamlı sözcük kullanmayı sağladığı ve dil becerilerinin kazanımında genelleme ve kalıcılığın arttırdığı belirtilmiştir.

Liccordello ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışmada, müdahalenin oyunlarda öve, pekiştirme ve ödülün kullanıldığı durumlarda OSB'li olan çocukların sosyalleşmesini daha çok arttırdığı görülmüştür. Uygun yapılandırılmış ortamlarda doğru yönlendirmeler ile OSB'li olan çocukların sosyalleşmesinde daha aktif olabileceği ortaya konmakta olup araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Driscoll ve Easterbrooks (2007) annelerin çocukları ile oynadıkları oyun etkileşimlerinde; kişisel ve sosyal değişkenlerin annelerin oyundaki davranışları ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmada anne ve çocuğunun ev ortamlarındaki beş dakikalık oyun etkileşimleri kaydedilmiştir. Annelerin davranışları dikkat ve duygusal hazır bulunuşluk (duyarlılık, müdahalecilik, düşmanlık vb.) açısından kodlanmıştır. Annelerin oyun davranışları için iki ayrı grup belirlenmiştir. 1. gruptaki anneler, 2. gruptaki annelere göre en uygun oyun davranışlarını sergilemişlerdir; diğer annelere göre daha duyarlıdırlar, daha iyi yapılandırma yapmışlardır, daha az zorlayıcıdırlar ve daha az engelleyici davranmışlardır. Yapılan bu çalışma gözlem sırasında ailelerin oyun davranışlarından elde edilen bulgulara göre benzerlik göstermektedir.

Cornish, Mcmahon ve Ungerer (2008) yaptıkları araştırma duygusal hazır bulunuşluğunu dört boyutta değerlendirmektedirler. Bu boyutlar **Duyarlılık** (sensitivity), annenin zamanında yanıt vermeye hevesli, uyumlu, duyarlı, ulaşılabilir olması; **Yapılandırma** (structuring), oyuna uygun davranış, çocuğun önderliğine uyum, sınır koyabilme; **Zorlayıcı olmama** (non-intrusiveness), çocuğun özerkliğini önemseme ve emir verici, uyarıcı, çocuğun

etkinliklerini engelleyici, koruyucu davranış sergilememe ve **Düşmanca davranmama** (non-hostility), Tehdit etmeme, korkutmama, bıkkın, sıkıntılı sabırsız ifade kullanmama olarak tanımlanmıştır Araştırıma da annelerin çocukları ile oynarken kullandıkları ifadeler yukarıdaki gruplamalar doğrultusunda incelendiğinde; duyarlılık boyutunda anneler çocuklarının isteklerine uyum sağlamada zorluk yaşamışlar ve çocuğu yanıtlamayarak sessiz kalmışlardır. Yapılandırma boyutunda anneler yeni aktivite başlatma çabasına girmemişlerdir. Anneler çocuğun yönlendirmesine uyum sağlamak, onu anlamak, dikkatini verdiğini göstermek, ilişkiyi devam ettirmek amacı ile tanımlayıcı soru sorma, davranışı tanımlama ve sözel yansıtma ifadelerini oyun etkileşimlerinde kullanmışlardır. Ancak yansıtıcı açıklamalara daha az anne tarafından yer verilmiştir. Bununla birlikte anneler, oyunda rol alarak oyun konuşması yapmakta sıkıntı yaşamışlardır. Ayrıca anneler, gereksinim olsa da uygun sınır koyamamışlardır. Zorlayıcı olmama boyutunda, annelerin emir cümlelerine ve negatif ifadelere yer vermedikleri, buna karşın övgü ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte annelerin, çocukları ile serbest oyunlarında öğretme kaygısı yaşadıkları ve sıklıkla yorum yapma-bilgi verme ifadesi kullandıkları görülmektedir. Yaptığımız araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Haight ve Miller (1992)yaptıkları çalışmada, anne çocuk oyunlarının içeriğini incelemişlerdir. Anneler ile çocuklarının oynamalarının, beraber oyunlarındaki oyun davranışlarının çocukların sonradan yalnız oyunlarındaki oyun davranışlarını desteklediğini bulunmuştur. Annelerin oyuna katılımı, sembolik oyunun gelişmesinde önemli katkıda bulunmaktadır. Çocuklar, yalnız oynadıkları oyunlarının içine, daha önce anneleri ile oynadıkları oyun etkileşimlerini, oyun konuşmalarını ve temalarını katmışlardır. Ebeveyn çocuk ilişkisinin rol oyunlarının, çocuğun yalnız oynadığı oyunlara göre içeriğinin daha zengin olduğu bulunmuştur.

Doussard–Roosevelt, Bazhenova ve Porges, (2003), araştırmalarında OSB'li çocuğa sahip ailelerin çocukları ile oynadıkları fiziksel temasında içerisinde bulunduğu oyunlarda çocukların dil gelişiminde artış olduğu ve olumsuz davranışlarda azalma olduğunu belirtmekte olup araştırmamızın bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Araştırmamızın bulgularına benzerlik gösteren bir çalışma Georgoulas, (2010) tarafından yapılan çalışmada farklı gelişim gösteren çocukların aile içerisinde veya aile dışında oynadıkları oyunların ebeveynler tarafından desteklenerek çocukların sosyal ilgileri arttırıldığı görülmüştür. Bilinçli veya bilinçsiz yapılan tüm sosyal aktivitelerin çocukların eğleyenerek öğrenmelerine ve oynamalarına yol açtığı görülmüştür. Bu durumda ebeveynler

tarafından oyun içerisinde rol alarak oyun oynamaları farklı gelisim gösteren çocukların topluma başarılı bir şekilde entegre olarak sorumluluk aldıkları görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise Nova, Kaltsouni (2007) yaptıkları araştırmada farklı gelişim gösteren çocukların oyun içerisinde oyuna katılım şekilleri, oyuna gösterdikleri ilgi ve oyun içerisinde tercihleri ailelerinden öğrendikleri davranışların etkili olduğu ve bunları oyun içerisinde yansıttıkları görülmüştür.

Savvıdou ve Makropoulos(2010) yaptıkları araştırmada farklı gelişim gösteren çocukların iletişim, bilişsel ve diğer becerileri edinmeyi amaçlayan oyun etkinliklerine katılımlarında kişisel gelişimlerinde olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca oyunun farklı gelişim gösteren özellikle OSB'li çocuklarda iletişim becerilerinde olumlu etkisi olduğu görülmekte olup araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir.

Brodin (1999) yaptığı bir çalışmada farklı gelişim gösteren çocukların özellikle OSB'li ve zihin yetersizliği olan çocukların oyun içerisinde ilk zamanlarda pasif oldukları söylenmektedir. Oyun içerisinde çocukların zamanla oyun ekibine katıldıkları ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Zihin yetersizliği ve OSB'li olan çocuklar çoğunlukla diğer çocukların oyunlarını izlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ancak planlı yapılan oyun çalışmalarında ailelerinde içinde bulundukları oyunlarda çocuklarının cesaretlendirmelerinin oyuna katılma heveslerini arttırdıkları hatta çocukların kardeşlerinin de destekledikleri ve cesaretlendirdikleri durumlarda oyuna katılımlarının daha hızlı gerçekleştiği görülmüş olup çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan anne ve babaların eşit sayıda olmadıkları göz önünde bulundurularak iki ebeveyn arasında çocukları ile serbest oyun içerisinde etkileşimleri karşılaştırıldığında babaların çocukları ile oyun sırasında çocuklarını oyuna davet ettikleri, materyal inlemesine fırsat verdikleri, göz kontağı ile iletişim kurma sırasında çoğunlukla materyallere bakarak konuştukları zaman zaman göz kontağı kurdukları gözlenmiş, oyun içerisindeki sıra alma kurallarını kullanmadıkları çocuk istediği için sürekli oyundaki sırayı çocuğa verdiği, çocuğun her isteğini yaparak çocuğun tercihlerini takip ettiği gözlenmiş, oyun hızını çocuğa bıraktıkları gözlenmiştir. Oyunda anlamlı sohbet sürdürdükleri soru sormadan kaçındıkları gözlenmiş, güç müdahalesine girmedikleri, sürekli çocuklarını övdükleri problem çözmelerine fırsat vermedikleri ve oyunda rol değişimi yaptıkları gözlenmiştir. Arştırmaya katılan anne ve babaların oyun içerisindeki davranışlarında anlamlı derecede farklılıkları olmadığı gözlenmiş olup davranışlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin kültürel farklılıklarına bakıldığında oyunlarda ve oyun içerisindeki davranışlarda

farklılık görülmediği gözlenmiştir.

5.2 Sonuç:

Batı Trakya'da yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile oyun içerisindeki etkileşimleri değerlendirilerek bulgular dâhilinde sonuçlara bakıldığında;

- Ailelere yöneltilen görüşme sorularında özel gereksinimli çocukları ile gün içerisinde oyun oynayarak, ev işlerinde çocuklarının ebeveynlere yardım etmesine izin vererek ve bu sayede çocukları ile oyun yerine iş yaparak iletişime geçtiklerini, bazı ailelerin ise bahçe ortamında köy şartlarından yararlanarak etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir.
- Aileler özel gereksinimli çocukları ile oyun tercihlerinin daha çok evcilik, heyecanlı oyunlar altında koşma zıplama, bahçede oyun oynama ve masa üstü eğitici oyunlar olarak ifade etmişlerdir.
- Ailelerin oyun seçimlerinde çocuklarının yaşlarına uygun olmasına dikkat ettiklerini, bazı oyunları çocuklarının devamlı istemesinden dolayı aynı oyunların oynanmasına dikkat ettiklerini ve oyunlardaki değişiklikleri çocukların kabul etmemesinden dolayı oyunlarda değişiklik yapmamaya dikkat ettiklerini de belirtmişlerdir.
- Ailelerin özel gereksinimli çocukları ile oyun içerisinde sohbet ederek iletişim kurduklarını, oyunu anlattıklarını göz kontağı kurmaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.
- Aileler oyun içerisinde oluşabilecek çatışma/gerginlikleri oyunu sonlandırarak sorunun büyümesini engellediklerini veya çatışma/gerginlik yaşanmaması için çocuklarının isteklerini takip ettiklerini bu sayede sorunsuz oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir.
- Serbest oyun içerisinde yapılan ailelerin oyun davranışlarının değerlendirmesinde çocuklarını oyun ortamına davet ettiklerini fakat oyun sırasında materyal tanıtımına izin vermediklerini, yine oyun başlangıcında göz kontağı kurmadan oyuna geçiş yaptıklarını gözlenmiştir. Oyun içerisinde kurallara uyarak sıra alma becerisini yerine getirdiklerini kurdukları oyun içerisinde çocuklarının tercihlerine önem verdiklerini söyleyebilir. Çocuklarının oyun içerisinde problem davranışta

bulunmamaları için oyun hızını kontrol etmeyi çocuklara bırakarak ipuçlarını takip etmişlerdir. Çocukla ile iletişim kurmaya çalışırken devamlı soru sormak yerine oyunları veya oyuncakları anlatan sohbetler kurarak cümleleri genişlettikleri gözlenmiştir. Oyun içerisinde problem davranışın oluşmaması ve çocuklarının fikirlerine önem verdikleri için güç müdahalesinde bulunmadan yapılan doğru davranışları överek çocukları cesaretlendirmekte ve oyun içerisinde rol değişimi yaptıklarını gözlenmiştir.

5.3 Öneriler:

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırma sonucundan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara ve ailelere yönelik önerilere yer verilmiştir:

5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılacak araştırmalarda Batı Trakya'da yaşayan çocukların oyun davranışları normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırma yapılarak incelenebilir.
- Farklı gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin oyun içerisinde davranışları karşılaştırma yapılarak incelenebilir.
- Benzer çalışmalar babalar ile de yürütülebilir.

5.3.2 Ailelere Yönelik Öneriler

- Çocukları ile iletişimlerini güçlendirmek amacı ile daha çok eğitim etkinliklerine katılabilirler
- Oyun içerisinde çocuklarının iletişimlerine, tercihlerine daha çok fırsat verebilirler.
- Oyun sırasında çocuğun önderliğini takip ederek oyun partneri olabilirler
- Oyun sırasında abartılı ifadeler ve ses tonu ile duygularını da iyi ifade edebilir ve çocuğun oyun sırasındaki etkileşimini arttırabilirler.
- Çocuğun seçtiği bir oyuncak veya yöneldiği bir etkinliği kullanarak oyuna yön verebilirler.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, Ö. (2012). *eğitimde yaratıcı drama (2. baskı).* ankara: naturel yayınevi.

AKFIRAT, F. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi ;5(1):9-22.

AKGÜN, E. B. (2011). Anne Çocuk Oyun Etkileşiminde Niteliksel Boyut: Annelerin Sözel İfadelerinin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40,11-20. .

AKMAN, Y. (1987). Anaokulu Çocuklarında Görülen Ayrılık Kaygısının Giderilmesinde Farklı Oyun Tekniklerinin Etkisi. *Doktora Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü* . Ankara.

AKSOY.A. (1990). Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Yönetiminin Oyuncak Seçimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara: Ya-Pa Seminer Kitabı.

AKYÜZ, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin korunması, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.

ALAK.G. (2014). 'Otizmli Çocuklarda Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ile İlişkisi''Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel EğitimDergisi, 15(2) 45-59.

ALAT, Z., AKGÜMÜŞ, Ö., & CAVALI, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, (3), s.47-62.

ANDERSON-MCNAME, J., COUNTY, C., & BAİLEY, S. (2010). The Importance of Play in Early Childhood Development. MontGuide of Montana State University, pp. 1-4.

ANILAN, H., GİRMEN, P., ÖZTÜRK, A., & KOÇLAR, M. (2004). "Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri", OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Kelebek Matbaası, İstanbul. .

ARAL, N., CAN-YAŞAR, M., & KANDIR, A. (2000). Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. Ya – Pa Yayınları, s.197, İstanbul. .

ARNOLD.A. (2000). Eye Contact in Childrens Social interactions: What is Normal Behavior?. Journal Of Intellectual& Developmentel Disability, (25)3: 207 216.

ASHIABI, G. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. Early Childhood Education Journal, 35(2), 199-207.

ASLAN, C., ÖZDEMİR, S., DEMİRYÜREK, P., & ÇOTUK, H. (2015). Görme Yetersizliğinden Etkilenen ve Normal Gelişim Gözteren Çocukların Oyun Çeşitlilik ve Karmaiıklık Düzeylerinin İncelenmesi. *İnternational Journal of Early Childhood Special Education (INT- JESCE)* , 7 (2) : 212-37.

ATAMAN.A. (2003). . Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ATİK, B. (1986). Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ATİLLİ, G., VERMIGLI, P., & ROAZZİ, A. (2015). Children’s social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist* , 15 (1), 23-33.

AYAN, S., MEMİŞ, U., EYNUR, B., & KABAKÇI, A. (2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyuncak ve oyunun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi* , ;2: 80-9.

AYDAN, A. (2008). Sembolik Oyun Testi’nin Türkçe’ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otizmli Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, istanbul.

AYDIN.A. (2010). Oyun, dil ve düşünce. Ankara: Eğiten Kitap.

AZAKLI, N. (2010). oyunun önemi, oyuncak seçimi; çocuklarda psikososyal gelişim" Tavsiye Ediyorum.com (http://www.tavsiye ediyorum.com) kütüphanesi.

BALTAŞ, Z., & BALTAŞ, A. (2002). Beden Dili, Remzi Kitabevi.

BARNETT, L. (2013). Children’s perceptions of their play: scale development and validation. Child Development Research.

BARON-COHEN.S. (1985). Does the autistic child have a theory of mind. Cognition. (21) 37-46.

BATU, S., & KIRCAALİ İFTAR, G. (2007). *kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (2010). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (Editör: Baykoç, N.). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim (s.13-26). Ankara: Gündüz.

BECKMAN.JP. (1987). Interaction of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated setting A longitudinal study Mental Retardation, 25(1), 5-11.

BEİRNE SMİTH, M., ITTENBACH, R., & PATTON, J. (1998). *mental Retardation (5. baskı).* Prentice Hall.

BERG, B., & LUNE, H. (2015). *Görüşmeye tiyatral bir bakış. (Çeviri Editörü. Hasan Aydın) içinde Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı).* Konya: Eğitim.

BERNARD.O, C. (2000). what is autism actıons for autısm. The natıonal autısm socıety report for aurısm aweraness. londra.

BLACHER.J. (2013). Syndrome specificity and mother child interactions: examining positive and negative parenting across contexts and time, Journal Autism Developmental Disorder, 43, 761-774.

BLACK, B., & LOGAN, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development* , 66(1), 255-271.

BLAKE.A, S. (2018). An Exploratıon Of The Outdoor Play Experıences Of Preschool Chıldren Wıth Autısm Spectrum Dısorder In An Irısh Preschool Settıng. Today's Children are Tomorrow's Parents.

BLANC.R. (2005). Dysregulation Of Pretend Play And Communication Development Ġn Children With Autism. TheNational Autistic Society. 9 (3), 229-245.

BOLERACKI, M., FARKAS, F., MESZELY, A., SZIKSZAI, Z., & SIK LANYI, C. (2015). Developing an Animal

Counting Game in Second Life for a Young Adult with Down Syndrome. Stud Health Technol Inform ;217:71-7.

BRADY. (1987). *«Using peers as trainers to increase an autistic child's social interactions», The Exceptional Child, 34 (3): 213.*

BRODIN. (1999). «Play in Children with Severe Multiple Disabilities: play with toys-a review», International Journal of Disability, Development and Education, 46 (1): 25 –34.

BRONSON.W.C. (1972). competence and growth of personalıty. unıversıty of calıfornıa at berkeley .

BROWN, G., MANGELSDORF, S., SCHOPPE- SULİVAN, S., & FROSCH, C. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Meriil Palmer Quarterly (Wayne State University Press)* , 55 (2), 184-216.

BROWN.J, W. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism:an observational study of spontaneous beheaviour in everydaycontexts. Autism 4(2).

BULUT, I. (1993). *Ruh sağlığının aile işlevlerine etkisi.* Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayını.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

CAMPOS, M., RODRİGUES, K., & PİNTO, M. (2010). Evaluation of the behavior of the preschool one just admitted in the unit of pediatrics and the use of the therapeutic toy. . *Einstein* , ;8 (1), 10-7.

CASE-SMİTH, J., & KUHANECK, H. (2008). Play Preferences of Typically Developing Children and Children with Developmental delays Between Ages 3 and 7 Years. *OTJR Occupation, Participation and Health, Winter* , vol.28, N.

CAVKAYTAR, A. (2012). Özel Eğitim. İ. DİKEN içinde, *Özel Eğitime gereksinim Duyan çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 3-27). Pegem akademi.

CEBER.H. (1998). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). AnkaraÜniversitesi, Ankara.

CHAE, J., & LEE, K. (2011). Impacts of Korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. . *Social Behavior and Personality: An İnternational Journal* , 39(5), 627-624.

CHARLO.M.H, T. (1991). Increasing Autistic Children's Daily Spontaneous Speech. Journal Of applied Behavior Analysis, 17. 453-460.

CHEN, X., CHANG, L., HE, Y., & LİU, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development* , 76(2), 417-434.

CHEN, Y., & MCCOLLUM, J. (2000).). Taiwanese mothers' perceptions of the relationship between interactions with their infants and the development of social competence. *Early chıld development*

and Care , 162(1), 25-40.

CHILDRESS, D. (2010). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, Company. *Consequences for Children's Peer Relationships. Developmental Review* , 18,313-352.

CHRİSTİE, J., & JHONSEN, E. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Reseach* , 53(1), 93-115.

COHEN, J., & MENDEZ, J. (2009).). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development* , 20(6), 1016-1037.

COPELAND.AP. (1984). Self-Control Ratings and Mother-Child Interaction. Journal of Clinical Child Psychology,14(2),124.

CORNISH.MCMAHAN.UNGERER. (2008). Postnatal Depression and The Quality Of Mother – Infant ønteractions During The Second Year Of Life. Australian Journal Of Psychology, 60(3),142–151.

COŞKUN, N. (1997). Okul Öncesi Çağda İşitme Engelli Çocuğu Olan Normal İşiten bir Annenin Grup Oyunu Esnasında Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: , Eskişehir.

COURDAT.C, A. B. (2011). History Of Learning Disabilities İn History Of Special Education Advances İn Special Education, Volume 21, 61-87.

CRESWELL, J. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.)* . Ankara: Siyasal Kitapevi.

CURRY, T., JIOBU, R., SCWHERIAN, K., & AGE. (1997). Sociology for the 21st Centry, Printice Hall, New Jersey, s. 97-6.

ÇAĞLAR, D. (1985). Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Teşhis Sorunları: Doktora Tezi. Ankara , Gazi Üniversitesi.

ÇAĞLAR-GÖRGÜN.Z. (2006). Beş Yaşında Otistik Çocuğa Sahip Bir Annenin Mutfak Etkinliği Sırasında Çocuğu ile Etkileşimlerinde Kullandığı Stratejiler Betimlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü. i.

ÇAKICI.S. (2006). Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne-çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. .

ÇAKMAKÇI, N. (2011). Çocuk Kitaplarında Oyun Öğesi ve Okul Öncesi Eğitim Amaçlı Etkileşimli Çocuk Kitabı Tasarım Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇAVUŞOĞLI, H. (2008). *Çocuk sağlığı hemşireliği 9.baskı 1. cilt.* Ankara: Sistem Ofset Basımevi.

ÇELEN, N. (2004). Ana-Babaların Çocuğun "Oyun Hakkı" na İlişkin Tutumları, B. ONUR ve N. GÜNEY (Ed.) Türkiye'de Çocuk Oyunları:Araştırmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. no: 12. s.84-94. .

ÇELEN, N. (1999). *Anne - Babaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumları. Onur, B & Günay, N (eds) türkiyede çocuk oyunları: Araştırmalar içerisinde (ss. 102-114).* Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.

ÇELİK, B. (2012). Etkili Anne Baba Olma Yöntemi. İstanbul: Ekinoks Yayınevi, s.190,191. .

ÇİÇEK.M.A. (2010). Tüketicilerin Oyuncak Satın Alma Davranışları ve Ülke Orjini Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

ÇİLEN.N. (2006). Tüketicilerin Oyuncak Satın Alma Davranışları ve Ülke Orjini Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

ÇİLEN.N.Ö. (2006). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksel Lisans Tezi. Gazi Üniv.

ÇOBAN, B., & NACAR, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı s. 18-23.

DARICA, N., ABİDOĞLU, Ü., & GÜMÜŞÇÜ, Ş. (2002). Otizm ve Otistik Çocuklar, 3. Basım,.

DARWİSH, D., ESQUİVEL, G., HOUTZ, J., & ALFONSO, V. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect* , 25(1), 13-31.

DEMİRCİ, N., & TOPTAŞ DEMİRCİ, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımlarının incelenmesi. *İstanbul üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , ;1 (1): 25-34.

DENHAM, S., RENWİCK, S., & HOLT, R. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development* , 62 (2), 242-249.

DENZİN, N. Y. (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.*

DİKEN, İ. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Gelişim Erken Çocukluk Eğitimi, 3.Baskı.Ankara:Pegem Akademi. .

DİKEN.İ. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirme ve Davranış Problemleriyle Baş Etme (1. Baskı) Maya akademi, Ankara.

DİKEN.İ. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirme ve Davranış Problemleriyle Baş Etme (1. Baskı) Maya akademi, Ankara.

DİLDEN, B. (2004). 4-6 yaş Türk ve Alman Anaokulu Çocuklarının Benlik Algılarının ve Bazı Kişisel Değişkenlerinin Serbest Oyundaki Sosyal Etkileşim Modelleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.

DİNÇ, B. (2012). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (1. baskı) içinde (ss. 101-133). .* Ankara: Maya Akademi.

DİZMAN, H. (2003). Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eüitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOĞAN.Ö. (1995). Aile merkezli erken eğitim programlarına devam eden işitme engellİ çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisanstezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

DOĞANAY, J. (1998). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniveristesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOMİNGUEZ.A. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. Autism 10(1):53-69.

DOUSORD, R. (2003). Mother–child interaction inautistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses.Development and Psychopathology, 15(02), 277-295., (s. .).

DÖĞÜŞKEN, M. (tarih yok). Duygusal Gelişim ve Özgüven. İstanbul: Ekinoks Yayınevi, s.21,163. *2012* .

DÖKMEN, Ü. (2002). İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, 20. Baskı,.

DÖNMEZ, N. B. (1992). Oyun Kitabı. İstanbul: Esin Yayınevi, s.13,18 .

DRİSCOLL, J., & EASTERBROOKS, M. (2007). Young Mothers' Play with Their Toddlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. *İnfant and Child Development* , 16, 649-670.

DRİSCOLL, J., & EASTERBROOKS, M. (2007). Young Mothers' Play with Their Toddlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. Infant and Child Development, 16, 649–670.

DRISCOLL, K., & PİANTA, R. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and İnfant Psychology* , 7, 1- 24.

DUMAN.G, K. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özeL gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özelliklerCumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2(3), 99-108.i.

ELKIND, D. (1999). Çocuk ve Toplum-Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler, 3. Baskı, (Çeviren: ÖNGEN, D.)Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü.

ERBAY, F. N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13 (2), 249-264 .

ERBAY, F., & DURMUŞOĞLU SALTALI, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13, (2), s.249-264.

ERDEN.Ş. (2001). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

EREN, E. (1998). Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları, İstanbul.

EREN, H. (2012). Batı Trakya'da Türk Vakıfları: Tarihi Süreç Ve Mevcut Durum", Balkanlarda Osmanlı Vakıfları Ve Eserleri Uluslararası Sempozyumu . İSTANBUL.

ERİPEK, S. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Özel Eğitim (4. baskı) (s. 1-14).* Eskişehir Anadolu Üniversitesi: web ofset.

ERİPEK.S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 25-32.

ERSAN, S. (2006). Okul Öncesi Eğitim kurumlarına devam eden altı yas grubundaki çocukların oyun ve çalışma (is) ile ilgili algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

ERŞAN, Ş. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

FAGAN, J., & DORE, M. (1993). Mother-Child Play Interaction in Neglecting and Non-Neglecting Mothers. Early ChildDevelopment and Care, 87,59-68.

FARVER, J., KİM, Y., & LEE, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development* , 66(4), 1088-1099.

FAZLIOĞLU.Y, I. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 239-250. .

FERN. (1999). *More than words: A guide to helpinh parents promote communication and sıcial skills in children with aytism spectrum disoders. Canada A Hanen Centre Publication.*

FEWELL, R., OGURA, T., NOTARI-SYVERSON, A., & WHEENDEN, C. (1997). "The Relationship between Play and Com¬munication Skills in Young Children with Down Syndrome." Topic in Early Childhood Special Education, p.1, Spring 1997:17.

FREEMAN. (2002). «Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: Emerging or true friendships», American Journal on Mental Retardation, 107 (1): 16 – 31.

FREY, J., & KAİSER, A. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education ; 31(2):99-111.

FRİSE, B. (1990). Mother-Child Play Interaction in Neglecting and Non-Neglecting Mothers.Early Child.

GEORGOULAS. (2010). *h koinonia tou elefterou xronou. Athina. Pedio.*

GERRİTS, M., GOUDENA, P., & VAN AKEN, M. (2005). Child–parent and child–peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. Infant and Child Development, 14(3), 229-241.

GIRDOMELETTO.L. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive

intervention for children with ASD. Journal of communication disorders 40,470-492.

GİREN, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12, (1), s.372-388.

GİROLOMETTI.L. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with ASD. Journal of communication disorders 40,470-492. .

GLADDİNG, T. (2012). Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları. (Çev. Edi: İbrahim Keklik ve İbrahim Yıldırım). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

GLESNE, C. (2015). *Nitel araştırmayla tanışma. Ankara: Anı.*

GOUDENA, P., & VERMEULEN, M. (1997). Mother–Child Fantasy Play and Social Status of Young Children. Early Child Development and Care, 129, 95–103.

GÖRKER.I. (2001). Çocuklarda Oyun Tedavi Grubu: Bir Grup Çocuk ile Yapılan Oyun Tedavi Grubunun Değerlendirilmesi. Yeni Symposium, 39(1), 39-44.

GRAY. (2008). The Value of Play I: The Definition of Play Gives Insights. .

GURALNICK.JM. (1984). Peer-related social interactions ot developmen tally delayed young children Developmenta and Characteristics Developmental Psycho logy. 20 (5), 81S 827 l.

GÜL, M. (2006). “Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi.” Yüksek Lisans.

GÜLEÇ, H., & GENÇ, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 35(155), 158-172.

GÜNEY, N. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

GÜRSOY, F., & COŞKUN, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 151-164.

HAAPASALO, J., & TREMBLAY, R. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62(5), 1044-1052.

HAİGHT, W., & MİLLER, P. (1992). The Development of Everyday Pretend Play: A Longitudinal Study of Mothers’Participation. Merrill-Palmer Quarterly, 38, 331–348.

HAMM, E., MISTETT, S., & RUFFINO, A. (2006). “Play Outcomes and Satisfaction with Toys and Technology of Young Children with Special Needs.” Journal of Special Education Technology, p.29, Winter 2006:21.

HAMMETER.ML, K. (1994). Enhanced Milieu Teaching Effects Of Parent-İmplemented Language İntervention. Journal of Early Intervention, 18(3), 269-289 .

HANNAH.L. (2001). *Teaching young children with autistic spectrum disorters to learn. London: the Natiınal Autisitc Society Sussman, .*

HAZAR, M. (2011). Beden Eğitimi ve Sporda oyunla Eğitim. Ankara: Tutibay Yayıncılık.

HELLENDOM.J. (1994). Van Der ooıj R & Smith B S (1994) Play And Intervention. Stale University of New York Press.

HOWARD, J., & MCINNES, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional wellbeing. Child, 38(1), 1-6.

http://www.autism-tr.org (Erişim: 19.11.2006). (05.09.2020).

http://www.denizce.com/5.asp (Erişim: 20.11.2006). (05.09.2020).

http://www.sufizmveinsan.com (Erişim: 19.11.2006). (05.09.2020).

Huizinga, J. (1949). Homo Ludens a Study of Play-Element in Culture.

İNAN, Z. (2011). "Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri". Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

IŞIKOĞLU.N, İ. (2008). Anne ve Babaların Oyuna Katılımı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.24, s.47-57.

KAF, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999). Çocuklarda Sağlıklı Gelişme Sorunları ve Psikolojinin Rolü. A. Ekşi (Ed.). Ben hasta değilim: Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarınınn Psikososyal Yönü.isstanbul: Nobel Tıp. 607-612.

KAİSER.AP, H. (2003). Teaching Parents New Skills to Support Their Young Children's Development. Infants and Young Children Vol.16 (1) 9-21.

KANDIR.A. (2000). . Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, (4), 77-80.

KASSARI, F. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: Arandomized controlled intervention study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(6), 611-620.

KAYA, A. (2010). "Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

KAYAALP, İ. (2000). "Sos Otizm Ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi", 1.Basım,.

KAYILI, G. (2010). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

KAYTEZ.N, D. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyunla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 110-22.

KHODASHENAS, M. (2011). Universal Outdoor Game Designing for Physically Disabled Children. Design Principles and Practices ;5.

KILIÇOĞLU, M. (2006). “Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırılmalı bir Araştırma.” Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

KIRAN, B., ÇALIK, C., & ESENAY, F. (20013). Terapotik Oyun: Hasta Çocuk İle İletişimin Anahtarı. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi 2013;2(1-2-3):1-10.

KIZILTEPE, Z. (2007). Öğretişim/Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım.

KOCAKAYA, M. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin pisiko-sosyal durumu ve tepkileri. Malabadi Diyarbakır Eczacı Odası Bülteni 17-20.

KOCAKAYA, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ailelerin pisiko-sosyal durumu ve tepkileri. Malabadi Diyarbakır Eczacı Odası Bülteni 17-20.

KOCHANSKA, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. Current Directions in Psychological Science, 11(6), 191-195.

KOÇYİĞİT, S., SEZER, T., & YILMAZ, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-1(23), 287-300.

KOL, S. (2006). “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Oyun Programlarının Kullanımına Yönelik Algı ve Beklentileri.” Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

KONTROWITZ.B. (1999). ‘‘Dyslexia And The New Science Of Reading, ‘’ Newsweek, 22 November , 72.

KORKMAZ, B. (2000). “Yağmur Çocuklar Otizm Nedir?” 2.Baskı, Doğan Kitapçılık,.

KÖROĞLU. (2005). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumların İncelenmesi. Ankara:.

KULAKSIZOĞLU, A. (2003). “Farklı Gelişen Çocuklar” 1.Baskı, İstanbul.

LADD, G., & HART, C. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? Developmental Psychology, 28(6), 1179-1187.

LASTER, S., & RUSSELL, W. (2010). Children’s right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Paper No. 57. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

LATHE.R. (2006). Autism, Brain and Environment. London: Jessica Kingsley Puplishers.

LEVİNE, J. (1988). Play in the Context of the Family. Journal of Family Psychology,2,164–187.

LEWİS, V., NORGATE, S., COLLİS, G., & REYNOLDS, R. (2000). . The consequences of visual impairment

for children’s symbolic and functional play. British Journal of Developmental Psychology ;18:449-64.

LICCIARDELLO.C. (2008). Social Skills Intervention for Children with Autism During Interactive Play at a Public Elementary School. Education and Treatment of Children,” Vol:31, N.1, p.27.

LIEBERMAN, L., & MACVICAR, J. (2003). Play and recreational habits of yıuths who are deaf-blınjd. Joumanl of Vısual İmpaırment & Blındness ; 97 (12):755-68.

LİNDSEY, E., & MİZE, J. (2001). Contextual differences in parent–child play: Implications for children's gender role development. Sex Roles, 44(3-4), 155-176.

LİNDSEY, E., MİZE, J., & PETTİT, G. (1997). Mutuality in parent-child play: Consequences for children's peer competence. Journal of Social and Personal Relationships, 14(4), 523-538. .

MAKROPOULOS. (2005). «Pμwerball: the design of a novel mixed-reality game for children with mixed abilities», In Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children(pp. 32 – 39), New York: ACM.

MARCHAND, J., HOCK, E., & WIDAMAN, K. (2002). Parent-Toddler Play Interaction and Its Relation to The Home Environment, USA: Kansas State University Institutional Review.

MATHIESON, K., & BANERJEE, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. British Journal of Developmental Psychology, 29(2), 188-196. .

MCCLINTOCK, A. (1984). What is Educational Drama? Why Do Drama?, Drama for Mentally Handicapped Children. London: A Condor Book Souvenir Pres (E&A) Ltd.

MCDOWELL, D., & PARKE, R. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. Developmental Psychology, 45(1), 224-235.

MCHALE, D., JHONSON, D., & SINCLAIR, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. Early Education and Development, 10(3), 373-401. .

MEB. (2016). . Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. Ankara.

MEB. (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara.

MEB. (2007). Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi-Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri. Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.

MEB. (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili Konulu Raporu. Ankara:MEB Yayınları.

MEB. (1993). Milli Eğitim Bakanlığı On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi-Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri. Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara .

MEMİŞ, D. (2006). “Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eği¬timdeki Önemi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, II, 442 448.

METİN, N., ŞAHİN, Ş., & ŞANLI, E. (1999). Okul Öncesi Düzeyde Ve Dört -Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri Ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi Özel Eğitim Dergisi ;2(3):14-24.

MİLES, M. H. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.*

MİLLER, E., & KUHANECK, H. (2008). Children’s perceptions of play experiences and the development of play preferences: A qualitative study. American Journal of Occupational Therapy, 62, p.407–415.

MILTEER, R., GINSBURG, K., & MULLIGAN, D. (2012). The ımportance of play ın promotıng healthy chıld development ant maıntaınıng strong parentchıld bond: Focus on chinldren in poverty. Pediatric ;129(1): 204-13.

MİNER, J., & CLARKE-STEWART, K. (2008).). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. Developmental psychology, 44(3), 771-786.

MONTESSORI, M. (1969). The Absonbent Mind. III. Theosophical Pres, s.140. Wheaton.

MONTESSORİ, M. (1997). Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu. (çeviri:Güler Yücel). 5.Basım, Özgür Yayınları, s.224, İstanbul. .

MOOR, J. (2008). Playing, Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum: A Practical Resource of Play Ideas for Parents and Carers Second Edition. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

MORRISON, G. (1998). Early Childhood Education Today, Merrill an Imprint if Prentice Hall, Saddle River. Colombus, Ohion 7th Edition, s.100-108, New Jersey.

NAEYCY. (1995). National Association for the Education of Young Children http://www.naeyc.org/ adresinden 16.10.2020 tarihinde edinilmiştir.

NECHELES, S. (2007). Pilot study of a parenttraining program for young children with autism the play project home consultation program. Autism, 11(3), 205-224.

NEWTON, E., & JENVEY, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. Early Child Development and Care, 181(6), 761-773.

NOVA-KALTSOUNI. (2007). *Kinonikopiisi.H gennisi tou kinonikou ipokimenou. Ahtina. Gutenberg.*

OKAN, K., & OKAN, N. (2006). “Evimizdeki Engelli (Anne Baba El Kitabı)”, 1.Baskı, Fora.

OKTAY, A. (1987). Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori Yöntemi Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, s.62-69, Antalya.

OKTAY, A. (1987). Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori Yöntemi.Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-PaYayınları, s.62-69, Antalya.

OKTAY, A. (2003). 21 Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler Ve Erken Çocukluk Eğitimi, M. Sevinç (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 18-30). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

OLAY, D. O. (2014). from Play Therapy United Kingdom: http://www.playtherapy.org.uk/AboutPlayTherapy/PlayDefinition1.htm 17.10.2020.

ONUR, B., & GÜNEY, N. (2004). Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar. Ankara:Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

ORAN, B. (1991). Türk-Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu, 2. Basım, Bilgi Yayınevi, Ankara.

ÖĞRETİR, A. (1993). Alt ve Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki 6 yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ÖMEROĞLU, E., & CANYAŞAR, M. (2006). Aile Çocuk Eğitim Programının Aile İçi Etkileşime Etkisinin İncelenmesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi İstanbul: Ya-Pa, (2), s.241-255.

ÖNCÜ, E., & ÖZBAY, E. (2010). Erken Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. 10. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖZBEY.Ç. (2007). Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri. İstanbul:İnkılap Kitabevi.

ÖZDEMİR, N. (2006). Türk Çocuk Oyunları.Cilt 1 /1. Ankara: Akçağ Yayınları.

ÖZDOĞAN, B. (1997). Çocuk ve Oyun, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZDOĞAN.B. (1999). Çocuk ve oyun. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZEN, A. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve oyun. Pegem Atıf İndeksi, 433-458.

ÖZGEN, D. (1991). Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Oyun Konusundaki Toplumsal-bilişsel Davranış Örüntüleri ile Oyun Materyalleri Arasındaki İlişki." Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

ÖZTÜRK, A. (2000). Çocukta Yaratıcılık ve Drama. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

ÖZYÜREK, M. (2000). Bireysel Farklılığa Psikoloji Yakla¬şımlarıyla Bakış. Karatepe Yayınları.

PALA, F., & ERDEM, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile cinsiyet, sınıf düzeyi veöğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12, (2), s. 53-71.

PAPATĞA, E. (2012). Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

PARTEN.MB. (1932). Social participation among pre-school children. J Abnorm Soc Psych.

PASIAK, C. (2011). The effect of mother-child interactional synchrony: Implications for preschool aggression and social competence. (Master Thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.

PEHLİVAN, H. (2016). Pehlivan H. Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. Journal of Human Sciences 2016; 13(2), 3280-92.

PELLEGRINI, A. (1998). Play and the assessment of young children. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education (pp. 220-239). Albany, NY: State University of New York Press.

PERSSON, S. (2002). "Otistik Zeka ve Seviyeleri Otizm", 2. Basım, İstanbul, Sistem.

PIAGET, J. (1962). Play, dreams and imitation. New York, NY: Norton.

PİLTEN, B., & PİLTEN, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (2), s.15-31.

PİNO.O. (1999). The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children. Research in Developmental Disabilities, 21, 329-346.

PİŞKİN, Ü. (1990). 5-8 Yaş Grubu Otistik Çocuklara Oyuncak ile Amacına Uygun Oynama Becerisinin Kazandırılmasında Model Olma ve İpucu Verme Tekniklerinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

POYRAZ, H. (2011). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak (2. Baskı). Ankara: Anı.

POYRAZ, H. (2011). Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

POYRAZ, H., & DERE, H. (2003). Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. 2. baskı,Anı Yayıncılık, s.210, Ankara.

QUIRMBACH, L., LINCOLN, A., FEINBERG-GIZZO, M., INGERSOLL, B., & ANDREWS, S. (2009). Social Stories: Mechanism of Effectiveness in İncreasing Game Play Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Using a Pretest-Posttest repeated Measure Randomized Control Group Design." Journal of Autism Developmental Disorder, p. 299-321,.

REYNOLDS, A., TEMPLE, J., ROBERTSON, D., & MANN, E. (2001). Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools. JAMA.

RİESCH, B. (2007). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarshipreview series. Part 3: Interaction and the parent-child relationship assessment andintervention studies. Journal for Specialists in Pediatric Nursing 15(1), 33-61.

RODMAN, J., GILBERT, K., GROVE, A., CUNNINGHAM, M., LEVENSON, S., & WAJSBLAT, L. (2010). Efficacy of brief quantitative measures of play for screening for autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 325-333.

ROMANCHYCH, E. (2014). Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support. (Master Thesis). University of Windsor Master of Arts Windsor, Ontario, Canada.

RUBIN.K.H. (1976). Free play behaviors middle and lower-class preschoolers: parten and piaget

revisted, Child Development, (4)7, 414-420.

RUSS, S., & KAUGARS, A. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. Creativity Research Journal, 13(2), 211-219. .

RUSSELL, A., PETTIT, G., & MIZE, J. (1998). Horizontal qualities in parent–child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. Developmental Review, 18(3), 313-352.

RUTHERFORD, M., & ROGERS, S. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 289- 302.

SARACHO, O. (2004). Supporting literacy-related play: roles for teachers of young children. Early Childhood Educational Journal, 31(3), 201-206.

SAVVIDOU. (2010). *H simboli tou theatrikou pexnidiou sthn anaptiksi epikinoniakon deksiotiton me pedia elfria kai metria noitiki isterisi. 11 Sinedrio Pedagogikis Eterias Kiprou/ Panepistimio Kiprou, 4-5 ιουνιυ.*

SAYGI.D. (2013). Anasınıfına Devam Eden Çocuğu Olan Annelerin Çocukları İle İlişkilerinin İncelenmesi. International Journal of Human Science, 10 (1), 844-862.

SAYGI.D. Anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. International Journal of Human Sciences 10(1), 844-862., (s. 2013).

SCHULZ.JB. (1987). Parents and Professionals in Special Education, Massachusetts:Allyn and Bacon,.

SEVİNÇ, M. (2004). Erken Çocukluk Gelisimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

SEYREK, H., & SUN, M. (1991). Çocuk Oyunları, Okul Öncesi Eğitimde Oyun Dersi. İzmir: Mey Yayınları.

SHERRAT. (2002). «Developing Pretend Play in Children with Autism. A Case Study»,Autism, 6 (2): 169 – 179.

SHINE, S., & ACOSTA, T. (2000). Parent-Child Social Play in a Children's Museum, Family Relations, 49 (1), 45–52.

SİNGER.JL. (1994). The scientific foundations of play therapy. Albany: State University of New York Press. .

SKAİNES.N. (2006). Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. Br J Occup Ther. 2006;69(11):505-12.

SKONKOFF, J., & PHILIPS, D. (2000). From Neurons to Neighborhoods. Washington D.C.: National Academies Press.

SMITH, C. (1989). The developing child in the 21 st. Century. USA: Routledge.

SONUVAR, B. (1999). Çocuk Ruh Sağlığı yönünden koruyucu Etkenler, Aysel Ekşi (Ed.). Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarınınn Psikososyal Yönü. (s.85-88) istanbul: Nobel Tıp.

STAGNITTI, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. Australian Occupational Therapy Journal ; 51 (1):3-12.

STAHMER, A. (1999). Using Pivotal Response Training to Facilitate Appropriate Play in Children with autistic Spectrum Disorders." Child Language Te¬aching and Theraphy, p.29-40.

STANKET.G.C, K. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. Journal Of Autism Disorder, (37), 1215-1223.

STIKER, H. (1999). A History of Disability. Michigan: The University of Michigan Press.

STONE.W.L. (2001). Predicting Spoken Language Level in Children with Autism Spectrum Disorders, Autism The International Journal of Research and Practice,5 (4), 341-361.

SUCUOĞLU, B., AKINCI, A., GÜMÜŞÇÜ, Ş., & PİŞKİN, Ü. (1998). "Otistik Çocuklar ve Eğitimleri", Ankara.

SUCUOĞLU.B. (1988). Otistik çocuklar ve eğitimleri.

ŞAHİN, A. Ş. (2003). Olumsuz ve Tehlikeli Bir Çevrede Başarılı Çocuk Yetiştirmek. Ankara: Dolunay Yayınları, s.177. .

ŞAHİN, F. (1993). "Üç-altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ŞAHİN, F. T. (1993). 3-6 Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyunları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, 9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi.

ŞENDOĞDU.M. (2000). Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne-babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

ŞENER, T. (1996). 5 Yaş Anaokulu Çocuklarında Dramatik Oyunun ve İnşa Oyununun Bakış Açısı Alma Becerisine Etkisi." Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

TABAK, R. (1999). Sağlık İletişimi, Ankara.

TAMIS-LEMONDE, C., UZGIRIS, I., & BORNSTEIN, M. (2002). Play in parent–child interactions. Bornstein, M. H. (Ed.) Handbook of Parenting (2ed) Volume 5 Practical Issues in Parenting, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

TANDOĞAN, O. (2016). Play in parent–child interactions. Bornstein, M. H. (Ed.) Handbook of Parenting (2ed) Volume 5 Practical Issues in Parenting, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

TANNOCK, M. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. Early Childhood Education Journal, 35, 357–361.

TAYLI, A. (2007). "Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okul Öncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.

THOMPSON, J. (1990). Playing at work. Community Outlook, April, 15-17.

TOPBAŞ.E. (2014). Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi, Ankara:Panama.

TRAWICK-SWITH, J. (2013). Early Childhood Development (A Multucultural Perspective) (Çev. Ed. B. AKMAN) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim.

TUĞRUL, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. İçinde R. Zembat (Ed.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri (s. 35-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

TUĞRUL, B., ERTÜRK, H., ALTINKAYNAK-ÖZEN, Ş., & GÜNEŞ, G. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15, (1), s.97-116.

TUĞRUL.B, E. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 97-116.

TUNNER.R, D. (1994). Beating Dyslexia: The Reading And Language Disorder İs Often Misdiagnosed, Emerge, 31 March 1994.

TÜRE. (2012). Oyun ve oyuncak,güvem'ce, (1. baskı şubat 2012) (ss.226). Haramidere/İstanbul : Ömür Matbaacılık A.Ş.

TÜRKOĞLU, B. Ç. (2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri.Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 54-71.

UMMANEL.A. (2007). Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
.

URAL.O. (2015). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Kabul-Red Düzeyleri ile Sosyal Davranış Denetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3,(14) , 456-471 .

ÜNAL, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ;10(2):95-109.

VANFLEET, R. (2007). Terapi Eğitimi (Yayımlanmamış Çalışma Grubu Notları).istanbul.

WALDMAN-LEVİ.A. (2015). Efficacy of a crisis intervention in improving mother–child interaction and children's play functioning. American journal of occupational therapy.

WARREN.M. (1995). Providing Low Vision Rehabilitation Services With Occupational Therapy and Ophthalmology: A Program Description. The American Journal of Occupational Therapy, 49(9), 877-883.

WEİTZMAN.E. (1992). *Learning language and loving it. Canada: The Hanen Centre.*

WILLIAMS, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. Autism, 7, 361-374.

WİNGE.L, G. (1979). Severe ımpairments of social interaction and associated abnormalities in children epidemiology and classification. Journal ofAutismand Childhood Schizophrenia, 9: 11-29.

WİNNİCOTT, D. (1998). Oyun ve Gerçeklik. T. Birkan (Çev.). istanbul: Metis.

WOLFBERG. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism», Journal of Autism and Developmental Disorders, 23 (3): 467 – 489.

YALÇINKAYA, T. (2003). Oyun, Oyuncak ve Oyun Etkinlikleri (Yay. Haz. M. SEVİNÇ) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde YeniYaklaşımlar 2, İstanbul:.

YAVUZER, H. (1996). Ana Baba ve Çocuk. 9. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H. (2001). Anababa okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEE.K. (1998). Dyslexia May Be Caused Bu Visual İmpairment, University Wire,15 January.

YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara:Seçkin. .

YILMAZ, N. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi. M. Sevinç (ed.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (ss. 12-17) içinde. İstanbul: Morpa KültürYayınları.

YÖRÜKOĞLU, A. (2006). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

EKLER

EK1 VELİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın VELİ

Bu görüşme formu " **Batı Trakya'da bulunan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi**" başlıklı araştırmada kullanılmak üzere sorularına yanıt bulmak için hazırlanmıştır. Konuya ilişkin sizlerin deneyim ve gözlemleri önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevapların samimi olması görüşmenin güvenirliği açısından son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Göstereceğiniz duyarlılık için teşekkür ederim.

Choulia CHATİP İSMAİL

Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Interdisipliner Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi
Danışman: Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

BÖLÜM I- Demografik Bilgiler

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki □ içine + işareti koyunuz.

1) Aileye ait bilgiler:

I. Görüşmenin uygulandığı kişi?
- □ a) Anne
- □ b) Baba

II. Yaşınız?
- □ a) 20 ve daha küçük
- □ a) 21-25
- □ b) 26-30
- □ c) 31-40
- □ d) 41 ve üstü

III. Eğitim durumunuz?
- □ a) Lisans
- □ b) Lise
- □ c) Ortaöğretim
- □ d) İlkokul mezunu
- □ e) Okur- yazar

IV. Çalışma durumunuz?
- □ a) Evet
- □ b) Hayır

2) Çocuğa ait bilgiler

I. Çocuğunuzun yaşı
- □ a) 3-6 yaş
- □ b) 7-10 yaş

II. Çocuğun engel türü?
- □ a) Otizm spektrum
- □ b) Zihinsel engelli
- □ c) Down sendromu
- □ d) Fiziksel engelli
- □ e) İşitme engelli
- □ f) Görme engelli
- □ g) Konuşma engelli

III. Aldığı eğitim süresi?
- □ a) 1-3 yıl
- □ b) 4- 6 yıl
- □ c) 7 ve Daha fazla

IV. Kardeş sayısı?
- □ a) 1
- □ b) 2-3
- □ c) 4 Ve daha fazlası

V. Kaçıncı çocuk?
- □ a) İlk
- □ b) Ortanca
- □ c) Son

BÖLÜM II- Görüşme Sorular

Aşağıdaki soruları okuyarak size uygunluk derecesine göre samimi cevaplar veriniz.

1) Gün içerisinde çocuğunuz ile yaptığınız etkinlikler nelerdir?

2) Çocuğunuz ile hangi oyunları oynamayı tercih edersiniz? Örn: saklambaç

3) Oyun seçimlerinde nelere dikkat edersiniz?

4) Çocuğunuz ile oyun oynarken nasıl bir iletişiminiz var? Açıklayınız:

5) Çocuğunuz ile oyun oynarken gerginlik/çatışma yaşarmısınız? Ne tür çatışmalar ve nasıl çözümlersiniz?

EK2 Oyun Becerileri Değerlendirme Listesi

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine ✕ koyarak içtenlikle cevaplayınız.

	Evet/ Hayır
Çocuğu oyuna davet ederek kültürel bir iletişimle oyunu başlatır (- örn: ne oynamak istersin? Oyun oynayalım mı?).	
Oyun başlamadan önce oyuncakları/ materyalleri incelemesine izin verir.	
Göz kontağı kurarak iletişimi ve oyunu başlatır.	
Oyun içerisinde sıra verme ve sıra alma gibi kurallara yer verir.	
Oyun içerisinde çocuğun fikir ve tercihlerine önem verir.	
Oyun içerisinde oyun hızını belirlemeyi çocuğa bırakır.	
Oyun içerisinde çocuğun ipuçlarını takip eder, uyum sağlar.	
Oyun veya oyuncaklarla ilgili sorular yerine açıklayıcı cümleler kullanarak sohbeti sürdürür.	
Kişi oyun sırasında çocuk ile güç müdahalesine girmez.	
Problem çözmesi için izin verir.	
Çocuğun düşünce ve davranışlarını över ve cesaretlendirir.	
Oyun içerisinde rol alır rol verir	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Choulıa CHATİP ISMAIL
Doğum Tarihi:
Doğum yeri: Gümülcine (Komotini)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta:

EĞİTİM BİLGİLERİ

2005- 2008 - 2o TEE Komotini (Gümülcüne 2. Meslek lisesi çocuk gelişimi)
2010-2014 – Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

ÇALIŞMA BİLGİLERİ

2014-2016 Kumsal Rehabilitasyon Merkezi (Avcılar) erken müdahale programı biriminde özel eğitim öğretmenliği

KONGRELER VE BİLİMSEL/ AKADEMİK YAYINLAR

07.2019 Uluslararası Katılımlı V.Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Bildiri Sunumu.

SEMİNERLER VE EĞİTİM PROGRAMLARI

2014 - DIR-FLOORTIME 1. Kademe uygulayıcı semineri
2015 – ABA uygulayıcı semineri
2015 – Problem Davranışları Değiştirme Eğitimi
2015 – ETEÇOM uygulayıcı semineri
2015 – GOBTO uygulayıcı semineri
2015 – Dil gelişimi ve eğitimi uygulayıcı semineri
2016 – Küçük Adımlar uygulayıcı semineri
2019- İVO-ODS Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme uygulayıcı semineri
2020 - Zihin Kuramı Eğitimi

YABANCI DİL

Yunanca

Türkçe