

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA VİDEO
MODELLE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE
SOSYODRAMATİK OYUN ÖĞRETİMİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Sevcan KAPTAN

Danışman
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, MART-2018

YÜKSEK LİSANS ONAY FORMU

Sevcan KAPTAN tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Video Modelle Öğretim Yöntemiyle Sosyodramatik Oyun Öğretimi” başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 15/03/2018

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Dr. Öğr. Ü. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Dr. Öğr. Ü. Nuray ÖNCÜL



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Video Modelle Öğretim Yöntemiyle Sosyodramatik Oyun Öğretimi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 15/03/2018



Sevcin KAPTAN

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olarak kendisiyle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissettiğim, yoğun iş temposuna rağmen bu çalışmaya gösterdiği ilgi ve desteğinden dolayı tez danışmanım İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN' a ve Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans eğitimim boyunca derslerini aldığım değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Doğduğum günden itibaren yeni şeyler öğrenmem için beni teşvik eden ve gerek öğrenim gerekse çalışma hayatımda en büyük destekçim olan annem Sevil KAPTAN ve babam Şahin KAPTAN'a sonsuz teşekkür ederim. Hayatta en büyük şansım olarak gördüğüm, sırdaşım, en iyi dostum olan ve bu süreçte rolleri değiştirerek bana ablalık yapan kardeşim Şeyma KAPTAN'a teşekkür ederim.

Yaptığım bu çalışma için bana evlerini açan ve hayatlarındaki en değerli insanları, evlatlarını bana emanet eden velilerime ve koca yürekli dört çocuğa çok teşekkür ederim.

Üniversite yıllarımı anlamlı kılan, kilometrelerce uzakta olmasına rağmen bu süreçte bana destek olmak için yanıma gelen genelleme oturumlarının güzel oyun arkadaşı Özgenur KÖSE KUK'a teşekkür ederim.

Eşiyle birlikte bana evinin kapılarını açan, tez konulu kahve sohbetlerimizde azmi ve mükemmeliyetçiliğiyle bana yol gösteren iki prensesin annesi Funda ULUGÖL'e ve araştırmacı ve çalışkan özellikleriyle bana destek olan, deneyimlerini paylaşarak bu süreci kolaylaştıran arkadaşım Kadriye YILDIZ'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv

I.BÖLÜM

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Tanımlar	11

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	12
2.1. Oyun	12
2.1.1. Oyunun faydaları	13
2.2. Oyun Gelişimi	17
2.3. Oyun Kuramları	22
2.3.1. Klasik kuramlar	23
2.3.2. Modern kuramlar	25
2.4. Oyunun Sınıflandırılması	28
2.4.1. Sosyodramatik oyun	30
2.4.1.1. Sosyodramatik oyun bileşenleri	31

2.5. OSB Olan Çocuklar ve Oyun.....	33
2.7. İlgili Araştırmalar.....	36
2.7.1. OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar.....	36
2.7.2. OSB olan çocuklara oyun öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar.....	39
2.7.2.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar	39
2.7.2.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	42
2.7.3. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar.....	45

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.1.1. Bağımlı değişken	48
3.1.2. Bağımsız değişken.....	49
3.2. Katılımcılar	49
3.2.1. Denekler	49
3.2.1.1. Deneklerin Özellikleri.....	52
3.2.2. Akran modeller	54
3.2.3. Uygulamacı.....	55
3.2.4. Gözlemci.....	55
3.2.5. Genelleme oturumları için oyun arkadaşı.....	55
3.3. Ortam.....	56
3.4. Araç-Gereçler	56
3.4.1. Senaryo	57
3.4.2. Video görüntüsü	58

3.4.3. Manavlık oyunu materyalleri	59
3.4.4. Bilgisayar, video kamera ve kamera sabitleyici	60
3.5. Uygulama Süreci	60
3.5.1. Başlama düzeyi oturumları	61
3.5.2. Öğretim oturumları	62
3.5.3. Yoklama oturumları	66
3.5.4. Gözleyerek öğrenme oturumları	66
3.5.5. Genelleme oturumları	68
3.5.6. İzleme oturumları	68
3.6. Verilerin Toplanması	69
3.6.1 Etkililik verileri	69
3.6.2. Güvenirlik verileri	70
3.6.2.1 Gözlemciler arası güvenilirlik	70
3.6.2.2. Uygulama güvenirliliği	71
3.6.3. Sosyal geçerlilik verileri	72
3.7. Verilerin Analizi	72
3.7.1. Etkililik verilerinin analizi	73
3.7.2. Güvenirlik verilerinin analizi	73
3.7.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi	73
3.7.2.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi	74
3.7.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi	74
3.7.4. Örtüşmeyen veri analizi	76

IV. BÖLÜM

4. Bulgular	78
4.1. Etkililik Bulguları.....	78
4.1.1. Batu'nun video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları	80
4.1.2. Yağmur'un video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları	80
4.1.3. Buğra'nın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları	81
4.1.4. Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları	82
4.1.4. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyunun öğretimine ilişkin genelleme bulguları.....	82
4.1.4. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle öğretilen sosyodramatik oyuna ilişkin izleme bulguları	83
4.2. Gözleyerek Öğrenme Bulguları	83
4.3. Video Modelle Öğretim Yöntemiyle Yapılan Sosyodramatik Oyun Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	84

V. BÖLÜM

5.1. Tartışma	87
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	92
5.2.1. Sonuç	92
5.2.2. Öneriler.....	93
5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	93
5.2.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	94

KAYNAKÇA.....	95
---------------	----

EKLER	107
EK-1. Veli İzin Formu	108
EK-2. Özgeçmiş	109
EK-3. Manavlık Oyununda Kullanılan Materyaller.....	110
EK-4. Manav Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu	111
EK-5. Müşteri Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu	112
EK-6. Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	113
EK-7. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	114
EK-8. Sosyal Geçerlilik Soru Formu	115
EK-9. Etik Kurul Onayı	117

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Sosyodramatik oyun bileşenleri.....	32
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan deneklerin özellikleri.....	52
Tablo 3.2. Uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği ortama ilişkin özellikler	57
Tablo 3.3. Manavlık oyununa ilişkin senaryo	59
Tablo 3.4. Öğretim oturumları basamakları ve uygulamacı davranışları.....	64
Tablo 3.5. Deneklerin manavlık oyununa ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri. 74	
Tablo 3.6. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları	75
Tablo 3.7. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri.....	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Oyun kuramları.....	23
Şekil 3.1. Öğretim oturumları uygulama akışı.....	65
Şekil 4.1. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın Video Modelle Öğretim Yöntemiyle Yapılan Sosyodramatik Oyun Öğretimine İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim, Genelleme ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdeleri.....	79
Şekil 4.2. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın Gözleyerek Öğrenme Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri.....	83



KISALTMALAR DİZİNİ

APA: American Psychiatric Association

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NGG: Normal Gelişim Gösteren Bireyler

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu



ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA VIDEO MODELLE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE SOSYODRAMATİK OYUN ÖĞRETİMİ

Kaptan, Sevcan

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Mart-2018, xiv (+) 113 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yöntemin etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırma, yaşları 6 ile 9 arasında değişen otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 3 erkek ve 1 kız çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni deneklerin, manavlık oyununda manav ve müşteri rolüne ilişkin davranışları ve replikleri gerçekleştirmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise video modelle öğretim yöntemidir. Araştırma sonunda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretimi ile öğretim sürecinde kullanılan video modelle öğretim yöntemi ile ilgili sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve aile görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, video modelle öğretim yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca deneklerin oyun içinde yer alan manav ve müşteri rollerine ilişkin öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelleleyebildiği ve öğretim oturumları tamamlandıktan 15 gün sonra yapılan izleme oturumlarında her iki role ait becerileri korudukları görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularında ise deneklerin ailelerinin, öğretimi yapılan sosyodramatik oyuna ve kullanılan video modelle öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, sosyodramatik oyun, video modelle öğretim yöntemi

ABSTRACT

TEACHING SOCIODRAMATIC PLAYS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH VIDEO MODELING

Kaptan, Sevcn

Master's Thesis

Department of Special Education

Education of the Mentally Disabled

Thesis Advisor: Assoc. Prof. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

March - 2018, xiv (+) 113 Page

The purpose of this study is to find out the effectiveness of video modeling to teach sociodramatic plays to children with autism spectrum disorder.

The study was conducted in partnership with 3 boys and 1 girl aged 6 to 9 and diagnosed with autism spectrum disorder. The study was designed in accordance with the multiple probe design, one of the single subject research models. The dependent variable of the study is their behaviors and lines regarding the relation between a greengrocer and a customer as a part of a play. The study also looked into the views of the families about teaching sociodramatic plays to children with autism spectrum disorder, and the video modeling adopted to teach them.

The findings of the study showed that video modeling is effective in teaching sociodramatic plays to children with ASD. In addition, the follow-up sessions proved that the subjects were able to adopt the skills, which were acquired as a part of the play to act as a greengrocer and a customer, for different roles, and maintain their skills for both roles even 15 days after the end of the teaching sessions. The social validity findings of the study indicated that the families of the subjects expressed positive views regarding the sociodramatic plays taught, and the video modeling.

Keywords: Autism spectrum disorder, sociodramatic play, video modeling

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Oyun, belirli bir amaca yönelik olan veya olmayan aktivitelerin yapıldığı, çocuklar için önemli bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocukların, oyun yoluyla çevresindeki somut dünyaya ilişkin bilgiler toplayarak araştırıp keşfetmeyi öğrendiği ve yetişkin yaşamına ait yeni becerileri deneyimlediği belirtilmektedir. Oyun, çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlarken sosyal yaşamdaki birçok beceriyi oyun içinde deneyimleyerek sosyal ortama uyum sağlamayı ve gelecekteki yaşamı için gerekli olan becerileri kazanmalarını sağlar (Özdoğan, 2014; Tüfekçioğlu, 2013). Dolayısıyla normal gelişim gösteren (NGG) çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayan oyun, özel eğitime gereksinim duyan çocukların; çevresindeki yetişkinler ve akranları ile iletişim kurmasında ve yeni becerileri kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2010).

Doğumdan itibaren NGG çocuklarda belirli aşamalarla basitten karmaşığa doğru gelişen oyun becerilerinde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda sosyal ve iletişimsel becerilerinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle NGG çocuklardan farklı olarak belirgin yetersizlikler görülmekte ve OSB olan çocuklar NGG akranları gibi bu becerileri kendiliğinden sergilemede güçlük çekmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). OSB tanısı olan çocuklar sosyal iletişim becerilerinde güçlük çekmekte, sosyal becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. OSB olan çocuklar, kısıtlı ve değişkenlik göstermeyen ilgi alanları bulunmakta ve tekrarlı motor eylemler sergilemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). OSB olan çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerindeki yetersizlikleri, diğer bireyler ile sağlıklı iletişim kurmalarını engellemektedir (Motavalli-Mukaddes, 2017). Toplumsal yaşamda bireyler konuşarak iletişim kurabilirken, OSB

olan çocuklarda konuşma gecikebilir veya konuşma hiç gelişmeyebilir. Sözel iletişim becerilerinin yanında, insanlar ifade etmek istedikleri düşüncelerini ve duygularını bazen sadece mimik ve jestlerle ifade etmeyi tercih edebilir. NGG çocuklarda dil gelişimi ile birlikte gelişen sözel olmayan iletişim becerilerinde OSB olan çocuklar yetersizlik göstermekte, karşısındaki kişilerin yüz ifadelerine dikkat etmemekte ve ifadelerin ne anlama geldiğini anlayamamaktadır (Pişkin-Abidoğlu ve Sevinç, 2017). NGG çocuklar yaşlarına uygun olarak göz kontağı kurma, ortak dikkat, taklit ve verilen yönergeleri takip etme gibi sosyal etkileşim için önemli olan becerileri kendiliğinden sergileyebilirken OSB olan çocuklarda bu becerilerin kazanımında gecikme görülmektedir (Töret, 2017).

OSB olan çocukların, akranları ve yetişkinler ile iletişim kurmakta yaşadıkları güçlükler, beraberinde sosyal becerilerde yetersizlikleri de getirmektedir. OSB olan çocukların sosyal becerilerde, cinsiyete ve yaşa bağlı olmadan yetersizlik gösterdikleri belirtilmekte ve bu yetersizliklerin, belirlenen tanıdan etkilenme derecesiyle doğru orantılı olarak artış gösterdiği görülmektedir (Demir, 2009). OSB olan çocukların, toplumsal yaşamda bireylerin birbirleriyle etkileşim kurmak için edindikleri sosyal becerileri sergilemede güçlük çekmeleri onların çevresindeki diğer bireyler ile olan sosyal ilişkilerini de etkilemektedir (Demir, 2012).

OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerindeki güçlükleri onların oyun becerilerine de yansımaktadır. Alanyazında OSB olan çocukların akranlarına göre farklı oyunları oynayamadıklarını, nesnelerle tekdüze etkinlikler gerçekleştirerek yalnız oynamayı tercih ettiklerini ve akranlarının oynadıkları oyunlara katılmada güçlük çektiklerini, oyunlara katılsalar bile oyunu sürdürmediklerini gösteren çalışmaların olduğu belirtilmektedir (Karaaslan, 2017). NGG çocuklar 1 yaş civarında ortak dikkat becerisi kazanarak basit motor taklitlere başlar. İlerleyen süreçte, 2 yaşında akranlarıyla paralel oyun oynarken 3 yaş civarında akranlarıyla karşılıklı senaryoya dayalı dramatik oyunlar oynamaya başlamaktadır. Fakat bu yaşlarda OSB olan çocuklar diğer insanlarla iletişim kuramama ve başka insanlarla ilgi veya deneyimlerini paylaşmama gibi özellikleri göstermektedir. Ayrıca OSB olan çocuklar akranlarıyla karşılıklı iletişim ve etkileşimi içeren oyunlar yerine genellikle akranları ile aynı ortamda fakat karşılıklı iletişimi gerektirmeyen paralel oyunları tercih etmektedirler (Motavalli-Mukaddes,

2017). OSB olan çocukların oyuncak seçimleri ve oyuncaklarla amacına uygun oynamamaları (Ör. Arabayı sürmek yerine tekerleğini döndürerek uzun süre oynama gibi) oyun alanındaki sınırlılıklarının bir diğer belirgin özelliklerindendir (MEB, 2017).

NGG çocuklarda oyun gelişimine bakıldığında 2-3 yaş civarında ortaya çıkan ve giderek daha karmaşık ve soyut bir yapıya dönüşen, bir nesneye ait özelliğin başka bir nesneye atfedilerek kullanılmasını içeren sembolik oyun becerilerini sergiledikleri görülmektedir (Özdoğan, 2014). Fakat OSB olan çocukların sembolik oyun aşamasında yetersizlik gösterdiği bilinmektedir. Aydın (2008) tarafından; NGG, zihin yetersizliği olan ve OSB'li çocukların sembolik oyun becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmada OSB olan çocukların, sembolik oyun becerilerine ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda diğer iki gruba göre daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları kaydedilmiştir. Bu oyun becerilerine ek olarak işlevsel ve sembolik oyunları da içinde bulunduran, bir nesnenin başka bir nesne veya bir olgunun başka bir olgu gibi görüldüğü ve çocuğun kendisini başka bir kişinin yerine koyarak o kişiye ait duygu ve düşüncelerini de oyun içinde yansıttığı oyunlar olan hayali oyunlar da yer almaktadır (Pehlivan, 2014). OSB olan çocukların, iletişim ve hayal kurmadaki yetersizlikleri bu oyunu oynamalarını kısıtlamaktadır. OSB olan çocuklarda oyun becerisi, sembolik düşüncenin kazanıldığı duyu motor döneme paralel olarak gelişmemekte ve OSB'li çocuklar bu tip oyunları oynamakta güçlük çekmektedir (MEB, 2017).

Yetişkinlik hayatına hazırlık olarak görülen ve çocukların yetişkinlerin yaşamına ait becerileri dramatize ederek deneyimlediği bir etkinlik olarak dramatik oyun, NGG çocukların üç yaşından sonra oynamaya başladığı oyunlar arasındadır (Durualp ve Aral, 2015). Dramatik oyunlar: Çocuğun kendisinden başka bir kişinin, nesnenin veya kahramanın rolüne girerek o role ait becerileri sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. İki veya daha fazla kişinin belirli bir senaryo oluşturup işbirliğine dayanarak belirledikleri rolleri üstlenmeleri ve bu rollere ait becerileri sergileyerek aynı zamanda karşılıklı iletişim ve etkileşim kurdukları, rol oynamayı içeren oyunlara ise sosyodramatik oyun denmektedir. Sosyodramatik oyun, belirli rollerin (doktor, öğretmen..) üstlenilerek o role ait birden fazla becerinin gerçekleştirilmesi ve aynı zamanda oyun içinde diğer rolleri üstlenen oyun arkadaşları ile (doktor ve hasta) karşılıklı iletişim kurulmasıyla oynanan

sembolik oyunun gelişmiş bir biçimidir (Smilansky, 1968; akt. McLoyd, 1982). OSB olan çocukların erken çocukluk döneminde yaşatlarının oynadıkları bu oyunları sevmeme ve onların oyunlarına katılmama, senaryo oluşturup oyunu başlatarak ya da bu oyunlara dâhil olarak oynamayı tercih etmeme ile daha çok yalnız oynamayı tercih etme gibi davranışları olduğu belirtilmektedir (Motavalli-Mukaddes, 2017). Ayrıca bireyin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak o bilince ait duygularını ve isteklerini denemeden anlayabilme olarak tanımlanan empati, OSB olan çocukların sergilemede güçlük yaşadığı bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ve bilişsel becerilerde yaşadıkları güçlüklerden yola çıkılarak OSB'li çocukların; ortak dikkat, taklit ve hayali oyun becerilerini erken çocukluk döneminde aynı biyolojik yaş seviyesinde NGG çocuklara kıyasla daha az sergiledikleri gözlemlenmiştir (Charman, Swettenham ve Baron-Cohen, 1997).

OSB olan çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri onların iletişim becerilerine ek olarak oyun becerilerine de yansımakta dolayısıyla toplumsal yaşama uyum problemlerinin olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların, özellikle akranları ile birlikte sosyal açıdan uyum sağlayarak yaşayabilmesi için sosyal becerilerdeki yetersizliklerine ilişkin eğitim programları içinde çalışma yapılması gerekmektedir (MEB, 2017). Girli ve Atasoy (2012), OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki akranları tarafından sosyal kabullerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada OSB olan öğrenciler; okul ortamında yalnız kaldıklarını ve akranları tarafından oyunlarda tercih edilmediklerini belirtmiştir. Çalışma sonucunda kaynaştırma ortamlarında eğitim gören OSB olan öğrencilerin özellikle oyun ortamlarında akranları tarafından kabul görmedikleri ve kendilerini yalnız hissettikleri belirlenmiştir. Metin, Şenol ve Yumuş (2015) tarafından, OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerinin eğitim gördüğü resmi anaokullarında eğitim alan 82 NGG çocuk ile sosyometri çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda OSB olan çocuklar akranları tarafından drama ve sanat gibi grup etkinlikleri ile serbest zaman etkinliklerinde oyun arkadaşı olarak tercih edilmedikleri belirtilmiştir. Günümüzde OSB tanısı almış çocuk sayısının giderek artış gösterdiği düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde kaynaştırma programlarına ilişkin OSB olan çocukların akranları ile olan etkileşimini arttırmaya yönelik toplumsal ve eğitimsel boyutta çalışmaların arttırılması gerekmektedir (Metin ve diğerleri, 2015). OSB olan

çocuklarda, akranları ile etkileşim kurarak oyun oynama becerisindeki sınırlılıklar ile sosyal becerilerde yetersizliklerin birbirini etkilediği belirtilmektedir. Özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönemde akranları ile etkileşimde, sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle sosyal etkileşim gerektiren oyunları oynamakta zorlanan OSB olan çocukların, akranlarına göre dezavantajlı bir grup olarak tanımlandığı görülmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların NGG akranları gibi oyun becerilerini sergileyemedikleri belirtilmekte ve bu nedenle OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995).

OSB olan çocuklarla oyun becerilerinin kazandırıldığı çalışmalarda eğitimcilerin birbirinden farklı yöntemler kullandığı belirtilmektedir. Kullanılan bilimsel dayanaklı yöntemler arasında, ipucunun giderek artırılması (Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005) ile ipucunun giderek azaltılması (Goldstein ve Cisar, 1992); ayırık denemelerle öğretim yöntemleri (Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson ve Cowdery, 1993) ve etkinlik çizelgeleri (Dalgın-Eyiip, 2011; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004) yer almaktadır. Ayrıca OSB olan çocuklara sembolik ve sosyodramatik oyun becerilerinin kazandırılmasında etkililiğinin belirlendiği bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında temel tepki öğretimi ve video modelle öğretim yöntemi de yer almaktadır. Stahmer (1995) tarafından yapılan, OSB olan yedi çocuğa temel tepki yöntemi ile sembolik oyun becerilerinin kazandırıldığı çalışmada; öğretim tamamladıktan sonra 7 çocukta çalışma içinde belirlenen sembolik oyunlara ilişkin becerileri sergileyebildiği ve öğrendikleri becerileri farklı materyallere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Sosyodramatik oyun becerilerinin OSB olan çocuklara temel tepki yöntemi ile öğretilerek çocukların sosyal ve dil becerileri üzerindeki etkisinin belirlendiği çalışmada; çalışmaya katılan yedi çocuğunda oyun, sosyal ve dil becerilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmüştür (Thorp ve diğerleri, 1995).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında gösterilen ve teknolojiye dayalı bir öğretim yöntemi olan video modelle öğretim yöntemi kullanılarak OSB olan çocuklara sosyal iletişim başlatma (Nikopoulos ve Keenan, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2004) ve çeşitli sosyal becerilerin (Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010) öğretiminin

yapıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Sosyal iletişim becerilerine ek olarak sözel ifadelerin de yer aldığı oyun becerilerinin (Paterson ve Arco, 2007) yanı sıra belirli bir senaryoya dayalı olarak içinde sözel becerilerin de yer aldığı sembolik oyunların (Boudreau ve D'Entremont, 2010; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala, 2005; MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz ve Ahearn, 2009; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006) OSB olan çocuklara kazandırılmasında video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin kanıtlandığı çalışmalar da yer almaktadır.

Video modelle öğretim yöntemi, OSB olan çocuklara yeni becerileri kazandırmada giderek daha sık kullanılmaktadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2014). Ülkemizde OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemi ile belirli bir senaryoya dayalı olarak yapılan sembolik oyunların öğretimini (Sani-Bozkurt ve Özen, 2015) amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleri ile sunulan ve öğretim sürecinde video modelle öğretim yöntemine de yer vererek rol oyunların OSB olan çocuklara kazandırılmasında etkililiğinin ortaya konduğu (Dalgın-Eyiip, 2011) çalışmaya da rastlanmaktadır. Bu çalışmalar dışında kurallı oyunlar (Odluyurt, 2013) ile sembolik oyunların öğretiminde (Öncül, 2015) video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı ve aynı zamanda farklı yöntemler ile karşılaştırılarak verimlilik çalışmalarının yapıldığı da görülmektedir.

OSB olan çocukların, sosyal iletişim ve oyun becerilerindeki yetersizlikleri karşılıklı etkileşim gerektiren sosyodramatik oyunlarını da etkilediği belirtilerek bu oyunları öğrenerek oynamada zorlandıkları yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir. OSB olan çocukların oyun becerilerindeki sınırlıkları göz önünde bulundurulduğunda, NGG çocukların bilişsel seviyelerine uygun olarak kendiliğinden oynayabildiği oyunlara ek olarak taklit, rol yapma ile sözel ve sözel olmayan iletişimi gerektiren sosyodramatik oyunların da OSB olan çocuklara öğretilmesi gerektiği öngörülmektedir (Thorp ve diğerleri, 1995).

OSB olan çocukların gerçek bir yaşantıyı oyun içinde rol alarak oynayabilmesi için öncelikle taklit becerilerinin geliştirilmesi ve ardından o role ait becerilerin kendisine

model olunarak gösterilmesi gerekmektedir (Pişkin, 1993). Verilen bu bilgiler doğrultusunda OSB olan çocuklara sosyodramatik oyunların öğretiminin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun becerilerinin öğretilmesinde tercih edilen yöntemin, onların özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmesi de gereklidir. Bu gereklilik dikkate alındığında, OSB olan çocukların özellikle görsel uyaranların yer verildiği teknoloji destekli öğretim yöntemleriyle eğitim süreçlerinin daha verimli olabileceği önerilmektedir. (Sani-Bozkurt, 2017).

Alanyazına bakıldığında, görsel uyaranlara yer verilen ve uygulamacıya kolaylık sağlayan bir yöntem olan video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara yeni becerilerin kazandırılmasında etkililiği çeşitli çalışmalarla ortaya konulduğu görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Allen, Wallace, Renes, Bowen ve Burka, 2010; Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010; Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoğlu, 2014; Keen, Karen ve Cuskelly, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2004; Nikopoulos ve Keenan, 2007). Uluslararası alanyazında birbirinden farklı sosyodramatik oyun becerilerinin, video modelle öğretim yöntemi ile öğretilmesini de kapsayan ve farklı yöntemlerin de kullanılmasıyla üç aşamalı bir öğretim programı ile OSB'li çocuklara öğretildiği (Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004) çalışmaya rastlanmaktadır.

Ülkemizde ise OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretimini temel alan ve yöntem olarak video modelle öğretim yöntemi ile birlikte uygulama sırasında sözel ipucuna ve pekiştirme süreçlerine de yer veren (Özen, Batu ve Birkan, 2012) bir çalışma olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yapılan alanyazın taramasında OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlara katkı sağlayan oyun ile NGG çocuklarda olduğu gibi OSB olan çocuklara da fiziksel, bilişsel becerilerin yanında toplumsal yaşam becerilerinin de kazandırılabilceği belirtilmektedir (Greespan ve Wieder, 2017). Dolayısıyla OSB olan çocuklara, sosyodramatik oyun içinde günlük yaşam becerilerine de yer vererek öğretim yapılması öngörülebilir. Bu doğrultuda bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında gösterilen ve OSB olan çocuklara çeşitli oyun becerileri dâhil olmak üzere yeni becerilerin kazandırılmasında sıklıkla tercih edilen bir yöntem olan video modelle öğretim

yönteminin, OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca iletişim ve etkileşim gerektiren oyunlar içinde günlük yaşam becerilerine de yer verilerek OSB olan çocuklara yeni beceriler kazandırılması da amaçlanmış ve bu amaçlar doğrultusunda çalışma yapılması planlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB'li çocuklara video modelle öğretim yönteminin sosyodramatik oyun öğretiminde etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi Batu'nun manavlık oyununda yer alan rolleri oynamasında etkili midir?
- b) Video modelle öğretim yöntemi ile sosyodramatik oyun öğretimi Yağmur'un manavlık oyununda yer alan rolleri oynamasında etkili midir?
- c) Video modelle öğretim yöntemi ile sosyodramatik oyun öğretimi Buğra'nın manavlık oyununda yer alan rolleri oynamasında etkili midir?
- d) Video modelle öğretim yöntemi ile sosyodramatik oyun öğretimi Alaz'ın manavlık oyununda yer alan rolleri oynamasında etkili midir?
- e) OSB olan çocuklar manavlık oyununu farklı kişilerle oynayabilmekte midir?
- f) OSB'li çocuklar öğretim tamamlandıktan 15 gün sonra manavlık oyununu oynayabilmekte midir?
- g) OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemi ile hazırlanan sosyodramatik oyun öğretimi programına ilişkin ailelerin görüşleri (sosyal geçerlilik) nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın hem kuramsal yapıya hem de özel eğitim ve okul öncesi eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağından dolayı önemli görülmektedir. Araştırmanın kuramsal temellere dayalı katkısı iki açıdan ele alınabilir. Bunlardan ilki: Sosyodramatik oyunun OSB'li çocuklarda ele alınmış olmasıdır. OSB olan çocuklarla sosyodramatik oyun öğretiminin ele alındığı sınırlı sayıda araştırma olması nedeniyle bu çalışma önemli görülmektedir.

Sosyodramatik oyun karşılıklı etkileşim gerektirdiği ve sosyal yaşama ilişkin rollerin ve rollere ait becerilerin deneyimlendiği bir oyun olarak sosyal becerilerde sınırlılıkları bulunan OSB olan çocuklar için önemli olduğu belirtilmektedir. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminin yapıldığı çalışmalarda, oyun içinde sosyal becerilere de yer verildiği ve iletişim başlatma ile iletişimi sürdürme gibi etkinliklerin de çocuklara kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (Thorp ve diğerleri, 1995). Bu çalışmalar doğrultusunda, karşılıklı iletişim becerilerini de kapsayan sosyodramatik oyun öğretimin yapıldığı bu araştırma; sosyal ve iletişim becerilerinde güçlük çeken OSB olan çocuklar için yararlı olarak görülmektedir. Ayrıca sosyodramatik oyunun taklit ve rol yapma gibi becerileri de içermesi, bu becerileri sergilemede güçlük yaşayan OSB olan çocuklara; öğretimi yapılan oyun içinde bu becerileri model alarak öğrenme, öğrendiğini sergileme ve pekiştirme olanağı sağlamaktadır.

Çalışmanın kuramsal temeller açısından ikinci önemi ise video modelle öğretim yöntemidir. Video modelle öğretim yöntemine ek bir uygulama sürecine yer verilmeden tek başına kullanılarak OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminin yapılmasının amaçlandığı bu çalışmanın ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan ve teknolojiye dayalı bir öğretim yöntemi olan video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın planlanma ve uygulama süreci, OSB olan çocuklarla çalışan araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterici niteliktedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırma OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan video modelle öğretim yöntemine ilişkin yapılacak olan sonraki araştırmalar için önemli görülmektedir.

Araştırmanın uygulama açısından önemine baktığımızda: Özel gereksinimli çocuklara yeni becerilerin kazandırılmasını amaçlayan çok sayıda çalışmaya rastlanırken oyun zamanının etkili ve verimli kullanma konusunda alanyazında yeterli sayıda çalışma yer almamaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocuklarla nasıl oyun oynanacağı ve hangi hedeflerle oyun öğretiminin yapılacağı konusunda yapılan bu araştırma yol gösterici olacağından önemli görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları açısından bakıldığında ise bu araştırmanın: Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında yer alan OSB' li çocuklar ile NGG çocukların karşılıklı etkileşim kurarak oyun oynama becerilerini nasıl artıracakları konusunda yapacakları çalışmalara örnek teşkil ederek rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada sosyodramatik oyun olarak çocukların sıklıkla karşılaşabileceği manavlık oyunu seçilmiş ve oyun içinde, toplumsal yaşam becerilerine ait alışveriş yapma etkinliğine yer verilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın OSB olan çocuklara oyun yoluyla yeni becerilerin kazandırılmasında yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın uygulama sürecinin deneklerin ev ortamlarında gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Böylece anne ve kardeşlerin OSB olan çocuklarla ne çalışıldığı ve nasıl çalışıldığını gözleme şansı elde etmesini sağlayacaktır. Bu durumun, OSB olan çocuğun yakın çevresi ile olan etkileşimini nitelik ve nicelik açısından arttıracığı düşünüldüğü için bu çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların ailelerine, çocuklarına yeni becerileri kazandırmada ve oyun oynayarak ebeveyn-çocuk etkileşimi kurmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- a) 6-9 yaş arası OSB tanısı almış 4 çocuk ile,
- b) Sosyodramatik oyunlar içinde manavlık oyununun öğretimi ile,
- c) Sosyodramatik oyun öğretiminde kullanılan video modelle öğretim yöntemi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) tarafından 2014 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) ; toplumsal etkileşimi başlatma ile toplumsal etkileşime girme ve sözel iletişim becerilerinin yanında mimik ve jest kullanımını içeren sözel olmayan iletişim becerilerinde eksikliklerin gözlemlendiği nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

Video Modelle Öğretim Yöntemi: Hedef davranışın modeller tarafından sergilendiği video görüntüsünün bireye izlettirilmesi ve ardından bireyin izlediği becerileri sergilemesinin hedeflendiği teknoloji dayanaklı bilimsel bir yöntem.

Sosyodramatik Oyun: Bireyin kendisini toplumsal yaşamda karşılaştığı herhangi bir kişinin veya nesnenin yerine koyarak o role ait becerileri sergileyerek rol oynama süreçleri ile sosyal becerileri ve karşılıklı iletişimi içeren, iki veya daha fazla kişi ile oynanan oyun.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Oyun

Oyun, kimi araştırmacılar tarafından amaçsız olarak yapılan veya bireyin kendini eğlendirmek için yaptığı eylemler olarak belirtilirken kimi araştırmacılar tarafından da öğrenmeye karşı güdülenmeyi ve yaratıcılığı sağlayan önemli ve amaçları olan eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2015). Oyun diğer insanları taklit ederek ve diğer insanlarla paylaşım sağlayarak aynı zamanda bir amaca ulaşma düşüncesi içinde olmadan zevk almak için yapılan etkinliklerdir (Durualp ve Aral, 2015).

Uluğ-Ormanlıoğlu (2013), oyun ile alakalı tanımları bir araya getirerek oyunun sosyal bir kuruluş olup çocuklar için bir uyum olduğunu söylemiş ve çocuğun kimseden öğrenemeyeceği becerileri oyun içinde kendi deneyimleri ile öğrenebileceğini ve bu nedenle oyunun çocuğun gelişimini destekleyen en uygun ortam olduğunu belirtmiştir. Oyunla alakalı diğer tanımlarında ise oyunun gerçek ile hayal arasında bir köprü olduğunu bu nedenle çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştiren bir araç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu tanım doğrultusunda oyunun, çocuğun iç dünyasına giden bir yol olduğunu bununla birlikte çocuğun iç dünyasını yansıtan bir ayna görevi gördüğünü ifade etmiştir. Evrensel bir kavram olarak çocuğun olduğu her yerde oyundan bahsedilebilir. Oyun; bir amaca yönelik veya amaçsız olarak oynanan, çocuğun oyuna gönüllü olarak katıldığı ve hoşlandığı herhangi bir araç kullanarak ya da kullanmadan, belirli kurallar dâhilinde olan veya olmayan etkinlikleri içeren doğal öğrenme aracı olarak tanımlanabilir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Segal ve Bardige, 2000). Çocuk için duygusal, bilişsel, dil ve sosyal gelişiminin yapıtaşı olan önemli bir öğrenme süreci

(Arslan, 2000) olarak belirtilen oyun ile çocuklar; işbirliğini paylaşmayı kısacası sosyal yaşamın içinde olan kuralları ve toplumsal becerileri kazanır (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013; Yavuzer, 2015b).

Oyun oynarken çocuk yaşamında kullanacağı bilgi, beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmasını kendiliğinden öğrendiğini belirten araştırmacılar (Meral ve Cinisli, 2015; Segal ve Bardige, 2000) bunun yanında oyunu, çocuklara yeni beceriler kazandırılmasında bir yol olarak da tanımlamışlardır (Wellhousen ve Kieff, 2001).

2.1.1. Oyunun faydaları

Oyun oynarken yapılan hareketler (koşma, atlama, tırmanma gibi hareket oyunları) çocuğun motor becerileri kazanmasını sağlayarak kaslarını güçlendirir, fazla yağların yakılmasını sağlar ve vücut sistemlerini düzenler (Pehlivan, 2014; Telman ve Adanalı, 2009). Çocuğun okul öncesi dönemdeki oyunlarında, yoğurma maddeleri ile oynama, boya yaparken fırça kullanımı, kalem tutma, makasla kesme gibi etkinliklerin çocuğun küçük kas becerilerinin gelişimine katkısı büyüktür. Ayrıca çocuklar oyun esnasında fiziksel olarak sürekli hareket halinde olduklarından dolayı oyun, çocukların kaba motor gelişimini de desteklemektedir (Driscoll ve Nagel, 2008). Oyun çocuklara; kendini denetleme, özgüven, disiplin, başkalarının haklarına saygı gösterme gibi becerileri kazanmasına ve pekiştirmesine yardımcı olur. Bunun yanında oyunun kendi içinde, çocuğun ilgisini kamçılama ve çocuğa iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi kavramları göstermesi ve gerçeği tanıtmaya açısından sosyal ve duygusal gelişim için oldukça önemlidir (Çoban ve Nacar, 2010; Tüfekçioğlu, 2013).

Çocuk, oyun esnasında özgürdür yani yetişkinlerin koyduğu kurallar ve kısıtlamalardan kurtularak oyun esnasında duygularını rahatça ifade edebilir. Çocuklar oyunlarında birçok duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ortaya koymakta ve kıskançlık, nefret, öfke, mutluluk, rekabet gibi duygularını sergileyerek aslında iç dünyalarını yetişkinlere göstermektedirler (Öztürk, 2010). Oyun aracılığıyla çocuk, duygu ve endişelerini dışa vurma ve diğer insanlar ile ilişkilerini inceleme olanağı bulunmaktadır. Çocuklar, oyun içinde farklı sosyal rolleri deneyerek birbirinden farklı

sosyal davranışları gerçekleştirmiş ve alıştırma yapma olanağı elde etmiş olur. Bu nedenle oyun olumlu sosyal davranışların öğrenilmesi için önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Segal ve Bardige, 2000).

Oyun çocuğun duygusal gelişimine; yetişkinlerden sürekli ilgi beklemesini (benmerkezcilik) ortadan kaldırmak, duygusal sorunlarını ortaya koymasına yardımcı olmak ve olumsuz duygularını oyun içerisinde dramatize etmesini sağlayarak kendini ifade etmesini kolaylaştırmak konusunda katkı sağlar (Durualp ve Aral, 2015). Ayrıca oyun ile çocuk; toplumsal kurallara uyma, görev paylaşımı, görgü kuralları, yardımlaşma, saygılı davranma ve arkadaşlık kurma gibi toplumsal becerileri öğrenebilir. Bunun yanında çocuklar; oyun içinde kendi hak ve özgürlüklerini koruma, diğer canlıları koruma veya önder ya da üye olma gibi sosyal açıdan önemli olan kuralları öğrenerek sosyal gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle çocuklara toplumsal becerilerin ve kuralların öğretilmesinin en kolay yolu oyundur (Driscoll ve Nagel, 2008; Johnson, Cristie ve Yawkey, 1987). Çünkü çocuklar akranlarıyla veya kendilerinden büyük bireyler ile oyun oynarken işbirliği yapmak, paylaşmak, çevresi ile uzlaşmak, düzen ve temizlik alışkanlıklarını kazanmak gibi iyi huylar edinirler (Öztürk, 2010). Çocuk çevresinde gördüklerini, yeni keşfettiği tutum ve davranışlarını oyuna katarak (Koçyiğit ve ark, 2007) yetişkin yaşantısını taklit ederken gerçek hayatta yer alacak deneyimleri kazanmayı hedefler ve hayal dünyasını oyuna yansıtıp gelecek için roller kazanır (Segal ve Bardige, 2000).

İnsan sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla dili kullanarak etkileşime girer (Pehlivan, 2014). Çocuk oyunlarının pek çoğu “dil” kullanımını gerektirir ve bu nedenle oyun dil gelişimini destekleyici niteliktedir (Durualp ve Aral, 2015; Telman ve Adanalı, 2009). Okul öncesi dönemde dili destekleyici etkinliklere bakıldığında, çoğunlukla ifade edici dili ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik tekerlemeler, parmak oyunları, temsili oyunlar, dramatizasyonlar ve telefonda konuşma gibi etkinlikler yer almaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2001).

Oyun, çocukların kendilerini ifade etmeyi öğrenmeleri için uygun bir yoldur. Nitelikli oyunlar oynayan çocukların ifade becerilerinin daha düzgün ve kelime

dağarcıklarının daha zengin olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuklar oyun oynayarak araç-gereçleri tanır, sözcük dağarcığını zenginleştirip yeni bilgiler öğrenir. Oyun, çocuğun kendini ifade etme ve anlatma becerilerine katkı sağlarken çocuğa, öğrendiği bilgileri başkalarına aktarma fırsatı da sunmaktadır (Erduran ve Yılmaz, 2016). Çocuklar, diğer bireyler ile birlikte oynarken onların söylediklerini anlamak durumundadır ve bu yolla çocuk yeni sözcükler kazanır (Telman ve Adanalı, 2009). Tek başına oynayan çocuk ise oyun sırasında sıklıkla oyuncacı ile konuşur, dertleşir veya oyuncacıya yüklediği rolün gereği olan ifadelerde bulunur (Koçyiğit ve diğerleri, 2007).

Oyun, çocukların içinde bulundukları dünyaya ilişkin bilgileri öğrendiği, kendisini ve toplumda var olan diğer insanlara ilişkin özellikleri anladığı bir alandır. Aynı zamanda oyun, yaparak yaşayarak öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan bir etkinliktir (Tüfekçioğlu, 2013). Oyun; çocuğun sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimini etkilediği gibi zihinsel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Pehlivan, 2014). Çocuğun gelişimine farklı boyutlarda etki etmesi ve katkı sağlaması nedeniyle oyun, öğretim yöntemi olarak kullanılması ve öğretim ortamlarının oyun etkinliklerine uygun olarak düzenlenmesi konusunda büyük bir ilgi görmektedir (Tuğrul, 2014).

Çocuğun dünyası olarak görülen ve gelişimine katkı sağlayan bir faaliyet olarak tanımlanan oyun, çocukların eğitimi içinde önemli araçtır. (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013). Çocuk için gördüğü ya da öğrendiği bir şeyi hafızasında tutabilme ve bunların adını sayabilme oldukça zorken bu becerileri oyun içinde öğretmek çocuğu hem öğrenmeye ilişkin motive etmekte hem de başarılı olma isteğini arttırmaktadır. Çocukların öğrenme yaşantılarına ilişkin bilgi elde edebilmek için oynadıkları oyunların içeriği ve oyun süreci gözlemlenerek anlamaya çalışılmalıdır (Driscoll ve Nagel, 2008; Pehlivan, 2014).

Oyun, çocukların bilişsel gelişimi sonucunda ortaya çıkan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan, anlama ve anlam çıkarma eylemlerini de içine alan özgür eylemler bütünüdür (Tuğrul, 2014). Oyun; çocuğun ilgisini çekerek yeni şeyler keşfetmesini sağlayarak ve çocuğa gerçeği tanıtarak duygusal ve sosyal yönden hayatlarında önemli bir yere sahip olur. Zihinsel gelişimi ilerleyen çocuk, çevresine karşı daha ilgilidir ve çevreden gelen uyaranları daha olgun biçimde algılayarak duygusal gelişimine katkı

sağlamış olur. Bu nedenle bütün çeşitleriyle oyun, çocuğu bedensel ve zihinsel yönden geliştirerek onların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkiler (Johnson ve diğerleri, 1987; Segal ve Bardige, 2000).

Çocuk için oyun, çevresinde algıladığı bilgileri yaşam alanlarına ve diğer becerilere atfederek somutlaştırdığı gerçek ve kalıcı bir öğrenmedir. Oyundan yararlanılarak çocukların öğrenmelerini güçlendirmek mümkündür. Oyun oynayarak çocuk; mantık yürütmeyi, neden-sonuç ilişkisi kurmayı, dikkat toplamayı, seçim yapmayı, kendini bir amaca yöneltmeyi, oyun esnasında ortaya çıkan sorunları görmeyi ve bu sorunlara ilişkin çözüm üretmeyi öğrenir (Öztürk, 2010).

Yetişkinler ancak oyun aracılığıyla çocuklarına yaklaşıp onlarla olumlu ilişkiler kurabilirler. Çocuklar oyun oynarken bazı özel sorunlarına oyuna yansıtırlar bu da yetişkinlerin çocuklarını gözlemleyerek onlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için önemli bir şans olarak görülmektedir (Poyraz, 2012). Çocuk, oyun oynarken özgürdür ve gerçek hayatta yapmak istediği fakat yapamadığı (kardeşi rolündeki bebeği hiç dönmek üzere seyahate gönderme) ya da günlük yaşamda karşılaştığı durumları oyuna taşıyabilir. Bu açıdan bakıldığında dramatik oyun şeklinde hazırlanan imgesel ortamın, çocuk için sağaltıcı önemi de bulunmaktadır (Yavuzer, 2015a).

Çocukların oyunlarında ebeveynlerin rolü büyüktür ve çocuklar oynarken ebeveynlere ihtiyaç duymaktadır (Poyraz, 2012). Çocuğun ebeveynleriyle birlikte oyun oynaması; onların farklı rolleri deneyebilmesi ve yaşadığı dünyayı keşfedebilmesi için cesaretlendirir (Yavuzer, 2015b). Bir çocuk oyuna katıldığında ve oyun içerisinde beceriler gösterdiğinde bir işi yapmanın ve bir zorluğu yenmenin hazzını yaşar. Dolayısıyla çocuklar, başka işler yapmaları için cesaretlendirilmiş olur (Poyraz, 2012).

Oyun; çocukların sosyal, zihinsel, psikomotor gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Oyun oynarken çocuk, fiziksel enerjinin fazlasını harcar, hayal gücü gelişir, kendini mutlu hisseder (Durualp ve Aral, 2015). Çocuğa birbirinden farklı ve zengin uyarılar sunan oyun, farklı öğrenme stillerine sahip olan çocukların gereksinimlerini karşılamada da önemli bir yöntemdir. Öğrenme sürecinde çocuk dostu bir kazanç olan

oyun ile çocukların öğrenmelerini güçlendirmek mümkündür (Tuğrul, 2014). Çocuklar için en doğal öğrenme ortamı oyundur (Öztürk, 2010).

Genel olarak oyun, çocuğun gelişim alanlarına katkı sağladığı gibi ebeveynlere ve diğer yetişkinlere de çocukla uygun iletişim kurmak ve çocuğu anlamak için yardımcı olmaktadır (Driscoll ve Nagel, 2008).

2.2. Oyun Gelişimi

Çocuklar doğdukları andan itibaren başta karnını doyurma, uyuma gibi temel gereksinimleri karşılamaya yönelik isteklerde bulunurken bu süreç, çocuk büyüdükçe çevreyi ve nesneleri tanıma amaçlı çeşitli eylemlerde bulunmasıyla devam eder. Çocuklar bu süreçte hem çevresindeki bireylerle hem de çeşitli nesnelerle oyun becerilerini sergilemeye başlar. Çocukların bu oyun becerileri başta basit, ses çıkarmaya ve nesneleri tanımaya yönelikken yaş ilerledikçe birden fazla kişiyle iletişim kurmayı gerektiren soyut düşünme gibi bilişsel becerileri kapsayan etkinlikleri içermektedir. Çocukların oyun becerileri, basitten karmaşığa doğru bir yol izler ve farklı kişiler ile çeşitli kuralları içeren oyunlar oynamaya kadar devam eder. Çocukların oyun becerilerindeki bu gelişim, onların fiziksel ve bilişsel gelişimlerine paralel olarak ortaya çıkmakta ve gelişimlerinin bir yansıması olarak görülmektedir (Durualp ve Aral, 2015; Frost, Wortham ve Reifel, 2005; Napier ve Sharkey, 2004; Pehlivan, 2014).

0-12 Ay Döneminde Oyun Gelişimi: Bebekler doğduktan bir ay sonra kendisine bakan, onun temel gereksinimlerini karşılayan kişilere karşı tepki verebilir. Doğumla birlikte işitebilme ve görebilme yetilerine sahip olan bebekler özellikle yerlerinin değişmesine karşı tepki gösterebilmektedir. Doğumla birlikte çocuğun ilk aylarda sergiledikleri beceriler oldukça kısıtlıyken ilerleyen bir ayın sonunda bebeğin çevresine karşı ilgi duyma ve araştırmasıyla oyun becerileri de başlar. Bebek 3 ay civarındayken artık nesneleri eline alarak sıkı bir şekilde kavrayabilmekteyken el-göz koordinasyonunu tam anlamıyla kazanması 5 ay civarını bulmaktadır. Bebeğin, el-göz koordinasyonunu kazanması ile kendisine verilen çingirak tarzı oyuncakları sallayarak davranışlarını

tekrarlama şeklinde oyun becerileri gözlenmektedir (Sheridan, 2005). Bebek 7 aylıkken çevrelerinde gördükleri ve kollarıyla yetiştirebildikleri nesnelere uzanarak onları kavrayabilmektedir. İlerleyen aylarda ise oturma ve emekleme becerileriyle birlikte dikkatini çevredeki nesnelere yönelterek onlara ulaşmaya çalıştığı gözlemlenir. Bebekler, 11 ay civarında eline aldıkları nesneleri yere atma ve vurma davranışını göstererek nesnelerin çıkardıkları seslere tepki göstermekte ve eğlenmektedirler. Bebekler, nesnelere bağımsız bir şekilde ulaşabildiklerini fark ettikçe merak duyguları da artmakta; dolap ve çekmece karıştırma davranışlarını sergilemektedirler. Bu dönemde basit taklit davranışlarını sergileyen çocuklar, çevrelerindeki nesnelerin adlarını ya da anlamlarını bilmeseler de bu nesneleri kullanabilmektedir (örn; Eline tarak aldığı zaman saçını taraması..). Genel olarak bakıldığında bebeklerin doğumdan itibaren bir yaşına kadar olan sürede oyun becerilerinin, merak ve keşfetme isteği doğrultusunda nesneler ve oyuncaklar ile tekrarlı davranışlar sergilemeye yöneliktir (Sheridan, 2005; Tüfekçioğlu, 2013).

1-2 Yaş Döneminde Oyun Gelişimi: Çocuğun bir yaşına girmesi ile birlikte bütün gelişim alanlarında ilerleme olduğu gibi en önemli gelişimlerden biri motor becerilerinde görülmektedir. Çocuk bu dönemden itibaren yürüyebilmekte ve bunun sonucunda da çevresindeki nesnelere ulaşabilirliği artmaktadır. Yürüme becerisini kazanmayla birlikte çocuk tekerlekli, iterek ya da ipini çekince kendisi ile beraber gelen oyuncaklar ile oynamaya başlar. Çocuk bu yaş itibarıyla çeşitli oyuncaklar ile oynamaktan hoşlanmaya başlar. Özellikle legoları takma, küplerden kule yapma, boşlukların içine uygun şekiller atma, nesneleri kutuların içine atarak doldurma ve boşaltma oyunlarını bağımsız olarak oynar. Çocuk 18 aylıkken oyuncakları ağızına götürme ve yere atma davranışını büyük ölçüde azaltarak nesnelerle veya oyuncaklarla daha amaçlı ve uzun süreli oyunlar oynamaya başlar. Bir yaşın sonuna doğru çocuk artık etrafında gördüğü ve ulaşabildiği nesnelerin ve oyuncaklarının büyük bir kısmı ile amacına uygun oynar. Bu sürecin ilerlemesiyle bilişsel gelişim için önemli bir evre olarak kabul edilen hayali oyunun temelleri atılır. Bu süreçte çocuk basit günlük etkinlikleri kendince taklit etmeye çalışır ve önceden oynadığı oyuncakları farklı amaçlar için ve farklı nesneler yerine kullanmaya başlar. Bu dönemde ilgi alanları ve oyun ile meşgul olma süresi artan çocuk, yumuşak hayvanlarla oynamayı ve onlara sarılmayı sever. Oyuncak bebeğe yemek yedirme ve

gezdirme gibi oyunlarla beraber su, kum ve kille oynamaktan hoşlanır. Bu dönemde çocuklar, avuç içi ile kalem tutarak rastgele çizgi çizebilir (Öztürk, 2010; Yavuzer, 2015a; Wellhousen ve Kieff, 2001).

2-3 Yaş Döneminde Oyun Gelişimi: Bu yaş evresinde hızla gelişen çocuk, birçok alanda bağımsız hale gelir ve bu bağımsızlığının farkındadır. Özellikle motor ve dil becerilerinde; bağımsız olarak yürüyebilme, koşabilme, atlayabilme ve zıplayabilme gibi becerileri gerçekleştirmesiyle birlikte keyif aldıkları etkinlikler ve oyunlarda büyük gelişim gösterir. Dil becerilerinde ilerlemeyle birlikte kendisini ifade etme becerisini kazanmaya başlayan çocuk, kendisini özerk bir varlık olarak görüp yetişkinlerden bağımsız olarak oyunlar oynayabilmektedir (Driscoll ve Nagel, 2008). Çocuk 2,5 yaşındayken büyük bir topa vurabilir, 3 tekerlekli bisiklete binebilir fakat pedalları çeviremez (Bilgin, 2011). Bunların yanında bir önceki yaş döneminde oynamaktan hoşlandığı su, kum ve kil gibi maddelerle bu dönemde de oynamaya devam eder. Çocuk, ince motor becerilerinde ilerledikçe büyük boncukları ipe dizme ve küçük küplerle kule yapabilir. Daha önce avuç içiyle tuttuğu ve her iki eliyle de kullandığı kalemi, tercih ettiği eliyle daha uygun bir şekilde tutmaya başlar ve karalama yapar. Bu dönemde bilişsel olarak da gelişimi devam eden çocuk, resimli kitapları incelemeyi çok sever ve kitabın sayfalarını kendisi çevirerek resimlerdeki nesneleri parmağıyla gösterebilir. 2 yaşının başlarında temelini attığı hayali oyunlarında ilerleme görülür. Bilişsel gelişimiyle birlikte, daha önce sadece oyuncak bebeğine yemek yediren çocuk artık bebeğine banyo yaptırma, bebeğini kurulama ve giydirmenin ardından ona yemeğini yedirip uyutma becerilerini de arka arkaya yapabilir. Çocuk bu becerileri sergilerken çevresinde bulunan bir örtüyü havlu; boş bir kutuyu ise içi suyla dolu bir küvet olarak hayal edip kullanabilir (Sheridan, 2005; Tüfekçioğlu, 2013). Taklit becerilerinde de ilerleme gösteren çocuk evde yetişkinlerin yaptığı birtakım temizlik işlerini gözlemleyerek sergiler. Bu durum çocuğun oyunlarında, yetişkinlerden gördüğü kadarıyla, kendine basit de olsa bir rol edinmesiyle gözlemlenir. İlerleyen dönemde hayali oyunlarında edindiği rolü gözlemleriyle sergileyen çocuk, bir evcilik oyununda anne rolü üstlendiğinde anne rolüne ilişkin davranış kurallarını benimser ve oyun içinde gerek sözel gerekse davranışsal olarak bu rolün becerilerini yerine getirir (Yavuzer, 2015a).

3-4 Yaş Döneminde Oyun Gelişimi: Bu dönemde çocuklar, motor becerilerinde ilerlemeyle birlikte dışarıdaki engellerin farkına varabilir. Çocuklar, fark ettikleri bu engelleri rahatlıkla aşarak dışarıda bağımsız bir şekilde oynayabilmektedir. Ev içerisinde rahatça yürüyen, koşan çocuk ev dışında; bahçede, açık alanlarda ve oyun parklarında da rahatça oynayabilir ve dışarıda oyun oynamaktan daha çok zevk alır. Açık alanlarda tırmanma, yüksek bir yere çıkarak atlama, bağımsız olarak kaydıraftan kayma becerilerini gerçekleştiren çocuk, 3 tekerli bisiklete binip pedal çevirerek bisikleti uygun şekilde sürebilir (Sheridan, 2005). Bu dönemin başlarında çocuklar yaşlılarıyla veya bir ya da iki yetişkinle beraber oynayabilir. Fakat çocuk oyun içinde diğer bireyler ile çok fazla sosyal iletişime girmez, oyuncaklarını paylaşmak istemez ve oyun içinde kendi isteklerinin gerçekleşmesini ister. Bu dönemde çocuklar benmerkeziyetçidir ve diğer bireyler ile inatlaşır. 3 yaşın sonuna doğru çocuğun diğer bireyleri oyununa kabul etmesi, sosyal ve iletişimsel becerilerinin gelişmesi ve sınırlı da olsa oyun içinde bazı kuralları öğrenip kabul etmesiyle birlikte çocuğun küçük gruplar halinde iletişim kurarak ve paylaşımda bulunarak oynadığı gözlemlenir (Driscoll ve Nagel, 2008). Çocuklar bu dönemde ince motor becerilerinde de büyük gelişim gösterir. Çocuklar, küçük lego parçalarıyla veya minyatür oyuncaklarla rahatlıkla oynayabildikleri gibi hamura şekil vererek çeşitli modeller yapabilir. Bu becerilere ek olarak kalemi uygun şekilde tutup boyama yapabilir. Bu alandaki gelişim ile birlikte resim yapmak ile sınırlı alan boyama gibi etkinliklerinden zevk alır (Sheridan, 2005; Yavuzer, 2015a). Bu yaş aralığında çocuğun hayal dünyası genişlemiştir ve bazen hayal ile gerçeği ayırt edemeyebilir. Geniş bir hayal dünyasına sahip çocuk, arkadaşlarıyla birlikte sosyodramatik oyunlar oynar ve oyun içinde kendisini rahatlıkla başka bir kişinin yerine koyarak bu rolün gerekliliklerini yerine getirebilir. Herhangi bir filmde ya da videoda izlediği bir olayı arkadaşlarıyla birlikte dramatize edebilen çocuk kendisini çizgi film kahramanlarından birinin yerine koyarak onun yaptığı hareketleri ve sözel ifadeleri kullanıp arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynayabilir (Tüfekçioğlu, 2013). Hayali oyunlarda ise artık elinde olan nesneleri başka nesnelerin yerine koyarak (örneğin; telefonla görüşmek istediğinde, elinde gerçek ya da oyuncak bir telefon olmasa bile eline aldığı bir tahta parçasını veya kalemi bir telefonmuş gibi hayal edip telefon görüşmesi yapmak) sembolik oyun oynayabilir (Aydın, 2010; Driscoll ve Nagel, 2008; Sheridan, 2005).

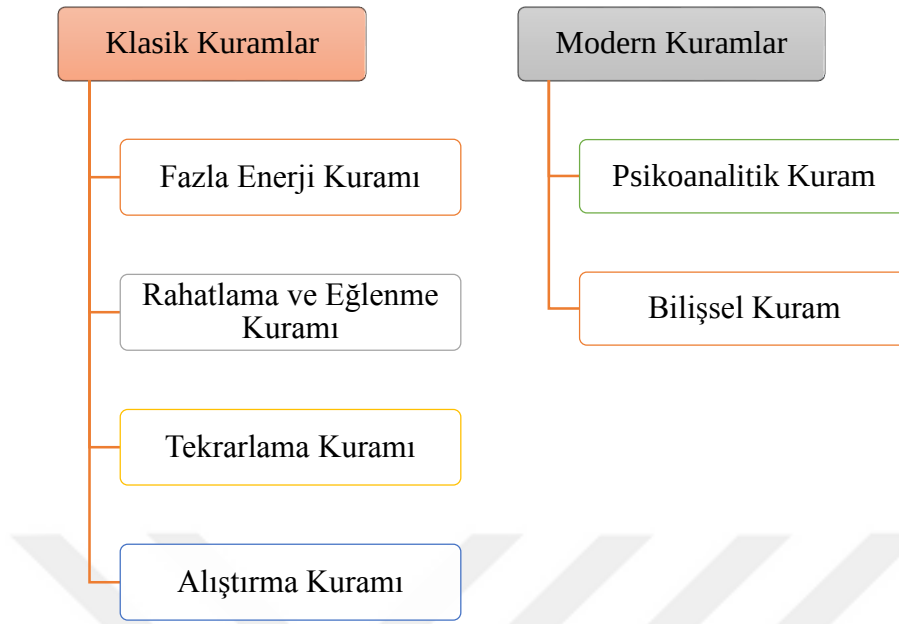
4-5 Yaş Döneminde Oyun Gelişimi: 4 yaş itibarıyla çocukların benmerkeziyetçilikten kurtulup akranlarının oyun içinde fikirlerine uyum sağlayarak paylaşımcı bir şekilde oyun oynadıkları gözlemlenir (Öztürk, 2010). Bu dönemde çocukların okul öncesi eğitimine başlamasıyla sosyal becerilerinde büyük gelişim görülür. Çocuklar, sıra almayı gerektiren oyunlarda sıra alarak ve oyunu kurallarına göre oynamaya dikkat ederek grup oyunlarında oynar. Yaratıcılığı büyük ölçüde gelişen çocuk sanatsal faaliyetlerde bulunur ve bazı spor dallarına ilgi duyar (Tüfekçioğlu, 2013; Yavuzer, 2015a). Önceki dönemlerde tek başına ya da bir yetişkinle birlikte incelediği resimli kitapları artık akranlarıyla birlikte inceler ve kitabın resimlerine uygun basit hikâyeler anlatabilir. Kitapları incelemeyi seven ve kendisine okunan ya da anlatılan bir hikâyeyi zevkle dinleyen çocuk, hikâye hakkında sorulan basit sorulara cevap verebilir ve olay hakkında yorum yapabilir. Ayrıca anlatılan hikâyeyi, istenirse doğru ve kurallarına uygun bir şekilde dramatize edebilir (Sheridan, 2005). Çocuğun yaratıcılığının gelişmesi, oynadığı sembolik ve sosyodramatik oyunlarına da yansır. Sosyodramatik oyunlarda, arkadaşlarıyla birlikte oyunu ince ayrıntılara da dikkat ederek planlar ve önceden planladıkları senaryo içinde üstlendiği rolü kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirir (Frost ve diğerleri, 2005; Tüfekçioğlu, 2013). Bu oyunlar, çocukların bilişsel gelişimini büyük ölçüde yansıtırken yapılan gözlemler sonucunda çocuğun genel gelişimi hakkında da yetişkinlere büyük ölçüde fikir verir (Çoban ve Nacar, 2010; Driscoll ve Nagel, 2008; Frost ve diğerleri 2001).

5-8 Yaş Döneminde Oyun Gelişimi: Çocuk 5 yaşına geldiğinde gelişim alanlarındaki ilerlemelerle birlikte bir önceki dönemde edindikleri becerileri geliştirerek sergiler. Çocuğun bu dönemde okul hayatına girmesi ve alışmasıyla birlikte akranlarıyla olan sosyal ilişkileri pekişir. Çocuk akranlarıyla birlikte grup oyunları oynamaktan mutluluk duyar. Oyunlarında akranlarının düşüncelerine ve kendileri dışında bir başka kişinin koyduğu oyun kurallarına uyum sağlamaya çalışmanın yanında kendi fikirlerini de uygun bir şekilde ifade etmeyi öğrenir. Çocuklar bu dönemde birçok arkadaşıyla birlikte oyun oynamayı sever fakat yaşadığı çevreden, yakın akrabalarından, aile dostlarından veya okuldan yakın bir arkadaş edinirler. Çocuklar, edindikleri favori arkadaşıyla birlikte oyun oynamaktan daha çok zevk alır. Grup halinde oynamayı öğrenen çocuk, bu yaş döneminde oynanan kurallı oyunları oynarken oyun içindeki kurallara

uymaya özen gösterip kuralına uygun oyun oynamayı amaç edinerek önemser (Segal ve Bardige, 2000; Drisscoll ve Nagel, 2008). Çocuklar yaşları ilerledikçe kart oyunlarını, monopoly, jenga ve satranç gibi oyunları oyunun kurallarına uyarak grup halinde oynayabilir. Çocuk motor becerilerinin gelişimi ile yeni beceriler edinir ve fiziksel olarak daha güçlü olur. Bu durum çocukları daha hareketli olmaya yönlendirir ve bu dönemde spor aktivitelerine duyulan ilgi artar. Grup oyunları ve kurallı oyunlardaki becerilerini bu etkinliklere de aktaran çocuk, belirli kurallar içeren sporun çeşitli dalları ile ilgilenebilir ayrıca jimnastik, bale gibi aktivitelerde bulunmaktan zevk alır (Segal ve Bardige, 2000). Okul öncesi dönemde temelleri atılan ve çocukların farklı alanlardaki gelişimi ile birlikte hayal dünyalarının da genişlemesiyle ilerleyen hayali oyunlar bu yaş döneminde farklı bir boyut kazanır. Bu oyunlarda çocuklar dramatik oyunları bağımsız olarak oynamaya başlar ve okul ortamında arkadaşlarıyla birlikte senaryolaştırılan bir oyunda rol alıp tiyatro çalışmalarında bulunabilir (Segal ve Bardige, 2000; Sheridan, 2005) . Çocuklar, dramatik oyunlarında gerçek hayatta hiç yaşamadıkları durumları başka bir insanın rolüne bürünerek (örneğin; bir astronot olup uzaya gitmek, bir arkadaşının ya da kendisinin kaza geçirerek hastaneye kaldırılması gibi) dramatize edebilir. 7-8 yaşlarına gelen çocuğun bu oyunları oynaması, onların yetişkin hayatına hazırlık yapması olarak değerlendirilir ve önemli kabul edilmektedir. Bu yaş çocuğunun hayal dünyası ve yaratıcılığı gelişmiştir. Hayal dünyasını oynadığı oyunlara yansıttığı gibi yaptığı resimlerle de gösterebilir (Segal ve Bardige, 2000).

2.3. Oyun Kuramları

Oyun ile alakalı kuramlar, 1800’lü yıllardan günümüze kadar ortaya konan “Klasik Kuramlar” ve “Modern Kuramlar” şeklinde iki başlık altında toplanmıştır. 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan Klasik Kuramlar: Fazla Enerji Kuramı, Rahatlama ve Eğlenme Kuramı, Tekrarlama Kuramı, Alıştırma Kuramı şeklinde dört başlık altında ele alınırken 1920’den sonra ortaya çıkan Modern Kuramlar: Psikoanalitik Kuram ve Bilişsel Kuram şeklinde iki başlık altında toplanmıştır (Johnson ve diğerleri, 1987).



Şekil 2.1. Oyun kuramları

2.3.1. Klasik kuramlar

Klasik Kuramlardan ilki Fazla Enerji Kuramı: 18.yüzyılda Friedrich Schiller'in felsefesinden yola çıkan Herbert Spencer tarafından, 19. yüzyılda da savunulmuştur (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013). Fazla Enerji Kuramına göre insanlar ve hayvanlar yaşamlarında çeşitli işlevleri yerine getirmek için enerji harcar. İnsan, organizmanın ürettiği bu enerjiyi yaşam için gereken işlevsel becerileri yerine getirmek amacıyla kullandıktan sonra geriye kalan fazla enerjiyi organizma dışı vurmak ister ve bunu da oyun ile yapar. Oyun ile organizmada bulunan fazla enerjiyi kullanan çocuk, daha sağlıklı olur ve organizma dengeye kavuşur (Frost ve diğerleri, 2001).

Klasik Kuramlardan Rahatlama ve Eğlenme Kuramı, Moritz Lazarus tarafından ortaya konmuştur. İnsanların çalışarak harcadığı enerjiyi oyun ile geri kazandığı savunmuş. Oyunu, insanların iş dışında stressiz ve birçok endişeden uzak kalarak zamanlarını eğlenerek değerlendirdikleri ve bunu yaparken de aktif oldukları zaman diliminde yaptıkları etkinlik olarak adlandırmıştır. İnsanlar yaşamlarında stres altında belli bir amaca yönelik birden fazla yorucu iş yaparlar. Bu nedenle belli bir süre sonra insan vücudu dinlenme gereksinimi duyar ve insanlar bu süreçte uyuyarak ya da fiziksel oyunlar gibi bedeni ve ruhu dinlendiren çeşitli etkinlikler yaparak kendilerini rahatlatırlar.

Lazarus'un Rahatlama ve Eğlenme Kuramı'ndan yola çıkarak erken çocukluk alanında çalışan araştırmacılar, okullarda akademik çalışmaların yanında çocukların aktif oldukları oyun zamanlarına da yer verilmesi gerektiğini savunmuştur (Johnson ve diğerleri, 1987).

Tekrarlama Kuramı, 19.yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken ortaya konan ve klasik kuramlar arasında gösterilmektedir. Bu kuram, Darwin'in evrim kuramından esinlenen G.Stanley Hall tarafından savunulmuştur. Çocuğun, oyun oynarken aslında ırkının gerektirdiği, kendi türlerinin geçirdiği evrimi yansıttığını ifade etmektedir. Çocukların ağaçlara tırmanma istekleri onların önceki nesillerde yaşayan atalarından gelen bir eğilim olduğunu veya grup halinde çadır kurma, avlanma gibi isteklerinin koloni halinde yaşayan dedelerinin tutkuları olduğu örneği verilmektedir. Verilen bu örnekler ile çocuğun gelişiminin, türünün geçirdiği aşamaları gösterdiğini yani çocuğun atalarının deneyimlerini oyun içindeki becerilerine ve ruhsal durumuna yansıttığı belirtilmektedir. Bu kuramda çocukların, doğumundan sonra insanoğlunun bugüne kadar geçirdiği evrimleri oyun içinde gerçekleştirerek gelişim gösterdiğini ve yetişkinliğe eriştiğinde insanların geçirdiği evrimin son halkasına geldiğini savunmuştur (Sevinç 2009; Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013). Hall'ın ortaya koyduğu bu kuramı, kesin çizgilerle Darwin'in teorisine bağlamadığını fakat esinlendiğini çalışmalarında belirtmektedir. Yaptığı çalışmalar içinde verdiği örneklerle bu kuramın temelde insanların biyolojik gelişimlerini temel alarak çocukların oyun becerilerine ilişkin açıklama getirmeyi amaçladığı görülmektedir. Hall'ın bu kuramı, oyunu tanımlamak amacıyla ortaya koyduğu (Frost ve diğerleri, 2001) fakat yaratıcılığa ile yeniliğe yer vermediği gerekçesiyle günümüz şartlarında oyuna ilişkin yeterli açıklama yapamadığı belirtilmektedir (Sevinç, 2009).

Klasik kuramlar arasında gösterilen son kuram, Karl Gross tarafından 19.yüzyılın ilk yarısında ortaya konan Alıştırma Kuramıdır. Bu kurama göre çocuklar oyun oynayarak geleceğe yani yetişkinlik hayatlarına alıştırma yapmaktadır (Johnson ve diğerleri, 1987). Çocuğun gelişiminin oyuna yansıdığını ifade eden bu kuramda, çocukların ilk olarak motor beceriler içeren oyunlar oynadıkları ve gelişimleriyle birlikte bu oyunların yerini taklit, evcilik gibi sosyal oyunlara bıraktığı belirtilmektedir. Çocukların oyun alanında geçirdikleri bu süreç, yetişkin hayatına bir hazırlık gibi görülmektedir (Sevinç, 2009). Bu kuramının öncüsü Gross, araştırmalarına öncelikle

hayvanların davranışlarını inceleyerek başlamış ve konu ile alakalı 1898 yılında *Hayvanların Oyunu* Adlı bir kitap yazmıştır. Bu kitabın ardından çalışmalarına insan davranışlarını da ekleyen Gross, 1901 yılında *Adamların Oyunu* adlı bir kitap daha yayınlamıştır (Frost ve diğerleri, 2001). Gross, kuramını desteklemek amacıyla hayvanların davranışlarına yer veren ve eğitim-oyun teorisini yansıtan kendi kaynakları dışında birçok kaynaktan da yararlanmıştır (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013). Ayrıca bu kuram ile birlikte Gross, oyun alanında yapılan araştırmalar içinde *alıştırma* kavramını ilk vurgulayan bilim adamı olmuştur (Sevinç, 2009).

2.3.2. Modern kuramlar

1920’li yıllardan sonra çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan kuramlardan ilki olan Psikoanalitik kuramların ilk savunucusu Sigmund Freud’dur. Freud’a göre oyun, çocukların kendilerini derinden etkileyen kötü duygulardan kurtarmasına izin veren, olumsuz düşüncelerini oyun içinde boşaltmasını sağlayan bir yoldur. Oyun, bu özelliklerinden dolayı çocukların duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Johnson ve diğerleri, 1987). Oyun oynarken çocuklar, gerçek dünyada karşılaştıkları olumsuz olayları kendi dünyalarında canlandırarak bu durumu anlamlandırır. Çocuklar, oyun içinde olayları kendileri yönlendirerek bunlar üzerinde egemen olmaya çalışır. Dolayısıyla bu durum, onların isteklerini yerine getirmelerine imkân verir ve mutlu olmalarını sağlar (Henniger, 2005). Ayrıca çocuklar, gerçek hayatta karşılaştıkları zor durumları oyun içinde canlandırarak başka bir deyişle yetişkin rolü oynayarak deneyim kazanmaktadır. Çocuklar, oyun içinde kazandıkları bu deneyimleri yetişkinlik hayatlarında kullanmak üzere saklar. (Çoban ve Nacar, 2010). Freud’un oyun üzerine oluşturduğu bu kuram Psikoanalitik alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından önemli bulunmuştur. Araştırmacılar oyunu, çocuğun duygusal durumunu anlamak için bir yol olarak görüp onların dünyalarına girerek ruhsal tedavilerinde kullanmak üzere bir yöntem olarak benimsemişlerdir (Poyraz, 2012).

Psikoanalitik Kuramların bir diğer temsilcisi, Freud’un öğrencisi olan ve görüşlerinden etkilenecek kişilik gelişimi ve oyun hakkında çalışmalar yapmış Eric Ericson’dur (Can, 2011; Frost ve diğerleri, 2001). Ericson’a göre çocuklar geçmişten

çeşitli yansımalarla geleceği düşünme veya yetişkinlik hayatı hakkında ipuçlarını keşfetmektedirler. Bu keşif; oyun içinde geçmişte yaşananların, şimdiki zaman ve gelecekte yaşanılacak durumlarla birlikte birleştirilerek ortaya çıkmaktadır (Frost ve diğerleri, 2001). Ericson'un kuramına göre oyunun, çocuğun psiko-sosyal gelişimini yansıtmakta olduğu ve çocukların oynadıkları oyunların onların benlik gelişimlerini etkilediği belirtilmektedir (Johnson ve diğerleri, 1987). Ericson, Freud'un kuramındaki gibi kişilik oluşumunda biyolojik etmenlerin etkilerini savunmuştur. Freud'dan farklı olarak ise sosyal veya toplumsal etmenlerinde kişilik gelişiminde etkisi olduğunu belirtmiştir. Ericson, psikososyal gelişim içinde biyolojik etmenlerle birlikte sosyal etmenlerinde belirleyici bir role sahip olduğu savunmuştur (Can, 2011; Frost ve diğerleri, 2001).

Modern Kuramlar içinde gösterilen, bir diğer kuram ise Bilişsel Kuramlardır. Bilişsel kuramların başlıca temsilcileri ise Piaget, Vygotsky, Bruner, Berylne ve Bateson'dur (Johnson ve diğerleri, 1987).

Jean Piaget 1970 'li yıllarda çocuklar ile yaptığı araştırmalar sonucunda çocukların bilişsel gelişimlerine odaklanmıştır. Bununla birlikte oyun ile alakalı kuramını da bilişsel gelişim kuramına dayandırmıştır. Piaget'e göre bilginin insan zihninde yapılanmasında, bireyin dış dünyaya ilişkin uyarıcıları zihninde organize ettiği bir yapı olan şema vardır. Çocuk, dış dünyadan gelen yeni olaylar veya nesneler ile yani yeni uyaranlar ile karşılaştığında bu uyaranları zihninde oluşturduğu şemalara yerleştirmeye çalışır. Çocuk yeni bilgileri zihninde var olan şemaya dayandırarak anlamlandırmaya çalışır. Piaget, bu anlamlandırma sürecine özümseme adını vermektedir. Yeni bilgiler çocuğun zihninde var olan şema ile anlaşılamazsa çocuk var olan şemayı değiştirme yoluna gitmektedir. Var olan şemayı bu şekilde değiştirme durumuna da uyum sağlama adını vermektedir (Küçükkaragöz, 2011). Çocuk için yeni olan olay veya nesneler bilişsel dengeyi bozar, bozulan bu denge de özümseme ve uyum süreçleri ile yeniden kurularak öğrenilenler organize edilir. Piaget'e göre çocuk, yeni alınan bilgileri özümseme ve uyum süreçlerine oyun yolu ile sokar. Yani oyun dış dünyadan alınan bu sisteme yerleştirme yoludur. Oyunun bu işleviyle bilişsel süreçlerde ve gelişiminde çok önemli bir rolü

olduğunu vurgulayan Piaget, oyun ile çocuğun bilişsel gelişiminin ayrılmaz bir parça olduğunu savunmuştur (Çoban ve Nacar, 2010; Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013).

Bilişsel kuramların önemli temsilcilerinden Lev Semenovich Vygotsky, bireylerin gelişiminde sosyo-kültürel etkilerin önemini vurgulayan Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramının öncüsüdür. Bu kurama göre bireysel gelişimin, sosyo-kültürel bağlamda anlaşılabilirliği belirtilmektedir. Ayrıca bireyin sosyal ilişkilerinin, psikolojik gelişiminde de önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla çocukların bilişsel ve psikolojik gelişiminde sosyal ilişkilerin etkili bir araç olduğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2011). Oyun ile ilgili kuramlar içinde yaptığı araştırmalar ve savunduğu fikirler sonucunda Vygotsky'de Piaget gibi bilişsel kuramlar içinde yer almıştır. Fakat Vygotsky, temelde Piaget'in yaklaşımını eleştirmiş ve çocukların davranışlarını farklı bir bakış açısından değerlendirmiştir. Vygotsky, oyunun çocuk gelişimindeki rolünü 2 önemli madde ile belirtmiştir. İlk olarak oyunun kökenini ve nasıl ortaya çıktığını veya geliştiğini araştırmıştır. İkinci olarak ise oyunun, erken çocukluk döneminde baskın bir aktivite olmadığını fakat gelişim ve öğrenme açısından önde gelen önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir (Frost ve diğerleri, 2001). Oyunla alakalı yapılan tanımları genel olarak eleştiren Vygotsky'e göre oyun, çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Vygotsky, çocukların soyut düşünmede yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak nesnelerin anlamları ile nesnelerin birlikte düşünülebildiğini fakat soyut düşünmede yetersiz kalan çocukların öğrenmede bu zihinsel süreçleri ancak oyun ile aşabildiklerini belirtmiştir. Bu kuramda, çocukların oyun esnasında yeni şeyler keşfederken aynı zamanda gerçek yaşamda deneyimlerini oyuna yansıttıkları savunulmaktadır. Vygotsky'de oyunu, olumsuz dürtülerden arınma yolu olarak görmüş ve çocukların oyun içinde özgür bir şekilde yeni davranışlar ürettiğini savunmuştur (Johnson ve diğerleri, 1987; Sevinç, 2009).

2.4. Oyunun Sınıflandırılması

Bireyler doğdukları andan itibaren sergiledikleri davranışları inceleyen araştırmacılar çocukların bebeklik döneminden başlayarak kişisel, sosyal ve bilişsel gelişimlerini temel alıp çeşitli kuramlar ortaya koymuştur. Birçok araştırmacı oyunu, çocukların gelişimlerini ve içinde bulundukları psikolojik durumları yansıttığını ifade etmiştir. Araştırmacılar, çocuğu anlamak ve onları yetişkinlik hayatına hazırlamak için önemli kabul ettikleri ve üzerinde çalışmalar yaptıkları oyun hakkında çeşitli görüşler bildirmiştir. Araştırmacılar, kendi görüşleriyle birlikte üzerinde çalıştıkları kuramları temel alarak oyunu açıklamıştır. Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri hakkında çalışmalar yapan araştırmacılar oyun becerilerini de bu iki alanda sınıflandırmıştır. Yapılan bu sınıflandırmalar içinde, çocukların gelişim alanlarını ve yaşlarını temel alarak oyunu belirli evrelere ayırmışlardır. Parten (1933) sosyal oyun evrelerini tanımlarken; çocukların oyun içinde diğer bireylerle iletişimlerini ve ilişkilerini göz önünde bulundurmuştur. Çocukların sosyal gelişiminin aşamalı olarak ilerlediğini belirtmiş ve yaşlara göre gelişimini açıklamıştır (Henniger, 2005). Piaget (1962), Smilansky (1968) ve Vygotsky (1976) ise çocukların oyun içindeki bilişsel becerilerini temel alıp bilişsel oyun evrelerini yaşlara göre tanımlayarak sınıflandırmıştır (Frost ve diğerleri, 2001; Henniger, 2005).

Piaget (1962) bilişsel oyun evrelerini işlevsel, sembolik ve kurallı oyunlar olarak 3 başlık altında sınıflandırırken Smilansky (1968) bu sınıflandırmayı geliştirerek işlevsel, yapı-inşa, sembolik ve kurallı Oyunlar olarak 4 başlık altında toplamıştır.

a) İşlevsel Oyun: Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında oynadıkları oyunları içerir. Basit ve tekrarlı davranışları içeren bu oyunlar fiziksel becerileri geliştirir ve aktiviteler çocuğa keyif verdiği için yapılmaktadır. Çocuğun el-kol sallamaları, çırpınma, tekmeleme gibi hareketlerinin yanında çıkardığı farklı sesler veya gülücükler, eline aldığı çingırağı sallama gibi etkinlikler bu oyun içinde değerlendirilir (Frost ve diğerleri, 2005; Pehlivan, 2014).

b) Yapı-İnşa Oyunları: Çocukların oynadıkları nesneler veya lego, küpler ve tahta bloklar gibi hazır oyuncakları kullanarak yaptıkları üst üste koyma, dizme, sıralama gibi oyunlardır (Telman ve Adanalı, 2009). Bu oyun türünde çocuk, elinde var olan nesneler ile farklı bir şekil meydana getirmeyi amaç edinerek oynar. Çocuklar bu oyunu oynarken öncelikle yapacağı şekli zihninde oluşturur ve planlar. Yapılan planlamadan sonra çocuk, zihninde oluşturduğu şekli inşa etmek için çaba gösterir. Yapı-inşa oyunlarında çocuk, zihninde geliştirdiği kavramı somut olarak ortaya koyma imkânı elde eder. Bu nedenle yapı-inşa oyunları, çocukların yaratıcılığının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Sevinç, 2009).

c) Sembolik Oyun: Oyunağın ya da nesnenin asıl işlevi dışında başka bir işlev için sembolik/mış gibi kullanılmasıyla ortaya çıkan oyundur (Acarlar, 2001; Aydın, 2010). Çocuk nesne sürekliliğini kazanmasıyla çevresindeki nesne ve durumları zihninde kavram olarak geliştirir. Çocuk, geliştirdiği kavramları oyun içerisinde işlevine uygun olarak kullanmaktayken sembolik oyun sürecinde kavramlara başka anlamlar yüklemektedir. Bu oyunda çocuk, hayal gücünün de etkisiyle objeleri, kişi veya durumları bir başkasının yerine koyarak oynar. Bir kalem roket yerine, yılan yerine ya da bir telefon yerine koyarak oynadıkları gibi kendilerini bir başka kişinin yerine koyarak oynadıkları oyunlar da sembolik oyuna örnek verilebilir (Aydın, 2010; Pehlivan, 2014; Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013).

d) Kurallı Oyunlar: Çocukların akranları ile birlikte oynadıkları belirli kuralları olan oyunlardır. Sosyal gelişimin etkisi ile birlikte çocuklar, oyun içinde belirli kurallar belirler ve bu kurallara uymaya özen göstererek kurallı oyunları oynamaya başlar. Çocuk için, oyun içinde diğer üyelerin kurallara uyarak oynaması önemlidir. Kurallı oyunlar; rekabet, kazanma gibi duyguları da ön plana çıkaran oyunlardır. Eşleme, hafıza, tombala gibi kart oyunları ile jenga, satranç gibi masa oyunları kurallı oyunlar içinde yer almaktadır (Frost ve diğerleri, 2005; Öztürk, 2010).

2.4.1. Sosyodramatik oyun

Smilansky (1962) yılında Piaget'in oluşturduğu bilişsel oyun evrelerini yeniden düzenleyerek 4 başlık altında toplamış ve bu sınıflandırmada sembolik oyun içerisinde dramatik ve sosyodramatik oyunlara da yer vermiştir (Frost ve diğerleri, 2005; Henniger, 2005). Dramatik oyunlar, çocukların var olan nesnelere asıl işlevlerinden farklı bir özellik atfetmeleri yani sembolize etmeleri ile birlikte oyun içinde rol oynamayı da içerdiği için sembolik oyunun gelişmiş bir versiyonu olarak tanımlanmaktadır (Durualp ve Aral, 2015; Frost ve diğerleri, 2005). Bu oyunlarda çocuklar, çevrelerinde gördüklerini içselleştirip kendilerine has bir şekilde yorumlayarak oyuna yansıtır. Haliyle bu durum, çocuğun yaratıcılığını da olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk, 2010). Dramatik oyunda, çocuğun hayal gücü ortaya çıkar. Çocuk anne, baba, doktor, öğretmen gibi yetişkin rollerine girerek özgürce hayal gücünü kullanmaktadır. Çocuk, yetişkin bir role girerek olayları istediği gibi yönetebilme olanağı bulur. Kendi hissettiklerini ya da olmasını istediklerini oyuna yansıtan çocuk, hayal gücünü de geliştirir (Çoban ve Nacar, 2010; Driscoll ve Nagel, 2008; Johnson ve diğerleri, 1987; Tüfekçioğlu, 2013). Örneğin çok istediği bir oyuncu kendisine almayan annesinin rolüne girerek çocuğu ile birlikte alışveriş merkezine gidip oyuncu ona alması gibi bir olayı hayal edebilir. Hayal ettiği bir olayı canlandırarak kendi duygu ve düşüncelerini oyun ile dışa vuran çocuk, bu yolla kendini de daha kolay ifade etme olanağına sahip olur. Dramatik oyunlarda, çocuklar sevdikleri ya da ilgi duydukları (şoför, öğretmen..) meslek grubundan bir yetişkini örnek alıp canlandırdıkları (Yavuzer, 2015a) gibi bazen de gerçek hayattaki karakterlerin tam tersi bir kişiliğe bürünerek de rol oynayabilir (Çoban ve Nacar, 2010). Dramatik oyunlarda çocukların oyun içinde yaptıkları hayal olsa da aslında hissettikleri ve öğrendikleri gerçektir. Bu durum, onlara özendikleri yetişkin yaşamında kendilerini hayal etme imkânı vererek onları ileriki yaşlara hazırlar (Öztürk, 2010).

Çocuklar, dramatik oyunları başlarda yalnız oynarken sosyal gelişimleri ile birlikte akranlarıyla beraber oynamaya başlar. İki ya da daha fazla kişinin belirledikleri rolleri dramatize ederek oynadıkları oyunlara sosyodramatik oyun denilmektedir (Smilansky ve Shefatya, 1990, akt. Driscoll ve Nagel, 2008; Frost ve diğerleri, 2005). Sosyodramatik oyun, çocukların oyun içinde akranlarıyla ya da yetişkinlerle iletişim ve

etkileşim kurmasını şart koşar (Durualp ve Aral, 2015). Bu nedenle sosyodramatik oyunlar, çocukların sosyal ve iletişim becerilerine katkı sağlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2013). Çocukların dramatik oyunları, zamanla daha soyut ve önceden planlanmış oyunlara dönüşmektedir. Dramatik oyunlar, sosyodramatik oyun aşamasında belirlenen rollerin üstlenilmesiyle ve oyunun bütün ayrıntıları benimsenerek kontrol altına alıp işbirliği içerisinde oynanan oyunlar haline gelmektedir (Driscoll ve Nagel, 2008; Durualp ve Aral, 2015; Sevinç, 2009; Tüfekçioğlu, 2013). Dramatik ve sosyodramatik oyunlar, çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara ya da onları etkileyen olaylara yer vermelerini sağlar. Böylece çocuklar, oyun içinde olmasını istedikleri durumu canlandırarak rahatlarlar. Dramatik oyunların, yetişkinlerin çocukları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Johnson ve diğerleri, 1987; Tüfekçioğlu, 2013).

2.4.1.1. Sosyodramatik oyun bileşenleri

Smilansky (1962), Çocukları anaokullarında ve oyun bahçelerinde ebeveynleri veya akranları ile oynadıkları sosyodramatik oyunları gözlemlemiştir. Bu gözlemler sonucunda sosyodramatik oyuna ilişkin bileşenleri sıralamış ve açıklamıştır. (Smilansky ve Shefatya, 1990, akt. Driscoll ve Nagel, 2008; Frost ve diğerleri, 2005; Karaman, 2012).

Tablo 2.1. Sosyodramatik oyun bileşenleri

Bileşen	Tanım	Örnek
1. Taklide dayalı rol oyunu	Kendisini başka bir kişinin ya da kahramanın yerine koyarak edindiği rolü ile tutarlı davranışlar sergilemesidir. Davranışların yanında, sözel ifadeler kullanarak edindiği rolü-mış gibi gerçekleştirmesini de içerir.	“Ben bir anneyim.” diyerek bebeğine ninni söyleyip uyutmaya çalışmak.
2. Nesneler miş gibi oyun	Oyun veya rol için gerekli olan nesneye ait özelliği, çevresinde oyun için kullanabileceği başka bir nesneye atfederek kullanmak. Bir oyuncuğun gerçek kullanımı dışında kullanılmasını da içerir.	Bir mikrofon için büyük bir tahta kaşık kullanmak.
3. Hareketi ve durumlarını içeren miş gibi oyun	Yerine geçtiği karakterin hareketlerini taklit etmenin ötesine geçip duygu ve düşüncelerini detaylı bir şekilde ifade ettiği durumdur. Burada hareket ve durumların yerine sözel ifadeler kullanılır.	Anne rolünü üstlenen çocuk, bebeğinin hasta olduğu için çok ağladığını söyleyip onu doktora götürmesi gerektiğini belirtmesi.
4. Rolden çıkmama	Çocuğun girdiği rolde ne kadar süre kaldığı ve o role ait art arda sergilediği becerileri kapsar. Çocukların sosyodramatik oyunlarının süresi değişebilir.	Ağlayan bebeğini sakinleştirmesi ve ardından bebeğini alıp metro yolculuğu yaparak doktora gitmesi.
5. Sosyal etkileşim	En az iki oyuncunun etkileşimi vardır. Oyun içinde bir çocuğun diğerine yönelik sözel veya sözel olmayan ifadesi olmalıdır. Ayrıca oyun sırasında ihtiyaç duyulan roller için başka oyun arkadaşlarının da oyuna girmesiyle oyunun sosyal ve bilişsel seviyesinin artar.	Hasta olan bebeklerini doktora götürme kararı alarak birlikte doktora giden anne ve baba dışında bir çocuğunda doktor olarak oyuna dahil edilmesi.
6. Sözel etkileşim	Çocuklar, oyuna başlarken sosyodramatik oyun senaryosu hazırlar ve rol dağılımı yaparak çevreyi organize eder. Oyun içinde ise bir ya da birden fazla karakteri canlandırarak sözel diyaloglar kullanırlar.	“Ben anneyim sen de baba ol. Bebeğimiz hasta olmuş hadi onu doktora götürelim” diyerek oyuna başlama ve role girerek anne karakterinin sözel ifadeleri kullanıp devam etmek.

2.5. OSB Olan Çocuklar ve Oyun

OSB'yi tanımak ve bu nöro-gelişimsel bozukluğu tanımlamak için araştırmacılar tarafından OSB olan çocuklar doğal veya yapılandırılmış ortamlarda gözlemlenmiştir. Ayrıca OSB olan çocukların ebeveynleri ya da onların bakımını üstlenmiş kişiler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda OSB'ye ilişkin tanımlar ile OSB'li çocuklara ait özellikler belirlenmiştir (Wetherby ve Prizant, 2007). OSB olan çocuklar, tekrarlı davranışlar sergileyen ve tekrarlı sözel ifadeler kullanan, bilişsel gelişim alanında akranlarından farklılık göstermesiyle birlikte gecikme ve sınırlılıklar yaşayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (DSM-5). OSB olan çocuklarla ilgili belirtilen özelliklerde sıklıkla iletişim becerilerinde güçlük yaşadıkları, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanamadıkları ifade edilmektedir. Belirtilen bu güçlüklerin, OSB olan çocukların dil gelişimini de etkilediği görülmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2006). İletişim becerilerindeki sınırlılık OSB olan çocukların sosyal becerilerini de etkilediği ve bu alanda yaşadıkları güçlük nedeniyle akranları ve çevresindeki yetişkinler ile iletişim kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir (Töret, Özdemir, Selimoğlu ve Özkubat, 2014).

OSB'li çocukların sosyal ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkları oyun becerilerini de etkilemektedir. Çocukların yaratıcılığını geliştirerek hayal dünyasına genişleten, çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan ve sosyal becerilerin temelinde yer alan oyun, OSB olan çocukların en temel güçlüklerinden birisidir (Ayan, Memiş, Eynur ve Kabakçı, 2012; Aydın, 2008; Papatğa, 2012). OSB'li çocuklar, akranlarından farklı olarak oyun ve oyuncakla oynama becerileri sergilememektedir. OSB'li çocukların, neden-sonuç ilişkisi kurmayı öngören oyuncaklarla oynama becerisinde, oyuncakların duyuşsal özellikleri ile ilgilendiklerini ve bu oyuncaklarla tekrarlı davranışları içeren etkinliklerle akranlarından farklı olarak oynadıkları gözlenmiştir. NGG çocuklar, oyuncakları zamanla farklı şekillerde ve asıl amacının dışında başka bir nesne yerine kullanabilir. Fakat OSB olan çocuklar çoğu zaman bu oyuncakların asıl amacını anlayamamakla birlikte onları farklı şekillerde kullanmak için de bir yol izleyememektedir (Sucuoğlu, 2013).

NGG çocukların belirli bir aşamadan sonra akranlarıyla birlikte oyun oynadıkları belirtilirken OSB olan çocukların akranlarıyla iletişime girmekte zorlandıklarını

görülmektedir. Oyun ortamlarında ise OSB’li çocukların, akranlarının farkında değilmiş gibi görünmeleri, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir (Deutsch, 2001; Hallahan ve Kauffmann, 2006). OSB olan çocukların, ortamda olmayan bir nesnenin özelliklerini başka bir nesneye atfederek oynama becerilerini içeren sembolik oyunları oynamada da güçlük çekmektedir (Aydın, 2008; Baron- Cohen, 1987). Sosyal becerilerinde yaşadıkları güçlük ile oyun içinde yaratıcılık ve hayal etme becerilerini sergileyememe (Baron-Cohen, 1987; Papatğa, 2012), onların dramatik oyunları oynamakta zorlandıklarını göstermektedir (Stahmer, 1995). Genel olarak bakıldığında OSB olan çocukların yaşadıkları sınırlılıklar, taklit etme ve karşılıklı iletişim kurma becerilerini kapsayan sosyodramatik oyunlarına da yansımakta ve bu oyunları oynamada güçlük çektikleri gözlemlenmektedir (Forys ve McCune-Nicolich, 1984, akt. Stahmer, 1995).

OSB olan çocukların gelişim alanlarındaki sınırlılıklarının oyun becerilerini etkilemesi nedeniyle onlara oyun öğretiminin yapılması gerekliliği öngörülmektedir. Oyun için gerekli olan önkoşul becerilerinin çocuğa kazandırılması, öğretim oturumlarının yapılandırılması, çocuk için önemli olan pekiştireçlerin belirlenerek oyun öğretimi sırasında kullanılması ve öğretimi basitleştirip aşamalı olarak planlanmasıyla OSB’li çocuklara oyun becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2013). OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılması gerekliliğinden yola çıkılarak öğretim süreçlerinde; taklit, rol oyun ve karşılıklı etkileşim gerektiren sosyodramatik oyunların öğretimine de yer verilmelidir.

OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılmasında diğer becerilerde olduğu gibi (akademik, toplumsal yaşam..) bilimsel dayanaklı uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca OSB’ li bireylerin ilgi alanları ve öğrenme özellikleri de göz önünde bulundurularak öğretim süreci daha da verimli hale getirilebilir. Bu nedenle OSB olan çocukların teknolojiye olan ilgileri ve görsel uyaranlar yoluyla öğrenmeye eğilimli olmaları teknoloji dayanaklı uygulamalar arasında gösterilen video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılmasında tercih edilen yöntemler arasında olduğu belirtilmektedir (<http://www.tohumotizmportali.org>). İzleyen başlıkta video modelle ilgili detaylı bilgi verilmektedir.

2.6. Video Modelle Öğretim Yöntemi

Video modelle öğretim yöntemi, teknoloji dayanaklı uygulamalar arasında gösterilmekte ve bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer almaktadır. Bu yöntem, bireylere kazandırılması planlanan becerilerin model tarafından doğru ve uygun bir biçimde gerçekleştirildiği video kaydının izlenmesi ve hedef becerinin model alınarak öğrenilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Nikopoulos ve Keenan, 2006). Öğretilmesi hedeflenen becerinin model olunması ve bireyin bu becerileri gözleyerek öğrenmesi kuramına dayanan video modelle öğretim yöntemi, model olma ve model olunan beceriyi taklit etme olarak iki temel süreçten oluşmaktadır (Vuran ve Gül, 2012). Video modelle öğretim yöntemi içerisinde videoyla model olma, videoyla geri bildirim ve bilgisayar destekli öğretim gibi farklı uygulama modelleri yer almaktadır (Halisküçük ve Çıfci, 2007; Mecling, 2004; Vuran ve Gül, 2012).

Video modelle öğretim yöntemi içerisinde yer alan videoyla model olmada hedef beceriye ilişkin basamakların belirlenen model ya da modeller tarafından sergilenmesiyle hazırlanan video görüntüsü yer alır. Hazırlanan video görüntüsünün, hedeflenen beceriyi kazanması planlanan kişi tarafından izlenmesi ile beceriyi model alıp taklit ederek gerçekleştirilmesi sürecidir. Bu süreçte model olarak, hedef becerinin kazandırılması planlanan kişi veya kişinin akranı model olarak yer alacağı gibi bir yetişkin de model olarak görev alabilir. Videoyla modelle öğretim yöntemi, teknoloji dayanaklı bir uygulama olmasına ek olarak yöntem içerisinde görsel uyaranlara ve ipuçlarına yer verilmesi açısından da eğitimciler için kullanıma uygun bir yöntemdir. Ayrıca öğretilmesi planlanan hedef becerinin en uygun ortamda model tarafından sadece bir kere gerçekleştirilecek olması yeterlidir. Bununla birlikte hazırlanan video görüntülerinin birçok kez kullanılacak olması yöntemin avantajları arasında gösterilebilir. Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıya kolaylık sağlayan bir yöntemdir. Video modelle öğretim yönteminin, OSB olan çocuklara günlük yaşam, özbakım, sosyal ve akademik becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Nikopoulos ve Keenan, 2006). Video modelle öğretim yöntemi, OSB olan çocukların eğitimde kullanıldığı gibi özel eğitim alanında zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yeni becerilerin kazandırılmasında da tercih edilen yöntemler arasındadır. Ülkemizde özel

gereksinimli çocuklarla çalışan eğitimcilerin, öğretim sürecinde bilgisayar destekli uygulamalara sıklıkla yer verdiği belirtilmektedir (Yıldız, 2016). Ulusal alanyazında zihinsel yetersizliği bulunan bireylere video modelle öğretim yöntemiyle meslek becerilerinin (Değirmenci, 2010; Ulugöl, 2018), toplumsal yaşam becerilerinin (Kurtoğlu, Tekinarslan ve Çifci-Tekinarslan, 2017), mutfak becerilerinin (Halisküçük ve Çifci-Tekinarslan, 2007), günlük yaşam becerilerinin (Ertekin, Ece ve Yıkılmış, 2016; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010) ve sosyal becerilerin (Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017; Avcıoğlu, 2013) kazandırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda OSB'li bireylere sosyal beceriler, toplumsal yaşam ve özbakım becerilerini kazandırılmasında video modelle öğretim yöntemiyle ilişkin etkililik bulgularının olduğu belirtilmektedir (Acar ve Diken, 2012; Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Gül ve Vuran, 2010; Karasu, 2011). Yapılan araştırmalar içinde OSB olan çocuklara sosyal becerilerin yanı sıra sosyal iletişim becerilerinin, karşılıklı etkileşim gerektiren oyunlar içinde kazandırıldığı görülmektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerileriyle birlikte oyun becerilerinin öğretiminin amaçlandığı araştırmalara izleyen başlıkta yer verilmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar

Nikopoulos ve Keenan (2004), OSB tanısı almış yaşları 7 ile 9 arasında 3 çocuğa sosyal iletişim başlatma ve karşılıklı oyun oynama becerisini kazandırmada video modelle öğretim yönteminin etkililiğini incelemiştir. Çalışmada 3 farklı oyuncak ile iletişim başlatma becerilerinin yanında karşılıklı oyun oynama becerilerine sergileyen akran modellerin yer aldığı videolar hazırlanmıştır. Uygulamada video çocuğa izlettirildikten sonra çocukların araştırmacı ile oynadıkları oyunlar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda çocukların iletişim başlatarak araştırmacı ile karşılıklı oyun oynama becerilerinde artış gözlenmiştir. Yapılan çalışmanın öğretim oturumları

sonlandırıldıktan birinci ve üçüncü ayın sonunda yapılan izleme oturumlarında çocukların öğrendikleri becerileri korudukları belirtilmiştir.

Nikopoulos ve Keenan (2007), sosyal iletişim başlatma becerisinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya yaşları 6,5 ile 7,5 arasında OSB tanısı almış 4 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışmada motor ve sözel ifadeleri kullanarak iletişim başlatma ve karşılıklı oyun oynamayı içeren akran model ile birlikte araştırmacının yer aldığı birbirinden farklı videolar hazırlanmıştır. Hazırlanan videolar çocuklara izlettirildikten sonra çocukların videoda yer alan materyaller ile gerçekleştirdikleri etkinlikler ve ortamda bulunan araştırmacı ile etkileşimi değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukların videoda izledikleri ve kendilerine model olunan becerileri sergileyebildikleri belirtilmiştir. Çalışma sonunda, çocukların öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelleylebildikleri ve uygulama sonlandırıldıktan sonra yapılan izleme oturumlarında bu becerileri korudukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada okul çağında çocuğa sahip 10 anne ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmıştır.

Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg (2010) tarafından yapılan çalışmada 7, 8 ve 11 yaşlarında OSB tanısı almış 3 çocuğa sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada 2 yetişkin model yer almıştır. 2 yetişkinin, farklı oyuncaklar üzerinde uygun sözel ifadeler ile mimik ve jestleri kullanarak konuşup model oldukları videolar hazırlanmıştır. Hazırlanan videolar çocuklara izlettirilerek öncelikle araştırmacı ile birlikte, videolar içinde yer alan oyuncak materyaller ile oynayarak kendilerine model olunan ifadeleri uygun yerlerde ve mimik ve jestlere de yer vererek kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukların kendilerine model olduğu gibi oyunlarında iletişime uygun olarak tonlama, mimik ve jestleri kullanarak karşılıklı konuşmalara yer vererek sosyal iletişim becerilerini kazandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmada genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında çocukların, öğretim oturumlarından farklı olarak hazırlanan oyun setleri ile öğretim oturumlarında görev almayan bir yetişkin ve öğretim oturumlarında yer alan oyun setleri ile öğretim oturumlarından farklı olarak çocukların akranları ile oynamaları

istenmiştir. Yapılan oturumlar sonunda çocukların öğrendikleri becerileri sergileyebildikleri fakat performanslarında, öğretim oturumlarına göre düşüş olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonunda çalışmaya katılan çocuklar ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma sonunda çalışmanın etkililiği hakkında 37 üniversite öğrencisi ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmıştır. Çalışmaya katılan üniversite öğrencileri, araştırmanın uygulama oturumlarına ait izledikleri videolar sonunda, yapılan çalışmanın OSB olan çocuklar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış (2017) tarafından yapılan çalışmaya yaşları 6 ile 10 arasında değişen 3 OSB olan çocuk ve çocukların anneleri katılmıştır. Çalışma kapsamında OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykü uygulamaları ile video modelle öğretim yönteminin etkililikleri ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Öncelikle deneklerin annelerine, sosyal öykü yazma ile sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim yönteminin aşamaları ile uygulama süreci kazandırılmıştır. Daha sonra deneklerin anneleri, her iki yöntemi de kullanarak çocukları için belirledikleri sosyal becerilerin öğretimini yapmıştır. Annelerin gerçekleştirdikleri öğretim sürecinden sonra yapılan değerlendirme sonucunda çocukların hedeflenen becerileri kazandıkları görülmüştür. Çalışma kapsamında kullanılan yöntemlere ilişkin yapılan verimlilik çalışmasında; iki denek için video modelle öğretim yöntemiyle yürütülen süreç, sosyal öykü uygulamalarına göre daha verimli olduğu belirlenmiştir. Öğretim oturumlarının sonrasında 2 denek ile yapılan izleme ve genelleme oturumlarında, deneklerin öğrendikleri becerileri korudukları ve farklı ortama genelleyeabildikleri görülmüştür. Çalışma sonunda deneklerin anneleri ile yapılan sosyal geçerlilik çalışmasında ise deneklerin annelerinin her iki yönteme ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen ve OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemi ile sosyal iletişim becerilerinin kazandırıldığı çalışmalarda sözel ifadeler içeren oyunlara yer verildiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda sosyal iletişim becerileri ile karşılıklı etkileşime yer verilmesinin yanı sıra işbirliği içerisinde oyun oynama becerilerinin OSB olan çocuklara model olunmasıyla kazandırıldığı belirtilmektedir. OSB olan çocuklara sözel ifadelere yer verilen oyunlarla sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video

modelle öğretim yönteminin etkililiğinin belirlendiği çalışmalara ek olarak çeşitli oyun becerilerinin öğretimini amaçlayan çalışmalarında olduğu görülmektedir. İzleyen başlıkta OSB olan çocuklara çeşitli oyun becerilerinin kazandırılmasında video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin belirlendiği çalışmalara yer verilmektedir.

2.7.2. OSB olan çocuklara oyun öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar

2.7.2.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor (2003) tarafından yapılan çalışmada, video modelle öğretim yöntemiyle OSB olan 3 yaşında bir kız çocuğuna sembolik oyun öğretimi yapılmıştır. Yapılan çalışmada yemek pişirme, alışveriş ve çay saati etkinliği olarak 3 farklı oyun belirlenmiştir. Belirlenen oyunlar için, 3 ile 5 kelimedenden oluşan cümlelerin yer verildiği basamaklar ile her bir oyun için sözel ve motor becerilerin yer aldığı ortalama 10 ile 12 basamaktan oluşan senaryolar hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryolarda yer alan sözel ifadelerin ve motor becerilerin bir yetişkin tarafından sergilendiği video kayıtları çocuğa izlettirilmiştir. Çocuk video kayıtları izledikten belirli bir süre sonra oyunlara ilişkin materyallerin yer aldığı oyun ortamına alınarak izlediği oyunlardaki becerileri sergilemesi beklenmiştir. Değerlendirme aşamasında çocuğun oyun içindeki sözel ve motor becerileri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda çocuğun oyun içinde kullandığı sözel ifadeler ile sergilediği motor becerilerde hızlı bir artış olduğu gözlemlenmiş ve yalnızca video modelle öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin sembolik oyun öğretiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala (2005) tarafından yapılan çalışmada, video modelle öğretim yöntemi ile OSB olan 4 ve 7 yaşlarında iki erkek çocuğuna sembolik oyun öğretimi yapılmıştır. Yapılan çalışmada şehir merkezi, denizcilik ve ev ortamı temalı 3 oyun belirlenmiştir. Çalışmada bir yetişkin model olarak görev almış ve her bir oyun için ortalama 16 sözel ifade ile 14 becerinin yer aldığı senaryolardaki becerileri sergilediği video kayıtları hazırlanmıştır. Hazırlanan video kayıtlar çocuklara izlettirildikten sonra çocukların oyunlara ilişkin materyaller ile oynamaları istenmiştir.

Değerlendirme sürecinde, çocukların izledikleri oyun içinde yer alan becerileri sergilemesi, kullanılan sözel ifadeler ile yer alan becerileri sergilemesinin dışında oyunlarında, oyun içinde yer alan fakat video ile kendilerine model olunmayan rollere, olaylara ve kullanılmayan sözel ifadelere yer verip vermedikleri de gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda çocukların model olunan becerileri öğrenerek oyun içinde sergiledikleri ve öğretim sona erdikten sonra yapılan izleme oturumlarında da korudukları görülürken model olunmayan karakterlere ve olaylara ilişkin sergiledikleri becerilerde anlamlı bir değişikliğin olmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak video modelle öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı çalışmada, yöntemin OSB olan çocuklara sembolik oyun öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Reagon, Higbee ve Endicott (2006) tarafından yapılan çalışmada, video modelle öğretim yöntemi tek başına kullanılarak yapılan öğretimin OSB'li bireylere sembolik oyun öğretiminde etkililiği incelenmiştir. Çalışmada 4 yaşında OSB tanısı almış bir erkek çocuğuna itfaiyeci, kovboy, öğretmen ve doktor rollerini içeren ve bu rollere ait olayların yer aldığı birbirinden farklı 4 oyunun öğretimi yapılmıştır. Belirlenen oyunlar, 2 ile 5 kelimelik cümlelerin yer aldığı ortalama 5 sözel ifadeler ile ortalama 6 olayın yer aldığı senaryoları oluşturulmuştur. Oluşturulan senaryolar OSB olan çocuğun kardeşi ve NGG çocuklar tarafından sergilenmiş ve video kayıtları oluşturulmuştur. Oluşturulan video kayıtları çocuğa izlettirilerek çocuğun oyun içinde kullandığı sözel ifadeler, motor beceriler ile oynadığı oyun ile ilişkili fakat videoda yer almayan ifadelere ya da becerilere yer verip vermediği değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda çocuğun 4 farklı oyunu öğrendiği ve kardeşi ile birlikte sözel ifadeleri kullanıp motor becerileri sergileyerek oynadığı belirtilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra yapılan izleme ve genelleme oturumlarında çocuğun öğrendiği becerileri koruduğu ve annesinin oyun arkadaşlığının da sergilediği görülmüştür. Yapılan çalışmanın OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemi ile sembolik oyun öğretiminin yapıldığı diğer çalışmalardan farklı olarak çocuğun ev ortamında gerçekleştirilmiş ve değerlendirme sürecinde oyun arkadaşı olarak kardeşinin seçilmiş olması belirtilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında katılımcının ailesi ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve çocuğun annesinin yapılan çalışma sürecini verimli bulduğuna ilişkin görüş elde edilmiştir.

Paterson ve Arco (2007) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 6 ile 9 arasında değişen 4 OSB'li çocuğa oyuncaklarla oynama becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada çocukların öğretmenleri ve aileleri ile görüşülerek birbiriyle ilişkisiz (inşaat makineleri, helikopter, deniz motoru) ve birbiriyle ilişkili (vinç, kamyon, dozer) toplamda 6 set oyuncak belirlenmiştir. Belirlenen oyuncaklara uygun sözel ifadeler ve motor beceriler bir yetişkin tarafından sergilenerek video kayıtları hazırlanmıştır. Çocuklara öğretim sırasında bu video kayıtları izlettirilmiştir ardından belirlenen oyuncaklar ile oynamaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında çocukların oyuncaklarla oynarken kullandıkları sözel ifadeler ve sergiledikleri motor becerilerin yanında oyuncaklarla oynarken sergiledikleri tekrarlı ifadeler ile davranışlarda azalma olup olmadığı da gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların oyuncaklar ile uygun sözel ifadeler ve motor beceriler sergileyerek oynamalarında artış; oyun içinde tekrarlı ifadelerinde ve davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Video modellerle öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı çalışmada OSB olan çocukların öğrendikleri becerileri öğretim sonlandırıldıktan sonra korudukları belirtilerek kullanılan yöntemin OSB olan çocuklara oyuncaklarla oynama becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz ve Ahearn (2009) tarafından yapılan çalışmada video modellerle öğretim yöntemi ile 5 ve 7 yaşlarında 2 OSB olan çocuğa havaalanı, hayvanat bahçesi ve mangal etkinliği temalı 3 sembolik oyunun öğretimi yapılmıştır. Seçilen oyunlara ilişkin ortalama 14 ile 17 sözel ifadenin ve motor becerilerin yer aldığı senaryolar hazırlanmıştır. Çalışmada model olarak 2 yetişkin görev almış ve modellerin senaryolara uygun olarak oyunları oynadıkları videolar hazırlanmıştır. Öğretim aşamasında, hazırlanan videolar çocuklara izlettirilmiştir ve ardından NGG akranların oyun arkadaşlığında oyunları oynamaları istenmiştir. Yapılan değerlendirme sürecinde çocukların oyun oynarken oyunların senaryosunda yer alan sözel ifadeler ile motor becerilere, senaryoda yer almayan fakat oyunun bağlamına uygun olarak kullanılan sözel ifadeler ile sergilenen motor becerilere ve oyun içinde NGG akranlarıyla sözel etkileşim kurarak işbirliği içinde oynamaları gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda, çocukların izledikleri oyunlar içinde yer alan sözel ifadeleri ve motor becerileri sergileyerek sembolik oyunları oynadıkları ve öğretim sonrasında bu becerileri

korudukları görülmüştür. Ayrıca senaryoda yer almayan sözel ifadeleri ve motor becerileri de oyun içinde sergiledikleri gözlenmiş, akranları ile etkileşim kurarak işbirliği içinde oynama becerilerinde ise önemli bir artış olduğu belirtilmiştir.

Boudreau ve D'Entremont (2010) tarafından yapılan çalışmada, OSB tanısı almış 4 yaşında 2 erkek çocuğuna yalnızca video modelle öğretim yöntemi kullanılarak sembolik oyun öğretimi yapılmıştır. Çalışmada birinci çocuk için veterinerlik, ikinci çocuk için ise inşaat oyunu seçilmiştir. Seçilen veterinerlik oyunu için 12 motor beceri ve 1 ile 3 kelimelik cümlelerden oluşan 9 sözel ifadenin yer aldığı senaryo oluşturulurken inşaat oyunu için 15 motor beceri ve 1 ile 5 kelimedenden oluşan cümlelerin yer aldığı toplamda 13 sözel ifadeyi içeren bir senaryo hazırlanmıştır. Model olarak görev alan yetişkin tarafından oyunlar senaryoya uygun olarak oynanmış ve video kaydı yapılmıştır. Yapılan video kayıtlar çocuklara izlettirildikten sonra çocukların oyun setleri ile yalnız oynamaları istenmiştir. Çocukların oynadıkları oyunlar gözlemlenerek model olunan sözel ifadeler ile motor becerilerin yanında çocukların oyun içinde model olunmayan sözel ifadeleri ve motor becerileri de sergilemeleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukların model olunan sözel ifadeleri ve motor becerileri sergiledikleri ve öğretim tamamlandıktan 4 hafta sonra yapılan izleme oturumlarında bu becerileri korudukları belirtilirken 8 hafta sonra yapılan izleme oturumlarında birinci çocuk için model olunan ve model olunmayan sözel ifadeleri ve motor becerileri sergileyemediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada çocukların aileleri ile video modelle öğretim yöntemiyle yapılan çalışmaya ilişkin sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve ailelerin yapılan çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu saptanmıştır.

2.7.2.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Dalgın-Eyiip tarafından 2011 yılında yaşları 5 ile 7 arasında değişen OSB tanısı almış 3 erkek 1 kız çocuğa bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleri sunulurken çizelge izleme ve rol oyun becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Çalışmada kuaförlük, çay saati ve trencilik oyunlarına ilişkin motor becerilerinin yer aldığı beceri analizi hazırlanmış ve bu analizler değerlendirme sürecinde kullanılmıştır. Çalışmanın öğretim oturumlarında deneklerin belirlenen etkinlik çizelgelerini öğrenmelerinin yanı sıra etkinlik çizelgelerinin ardından

belirlenen rol oyunlara ilişkin videolar katılımcılara izlettirilmiş ve bu oyunlar aşamalı yardımla öğretim yöntemi de kullanılarak deneklere kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretim oturumlarının ardından yapılan değerlendirme oturumlarında denekleri belirlenen rol oyunlara ilişkin becerileri kazandıkları ve öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yapılan izleme oturumlarında öğrendikleri becerileri korudukları görülmüştür. Ayrıca deneklerin öğrendikleri becerileri farklı materyaller ile farklı ortama genelleyeabildikleri de belirlenmiştir. Çalışma sonunda yapılan sosyal geçerlilik çalışmasında, deneklerin ebeveynlerinin ve alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma kapsamında sunulan öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir.

Odluyurt (2013) tarafından, yaşları 7 ile 13 arasından değişen OSB tanısı almış kaynaştırma ortamlarına devam eden 3 erkek öğrenciye kurallı oyun öğretiminde doğrudan model olma ve video modelle öğretim yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 18 NGG akran, model olarak görev almıştır. Çalışmada öğretilmesi planlanan top geçirmece, mendil kapmaca, saklambaç, yakan top, körebe ve elim sende oyunları seçilmiş ve oyunlara ilişkin beceriler belirlenmiştir. Her bir çocuk için 2 oyun belirlenmiş ve bu oyunlardan biri video modelle öğretim yöntemi ile diğeri ise canlı modelle öğretilmiştir. Çalışma sonunda OSB olan çocuklara kurallı oyunların öğretiminde her iki yönteminde etkili olduğu belirtilmiş ve verimlilikleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışma sürecinde çocukların öğrendikleri oyunlara ilişkin becerileri farklı ortamlara genelleyeabildikleri ve öğretim sonlandırıldıktan sonra da bu becerileri korudukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda akran modeller ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve akranların çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Öncül (2015), tarafından OSB olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretiminin etkililik ve verimlilik çalışması yapılmıştır. Çalışmada 11 yaşında OSB tanısı almış 3 erkek çocuğa berberlik ve garsonluk oyunlarının öğretimi yapılmıştır. Belirlenen garsonluk oyunu canlı modelle berberlik oyunu ise video modelle öğretim yöntemiyle çocuklara öğretilmesi planlanmıştır. Öğretilmesi planlanan 2 oyuna ilişkin senaryo hazırlanmış ve senaryoda

her bir oyun için 3 role yer verilmiştir. Yapılan çalışmada her bir oyun için model olarak 3 yetişkin erkek görev almıştır. Uygulama sürecinde, video modelle öğretim yöntemi kullanılarak 3 erkek çocuğa berberlik oyununun videosu izlettirilmiş ve her bir çocuğa oyun içinde bir rol verilerek oyunu oynamaları istenmiştir. Değerlendirme sürecinde çocukların birbiriyle etkileşime girerek ve senaryoya uygun olarak kendilerine verilen rolleri gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Çalışmanın sonunda her iki yöntemin de OSB olan çocuklara sembolik oyun öğretiminde etkili olduğu, çocukların öğrendikleri becerileri farklı materyallere genelleyeabildikleri ve edindikleri becerileri öğretim tamamlandıktan sonra da korudukları belirtilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak video modelle öğretim yönteminin canlı modelle öğretime göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada denekler ve öğretmen adaylarıyla yapılan sosyal geçerlilik çalışması sonunda her iki grubun da yapılan çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir.

Sani-Bozkurt ve Özen (2015) 5 ile 6 yaşında OSB olan 2 erkek ve 1 kız çocuğuna video modelle öğretim yöntemi kullanarak sembolik oyun öğretiminde akran model ile yetişkin modelin yer aldığı öğretimin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada çorba pişirme ve ilk yardım etkinlikleri sembolik oyun olarak seçilmiş ve çorba pişirme etkinliğine ilişkin becerileri yetişkin model tarafından, ilk yardım etkinliğine ilişkin becerileri ise akran model tarafından sergilenerek video kaydı yapılmıştır. Hazırlanan videolar çocuklara izlettirilmiş ve çocukların izledikleri oyunları videoda yer alan becerileri sergileyerek oynamaları istenmiştir. Yapılan değerlendirmede çocukların yetişkin model ve akran model tarafından sergilenen 2 sembolik oyun becerilerini de kazandıkları ve farklı materyallere genelleyeabildikleri belirtilmiş ve öğretim sonlandırıldıktan sonra yapılan izleme oturumlarında bu becerileri korudukları gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda akran model ile yetişkin modelin yer aldığı öğretimlerin etkililik bulgularında herhangi bir fark olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda çalışmada yer alan OSB olan çocukların aileleri ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve ailelerin yapılan çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Turhan (2015) tarafından OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada denek olarak 6 yaşında OSB tanısı almış bir çocuk yer almıştır. Çalışma kapsamında sosyal beceri olarak çocuğun annesinden bağımsız olarak en az 10 dakika süreyle uygun davranışlar sergileyerek oyun oynaması belirlenmiştir. Belirlenen sosyal beceri, hem sosyal öykü hem de video modelle öğretim yöntemi ile çocuğa kazandırılması planlanmıştır. Çalışma sonunda deneğin hedeflenen beceriyi kazandığı belirtilerek video modelle öğretim yöntemiyle yapılan öğretim süreci sosyal öykü uygulaması ile yapılan öğretim sürecine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yapılan izleme oturumlarında deneğin annesinden bağımsız olarak oyun oynama becerisini koruduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada deneğin annesi ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve annenin video modelle öğretim yöntemine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu ifade edilmiştir.

2.7.3. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar

Dauphin, Kinney ve Stromer (2004) 3 yaşında OSB olan bir erkek çocuğuna sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin yanında etkinlik çizelgeleriyle yapılan öğretimin sürecini de kapsayan ve 3 aşamadan oluşan matriks öğretimi yapılmıştır. Araştırmada sosyodramatik oyunlara ilişkin toplamda 9 etkinlik hazırlanmıştır. Öncelikle 3 etkinlik için etkinliklerde yapılması ve söylenmesi istenilen becerilerin model olduğu video görüntüleri çocuğa izlettirilmiş ve öğretim çalışmasının ardından yapılan değerlendirme sürecinde çocuğun bu becerileri kazandığı belirtilmiştir. Araştırmada kazandırılması planlanan diğer 3 beceri için öncelikle etkinlik çizelgeleriyle ile kalan becerileri ise hem video modelle öğretim hem de etkinlik çizelgeleri yöntemini içeren bir uygulama süreci ile çocuğa öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonunda çocuğun sosyodramatik oyun bileşenlerini içeren 9 etkinliğe ilişkin becerileri kazandığı ifade edilmiş ve öğretim sonlandırıldıktan sonra da bu becerileri korudukları ifade edilmiştir.

Özen, Batu ve Birkan (2012) tarafından, OSB tanısı almış 9 yaşında 3 erkek çocuğuna video modelle öğretim yöntemi ile sözel ipucu kullanılarak sosyodramatik oyun öğretimi yapılmıştır. Çalışmada kantin okul ve hastane temalarını içeren 3 sosyodramatik oyun belirlenmiş ve her oyun için 3 role yer verilerek senaryolar hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryolarda yer alan becerileri gerçekleştirmek üzere yetişkin modeller rol almış ve oyunlara ilişkin videolar hazırlanmıştır. Öğretim sırasında, hazırlanan videolar çocuklara izlettirilmiş ve ardından çocuklara oyun içindeki rolleri dağıtılmıştır. Çocuklar oyun oynamaya başlamadan önce rollerine uygun tepkileri araştırmacı tarafından sözel olarak ifade edilerek video modelle yapılan öğretime ek olarak sözel ipucu verilmiştir. Yapılan değerlendirme oturumlarında çocukların kendilerine verilen rolleri izledikleri oyun örneklerine uygun olarak gerçekleştirip gerçekleştirilemedikleri belirlenmiştir. Çalışmada video modelle öğretim yöntemi ile sözel ipucunun birlikte kullanılarak yapılan öğretimin sonucunda OSB olan çocukların belirlenen 3 sosyodramatik oyun becerilerini kazandığı ve öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra da bu becerileri korudukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada çocukların kendilerine verilen rollerin dışında oyun içinde yer alan diğer 2 role ilişkin becerileri sergilemede ki performansları belirlemek için yapılan gözleyerek öğrenme oturumlarında çocukların diğer rollere ilişkin becerileri kazandıkları ve oyun içinde sergileyebildikleri elde edilen gözleyerek öğrenme bulguları ile ifade edilmiştir. Çalışma sonunda, katılımcılar ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve katılımcıların çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin aynı ortamda, benzer önkoşulları sağlayan fakat birbirinden farklı en az üç katılımcı üzerinde etkililiğinin incelendiği araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2012).

Tek denekli araştırmalarda çoklu yoklama modeli kullanılırken dikkat edilmesi gereken önkoşullar vardır. Bu önkoşullar: (1) Davranış, ortam ve katılımcılar birbirinden bağımsız olmalıdır. (2) Davranış, ortam ve katılımcılar işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır. Belirtilen bu iki önkoşul, katılımcılarla farklı zamanlarda öğretim oturumları planlanarak ve katılımcıların birbirinden bağımsız fakat benzer önkoşul becerilerini gösteren bireyler arasından seçilerek sağlanmıştır.

Tek denekli araştırma modellerinde yapılan uygulama ile ortaya çıkan değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklıyor olması araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması açısından gereklidir. Bu nedenle araştırmadaki bağımsız değişken dışındaki etmenler iç geçerliliği tehdit eden etmenlerdir ve bu etmenlerin kontrol altında tutulması gerekir. Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli için iç geçerliliği tehdit edecek etmenler: (a) dış etmenler, (b) olgunlaşma, (c) ölçme, (d) katılımcı kaybı, (e) verilerin kararsızlığı, (f) yapay ortam etkisi şeklinde belirtilmiştir (Tekin-İftar, 2012). Araştırma sırasında yukarıda belirtilen etmenlerin nasıl kontrol altına alındığı izleyen paragraflarda belirtilmiştir.

a) Dış etmenler: Araştırma sırasında öğretimi yapılacak olan manavlık oyunu becerilerini içeren oyunların oynanmaması ve oyuna ilişkin ek bir öğretiminin yapılmaması konusunda aileler ile görüşülmüştür.

b) Olgunlaşma: Yapılan araştırmanın öğretim oturumları her bir denek için hafta içi üç gün ve günde ikişer oturum olacak şekilde planlanıp, kısa sürede tamamlanması hedeflenerek bu tehdit ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

c) Ölçme: Yapılan araştırmanın uygulama evresindeki tüm oturumlarda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

d) Denek kaybı: Araştırma sırasında bu tehdidi ortadan kaldırmak adına dört denek ile çalışma yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca araştırmacı deneklerin aileleri ile görüşerek deneklerin uygulamaya düzenli devam etmeleri sağlanmıştır.

e) Verilerin kararsızlığı: Araştırmada verilerin değişiklik göstermesi durumunda uygulama süresince, gerektiğinde uygulama süresi uzatılmış ve arka arkaya üç oturum kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplama süreci devam etmiştir.

f) Yapay ortam etkisi: Araştırmada karşılaşılan bu etmenin bir tehdit olarak ortadan kaldırmak için araştırmanın uygulama süreci deneklerin ev ortamlarında gerçekleştirilmiş ve oturum başlamadan önce araştırmacı tarafından ortam düzenlenmesi yapılmıştır. Ayrıca oyun esnasında materyal olarak nesnelerin minyatürleri kullanılmıştır.

3.1.1. Bağımlı değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin alıcı ve ifade edici dili kullanarak karşılıklı etkileşim gerektiren manavlık oyunu oynamasıdır. Manavlık oyununda deneklerin (1) manav rolüne ilişkin uygun görülen davranışları ve replikleri gerçekleştirmesi (2) müşteri rolüne ilişkin uygun görülen davranış ve replikleri gerçekleştirmesidir.

3.1.2. Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretim oturumlarında deneklere manavlık oyununda yer alan becerileri kazandırmak için yöntem olarak belirlenen video modelle öğretim yöntemidir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları: OSB tanısı almış dört çocuk, video modelle öğretim yöntemi ile yapılacak olan çalışma için model olan iki akran model, genelleme oturumlarında görev alan bir özel eğitim öğretmeni, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerini toplamak için gözlemci olarak bir özel eğitim öğretmeni ve hem uygulamayı gerçekleştiren hem de oyun içinde deneklere eşlik eden araştırmacıdan oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmektedir.

3.2.1. Denekler

Bu araştırmada denek olarak OSB olan üç erkek ve bir kız çocuk katılmıştır. Denekler, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından eğitsel tanısı yapılmış çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırmacı çalıştığı okulda OSB tanısı almış altı çocuğun velisi ile bire bir görüşerek araştırma hakkında bilgi vermiştir. Çocuklarının araştırmaya katılmasını kabul eden velilerden, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsani Araştırmalar Kurulu tarafından araştırma için verilen onay belgesi (EK-9) ile hazırlanan “EK-1. Veli İzin Formu” verilerek yazılı izin belgesi alınmıştır. Ayrıca deneklerin araştırmaya katılabilmeleri için seçilen bazı ön koşul becerileri gerçekleştirmesi beklenmiştir. Bu ön koşul becerilere ilişkin bilgiler ve değerlendirme süreci izleyen paragrafta belirtilmiştir.

En az beş dakika süreyle etkinliğe katılmak: Deneklerin bir etkinlik sırasında oyun arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde dikkatlerini dağıtmadan en az beş dakika süreyle bir etkinliğe katılmalarıdır. Bu ön koşul becerisini değerlendirmek adına deneklerin aileleri

ve devam ettikleri sınıfın öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca, araştırmacı denekler ile ev ortamlarında yapılacak olan araştırma ile ilgisi olmayan; boyama çalışmaları, paylaşımlı kitap okuma, tahta blok ve kartlarla hafıza oyunları gibi etkinlikler yaparak bu önkoşul becerisini değerlendirmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda seçilen deneklerin bu önkoşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

En az beş dakika süreyle video görüntüsü izlemek: Deneklerin dikkatlerini başka bir yere yönlendirmeden en az beş dakika süren bir video görüntüsünü bilgisayardan izlemeleridir. Bu ön koşul becerisi değerlendirmek için deneklerin aileleri ve devam ettikleri sınıfın öğretmeni ile görüşülmüş ayrıca araştırmacı bilgisayardan deneklerin ilgisi çekebilecek çizgi film ve araştırmada kullanılacak olan video görüntüsü ve sosyodramatik oyun becerilerini kapsamayan müzikli oyunlar, sesli ve görüntülü masallar içeren video görüntüleri izlettirmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda seçilen deneklerin bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

İki basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmek: Bu ön koşul becerisi deneklerin iki beceriyi art arda kapsayan yönergeleri içeren becerileri yerine getirmesidir (Ör. “Kutuları topla ve yerine götür.” gibi). Bu önkoşul becerisini değerlendirmek adına araştırmacı tarafından çalışılacak olan becerilerin dışında yırtma-yapıştırma (kediye kes, çiftlik resminin üstüne yapıştır), takma-çıkarma (yeşil boncukları al ağacın üstüne tak) gibi oyunları kapsayan çalışma oturumları düzenlenmiştir. Yapılan oturumlar sonucunda deneklerin bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Motor davranışları taklit etmek: Deneklerin, model olunarak gösterilen bir beceriyi izledikten hemen sonra aynısını veya benzerini taklit ederek yerine getirmesidir. Deneklerin bu ön koşul becerisine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek adına araştırmacı tarafından uygulama başlamadan önce gerçekleştirilen çalışma oturumlarında model olunarak gösterilen fiziksel hareketleri yapmasını isteme, sek sek oyunu oynama, farklı hayvanların yürüyüşlerini gösterip taklit etmesini isteme gibi etkinlikler yapılarak bu beceriye ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda deneklerin bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Sözel ifadeleri taklit etmek: Deneklerin, model olunarak belirtilen sözel bir ifadenin aynısını veya benzerini yerine getirmesidir. Deneklerin bu ön koşul becerisine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek adına araştırmacı tarafından deneklerle çalışma oturumları yapılmış ve bu oturumlarda denekle birlikte şarkı söyleme, okunan bir hikâyedeki kahramanları canlandırarak hikâyede geçen basit sözel ifadeleri tekrar etmeyi içeren etkinlikler yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda deneklerin bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Etkinliklerde sıra almak: Deneklerin herhangi bir etkinlik sırasında diğer arkadaşlarının etkinliğini gerçekleştirmesini beklemesi ve sıra kendisine geldiğinde etkinliğini gerçekleştirmesidir. Bu ön koşul becerisini değerlendirmek için deneklerin devam ettikleri sınıfın öğretmeni ile görülmüş ve uygulama öncesi araştırmacı tarafından yapılan çalışma oturumlarında sıra alarak oyun oynama becerilerini içeren basketbol, ok atma gibi oyunlar oynanmıştır. Yapılan görüşmeler ve değerlendirme sonucunda deneklerin hepsinin bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Meyveleri öğrenmiş olma: Deneklerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları, pazarda veya manavda satılan meyveleri bilmesidir. Bu ön koşul beceriyi değerlendirmek için araştırmacı uygulama öncesi yaptığı çalışma oturumlarında meyve resimlerini boyama çalışması ve meyvelerin resimleri içeren eğitim kartları ile etkinlik gerçekleştirmiştir. Araştırmacı yapılan etkinlik sırasında deneklerden, gösterilen meyvenin adını söyleme ve adı söylenen meyveyi gösterme becerilerini doğru ve bağımsız bir şekilde sergilemelerini beklemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda deneklerin tümünün bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

1'den 10'a kadar olan rakamları bilme: Deneklerin 1'den 10'a kadar olan rakamlardan gösterilen rakamı söylemesi ve söylenen rakamı göstermesi beklenmektedir. Bu ön koşul becerisini değerlendirmek için deneklerin çalışma defterleri incelenmiş, devam ettikleri sınıfın öğretmeni ve aileleri ile görüşülmüştür. Araştırmacının uygulama öncesi yaptığı çalışma oturumlarında deneklerin bu beceriye ilişkin değerlendirmesi yapılmış ve araştırmalar sonucunda deneklerin tümünün bu ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

En az iki kelimeden oluşan cümle kurabilme: Deneklerin günlük yaşamlarında nesne veya özne ile eylem içeren en az iki kelimelik (Ör. “Oyun oynayalım”, “Sen de gel”, “Kutuyu verir misin?”) cümle kurabilmesidir. Bu ön koşul becerisi uygulama sırasında öğretilmesi planlanan oyunun senaryosunda en az iki kelimelik sözel ifadelere yer verildiği için değerlendirilmiştir. Bu ön koşul becerisini değerlendirmek için deneklerin, devam ettikleri sınıfın öğretmeni ve aileleri ile görüşülmüştür. Araştırmacının uygulama öncesi yaptığı çalışma oturumlarında araştırmacı denekler ile birlikte dil-konuşma kartları ile çalışma yaparak bu beceriye ilişkin değerlendirme yapmıştır.

Yukarıda belirtilen ön koşul becerileri araştırmacı tarafından uygulama öncesinde deneklerle yapılan çalışma oturumlarında değerlendirilmiş ve belirlenen altı OSB olan çocuk içinden bu ön koşul becerilerinin tümüne sahip dört çocuk araştırmada çalışılmak üzere denek olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin özellikler Tablo 3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmaya katılan deneklerin özellikleri

Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Eğitim Süresi
Batu	8 yaş 4 ay	Erkek	OSB	4 yıl
Yağmur	6 yaş 7 ay	Kız	OSB	3 yıl
Buğra	6 yaş 5 ay	Erkek	OSB	3 yıl
Alaz	9 yaş 9 ay	Erkek	OSB	5 yıl

3.2.1.1. Deneklerin Özellikleri

Batu, OSB tanısı almış sekiz yaşında bir erkek çocuğudur. Bir ilkokulun özel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Batu, yürüme, koşma, zıplama gibi kaba motor becerilerini; kalem tutma, yırtma, yapıştırma gibi ince motor becerilerini; tuvalet, el yıkama, giyinme, yemek yeme gibi özbakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Batu, akademik becerilerde 1’den 10’a kadar ritmik sayabilmekte ve rakamları bilmektedir. Okuma- yazma bilmeyen Batu, toplama- çıkarma işlemlerini yapamamakta ve Türk liralарını tanıyamamaktadır. Batu’nun dil becerileri gözden geçirildiğinde iki ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurabilmekte ve

söylenen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Sıra alma, iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme gibi becerileri de göstermektedir. Batu'nun oyun becerilerine bakıldığında yalnız oyun ve paralel oyun oynayabilmekte aynı zamanda basit düzeyde sembolik oyun becerilerini (İpe dizdiği boncukları bebekmiş gibi sallayarak uyutmak, kalem kutusunu telefon olarak kullanmak..) sergilemektedir. Batu, dramatik oyun ve iki ve daha fazla kişi ile iletişim kurmayı gerektiren sosyodramatik oyun becerilerinde güçlük yaşamaktadır.

Yağmur, OSB tanısı almış altı buçuk yaşında bir kız çocuğudur ve bir anaokuluna kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. Yağmur; ince motor ve kaba motor becerilerinde güçlük yaşamamakta ve el yıkama, diş fırçalama, kıyafetlerini giyme gibi özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirmektedir. Yağmur Türk liralarını tanıyamamaktayken akademik olarak 1'den 10'a kadar ritmik sayabilmekte ve rakamları bilmektedir. Yağmur, "Sen de gel.", "Hadi oynayalım.", "Sıra bende." gibi iki kelimedenden oluşan cümleler kurabilmekte fakat konuşmasında yoğun şekilde ekolalik/tekrarlı konuşma görülmektedir. Yağmur sorulan sorulara cevap verme veya iletişimi başlatma ve sürdürme becerilerine sahipken oyun alanında, basit düzeyde sembolik oyun becerilerini sergileyebilmekte fakat dramatik ve sosyodramatik oyunları oynamakta zorlanmaktadır.

Buğra, OSB tanısı almış altı buçuk yaşında bir erkek çocuğudur ve bir anaokulunda kaynaştırma öğrencisidir. Buğra koşabilmekte, yardım almadan bisiklet sürebilmekte, genel olarak kaba motor becerilerinde zorluk çekmemektedir. Kalem tutma, sınırlı alan boyama gibi ince motor becerilerini de bağımsız olarak yerine getirebilen Buğra; tuvalet, diş fırçalama ve el yıkama gibi özbakım becerilerini yerine getirebilirken kıyafetleri giyip çıkartmakta yetişkinlerden yardım almaktadır. Buğra, kendisinde 1'den 10'a kadar olan rakamları göstermesi sayması ve yazması istendiğinde bu becerileri bağımsız olarak yapabilmekteyken Türk liralarını tanıyamamaktadır. Buğra; kendisine sorulan sorulara cevap verme, iletişimi sürdürme ve karşısındaki kişi ile sıra alarak konuşabilme ile iletişim başlatmak için izin isteme, neden/niçin gibi sorular sorarak da dil becerilerini sergilemektedir. Buğra, kendisine verilen iki ve daha fazla yönerge basamaklarını yerine getirebilmekte ve iki ve daha fazla kelimedenden oluşan

cümleler kurabilmektedir. Oyun becerilerinde Buğra, evcilik gibi basit dramatik oyunları oynayabilirken sosyodramatik oyun becerilerini sergileyememektedir.

Alaz, OSB tanısı almış dokuz buçuk yaşında bir erkek çocuktur ve Özel Eğitim Uygulama Merkezinde eğitim almaktadır. Alaz ince motor, kaba motor ve özbakım becerilerini bağımsız olarak sergileyebilmektedir. Akademik olarak Alaz; 1'den 1000'e kadar olan sayıları bilmekte ve birer, ikişer, beşer ve onar ritmik sayabilmekteyken ileri düzeyde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi yapabilmekte fakat dört işlem gerektiren problemleri çözmemektedir. Alaz okuma yazma bilmekte, okuduğu metinle alakalı sorulan sorulara cevap verebilmekte ve söyleneni yazabilmektedir. Alaz, kilogram, metre, saat gibi ölçü birimlerini bilmekte fakat Türk liralарını tanımamaktadır. Dil becerilerinde iki kelimeden oluşan cümleler kurabilen Alaz; iletişim başlatma ve iletişim sürdürme gibi becerileri de sergilemekte fakat konuşmasında ekolali/tekrarlı ifadeler görülmektedir. Alaz'ın tek başına oynadığı oyunlarda basit düzeyde sembolik oyun becerileri görülürken sosyodramatik oyun becerilerini sergileyememektedir.

3.2.2. Akran modeller

Araştırma sürecinde kullanılan sosyodramatik oyun örneği içeren video görüntüsünde hedef davranışları gerçekleştirmek üzere akran modeller görev almıştır. Araştırmada hem deneklerin yaşları dikkate alınarak hem de araştırmanın konusunun oyun içerikli olduğu göz önünde bulundurularak modeller, deneklerin akranları içinden seçilmiştir. Modeller deneklerin akranları olup tanımadıkları kişiler içinden, aynı yaş seviyesinden ve normal gelişim gösteren çocuklar arasından belirlenmiştir.

Sosyodramatik oyun öğretimi için hazırlanan videoda bir kız bir erkek çocuk görev almıştır. Model olan erkek çocuk sekiz yaşında ve ilkokul ikinci sınıf öğrencisi, model olan kız çocuk ise dokuz yaşında ve ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir. Modeller araştırmacının tanıdığı ailelerin çocukları olup çalışmaya başlamadan önce çocukların ailesi ile görüşülmüş, araştırmacı tarafından aileye çalışma ve çekilecek olan video hakkında bilgi verilmiş ve ailelerden "EK-1 Veli İzin Formu" nu doldurmaları beklenerek yazılı izin alınmıştır.

3.2.3. Uygulamacı

Araştırmanın deney süreci Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programında yüksek lisansını yapmakta olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde lisans eğitim almış bir özel eğitim öğretmeni. Araştırmacı lisans eğitimini bitirdikten sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'nde iki yıl, İlkokul bünyesinde bulunan bir özel eğitim sınıfında da iki yıl çalışmıştır. Araştırmacı halen özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak zihin yetersizliği olan ve otizm tanısı almış öğrencilere eğitim vermektedir. Araştırmacı, otizmlili çocuklara akademik ve sosyal becerilerde eğitim verme ile oyun eğitimi ve teknolojiye dayalı materyaller kullanarak sistematik öğretim sunma deneyimine sahiptir.

3.2.4. Gözlemci

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri özel eğitim bölümü mezunu ve alanında üç yıllık öğretmenlik deneyimi olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır.

3.2.5. Genelleme oturumları için oyun arkadaşı

Araştırmanın genelleme oturumlarında deneklerin öğrendikleri oyunu başka kişilerle oynayarak genellemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda genelleme oturumlarında görev almak üzere, özel eğitim lisans mezunu olan ve alanda üç yıllık deneyime sahip bir özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan ve çocuk gelişimi alanında iki yıllık deneyime sahip bir öğretmen görev almıştır.

3.3. Ortam

Öğretimi yapılacak konunun oyun olması göz önünde bulundurularak çocukların, mümkün olduğunca doğal ortamlarda bu eğitimi almalarının; işlevsellik ve genelleme ilkelerine göre daha uygun olduğu düşünülmüş ve bu doğrultuda aileler ile görüşülerek uygulamanın deneklerin ev ortamlarında yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı uygulama sürecine başlamadan önce deneklerin evlerinde aileler ile görüşerek evin uygun bir odasını belirlemiştir. Araştırmacı deneklerin evlerinde uygulama yapılacak odayı belirlerken odanın; dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı, deneklerin ve araştırmacının rahat hareket edebileceği ve oyuna ilişkin materyallerin uygun bir şekilde yerleştirilebileceği bir alana sahip olmasını göz önünde bulundurmıştır. Ayrıca araştırmacı uygulamanın yapılacağı odanın, oturum sonrası deneği değerlendirme ve gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği için kullanılacak verileri toplamak amacıyla oturumların kayıt altına alınacağı video görüntüleri için oturumun her basamağının rahatlıkla çekilebilmesini sağlayacak şekilde kameranın uygun yerde konumlandırılabilmesi için bir alana sahip olmasına dikkat etmiştir.

Araştırmanın uygulama kısmı, her deneğin kendi ev ortamında ve evin belirlenen odasında gerçekleştirilmiştir. Deneklerin evlerinde uygulamanın gerçekleştirildiği odalara ilişkin özellikler “Tablo 3.2. Uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği ortama ilişkin özellikler” de ayrıntılı biçimde belirtilmiştir.

3.4. Araç-Gereçler

Araştırma sürecinde çeşitli araç-gereçler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan araç-gereçler içerisinde; seçilen sosyodramatik oyun olan manavlık oyununa ilişkin senaryo, manavlık oyununda kullanılan materyaller, video görüntüsü ve uygulama sırasında kullanılan bilgisayar, video kamera ile kamera sabitleyicisi yer almaktadır. Kullanılan bu araç-gereçlere ilişkin ayrıntılı bilgi izleyen başlıklarda yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği ortama ilişkin özellikler

Katılımcılar	Oda	Boyut	Bulunan Eşyalar
Batu	Çocuk Odası	12 m2	1 yatak 1 dolap 1 çalışma masası
Yağmur	Çocuk Odası	9 m2	1 yatak 1 şifonyer 1 dolap
Buğra	Çocuk Odası	15 m2	2 yatak 1 dolap 1 bilgisayar masası
Alaz	Oturma Odası	12 m2	2 tekli koltuk 2 çiftli koltuk

3.4.1. Senaryo

Araştırmada deneklere öğretimi yapılacak olan oyuna ilişkin bir senaryo hazırlanmıştır. Senaryo hazırlanmadan önce özel eğitim alanında dramatik oyun ile alakalı ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda öğretimi yapılan oyunlar listelenmiştir. Araştırmacı özel eğitim alanında oyun ile alakalı çalışmalar yapmış olan iki uzman ile görüşerek dramatik oyunlar hakkında görüşlerini ve çalışılması planlanan sosyodramatik oyunların senaryoları hakkında dikkat edilmesi gereken konularda fikirlerini almıştır. Araştırmacı okul öncesi sınıflarında görev yapmakta olan üç öğretmen ile görüşerek bu yaştaki çocukların ilgilendiği materyaller, serbest zaman etkinliklerinde oynadıkları oyunlar ve sınıf içinde oynanan dramatik ve sosyodramatik oyunlar hakkında bilgi almıştır. Araştırmacı yaptığı araştırmalar ve edindiği görüşler doğrultusunda çocukların sıklıkla tercih ettiği materyaller ile keyif alarak oynadıkları oyunları, kendilerini rahatlıkla ve en iyi biçimde ifade ettikleri, içeriği ile günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları olayları konu alan ve özel eğitim alanında dramatik ve sosyodramatik oyunların öğretimi konusunda yapılan çalışmalarda daha önce yer verilmemiş olan manavlık oyununa karar vermiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler ve alınan fikirler sonucunda manavlık oyununun öğretimine karar verildikten sonra manavlık oyununun senaryosunu hazırlamıştır. Senaryo hazırlanırken sosyodramatik oyun bileşenlerine ve sosyodramatik

oyunların iki ve daha fazla kişi ile oynanması gerekliliğine dikkat edilerek seçilen manavlık oyununun senaryosunda manav ve müşteri olarak iki role ilişkin beceriler ve sözel ifadeler yer almıştır. Seçilen manavlık oyununda manav ve müşteri olarak iki ayrı role ait beceri basamakları ve sözel ifadelerin yer aldığı senaryo; sosyal becerilere ilişkin teşekkür etme, iyi günler dileme gibi ifadeler yer verilerek günlük yaşamda kullanılan doğal ifadeler (Kolay gelsin, Borcum ne kadar?) seçilerek, etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürmek için karşılıklı konuşma ve soru- cevaba yer verilerek hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yukarıda belirtilen maddelere dikkat edilip manavlık oyununda manav ve müşteri rollerine ait beceri basamakları ve sözel ifadeler beceri analizi yapılarak sıralanmıştır. Manav ve müşteri olarak iki role ait beceri basamakları ve sözel ifadelerin yer aldığı toplamda yirmi iki basamaktan oluşan senaryo “Tablo 3.3. Manavlık oyununa ilişkin senaryo” da belirtilmektedir.

3.4.2. Video görüntüsü

Araştırmacı tarafından ekran model olarak seçilen çocuklara oyun hakkında bilgi verilmiş ve çocukların da fikirleri göz önünde bulundurularak rolleri belirlenmiştir. Erkek çocuğa, hazırlanan senaryoda manav rolü; kız çocuğa ise müşteri rolü verilmiştir. Araştırmacı hazırlanan oyun senaryosunu çocuklara vermiş ve çalışmalarını istemiştir. Model olarak seçilen çocuklar senaryo ve rollerine çalışmış ve araştırmacının kontrolünde manavlık oyununu prova etmiştir. Yapılan provalar sonucunda araştırmacı, çocukların rollerini uygun bir şekilde gerçekleştirdiklerinden emin olduktan sonra video çekimine geçmiştir. Video çekimi için uygun bir ortam (dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı ses ve ışık yönünden video kalitesini olumlu yönde etkileyecek, modellerin rahat hareket edebileceği geniş bir alan ve oyuna ilişkin materyallerin uygun bir şekilde yerleştirilebileceği bir alana sahip) belirlenmiş ve manavlık oyununun materyalleri ortama yerleştirilmiştir. Bu ortamda ekran modellerin oynadığı oyunun üç ayrı video çekimi yapılmıştır. Araştırmacı daha sonra bu videoları izleyip repliklerin anlaşılabilirliğini ve doğruluğunu göz önünde bulundurarak içlerinden en uygun olanı video görüntüsü çalışmada kullanmak üzere belirlemiştir.

Tablo 3.3. Manavlık oyununa ilişkin senaryo

Manav ile Müşteri rolüne ilişkin davranış ve replikler
1. Manav: (Meyve ve sebzeleri düzeltir.)
2. Müşteri: (Manava gelir.)
3. Manav: “Hoşgeldiniz.” der.
4. Müşteri: “Hoşbulduk/Merhaba” der.
5. Manav: “Buyrun ne istersiniz?” der.
6. Müşteri: “Muz var mı?” diye sorar.
7. Manav: “Var, kaç kilo istersiniz?” diye sorar.
8. Müşteri: “2 kilo istiyorum.” der.
9. Manav: Eline poşet alır.
10. Manav: (Poşete muz koyar.)
11. Manav: (Poşeti tartıya koyup tartar.)
12. Manav: (Poşeti tartıdan alıp müşteriye verir.)
13. Manav: “Başka ne istersiniz?” diye sorar.
14. Müşteri: “Başka bir şey almayacağım.” der.
15. Müşteri: “Borcum ne kadar?” diye sorar.
16. Manav: “5 lira.” der.
17. Müşteri: (Manava 10 lira verir.)
18. Manav: (Parayı alır.)
19. Manav: (Para üstünü verir.)
20. Müşteri: (Parayı alır.)
21. Müşteri: “İyi günler.” der.
22. Manav: “Yine bekleriz.” der.

3.4.3. Manavlık oyunu materyalleri

Manavlık oyununun oynanabilmesi için gerekli materyaller hazırlanmıştır. Bu materyaller; plastikten üretilen havuç, armut, üzüm salkımı, muz ve mısırdan onar adet; belirtilen meyve ve sebzeleri yerleştirmek için 30cmx10cm ebatlarında farklı renklerde dört plastik meyve kasasıdır. Ayrıca oyun sırasında meyve ve sebzeleri koymak için dört naylon poşet ve tartmak için ise bir adet yeşil ve kırmızı renkte oyuncak tartı kullanılmıştır. Oyun içinde alışveriş sırasında kullanılmak üzere farklı renklerde ve 15cmx5cm ebatlarında fon kağıtları üzerine 1TL, 5TL ve 10TL şeklinde yazılarak PVC ile kaplanmış toplamda 10 adet sembolik para hazırlanmıştır. Araştırmada bu materyaller;

başlama düzeyi, yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarının tümünde kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan materyallere ilişkin görseller ve açıklamalar “EK-3. Manavlık Oyununda Kullanılan Materyaller” de belirtilmektedir.

3.4.4. Bilgisayar, video kamera ve kamera sabitleyici

Araştırmanın öğretim oturumlarında, video modelle öğretim yöntemi için kullanılan videolar Sony-Vaio marka bir dizüstü bilgisayar ile deneklere izlettirilmiştir. Araştırma sırasında verileri kayıt altına almak ve veri analizini kolaylaştırmak için başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının tümü 12 mp kameraya sahip bir cep telefonu ile kaydedilmiştir. Cep telefonunu sabitlemek için 150 cm uzunluğunda ayarlanabilir özelliğe sahip bir kamera sabitleyici kullanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde denekler ile başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme, izleme ve gözleyerek öğrenme oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırma için belirlenen katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin belirli aşamaları bulunmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Belirtilen aşamalar göz önünde bulundurularak araştırma aşağıda anlatıldığı gibi planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada öğretime başlamadan önce dört denekle de eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından başlama düzeyi verisi alınmıştır ve kararlı veri elde edildikten sonra ilk denekte bağımsız değişken uygulanmaya başlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğretim oturumlarına geçilmiştir. Deneklerden ilkinin öğretim oturumlarında %85 ve üzeri doğrulukta kararlı veri elde edildikten sonra bütün deneklerde eş zamanlı olarak yoklama verisi alınmış ve kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denek ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. İkinci denekle yapılan öğretim oturumlarında %85 ve üzeri olan ölçüt karşılandıktan ve öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları sonlandırılmış ve dört denekle de eş zamanlı olarak yoklama verisi alınmıştır. Yoklama oturumlarında kararlı

veri elde edildikten sonra üçüncü denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü denek ile yapılan öğretim oturumlarında %85 ve üzeri olan ölçüt karşılandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları sonlandırılmış ve dört denek ile eş zamanlı yoklama oturumları gerçekleştirilmiş, kararlı veri elde edildikten sonra dördüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Dördüncü denek ile yapılan öğretim oturumlarında %85 ve üzeri olan ölçüt karşılandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları sonlandırılmış ve dört denek ile eş zamanlı olarak son yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Yapılan yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra oturumlar sonlandırılmış ve uygulama tamamlanmıştır. İzlenen süreç ve gerçekleştirilen oturumlara ilişkin ayrıntılı bilgi izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.5.1. Başlama düzeyi oturumları

Öğretime başlamadan önce deneklerin manavlık oyununa ilişkin performans düzeylerini belirlemek için başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları; (1) Oyun için ortamın düzenlenmesi (2) Manavlık oyunu için materyallerin uygun yerlere yerleştirilmesi (3) Deneklere rollerinin verilmesi (4) Hedef uyararı verme (5) Yanıt aralığı bekleme (6) Deneklerin tepkilerine göre oturumu sürdürme veya sonlandırılması basamaklarını içermektedir.

Başlama düzeyi oturumlarında, araştırmacı öncelikle oturumun gerçekleştirileceği ortamı manavlık oyununa uygun olarak düzenlemiş ve oyuna ilişkin materyalleri uygun yerlere yerleştirmiştir. Ortam düzenlemesinin ardından denek oturumun gerçekleştirileceği ortama alınmış ve deneye beş dakika materyalleri incelemesi için fırsat verilmiştir. Manavlık oyununa ilişkin materyaller denek tarafından incelenirken araştırmacı materyallere ilişkin deneyin sorduğu sorulara (Ör. “Bu bir tartı.” Gibi) cevaplar vermiş, böylece deneyin oyun materyallerini incelemesini sağlamıştır. Deneyin, manavlık oyununa ilişkin materyalleri incelemesinin ardından, araştırmacı deneye birlikte oyun oynamayı teklif etmiş (“Hadi gel seninle manavlık oyunu oynayalım. Sen manav ol ben de müşteri olayım.”) ve oyun içindeki rolünü vermiştir. Araştırmacı, öncelikle müşteri rolünü üstlenmiş, deneyin de manav rolünü oynamasını istemiştir. Araştırmacı senaryo gereği manava gitmiş ve “İyi günler”, “Merhaba” demiştir.

Araştırmacı kendi rolüne ilişkin bu repliği söylemiş ve davranışı sergilemiş ve “Manav” rolündeki denekten manavlık oyununa ilişkin hazırlanan senaryoya uygun davranışı göstermesi için beş saniye beklemiştir. Denek, yanıt aralığı boyunca senaryoya ait replikleri ve davranışları yapmamış, hiç tepkide bulunmamış veya problem davranış (yere yatmak, bulunduğu yere gidip gelmek..) sergilemiş, ekolaliyi sıklıkla kullanmış ise oturum sonlandırmıştır. Ancak denek manavlık rolüne ilişkin replik ve davranışlara uygun bir tepki vermiş ise müşteri rolündeki araştırmacı oyuna devam etmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında pekiştirme yapılmamış, üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edilinceye kadar araştırmacının müşteri rolünü üstlendiği oyuna devam edilmiş ve deneğin de manav rolünü oynaması istenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edildikten sonra bir oturum araştırmacı manav rolünü üstlenmiş, deneğe ise müşteri rolünü vererek deneğin müşteri rolüne ilişkin performansının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Başlama düzeyi oturumları için, bu rol dağılımı ve rollere ilişkin gerçekleştirilen oturum sayısı dört deneğin başlama düzeyi oturumlarında da aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında, (1) manavlık oyununa ilişkin senaryoda, etkileşim başlatma manav rolüne verildiği için (2) oyun arkadaşı olarak görev alan araştırmacı manav rolünü üstlendiğinde senaryoya ilişkin becerileri sergilerken müşteri rolü verilen deneğe model olarak ipucu vermemesi için; manav rolü öncelikle deneğe verilmiştir. Manav rolüne ilişkin üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edildikten sonra bir oturum deneğe müşteri rolü verilerek deneğin manavlık oyununa ve oyun içindeki rollere ilişkin performansı belirlenmiştir. Bu rol paylaşımı başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında aynı sıra ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında arka arkaya üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarında araştırmacı: (1) Oyun için ortamın düzenlenmesi (2) Manavlık oyunu için materyallerin uygun yerlere yerleştirilmesi (3) Video izleme için bilgisayar ve denekleri uygun yerlerde konumlandırma (4) Dikkat sağlayıcı ipucu sunma (5) Video görüntüsünü başlatma (6)

Gerektiğinde dikkat sağlayıcı uyaran verme (7) Deneklere rollerinin verilmesi (8) Hedef uyaranı (Başlangıç yönergesi) verme (6) Yanıt aralığı bekleme (8) Deneklerin tepkilerine göre oturumu sürdürmüş veya sonlandırma sürecini izlemiştir.

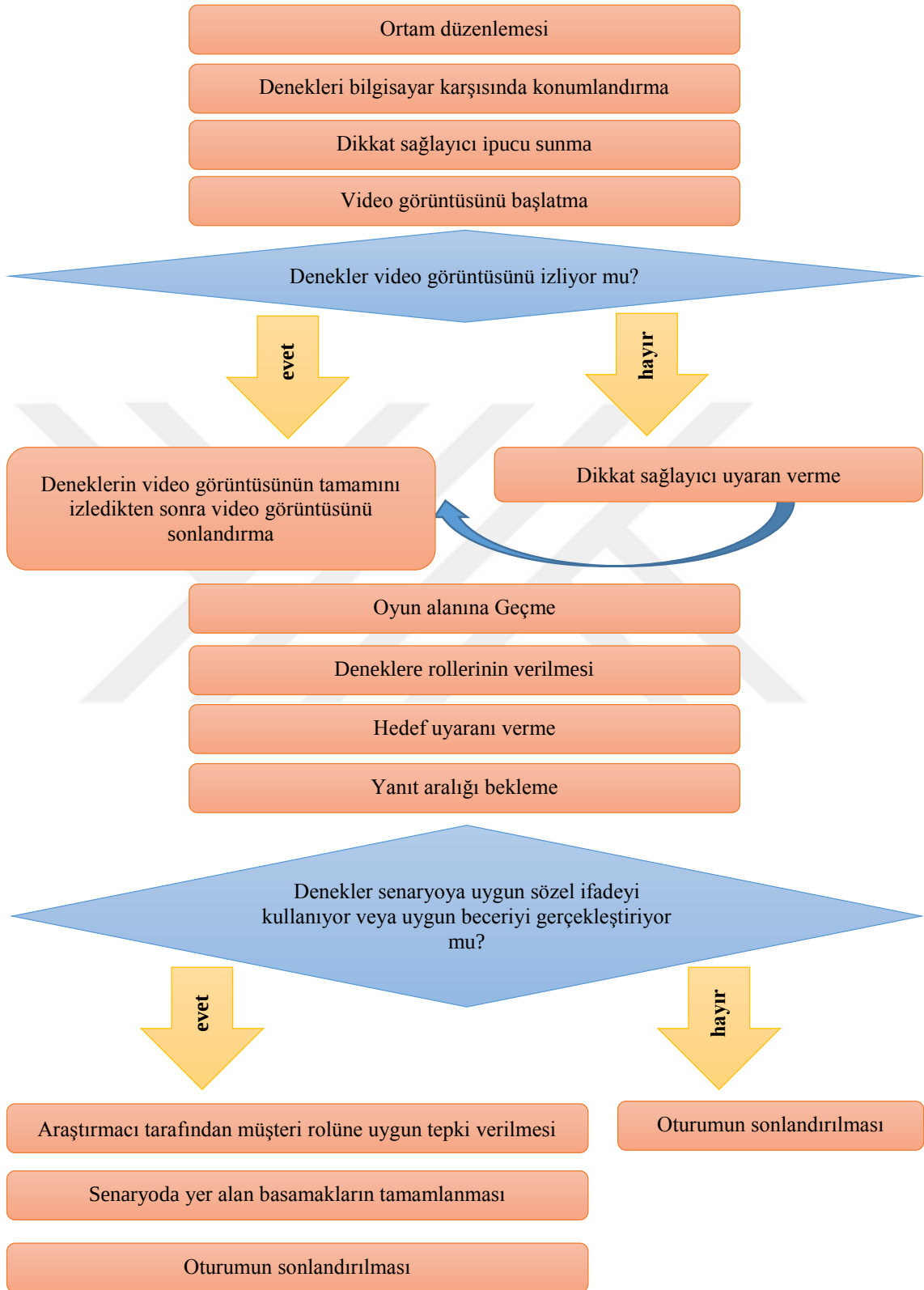
Öğretim oturumlarında oturum başlamadan önce başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi ortam düzenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma yapılacak ortamın bir köşesine deneklerin boylarına uygun olarak masa-sandalye konulmuş ve masanın üstüne video kaydının izleneceği dizüstü bilgisayar bırakılmıştır. Çalışma yapılacak ortamın bir diğer köşesine ise manavlık oyununa uygun olarak düzenlenmiş ve oyuna ilişkin materyalleri uygun yerlere yerleştirilmiştir. Ortam düzenlemesinin ardından denek oturumun gerçekleştirileceği ortama alınmış ve video kaydının izleneceği masanın önündeki sandalyeye oturtulmuştur. Araştırmacı masaya oturan deneğe video kaydını dikkatli izlemesi için yönerge vermiştir (Ör. Evet, şimdi seninle birlikte manavlık oyununun nasıl oynandığını izleyelim. Videoyu sonuna kadar dikkatlice izle sonra aynısını biz oynayalım.). Araştırmacı deneğin video kaydını izlemeye hazır olduğunu gördükten sonra video kaydını başlatmıştır (Ör. Evet, videoyu başlatalım.). Video kaydında manavlık oyunu oynanırken deneğin video kaydını dikkatli bir biçimde izlemesi sağlanmıştır. Video kaydı devam ederken deneğin dikkatini video dışında başka yöne yönlmesi durumunda görüntüyü izlemesi için deneğe ipucu sunulmuştur (Ör. Video görüntüsüne bak, dikkatli izle.). Deneğin video kaydının izlendiği masadan kalkması durumunda ise video kaydı durdurulmuş ve deneğin tekrar yerine oturması için yönerge verilmiştir (Ör. Oyun daha bitmedi, yerine oturup videoyu izle.). Manavlık oyununun izletildiği video kaydı tamamlanıncaya kadar deneğin video kaydını izlemesi sağlanmıştır.

Manavlık oyununun gösterildiği video kaydı sona erdikten sonra bilgisayar araştırmacı tarafından kapatılmış ve deneğe, manavlık oyununu oynaması için yönerge verilmiştir (Ör. Video bitti, şimdi bu oyunun aynısını biz oynayalım.). Denek araştırmacı tarafından masadan kaldırılarak manavlık oyununun oynanacağı köşeye götürülmüş ve oyun içindeki rolü belirtilerek (Ör. Hadi bakalım kalk. Şimdi sen manav ol ben de müşteri olayım.) öğretim oturumları sonunda yapılan değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Yapılan oturumlar video kaydı ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından izlenerek

deneklerin tepkilerine ilişkin veriler kaydedilmiştir. Art arda üç oturum %85 ve üzeri olan ölçüt karşılandıktan sonra öğretim oturumları sonlandırılmış ve yoklama oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları için planlanan ve izlenen basamaklar “Şekil 3.1. Öğretim oturumları uygulama akışı” nda, bu basamaklara ilişkin araştırmacının kullandığı sözel ifadeler ve beceriler ise “Tablo 3.4. Öğretim oturumları basamakları ve uygulamacı davranışları” nda belirtilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretim oturumları basamakları ve uygulamacı davranışları

Öğretim oturumları basamakları	Kullanılan sözel ifadeler ve beceriler
Ortam Düzenlemesi	Video izleme ve oyun oynama köşelerini hazırlama
Denekleri Konumlandırma	Katılımcıları bilgisayarın karşısına oturtma
Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	“Videoyu çok dikkatli izle sonra aynısını biz oynayalım.”
Video Görüntüsünü Başlatma	Bilgisayardan oyun videosunu açma
Gerektiğinde Dikkat Sağlayıcı Uyarı Verme	“Dikkatli izle!”, “Buraya bak!”
Video Görüntüsünü Sonlandırma	“Aferin, çok güzel izledin!” diyerek bilgisayarı kapatmak
Deneklere rollerinin verilmesi	“Hadi, kalk şimdi sen manav ol ben de müşteri”
Hedef uyarı (Başlangıç yönergesi) verme	“Hadi, geç manava sen manavsın ben de müşteri olarak geliyorum.”
Yanıt aralığı bekleme	Manava müşteri olarak gelerek beş saniye yanıt aralığı bekleme
Oturumu sürdürme	Katılımcının uygun tepkilerine karşı araştırmacının müşteri rolüne ilişkin uygun tepkiyi vermesi
Oturumu sonlandırma	Katılımcının tepki vermemesiyle veya uygun tepkiyi vermemesiyle ipucu vermeden oyunu sonlandırma



Şekil 3.1. Öğretim oturumları uygulama akışı

3.5.3. Yoklama oturumları

Araştırmada yoklama oturumları her bir denek için üçer kez yapılmıştır. Denekler ile eş zamanlı ve bire bir çalışma yapılarak yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumları gibi planlanmış ve aynı sıra izlenerek tamamlanmıştır. Yoklama oturumları verisi üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edildikten sonra sonlandırılmıştır. Yoklama oturumlarının tümü video kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Dört denek ile gerçekleştirilen uygulama sürecinde denekler ile öğretim oturumları gerçekleştirilmeden önce yapılan yoklama oturumlarında manav rolüne ilişkin üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edilerek değerlendirme yapıldıktan sonra bir oturum deneklerin, müşteri rolüne ilişkin becerilerinin değerlendirildiği yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ikinci olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Yağmur için öğretim oturumundan önce yapılan birinci yoklama oturumlarında; üçüncü olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Buğra ile öğretim oturumu gerçekleştirilmeden önce yapılan birinci ve ikinci yoklama oturumlarında; dördüncü olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Alaz ile öğretim oturumu gerçekleştirilmeden önce yapılan birinci, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında manavlık oyununda müşteri rolüne ilişkin bir oturum performans alımı yapılmıştır.

3.5.4. Gözleyerek öğrenme oturumları

Araştırmada, manavlık oyununda müşteri rolüne ilişkin gözleyerek öğrenmenin değerlendirildiği yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Her bir denek ile ayrı ayrı gerçekleştirilen öğretim oturumlarında oyun arkadaşı olarak görev alan araştırmacının manav rolüne geçerek oyunu oynaması, video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği araştırmada iç geçerliliği tehdit edebilecek bir unsur olarak değerlendirilmiş ve tüm öğretim oturumlarında deneklere manav rolü verilmiştir. Ancak öğretim oturumlarından sonra deneklerin öğrendikleri sosyodramatik oyunda her iki role de girebilmesi, oyunu öğrenme ve oynayabilmeleri açısından önemli olduğu kabul edilip oyun içinde diğer rol olan müşteri rolüne ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Bu oturumlarda, öğretim oturumları sırasında manav rolü verilen deneklere müşteri rolü

verilmiş ve deneklerin oyun içinde diğer rol olan ve araştırmacı tarafından üstlenilen müşteri rolünü gözleyerek öğrenip öğrenemedikleri sınanmıştır. Gözleyerek öğrenme oturumları her bir deneğin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yapılan yoklama oturumlarının sonunda ve genelleme ile izleme oturumlarında birer kez yapılmıştır. Gözleyerek öğrenme oturumları: Deneklerden ilk olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Batu ile yapılan öğretim oturumundan sonra yapılan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarında; ikinci olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Yağmur ile yapılan öğretim oturumu tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarında; üçüncü olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Buğra ile yapılan öğretim oturumu tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarında; dördüncü olarak öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği Alaz ile dördüncü yoklama oturumlarında müşteri rolüne ilişkin performansları gözleyerek öğrenme yoklama oturumları adı altında değerlendirilmiştir. Dört denek ile gerçekleştirilen genelleme ve izleme oturumlarının sonunda ise müşteri rolüne ilişkin gözleyerek öğrenme genelleme ve izleme oturumları yapılmıştır.

Gözleyerek öğrenme yoklama oturumlarında araştırmacı manavlık oyununa uygun olarak ortam düzenlemesi yapmış ve deneği ortama alarak deneğe oyun içindeki rolünü belirtmiştir (Ör. Hadi bakalım bu kez sen müşteri ol ben de manav olayım.). Manav rolünü üstlenen araştırmacı manavlık oyununa ilişkin hazırlanan senaryoda manav rolüne ait ilk beceriyi gerçekleştirmiştir (Ör. Manava gelen müşteriye “Hoşgeldiniz”, “Merhaba” demek). Araştırmacı kendi rolüne ilişkin becerileri senaryoya uygun bir şekilde gerçekleştirdikten sonra müşteri rolündeki denekten manavlık oyununa ilişkin hazırlanan senaryoya uygun davranışı göstermesi için beş saniye yanıt aralığı beklemiştir. Denek yanıt aralığı boyunca veya sonunda senaryoya uygun davranışı göstermemiş, tepkide bulunmamış veya oyunla alakalı olmayan davranışlar sergilemiş ise araştırmacı herhangi bir tepkide bulunmadan ve ipucu vermeden oturumu sonlandırmıştır. Araştırmacı kendi rolünü uygun bir şekilde gerçekleştirdikten sonra beş saniye yanıt aralığı süresinde veya sonunda denek müşteri rolüne uygun bir davranış sergilemiş ya da sözel ifade kullanmışsa araştırmacı senaryoda manav rolüne ait bir sonraki beceri basamağını sergilemiş ve bu süreç manavlık oyununa ilişkin hazırlanan senaryonun son basamağına kadar devam

etmiştir. Araştırmacı, oyun boyunca deneğin manav rolüne ilişkin sergilediği uygun davranışlar karşısında pekiştirme yapmamıştır. Oyuna ilişkin senaryoda son basamağa gelindiğinde araştırmacı, oyunu sonlandırmıştır (Ör. Evet, oyunumuz bitti. Aferin sana çok güzel oynadın.). Oturumlar video kaydı ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından izlenerek deneklerin tepkilerine ilişkin veriler kaydedilmiştir.

3.5.5. Genelleme oturumları

Araştırmada deneklerin öğrendikleri oyunu farklı kişilerin varlığında gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek için öğretim oturumlarının sonunda başlama düzeyi oturumları gibi genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında araştırmacıdan farklı olarak bir özel eğitim öğretmeni ile bir sınıf öğretmeni görev almıştır. Genelleme oturumlarında öğretmen senaryoda kendisine verilen role ilişkin beceri basamaklarını gerçekleştirmiş denekten de uygun davranışları beklemiştir. Öğretmen, genelleme oturumu boyunca deneğe herhangi bir şekilde model olmamış ve deneği pekiştirmemiştir. Genelleme oturumlarında deneklere, ilk olarak manav ikinci olarak da müşteri rolü verilerek gerçekleştirilmiştir. Her bir denek için toplamda iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilen genelleme oturumları, başlama düzeyi, öğretim ve yoklama oturumları gibi video ile kaydedilmiş daha sonra araştırmacı tarafından izlenerek veriler kaydedilmiştir.

3.5.6. İzleme oturumları

Araştırmada deneklerin öğrendikleri oyunları öğretim sona erdikten sonra ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları öğretim sona erdikten sonra 15 gün sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi yürütülmüştür.

3.6. Verilerin Toplanması

OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği araştırmada çeşitli veriler toplanmıştır. Bu veriler etkililik verileri, gözlemciler arası güvenirlik verileri ile uygulama güvenirliği ve sosyal geçerlilik verileridir. Verilerde kullanılan kayıt teknikleri ile kullanılan veri kayıt formları izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

3.6.1 Etkililik verileri

OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı bu çalışmada; kullanılan yöntemin, deneklerin sosyodramatik oyun olan manavlık oyunu becerilerindeki doğru tepkilerine yönelik etkililik verisi toplanmıştır.

Etkililik verilerini toplamak için araştırma sürecinde öğretimi yapılması planlanan manavlık oyununa ilişkin sözel ifadelerin ve becerilerin sosyodramatik oyun bileşenleri göz önünde bulundurularak hazırlanan senaryosunda yer alan manav ve müşteri rollerine ilişkin becerileri belirlenip her biri için ayrı beceri analizleri oluşturulmuştur. Manavlık oyununun senaryosunda yer alan manav rolüne ilişkin becerileri alt alta sıralanmasıyla oluşturulan form “EK-4 Manav Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu” nda belirtilmiştir. Manavlık oyununun senaryosunda yer alan müşteri rolüne ilişkin sözel ifadelerin ve becerilerin belirlenip alt alta sıralanmasıyla oluşturulan form ise “EK-5 Müşteri Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu” nda belirtilmiştir.

Manavlık oyununda manav rolüne ilişkin becerilerin yer aldığı ve deneklerin oyunda manav rolüne ilişkin performanslarını belirlemek için başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde EK-4 veri kayıt formu olarak kullanılmıştır. Manavlık oyununda müşteri rolüne ilişkin becerilerin yer aldığı EK-5,

deneklerin oyunda müşteri rolüne ilişkin performanslarını belirlemek için başlama düzeyi, yoklama, gözleyerek öğrenme yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının tümünde veri kayıt formu olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından, video ile kayıt altına alınan oturumlar izlenerek deneklerin manavlık oyununda kendilerine verilen rollere ilişkin beceri basamaklarının yer aldığı EK-4 ve EK-5 veri kayıt formlarına göre bağımsız olarak sergiledikleri beceriler “+”, yanlış sergiledikleri ya da tepki vermedikleri beceriler ise “-” sembolü kullanılarak doldurulmuştur. Deneklerin doğru tepki yüzdesi hesaplanarak grafiğe aktarılmıştır.

3.6.2. Güvenirlik verileri

Yapılan araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. İzleyen başlıklarda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

3.6.2.1 Gözlemciler arası güvenirlik

Araştırmada uygulama sürecinde gerçekleştirilen oturumlarda deneklerin hedef becerilerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin araştırmacının ve gözlemcinin birbirinden bağımsız fakat eş zamanlı olarak topladıkları veriler karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri; uygulama sürecinde gerçekleştirilen oturumların video kayıtları kullanılarak yapılan uygulama, yöntem ve veri kaydı ile veri kayıt formu hakkında bilgilendirilen araştırmacıdan bağımsız bir özel eğitim öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada video ile kayıt altına alınarak numaralandırılan oturumların, deneklere manavlık rolünün verildiği başlama düzeyi, öğretim ve yoklama oturumlarında yansız atama yolu ile belirlenmiş olan %30’u; genelleme ve izleme oturumlarının ise %100’ü gözlemci tarafından izlenerek EK-4 veri kayıt formu doldurulmuştur. Araştırmada video ile kayıt altına alınarak numaralandırılan oturumların, deneklere müşteri rolünün verildiği başlama düzeyi,

yoklama, gözleyerek öğrenme yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının %100'ü gözlemci tarafından izlenerek EK-5 veri kayıt formu doldurulmuştur.

3.6.2.2. Uygulama güvenirliği

Araştırmada gerçekleştirilen oturumların araştırmacı tarafından planlandığı biçimde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verisi, uygulama sırasında gerçekleştirilen oturumların kayıt altına alınıp numaralandırılarak hazırlanan video görüntüleri kullanılarak araştırmacıdan bağımsız gözlemci tarafından toplanmıştır.

Uygulama güvenirliği verileri toplanmadan önce uygulamacı davranışları belirlenmiş ve bu davranışlar hakkında gözlemci bilgilendirilmiştir. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında uygulamacının: (1) Oyun için ortamın düzenlenmesi (2) Manavlık oyunu için materyallerin uygun yerlere yerleştirilmesi (3) Deneklere rollerinin verilmesi (4) Hedef uyarı (Başlangıç yönergesi) verme (5) Yanıt aralığı bekleme (6) Deneklerin tepkilerine göre oturumu sürdürme veya sonlandırılması basamaklarını sırasıyla gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında uygulama güvenirliği verileri, “EK-6. Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama sürecinde deneklere manavlık rolünün verildiği başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında yansız atama yolu ile belirlenmiş %30'unda, genelleme ve izleme oturumlarının ise %100'ünde; katılımcılara müşteri rolünün verildiği başlama düzeyi, yoklama, gözleyerek öğrenme yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının %100'ünde uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Video modelle öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretim oturumlarına ilişkin yapılan uygulama güvenirliğinde uygulamacının: (1) Oyun için ortamın düzenlenmesi (2) Manavlık oyunu için materyallerin uygun yerlere yerleştirilmesi (3) Video izleme için bilgisayar ve denekleri uygun yerlerde konumlandırma (4) Dikkat sağlayıcı ipucu sunma (5) Video görüntüsünü başlatma (6) Gerektiğinde dikkat sağlayıcı uyaran verme (7)

Deneklere rollerinin verilmesi (8) Hedef uyararı (Başlangıç yönergesi) verme (6) Yanıt aralığı bekleme (8) Deneklerin tepkilerine göre oturumu sürdürmüş veya sonlandırma basamaklarını sırasıyla gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Öğretim oturumlarının kayıt altına alınarak numaralandırılan video kayıtların yansız atama ile belirlenen %30’unda uygulama güvenirliği verisi toplanmış ve “EK-7. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” kullanılmıştır.

3.6.3. Sosyal geçerlilik verileri

OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemi ile sosyodramatik oyun öğretiminin yapıldığı araştırmada deneklerin öğrendikleri beceriye ve öğretimde kullanılan yönteme ilişkin ebeveyn görüşü alınarak sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri araştırmaya katılan dört denegin de anneleri ile toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri toplanmadan önce deneklerin annelerine araştırma içeriği ile deneklere öğretilen beceri ve öğretimde kullanılan yöntem hakkında bilgi verilerek uygulama sürecinden başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının her biri için birer video izlettirilmiştir. Deneklerin annelerinden çocuklarının uygulama sürecine ilişkin videoları izledikten sonra öğretilen beceriyi ve öğretimde kullanılan yöntemi değerlendirmeye ilişkin bir kapalı uçlu, beş açık uçlu olmak üzere toplamda altı sorunun yer aldığı “EK-8 Sosyal Geçerlilik Veli Formu” nu doldurmaları istenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı bu araştırmada toplanan etkililik verileri, gözlemciler arası güvenirlik verileri ile uygulama güvenirliği ve sosyal geçerlilik verilerinin analizi yapılmıştır. Verilerin analizine ile ilgili ayrıntılı bilgi izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.7.1. Etkililik verilerinin analizi

Etkililik verileri hesaplanırken deneklerin manavlık oyunundaki becerileri kaydedilerek doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Veri kayıt formları doldurularak kaydedilen, manavlık oyununda yer alan rollere ilişkin sergilenen tepkilerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiksel analiz yöntemi ile grafiklendirilmiştir. Araştırma bulgularının analiz edildiği grafikte “x” yatay ekseninde gerçekleştirilen oturum sayıları, “y” dikey ekseninde bağımlı değişkenin nicel olarak ifadesi yer almaktadır.

3.7.2. Güvenirlilik verilerinin analizi

3.7.2.1. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi

Gözlemciler arası güvenirlilik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız fakat eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Alberto ve Troutman. 2009; Kazdin, 1982; akt. Erbaş, 2012). Araştırmada görev alan gözlemci, yansız atama yolu ile belirlenen uygulama oturumlarını izleyerek katılımcıların verdikleri tepkileri EK-4 ve EK-5 veri kayıt formlarına kaydetmiştir. Gözlemci ile araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kaydettiği veri kayıt formları karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenirlilik verileri elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik bulguları Tablo 3.5’ de gösterilmektedir.

Tablo 3. 5. Deneklerin manavlık oyununa ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi Oturumları	Uygulama Oturumları	Yoklama Oturumları	Genelleme Oturumları	İzleme Oturumları
Batu	Manav Rolü	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
	Müşteri Rolü	% 100		% 100	% 100	% 100
Yağmur	Manav Rolü	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
	Müşteri Rolü	% 100		% 100	% 100	% 100
Buğra	Manav Rolü	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
	Müşteri Rolü	% 100		% 100	% 100	% 100
Alaz	Manav Rolü	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
	Müşteri Rolü	% 100		% 100	% 100	% 100

3.7.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Uygulama güvenilirliği, uygulama ile ilgili tüm basamakların uygulama planında yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesidir. Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü ile analiz edilmiştir (Erbaş, 2012). Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 3.6’ da, öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları ise Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

3.7.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi

Sosyal geçerliliğin belirlenmesinde kullanılan yöntemler arasında olan öznel değerlendirme: Bir araştırma çalışmasıyla ilişkili olan kişilerin yapılan çalışmanın amaç, yöntem ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir (Kurt, 2012). Yapılan araştırmada araştırmaya katılan deneklerin anneleri tarafından yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan EK-8 doldurularak elde edilen sosyal geçerlilik verileri betimsel analiz yoluyla araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Tablo 3.6. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Uygulamacı davranışları	Oturumlar	Katılımcılar			
		Batu	Yağmur	Buğra	Alaz
Ortam Düzenlemesi	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Oyun Materyallerini Yerleştirme	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Deneklere Rollerinin Verilmesi	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Hedef Uyarını Verme	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Yanıt Aralığı Bekleme	Başlama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Deneklere Uygun Tepki Verme	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Oturumu Sonlandırma	Başlama Düzeyi	% 100	% 100	% 100	% 100
	Yoklama	% 100	% 100	% 100	% 100
	Gözleyerek Öğrenme	% 100	% 100	% 100	% 100
	Genelleme	% 100	% 100	% 100	% 100
	İzleme	% 100	% 100	% 100	% 100

Tablo 3.7. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri

Uygulamacı Davranışları	Batu	Yağmur	Buğra	Alaz
Ortam Düzenlemesi	% 100	% 100	% 100	% 100
Denekleri Konumlandırma	% 100	% 100	% 100	% 100
Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	% 100	% 100	% 100	% 100
Video Görüntüsünü Başlatma	% 100	% 100	% 100	% 100
Gerektiğinde Dikkat Sağlayıcı Uyarı Verme	% 100	% 100	% 100	% 100
Video Görüntüsünü Sonlandırma	% 100	% 100	% 100	% 100
Deneklere Rollerinin Verilmesi	% 100	% 100	% 100	% 100
Hedef Uyarısı (Başlangıç Yönergesi) Verme	% 100	% 100	% 100	% 100
Yanıt Aralığı Bekleme	% 100	% 100	% 100	% 100
Oturumu Sürdürme	% 100	% 100	% 100	% 100
Oturumu Sonlandırma	% 100	% 100	% 100	% 100

3.7.4. Örtüşmeyen veri analizi

Örtüşme analizi, farklı evrelerde verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek üzere gerçekleştirilir. Örtüşme analizinde veriler örtüşen veri yüzdesi ya da örtüşmeyen veri yüzdesi olarak iki şekilde belirtilirken (Gast ve Spriggs, 2010; akt. Tekin-İftar, 2012) alanyazında örtüşmeyen veri yüzdesi kullanımının daha yaygın olduğu belirtilmektedir. Örtüşmeyen veri analizinde, örtüşmeme yüzdesi büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirtmekte; örtüşmeme yüzdesi ne kadar büyük ise yapılan uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisinin o kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Örtüşmeme veri analizi formülü “İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası / İkinci evrede toplam veri nokta sayısı x 100” dır (Tekin-İftar, 2012).

Yapılan araştırmada örtüşmeyen veri yüzdesi; birinci denek olan Batu için, öğretim oturumlarında başlama düzeyi oturumlarının veri aralığı dışında kalan veri nokta sayısı 8, öğretim oturumlarında toplam veri sayısı 10 olarak görülmektedir. Batu için elde edilen bu verileri ile örtüşmeme yüzdesi $8 / 10 \times 100 = \%80$ olarak bulunmuştur. İkinci denek Yağmur için, öğretim oturumlarında; birinci yoklama oturumlarının veri aralığı dışında kalan veri noktası 9, öğretim oturumlarında toplam veri noktası 11 olarak bulunmuştur. Yağmur için örtüşmeme verisi $9 / 11 \times 100 = \%82$ ’ dir. Üçüncü denek Buğra’ da gerçekleştirilen öğretim oturumlarında, ikinci yoklama veri aralığı dışında kalan veri noktası 11, öğretim oturumlarında toplam veri noktası 12 olarak görülmekte

ve bu veriler ile elde edilen örtüşmeme analizi; $11 / 12 \times 100 = \%92$ olarak bulunmaktadır. Alaz'ın, öğretim oturumlarında; üçüncü yoklama oturumlarında veri aralığı dışında kalan veri noktası 8, öğretim oturumlarında toplam veri sayısı 9 olarak bulunmuştur. Alaz için verilerin örtüşmeme yüzdesi, $8 / 9 \times 100 = \%89$ ' dur. (Bkz. Şekil 4.1.) Yukarıdaki bilgilere bakıldığında araştırmanın Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz için örtüşmeyen veri analizi sonuçları sırasıyla %80, %82, %92, %89 olarak bulunmuştur. Bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir.



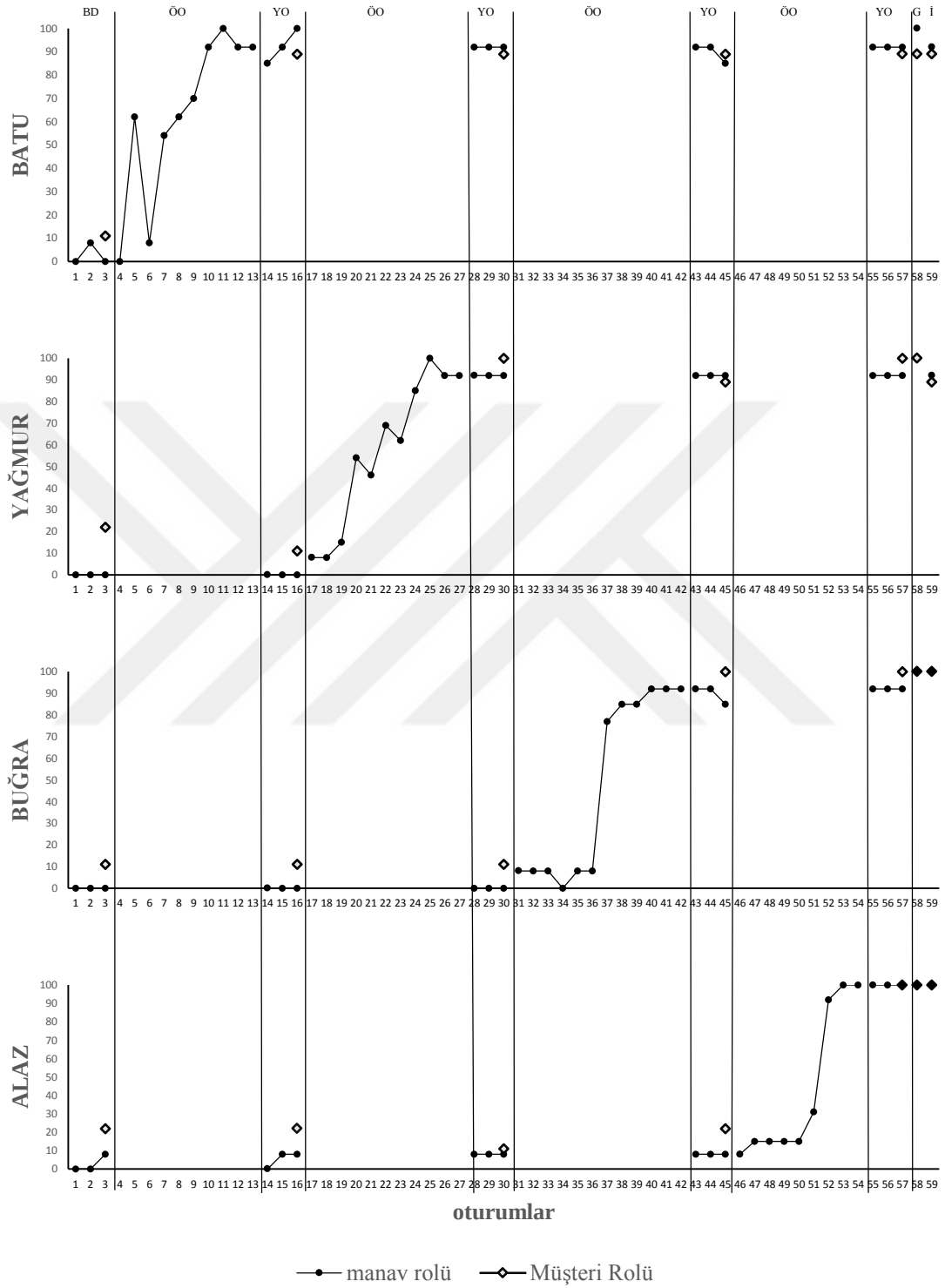
IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmada, OSB olan çocuklara video modelle ğretim yöntemi kullanılarak sosyodramatik oyun ğretimi yapılmıştır. Bu bölümde, yapılan araştırmanın etkililik, genelleme ve izleme bulguları ile katılımcıların gözleyerek öğrenme düzeyleri ve çalışma sonlandırıldıktan sonra aile görüşlerine yer verilerek hazırlanan araştırmaya ilişkin sosyal geçerlilik bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Etkililik Bulguları

Araştırmanın katılımcıları olan Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz’a sosyodramatik oyun ğretiminde video modelle ğretim yönteminin etkililiğine belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın başlama düzeyi, her bir katılımcı ile yapılan ğretim oturumlarının ardından gerçekleştirilen yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin bulgular Şekil 4.1.’ de yer alan çizgi grafiğı ile belirtilmiştir.



Şekil 4.1. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın Video Modelle Öğretim Yöntemiyle yapılan Sosyodramatik Oyun Öğretimine İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim, Genelleme ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdeleri

4.1.1. Batu'nun video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları

Batu, sosyodramatik oyun becerilerinin değerlendirildiği başlama düzeyi oturumlarında sırasıyla %0, %8 ve %0 oranında performans sergilemiş ve üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Batu ile toplamda 10 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının sonunda yapılan değerlendirme sonucunda; birinci öğretim oturumundan itibaren sırasıyla %0, %62, %8, %54, %62, %70 oranında performans sergilemiştir. Batu, son dört oturumda ise %92, %100, %92 ve %92 oranında performans sergileyerek araştırmada ölçüt olarak belirlenen %85 ve üstü olan ölçütü karşılamıştır. Batu ile yapılan öğretim oturumlarında üç oturum arka arkaya ölçüt karşılandıktan sonra birinci yoklama oturumlarına geçilmiştir.

Batu'nun birinci yoklama oturumunda elde edilen bulgular sırasıyla %85, %92 ve %100 olmuştur. Katılımcılardan Yağmur ile yapılan öğretim oturumlarının ardından yapılan ikinci yoklama oturumlarında Batu, sosyodramatik oyunda üç oturumda da %92 doğrulukta performans sergilemiştir. Batu, üçüncü katılımcı olan Buğra'nın öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından yapılan üçüncü yoklama oturumlarında sırasıyla %92, %92 ve %85 oranında performans sergilemiştir. Dördüncü ve son katılımcı olan Alaz ile yapılan öğretim oturumlarının ardından yapılan dördüncü yoklama oturumlarında ise Batu'nun performansı üç oturumda da %92 olmuştur.

4.1.2. Yağmur'un video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları

Yağmur, çalışmanın başında gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında art arda üç oturum %0 oranında performans sergilemiştir. Yağmur'un birinci yoklama oturumlarındaki performansı ise sırasıyla %0, %0 ve %0' dır.

Araştırmada sosyodramatik oyunun öğretildiği öğretim oturumları ikinci olarak katılımcılardan Yağmur ile gerçekleştirilmiştir. Yağmur ile toplamda 11 öğretim oturumu yapılmıştır. Öğretim oturumlarının sonunda yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla %8, %8, %15, %54, %46, %69 ve %62 düzeyindeyken; son dört oturumda sırasıyla %85, %100, %92 ve %92 düzeyinde olmuştur. Yağmur ile gerçekleştirilen öğretim oturumları, arka arkaya üç oturum ölçüt karşılandıktan sonra sonlandırılmıştır. Yağmur'un öğretim oturumlarının sonlandırılmasıyla ikinci yoklama oturumlarına geçilmiş ve bu oturumlarda Yağmur'un performansı üç oturumda da %92 olmuştur. Üçüncü katılımcı olan Buğra'nın öğretim oturumlarının ardından yapılan üçüncü yoklama oturumlarında Yağmur'un performansı, üç oturum arka arkaya %92 olmuştur. Dördüncü katılımcı olan Alaz'ın öğretim oturumlarının sonlandırılmasının ardından yapılan dördüncü yoklama oturumlarında Yağmur'un performansına ilişkin bulgular ise üç oturumda da %92'dir.

4.1.3. Buğra'nın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları

Buğra, öğretim oturumlarına başlanmadan önce yapılan başlama düzeyi oturumlarında sosyodramatik oyun becerilerine ilişkin performansı üç oturum art arda %0'dır. Batu'nun öğretim oturumlarının sonlandırılmasıyla gerçekleştirilen birinci yoklama oturumlarında Buğra'nın performansına ilişkin bulgular ise üç oturumda da %0 olmuştur. Yağmur'un öğretim oturumlarından sonra yapılan ikinci yoklama oturumlarında ise Buğra, üç oturum arka arkaya %0 düzeyinde performans sergilemiştir.

İkinci yoklama oturumlarından sonra Buğra ile öğretim oturumlarına geçilmiş ve toplamda 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Buğra, öğretim oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede, ilk altı oturum arka arkaya %8 oranında performans sergilerken yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda sırasıyla %77, %85 ve %85 oranında performans sergilemiştir. Buğra'nın öğretim oturumlarında son üç oturum arka arkaya %92 oranında bulgu elde edilerek öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Buğra ile yapılan öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumlarında sosyodramatik oyun becerilerine ilişkin bulgular ise sırasıyla %92, %92 ve %85

şeklindedir. Dördüncü katılımcı olan Alaz ile öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra yapılan dördüncü yoklama oturumlarında, Buğra için üç oturumda da %92 oranı elde edilmiştir.

4.1.4. Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyun öğretimine ilişkin etkililik bulguları

Araştırma sürecinde son öğretim oturumları Alaz ile gerçekleştirilmiştir. Alaz'ın başlama düzeyi bulguları sırasıyla %0, %0 ve %8' dir. Alaz birinci yoklama oturumlarında sırasıyla %0, %8 ve %8 düzeyinde performans sergilerken ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarındaki bulguları, üç oturum arka arkaya %8 oranında olduğu belirlenmiştir.

Alaz ile yapılan öğretim dokuz oturumda tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarının sonunda yapılan değerlendirme sonucunda ilk oturumda %8 oranı; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda %15 olarak devam etmiştir. Alaz altıncı öğretim oturumu sonunda %31 oranında performans sergilerken son üç oturumda sırasıyla %92, %100 ve %100 oranında performans sergilemiştir. Elde edilen bulgular ile üç oturum art arda ölçüt karşılanmış ve öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Yapılan dördüncü yoklama oturumlarında Alaz için elde edilen bulgular ise üç oturumda da %100'dür.

4.1.4. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle yapılan sosyodramatik oyunun öğretimine ilişkin genelleme bulguları

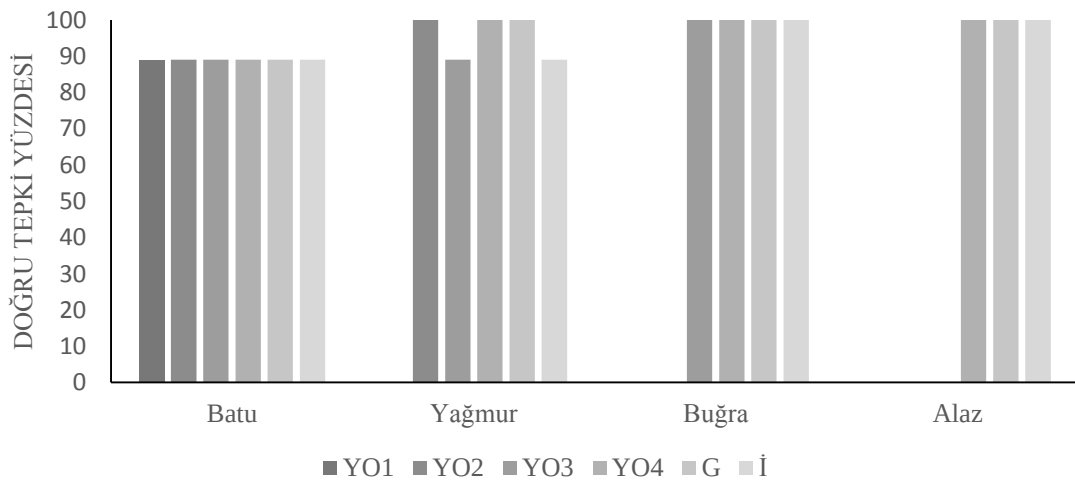
Araştırmada dört katılımcı ile yapılan öğretim ve son yoklama oturumları tamamlandıktan sonra genelleme oturumlarına geçilmiştir. Genelleme oturumlarında, Batu %100, Yağmur %100, Buğra %100 ve Alaz %100 doğrulukta performans sergileyerek farklı oyun arkadaşları ile sosyodramatik oyun becerilerini sergilemişlerdir.

4.1.4. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın video modelle öğretim yöntemiyle öğretilen sosyodramatik oyuna ilişkin izleme bulguları

Uygulama ve genelleme oturumları sona erdikten iki hafta sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına ilişkin elde edilen bulgular Batu' da %100, Yağmur' da %100, Buğra'da %100 ve Alaz'da %100 doğruluk düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Gözleyerek Öğrenme Bulguları

Yapılan araştırmada katılımcıların öğretim oturumlarında kendilerine verilen manav rolü dışında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen, müşteri rolüne ait becerileri gözleyerek öğrenmelerinin ne düzeyde olduğuna da bakılmıştır. Bu amaçla Batu için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının sonunda; Yağmur için ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının sonunda; Buğra için üçüncü ve dördüncü yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının sonunda; Alaz için dördüncü yoklama oturumları ile genelleme ve izleme oturumlarının sonunda bir oturum olacak şekilde değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen veriler Şekil 4.2.'de bulunan sütun grafiği ile gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Batu, Yağmur, Buğra ve Alaz'ın Gözleyerek Öğrenme Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

Katılımcılardan Batu ile öğretim oturumları gerçekleştirildikten sonra alınan birinci yoklama oturumunun sonunda yapılan gözleyerek öğrenmeye ilişkin değerlendirme bulgusu %89 olmuştur. Gözleyerek öğrenmeye ilişkin yapılan değerlendirmede ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarında Batu, %89 düzeyinde performans sergilemiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda Batu'nun genelleme ve izleme oturumlarının her ikisinde de %100 oranında veri elde edilmiştir.

Katılımcılardan Yağmur ile yapılan, gözleyerek öğrenmenin değerlendirildiği oturumlarda; Yağmur ile yapılan öğretim oturumlarının ardından gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumlarında gözleyerek öğrenmeye ilişkin elde edilen veri %100'dür. Yağmur'un, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede gözleyerek öğrenme verileri sırasıyla %89 ve %100 olmuştur. Genelleme ve izleme oturumlarında yapılan değerlendirmede elde edilen bulgular ise her iki oturumda da %100'dür.

Katılımcılardan Buğra'nın, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunun sonunda yapılan gözleyerek öğrenmeye ilişkin değerlendirme bulgusu %100 olmuştur. Gözleyerek öğrenmeye ilişkin yapılan değerlendirmede dördüncü yoklama oturumu ile genelleme ve izleme oturumlarında Buğra için elde edilen bulgular ise %100'dür.

Katılımcılardan Alaz ile yapılan gözleyerek öğrenmenin değerlendirildiği oturumlarda; öğretim oturumlarının ardından gerçekleştirilen dördüncü yoklama oturumlarında elde edilen bulgu %100'dür. Genelleme ve izleme oturumlarında yapılan değerlendirmede elde edilen bulgular ise her iki oturumda da %100 olmuştur.

4.3. Video Modelle Öğretim Yöntemiyle Yapılan Sosyodramatik Oyun Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlilik Bulguları

Ebeveyn görüşleri alınarak araştırmanın sosyal geçerliliği incelenmiştir. Sosyal geçerlilik formları her bir katılımcının annesi ile birebir görüşülerek doldurulmuştur. Elde edilen bulgular izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Yapılan araştırmanın sosyal geçerliliğini ölçmek için sorulan ilk soru olan *“Çocuğunuz ile yapılan çalışmada video modelle öğretim yöntemi kullanıldı. Kullanılan yöntemin etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?”* sorusuna araştırmaya katılan çocukların anneleri yöntemin etkili olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Batu’nun annesi: “Çocuğum birçok beceriyi televizyondan, çizgi filmlerden ya da izlediği videolardan model alarak öğreniyor. Böyle bir oyunu video ile öğrenmesini çok etkili buluyorum”, Yağmur’un annesi ise “Çocuğum çok televizyon izliyor, telefonda video izliyor; videoda gördüklerini, konuşulanları ve şarkıları daha çabuk öğrendiğini ve sık sık kullandığını görüyorum. O nedenle video ile yapılan öğretimi çok faydalı buluyorum” cevabını vererek yöntemin etkililiği konusunda görüşünü belirtmiştir.

“Çocuğunuzun öğrendiği sosyodramatik oyunun akranlarıyla oynadıkları oyunlara nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna Buğra’nın annesi: “Çocuğum bu tarz oyunları anlamaya kafasında bu tarz oyunları kurarak oynamaya başladı. Arkadaşlarıyla farklı oyunlar oynayarak sosyalleştiğini düşünüyorum.” cevabını vermiştir. Katılımcılardan Batu’nun annesi ise verdiği cevaba ek olarak “ Çocuğum arkadaşlarıyla sıra alarak oynamayı öğrendi, arkadaşlarıyla oyun oynarken eskiden onları dinlemezdi şimdi onları dinleyerek cevap veriyor.” yorumunu yapmıştır.

“Öğretimi yapılan oyunun, çocuğunuzun sosyal becerilerine katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna Batu’nun annesi: “Evet, çocuğum bir şey alındığı zaman bir bedel ödemesi gerektiğini öğrendi. Önceden markete gittiğimizde istediği şeyi alıp çıkardı, şimdi ise aldığı şeyin kaç para olduğunu soruyor. Alışveriş yapmayı öğrendi diyebilirim.”, Yağmur’un annesi: “Kızım, bir mağazaya ya da markete gittiğimiz zaman oradan çıkarken ‘İyi günler.’, ‘Kolay gelsin.’ gibi kelimeler kullanmaya başladı.”, Buğra’nın annesi: “ Para kavramını öğrendi yani bir alışveriş yapıldığı zaman para verilmesi gerektiğini öğrendi.” ve Alaz’ın annesi “Önceden bir alışveriş yaptığımızda para vermeyi bilmiyordu. Fakat şimdi bir markete gittiğimiz zaman kasadaki görevli ödememiz gereken parayı söylediğinde çocuğum ya cebinden para çıkararak ya da benden isteyerek ödemeyi yapıyor.” cevabını vermiştir. Katılımcıların anneleri, bu soruya verdikleri cevaplar ile yapılan araştırmanın katılımcıların sosyal becerilerine özellikle de alışveriş yapma becerisini öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmanın sosyal geçerliliğini ölçmek için sorulan dördüncü soru olan “*Sizce bu çalışmanın olumlu yanları neler?*” sorusuna Batu’nun annesi: “Alışverişi öğrenmesi bir de arkadaşlarıyla sıra alarak ve arkadaşını dinleyerek oyun oynaması”, Yağmur’un annesi “Videosunu izlediği oyunu öğrenmesi, öğrendiği oyunda yapılan becerileri gerçek hayatta sergilemesi ve kendisini başka kişilerin yerine koyup hayal ederek oyun oynaması. ”, Buğra’nın annesi: “Kendisini başka kişilerin yerine koyup hayal ederek oyun oynamayı öğrenmesi ve arkadaşlarıyla bu tür oyunlar oynamaya başlaması ile sosyal hayatta öğrendiklerini sergilemesi.” ve Alaz’ın annesi: “Alışveriş yapmayı öğrenmesi, kendisini başka birinin yerine koyup karşısındaki kişiyle konuşarak oyun oynamayı öğrenmesi” cevaplarını vererek çalışmanın olumlu yönlerini belirtmiştir.

Yapılan araştırmanın sosyal geçerliliğini ölçmek için sorulan beşinci soru olan “*Sizce bu çalışmanın olumsuz yanları neler?*” sorusuna; dört katılımcının annesi de “Çalışmanın olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum.” cevabını vererek çalışmada herhangi bir olumsuz durum görmediklerini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmanın sosyal geçerliliğini ölçmek için sorulan altıncı soru olan “*Bu çalışma sonrasında çocuğunuzun oyun becerilerinde ne tür farklılıklar gözlemlediniz?*” sorusuna “Batu’nun annesi: “Arkadaşlarıyla sıra alarak ve onları dinleyip karşılıklı konuşarak oyun oynamaya başladı.”, Yağmur’un annesi: “Benim çocuğum hayal ederek ve kendisini başka birinin yerine koyarak oynamayı öğrendi.”, Buğra’nın annesi: “Önceden bu tarz oyunlar kurmayı bilmiyordu, şimdi ise arkadaşlarıyla evcilik gibi oyunları oynamaya başladı.” ve Alaz’ın annesi: “Bu çalışmadan önce kardeşiyle ve kuzenleriyle başka bir kişinin yerine geçerek oyun oynamazken şimdi onlarla iletişim kurarak oyun kurup oynamaya başladı.” cevabını vererek yapılan çalışma sonucunda çocuklarının oyun becerilerinde olumlu yönde bir değişim ve sosyodramatik oyun becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir.

V. BÖLÜM

5.1. Tartışma

Bu araştırmada OSB olan çocuklara sosyodramatik oyunlardan manavlık oyununun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada elde edilen bulgular izleyen paragraflarda belirtilerek tartışılmaktadır.

Yürütülen bu araştırmanın ilk bulgusu, video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara manavlık oyununun öğretiminde etkili olduğudur. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen sonucu etkileyen bazı etmenler olduğu düşünülmektedir. Bu etmenlerden ilki, araştırma sürecinde öğretim yöntemi olarak belirlenen video modelle öğretim yöntemidir. Bu araştırmaya katılan katılımcılar ile yapılan uygulama sırasında katılımcıların bilgisayar ile yapılan çalışmaya karşı istekli oldukları ve kendilerine bilgisayardan izlettirilen oyun örneğine dikkatlerini yönelttikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle çocukların, ilgilerini çeken renkli materyaller ile akranlarının oynadıkları manavlık oyununu bilgisayardan izlemeleri ve günlük yaşamlarında bilgisayar ve tablet gibi teknolojik araçlardan video izlemekten hoşlanmaları; kendilerine öğretilmesi planlanan oyun becerilerini kazanmalarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Günümüzde OSB olan çocukların eğitiminde teknoloji dayanaklı yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı belirtilirken (Eliçin, 2017) OSB olan çocuklara yeni beceriler kazandırılmasında teknolojiye dayalı öğretim yöntemlerinden video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı ve etkililiğinin belirlendiği çalışmaların (Charlop ve diğerleri, 2010; Gülsöz, 2014; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Turhan, 2015) yanı sıra oyun becerilerinin öğretiminin yapıldığı çalışmalarda (D'Ateno ve diğerleri, 2003; Odluyurt, 2013; Öncül, 2015) olduğu gibi bu çalışmada da etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen sonucu etkilediği düşünülen bir diğer etmen ise uygulama oturumlarında izlenen süreçtir. Çalışmanın öğretim oturumlarında

katılımcılarla oyununun tümü izlenmiş, hemen ardından oyun oynanmıştır. Bu durumda, katılımcıların oyunu izledikten sonra aradan uzun bir zaman geçmeden oyunu oynamaları repliklerin hatırlanmasına yardımcı olmuş olabileceği göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca çocukların oyunu oynamaya ilişkin motivasyonunun düşmeden oyunu oynamalarının, öğrenmeyi hızlandırdığı düşünülmektedir. Belirtilen bu durumların, katılımcıların öğrenme sürecini hızlandırdığı ve katılımcıların hedef becerileri kazanarak kısa sürede ölçüte ulaşmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde video modelle öğretim yönteminin, becerilerin kazanımına olumlu yönde etkisinin dışında sonucu etkileyen diğer etmen ise araştırma sürecinde çocukların ilgi duydukları, okulöncesi dönemde hem kız hem de erkek çocukların tercih ettikleri ve çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları etkinlikleri içeren manavlık sosyodramatik oyununun seçilmesidir. Ayrıca seçilen oyuna ilişkin senaryoda kullanılan sözel ifadelerin ve beceri basamaklarının OSB olan çocukların dil ve bilişsel özellikleri göz önünde bulundurularak sadeleştirilerek hazırlanmasının, katılımcıların manavlık oyunu becerilerini kazanarak senaryoya uygun şekilde oynamalarına etkisi olduğu düşünülmektedir. OSB olan çocuklara, sözel ifadelerinde yer aldığı senaryoya dayalı sembolik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğinin belirlendiği çalışmalarda (Boudreau ve D'Entremont, 2010; D'Ateno ve diğerleri, 2003) hazırlanan senaryolar, OSB olan çocukların seviyelerine uygun olarak ortalama üç ile beş kelimeden oluşan cümlelere yer verilerek oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışma ile birlikte alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında, seçilen oyunlara ilişkin senaryoların OSB olan çocukların özellikleri göz önünde bulundurularak sadeleştirilerek hazırlanmasının elde edilen sonucu etkilediğine ilişkin önemi vurgulanmaktadır.

Araştırma sonunda katılımcıların öğrendikleri manavlık oyununda yer alan becerileri, farklı kişilere genelleyeabilmeleri ve öğretim oturumları tamamlandıktan 15 gün sonra yapılan izleme oturumlarında ne düzeyde koruduklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar genelleme ve izleme oturumlarında öğrendikleri becerileri %85 ve üstü olan ölçütü karşılayarak sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla çalışmada yürütülen verimli bir öğretim sürecinin genelleme ve izleme oturumlarında başarıyı arttırdığı söylenebilir. Ayrıca çalışmayı yürüten araştırmacı ve katılımcıların aileleri

tarafından, araştırma tamamlandıktan sonra katılımcıların; manavlık oyununda yer alan replikleri kardeşleri ve arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlarda ifade ettiği ve sosyal yaşamında alışveriş becerilerinde sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma sürecinde, OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretimi için seçilen video modelle öğretim yönteminin dışında herhangi bir ipucu kullanılmamış ve pekiştirme yapılmamıştır. Yapılan bu çalışmaya ek olarak alanyazında OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırıldığı ve video modelle öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı (D'Ateno ve diğerleri, 2003; MacDonald ve diğerleri, 2005; Macdonald ve diğerleri, 2009; Paterson ve Arco, 2007; Reagon ve diğerleri, 2006) çalışmalarda; bağımlı değişkendeki değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığı sonucuna ulaşıldığı da görülmektedir. Araştırmada iç geçerliliği tehdit edecek bir etmende, katılımcıların uygulama sırasında kendilerine oyun arkadaşı olarak eşlik eden ve manavlık oyununda müşteri rolünü üstlenen araştırmacıyı model olarak role ilişkin becerileri öğrenebilmesi durumudur. İç geçerliliği tehdit edecek bir etmen olarak görülen bu durum, araştırmanın öğretim oturumlarının tümünde katılımcılara sadece manav rolünün verilmesiyle araştırmacının ise müşteri rolünü üstlenmesiyle ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ancak sosyodramatik oyunlarda katılımcıların her iki role de girebilmesi önemli kabul edilip sosyodramatik oyun bileşenleri içerisinde yer aldığı için (Smilansky ve Shefatya, 1990, akt. Driscoll ve Nagel, 2008; Frost ve diğerleri, 2005; Karaman, 2012) öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yapılan yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında katılımcıların her iki role ilişkin beceri performansları değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinin başında yapılan başlama düzeyi oturumlarında ise katılımcılara, öncelikle manav rolü verilerek müşteri rolünü üstlenen araştırmacıdan model olarak öğrenmeleri durumu ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığı belirtilmiştir. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarından sonra yapılan değerlendirme oturumlarında, katılımcıların öğrendikleri manavlık oyununda müşteri rolüne ilişkin becerileri izlettirilen videodan ve oyun arkadaşı olarak görev alan araştırmacıyı model olarak ne düzeyde öğrendiği gözleyerek öğrenme oturumları altında değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda katılımcıların gözleyerek öğrenme bulgularının %85 ve üstü olduğu belirlenmiş ve ölçüt karşılanmıştır.

Yapılan bu çalışmada video modelle öğretim yöntemine ek herhangi bir sürece yer verilmemiş ve OSB olan çocuklara senaryoya dayalı manavlık oyunu becerileri kazandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklara senaryoya dayalı oyunların kazandırıldığı çalışmalar (D'Ateno ve diğerleri, 2003; MacDonald ve diğerleri, 2005; MacDonald ve diğerleri, 2009; Öncül, 2015; Reagon ve diğerleri, 2006; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015) ile yapılan bu çalışmada aynı süreç izlenmiş ve benzer bulgular elde edilmiştir. Genel olarak bakıldığında bu araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yöntemine de yer veren, 3 aşamalı bir uygulama süreci ile yapılan Dauphin ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Alanyazında yapılan bu araştırmalar ile yürütülen bu çalışmada video modelle öğretim yönteminin araştırmacıya kolaylık sağlayan bir yöntem olduğunu ve teknoloji dayanaklı bir yöntem olarak katılımcıların ilgisini çekerek öğrenme sürecini kolaylaştırdığı sonucu elde edilmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular, video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Alanyazında OSB olan çocuklara yeni becerileri kazandırılmasında video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı çok sayıda araştırma yer alırken bu araştırmalar içinde video modelle öğretim yöntemine ilişkin sosyal geçerlilik bulgusunun yer aldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Gül ve Vuran, 2010). Sosyal geçerlilik çalışmasıyla ilgili bu sınırlılık, video modelle öğretim yöntemiyle OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırıldığı çalışmalarda da görülmektedir. OSB olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle oyun becerilerinin kazandırıldığı çalışmalar içinde, katılımcıların aileleri ile sosyal geçerlilik çalışmasına yer veren (Boudreau ve D'Entremont, 2010; Özen ve diğerleri, 2012; Reagon ve diğerleri, 2006; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015) çalışmalara ek olarak bu çalışmada da katılımcıların aileleri ile sosyal geçerlilik çalışması yapılmış ve benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların anneleri ile yapılan sosyal geçerlilik çalışmasında; katılımcılara kazandırılan sosyodramatik oyunlardan manavlık oyununa ilişkin beceriler ile bu becerileri kazandırmak için seçilen video modelle öğretim yöntemine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların anneleri, çocuklarının video

izlemeyi çok sevdiklerini; bilgisayar, tablet ve cep telefonu ile çok fazla zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Anneler, çocuklarının geçirdikleri bu zamanı daha verimli hale getirebilmek için ihtiyaçları olan becerilerin öğretim videolarını onlara izlettirerek öğretebileceklerini öğrenmiş olduklarını söylemiştir. Annelerin video modelle öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlerine ek olarak: Araştırma, katılımcıların ev ortamlarında gerçekleştirilmiş ve bu durum katılımcıların ailelerine öğretim sürecini yakından takip etme imkânı sağlamıştır. Araştırmacı, çalışma için katılımcıların evlerine her gittiğinde annelere süreç hakkında gerekli bilgiyi vermiş ve çalışma tamamlandıktan sonra videoları izlettirmiştir. Katılımcıların anneleri, çocuklarına yeni beceriler kazandırma sürecinde hangi yolları izlemeleri gerektiği konusunda fikir sahibi olduklarını ayrıca çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek için sosyodramatik oyunları nasıl oynayacaklarını öğrendiklerini belirtmiştir.

Her araştırmada olduğu gibi yürütülen bu araştırmada da bazı sınırlılıklar yer almaktadır. Belirlenen sınırlılıklar araştırmada gerçekleştirilen genelleme ve izleme süreci ile öğretim sürecinde tek bir oyuna yer verilmesidir. İzleyen paragraflarda bu sınırlılıklara ilişkin bilgi verilmektedir.

Video modelle öğretim yöntemiyle OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırıldığı Reagon ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı ortam ve farklı kişilere genelledebilmeleri değerlendirilirken Öncül (2015) tarafından yapılan çalışmada OSB olan çocukların video model yöntemi ile öğrendikleri oyuna ilişkin farklı kişilere ve materyallere genelledebilmeleri değerlendirilmiştir. Fakat bu çalışmada katılımcıların manavlık oyununda yer alan her iki role ilişkin öğrendikleri becerileri farklı kişilerin oyun arkadaşlığında sergileyip sergileyemedikleri değerlendirilmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelledebildikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmada yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak kişiler arası genellemeye yer verilmiş fakat katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı ortamlara ve farklı materyallere genellemeleri değerlendirilmemiştir. Yapılan genelleme oturumlarında katılımcıların öğrendikleri becerileri sadece farklı kişilere

genelleyebilmesinin değerlendirilmesi bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

OSB olan çocuklara oyun öğretiminin yapıldığı çalışmalarda (Macdonald ve diğerleri, 2009; Sancho ve diğerleri, 2010) katılımcılara birden fazla oyun öğretimi yapılırken bu çalışmada katılımcılar için sadece bir sosyodramatik oyunun öğretime yer verilmiştir. Sadece tek bir oyunun öğretiminin yapılması bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak gösterilebilir. Araştırmaya ilişkin bir diğer sınırlılık ise katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten 15 gün sonra yapılan izleme oturumlarının, her bir katılımcı için tek bir oturum şeklinde yapılması ve ilerleyen süreçte tekrarlanmaması olarak belirtilebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen sonuç ile araştırmanın önerilerine izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

5.2.1. Sonuç

Araştırmaya katılan dört katılımcının da çalışma sonunda video modelle öğretim yöntemi ile kendilerine öğretilen manavlık sosyodramatik oyununda yer alan rollere ait becerileri %85 ve üstü olan ölçütü karşılayarak sergileyebildikleri ve farklı kişilere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen öğretim oturumları sona erdikten 15 gün sonra katılımcıların öğrendikleri becerileri koruyabildikleri görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan çalışma sonunda, katılımcıların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde; ebeveynlerin araştırmada kullanılan yöntem ve öğretilen becerilere ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

5.2.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın önerileri, uygulamaya yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler şeklinde iki başlık altında belirtilmiştir.

5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. OSB olan çocuklarla çalışan eğitimciler, video modellerle öğretim yöntemini kullanarak farklı oyun becerileri öğretebilir.

2. OSB olan çocuklara farklı sosyodramatik oyunlar, video modellerle öğretim yöntemi ile öğretilir.

3. Yapılan çalışmada video modellerle öğretim yöntemi ile yapılan sosyodramatik oyunun etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla OSB olan çocukların ailelerine video modellerle öğretim yönteminin aşamaları kazandırılarak ailelerin çocuklarına oyun becerilerini öğretmesi önerilebilir.

4. OSB olan çocuklar için hazırlanmış eğitim programlarında, oyun becerilerinin içinde sosyodramatik oyun becerilerine de yer verilebilir ve OSB olan çocukların eğitim gördükleri okulların ders programlarına oyun öğretimi dersleri eklenerek öğretim süreci planlanabilir.

5. Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, video modellerle öğretim yöntemini kullanarak kaynaştırma öğrencilerine oyun becerilerini öğretmesi önerilebilir.

6. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminin yapıldığı bu çalışma ile OSB olan çocukların aileleri, sosyodramatik oyunun çocuklarının eğitiminde kullanabilecekleri ve anne çocuk etkileşiminde oyunu kullanarak çocuklarına yeni becerileri kazandırabilecekleri konusunda bilgilendirilerek aile eğitimi çalışmaları yapılabilir.

5.2.2.2. İleriki araştırmalara yönelik neriler

1. Video modelle ğretim yönteminin, OSB olan çocuklar dışında farklı engel gruplarında bulunan çocuklara sosyodramatik oyun ğretiminde etkililiği araştırılabilir.
2. Bu araştırmada yer verilen manavlık oyunundan farklı bir sosyodramatik oyun tercih edilerek video modelle ğretim yönteminin etkililiği araştırılabilir.
3. Öğretim oturumları grup ğretimi şeklinde planlanarak sosyodramatik oyun ğretimi yapılabilir.
4. OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun ğretiminde, video modelle ğretim yöntemi ile farklı yöntemler karşılaştırılarak verimlilik çalışması yapılabilir.
5. Genelleme oturumlarında farklı sosyodramatik oyunlara, farklı ortamlara ve gerçek yaşamda manavlık becerilerine yer verilerek değerlendirme yapılması önerilebilir.
6. OSB olan çocukların ailelerine ile video modelle ğretim yöntemi hakkında aile eğitimi yapılarak, ailelerin çocuklarına sosyodramatik oyun ğretimi yapması planlanıp etkililiği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. ve Diken, H. İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2719-2738.
- Acar, Ç., Tekin-İftar, E. ve Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum. *DisordersThe Journal of Special Education*, 50(4), 215–226.
- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 25-33.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği-APA. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 04 (02), 40-43.
- Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel Yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 455-477.
- Ayan, S., Memiş, U. A., Eynur, B. R. ve Kabakçı, A. (2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyuncak ve oyunun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 02 (04), 80-89.

- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal Of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Bilgin, M. (2011). Bedensel ve devinsel gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (7. Baskı) (55-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Boudreau, E. ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spektrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 414-431.
- Bozak, B. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, G. (2011). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi). B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (7. Baskı) (117-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Charlop, M.H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A.L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33 (3), 371-393.
- Charman, T. ve Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 27 (03), 325-332.

- Charman, T., Swettenham, J. ve Baron-Cohen, S. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Developmental Psychology*, 33 (05), 781-789.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2010). *Okul öncesi eğitiminde eğitsel oyunlar* (2. Baskı). H. M. Şahin (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., and Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (01), 5-11.
- Dauphin, M., Kinney, E. M. and Stromer, R. (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (4), 238-250.
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejilerinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, Ş. (2009). *Otizimli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (369-422). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Deutsch, S. D. (2001). *Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Driscoll, A. and Nagel, N.G. (2008). *Early childhood education, birth-8* (4. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Durualp, N. ve Aral, N. (2015). *Oyun temelli sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Eliçin, Ö. (Ed.). 2017. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Teknoloji Destekli Öğretim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E.Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar* (109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erduran, N. ve Yılmaz, M. (2016). *Oyun dünyam dünyam oyun* (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ertekin, T., Ece, A. S. ve Yıkılmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma ve şarkıyla video model olmanın etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 99-117.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. and Reifel, S. (2005). *Play and Child Development* (2. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. and Reifel, S. (2001). *Play and Child Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (3), 37-49.

- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 16-30.
- Goldstein, H. ve Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 265–280.
- Greespan, S. and Wieder, S. (2017). *Otizmde derinlemesine oyunla tedavi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gül, S.O. ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 217-274.
- Gülsöz, T. (2014). *Yüksek fonksiyonlu otizm özelliği gösteren öğrencilere soğuk içecek hazırlama ve sunma becerisinin video model ile öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halisküçük, E. S. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği plan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 07 (03), 113-125.
- Hallahan D. P. and Kauffman J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Henniger, M.L. (2005). *Teaching young children: An introduction* (3. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Johnson, J.E., Christie, J. F. ve Yawkey, T. D. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Harper Collins Publishers.

- Karaaslan, D. (2017). Oyun türleri: Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda oyun gelişimi ve aşamaları. A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik* (47-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, N. (2011). Otizmlili bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (2), 1-12.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (18), 324-342.
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlilik. E.Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (375-401). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurtoğlu, S., Tekinarslan, E., ve Çiftci-Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 185-208.
- Küçükkaragöz, H. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (7. Baskı) (81-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., ve Anderson, S. R. (2005). Developmental Specificity in Targeting and Teaching Play Activities to Children with Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Early Intervention*, 27 (04), 247-267.

- Lifter, K., Sulzer-Azarof, B., Anderson, S., ve Cowdery, G. E. (1993). Teaching Play Activities to Preschool Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 17(02), 139-159.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., and Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238, DOI: 10.1002/bin.197.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. ve Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 42,43-55.
- Mcloyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Developmental Review*, 2 (1), 1-30.
- Mecling, L. C. 2004. Effects of Multimedia, Computer-Based Instruction on Grocery Shopping Fluency. *Journal of Special Education Technology*, 19 (1), 23-34.
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 483-490.
- Meral, B. F. ve Cinisli, N. A. (2015). *Özel eğitimde oyun ve elli örnek oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2017. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Motavalli-Mukaddes, N. (2017). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Napier, N. ve Sharkey, A. (2004). Play. D. Wyse (Ed.) *Childhood studies*, (149-152). Blackwell Publishing.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2004). Effects video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37, 93-96.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2006). *Video modelling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 678-693.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 523-540.
- Öncül, N. ve Yücesoy-Özkan, Ş. 2010. Orta ve İleri Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Videoyla Model Olma Kullanılarak Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (03), 143-156.
- Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, A., Batu, S. ve Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (1), 84-96.

- Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ankara: Eğiten Kitap
- Papatğa, E. (2012). *Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paterson, C. R. ve Arco, L. (2007) Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31 (05), 660-681.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pişkin, Ü. 1993. Otistik Çocuklarda Oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1 (03), 43-46.
- Pişkin Abidoğlu, Ü. ve Sevinç, Ş. (2017). *Otizm spektrum el kitabı*, S. Redif (Çev.Ed). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S. and Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29 (03), 517-528.
- Sancho, K., Sidener, T.M., Reeve, S.A. ve Sidener, D.W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33 (3), 421-442.
- Sani-Bozkurt, S. ve Özen, A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50 (1), 71-83.

- Sani-Bozkurt, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal-duygusal becerilerin öğretiminde teknoloji kullanımı. Ö. Eliçin (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve teknoloji destekli öğretim* (17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schular, A. L. and Wolfberg P. J. (2007). Promoting peer play and socialization. Amy M. Wetherby and B. M. Prizant (Eds.), *Autism spektrum disorders* (pp. 251-277). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Segal, M. ve Bardige, B. (2000). *Your child at play: Five to eight year*. William Morrow Paperbacks.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheridan, M. D. (2005). *Play in early childhood: From birth to six years*. Oxford: Routledge.
- Simpson, R. L. (1992). Children and youth with autism. L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth* (168-195). Boston: Allyn & Bacon.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic paly skills to children with Autism using pivotal response training. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 25 (2), 123-141.
- Sucuoğlu, B. (2013). Engelli çocuklarda oyun gelişimi: otistik çocuklar. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi* (2. Baskı) (211-227). Eskişehir: Anadolu Üniversite Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Tekin-İftar, E. (2012).Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tekin-İftar, E. (2012).Geçerlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (133-153). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Telman, N. ve Adanalı, A. (2009). *İş 'te oyun*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Thorp, D.M., Stahmer, A.C., ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play on children with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 25 (3), 265-282.
- Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı. Eğitim Temelli Uygulamalar, 15 Ocak 2018 tarihinde <http://www.tohumotizmportali.org> sitesinden alınmıştır.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., ve Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*. 15 (1), 1-44.
- Töret, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. H.İ. Diken ve H. Ceber-Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) (191-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı) (177-203). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turhan, C. (2015). *Otizm Spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, U. (2013). Çocuk eğitiminde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi* (2. Baskı) (1-36). Eskişehir: Anadolu Üniversite Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

- Ulugöl, F. (2018). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere fide yetiştirme becerisinin öğretiminde video model yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uluğ-Ormanlıoğlu, M. (2013). *Niçin oyun?*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (423-471). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Gül, S. O. (2012). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi* (117-131). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wellhousen, K. ve Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Delmar Thomson Learning.
- Wetherby, A. M. ve Prizant, B. M. (2007). *Autism spektrum disorders*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Yavuzer, H. (2015a). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı* (33. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015b). *Çocuğu tanımak ve anlamak* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2011). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (7. Baskı) (309-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, K. (2016). *Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitiminde bilgisayar kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK-1. Veli İzin Formu

EK-2. Özgeçmiş

EK-3. Manavlık Oyununda Kullanılan Materyaller

EK-4. Manav Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-5. Müşteri Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-6. Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

EK-7. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

EK-8. Sosyal Geçerlilik Soru Formu

EK-9. Etik Kurul Onayı

EK-1. Veli İzin Formu

Sevcan Kaptan tarafından yürütülecek olan video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretimindeki etkililiği belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada, velisi bulunduğu çocuğum ile çalışma yürütülmesine izin veriyorum.

Bu araştırma kapsamında çocuğum ile düzenli olarak çalışma yürütüleceğini, yapılan çalışmaların video ile kayıt altına alınacağını ve kayıt altına alınan çalışmaların alanda uzman kişiler dışında kimse tarafından izlenmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın gizlilik ilkesi içerisinde yürütüleceği ve çocuğumun kimlik bilgilerinin hiçbir yerde paylaşılamayacağı konusunda bilgilendirildim.

Çalışma sürecinde çocuğum ile çalışılması planlanan sosyodramatik oyun ile ilgili çalışma dışında herhangi bir ortamda ek bir çalışma yapmayacağımı kabul ediyorum.

Sevcan Kaptan tarafından çalışma hakkında bilgilendirildiğimi, çalışma esnasında çocuğum ve çalışma ile ilgili tüm bilgileri kendisine sorarak öğrenebileceğimi ve çalışma esnasında herhangi bir olumsuz durum ile karşılaştığımda hiçbir gerekçe göstermeden çocuğumu çalışmadan çekme hakkına sahip olduğumu anlamış bulunmaktayım.

İmza

Tarih

Anne/Baba Adı/Soyadı

EK-2. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Sevcan KAPTAN
Sürekli Adresi	Menteş Mahallesi, Nevit Kodallı Caddesi, Çamtepe Apartmanı 13/26 Yenişehir/MERSİN
İletişim	kaptansevcan@hotmail.com
Doğum Yeri ve Yılı	VAN-1991
Yabancı Dili	İngilizce
İlkokul	Barbaros İlkokulu, 2002
Ortaokul	Barbaros Ortaokulu, 2005
Lise	Mehmet Adnan Özçelik Anadolu Lisesi, 2009
Lisans	Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği, 2014
Çalışma Hayatı	Özel Eğitim Öğretmeni, M.E.B. Düzce Özel Eğitim Uygulama ve Meslek Eğitim Merkezi, 2014-2016 Özel Eğitim Öğretmeni, M.E.B. Dokuzdeğirmen İlkokulu, 2016-

EK-3. Manavlık Oyununda Kullanılan Materyaller

	GÖRSEL	AÇIKLAMA
KASALAR		30 cm x 10 cm Ebatlarında renkli plastik kasalar
TARTI		Oyuncak tartı
PARALAR		15 cm x 5 cm Ebatlarında fon kartonlarının pvc ile kaplanmasıyla hazırlanan sembolik paralar
MEYVELER		Plastik malzemedен üretilmiş muz, havuç, üzüm, mısır ve armut

EK-4. Manav Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:	Oturum:			
Gözlemci:	Tarih:			
Basamaklar	Oturumlar			
	1	2	3	4
1. Manav meyve ve sebzeleri düzeltir.				
2. Manav “Hoşgeldiniz/Merhaba” der.				
3. Manav “Buyrun ne istersiniz?” der.				
4. Manav “Var kaç kilo istersiniz?” diye sorar.				
5. Manav eline poşet alır.				
6. Manav meyveleri poşete koyar.				
7. Manav meyveyi tartıya koyup tartar.				
8. Manav poşeti müşteriye verir.				
9. Manav “Başka ne istersiniz?” diye sorar.				
10. Manav “5 lira.” der.				
11. Manav müşteriden parayı alır.				
12. Manav müşteriye para üstünü verir.				
13. Manav “Yine bekleriz/Güle Güle/Teşekkürler” der.				
Doğru tepki sayısı				
Doğru tepki yüzdesi				

**EK-5. Müşteri Rolüne İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Gözleyerek Öğrenme
Yoklama Oturumları ile Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu**

Çocuğun Adı-Soyadı:	Oturum:			
Gözlemci:	Tarih:			
Basamaklar	Oturumlar			
	1	2	3	4
1. Müşteri manava gelir.				
2. Müşteri “Hoşbulduk/Merhaba” der.				
3. Müşteri “Muz var mı?” diye sorar.				
4. Müşteri “2 kilo istiyorum.” der.				
5. Müşteri “Başka bir şey almayacağım.” der.				
6. Müşteri “Borcum ne kadar?” diye sorar.				
7. Müşteri manava 10 lira verir.				
8. Müşteri manavdan para üstünü alır.				
9. Müşteri “İyi günler.” der.				
Doğru tepki sayısı				
Doğru tepki yüzdesi				

[illegible]

EK-7. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:				Gözlemci:		
Basamaklar Oturumlar	Ortam Düzenlemesi	Denekleri Konumlandırma	Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Video Görüntüsünü Başlatma	Gerektiğinde Dikkat Sağlayıcı Uyarı Verme	Video Görüntüsünü Sonlandırma
Toplam “+”, “-”						
Yüzde %						

EK-8. Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sayın Veli,

Yapılan araştırmanın amacı video modelle öğretim yönteminin OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda velisi bulunduğunuz çocuklar ile sosyodramatik oyunlar içinden manavlık oyunu seçilerek video modelle öğretim yöntemi ile oyuna ilişkin beceriler çalışılmıştır. Aşağıda yer alan sorular çocuklarınız ile yapılan çalışma kapsamında kullanılan yöntemi ve çalışılan becerileri değerlendirmeye yöneliktir. Hazırlanan sorulara vereceğiniz cevaplar OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun becerilerinin öğretimini ve video ile model olma yöntemini içeren çalışmalara yol gösterici nitelikte olacaktır.

Yapılan çalışmaya gösterdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Sevcan KAPTAN

SOSYAL GEÇERLİLİK SORULARI

1. Çocuğunuz ile yapılan çalışmada video modelle öğretim yöntemi kullanıldı. Kullanılan yöntemin etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Çocuğunuzun öğrendiği sosyodramatik oyunun akranlarıyla oynadıkları oyunlara nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Öğretimi yapılan oyunun, çocuğunuzun sosyal becerilerine katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?

4. Sizce bu çalışmanın olumlu yanları neler?

5. Sizce bu çalışmanın olumsuz yanları neler?

6. Bu çalışma sonrasında çocuğunuzun oyun becerilerinde ne tür farklılıklar gözlemlediniz?

EK-9. Etik Kurul Onayı



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sevcan KAPTAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim ABD

Sayın Sevcan KAPTAN,

"OSB Olan Çocuklara Video Modelle Öğretim Yöntemi ile Sosyo-Dramatik Oyun Öğretimi" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 09.03.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/86) kurulumuzun 29.03.2017 tarihli ve 2017/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhal Demirci (Üye)