

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı



**OTİZİMLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUNLARIN ÖĞRETİMİNDE AŞAMALI
YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Dilek SARAR BOYRAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2016

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

OTİZİMLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUNLARIN ÖĞRETİMİNDE
AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Dilek SARAR BOYRAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman: Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN

İstanbul, 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2016

ONAY

Dilek SARAR BOYRAZ tarafından hazırlanan “Otizmli Çocuklara Kurallı Oyunların Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretim Yönteminin Etkililiği” konulu bu çalışma 17/11/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI

Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN



JÜRİ ÜYESİ

Yard. Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI



JÜRİ ÜYESİ

Yard. Doç. Dr. Yavuz YAMAN



ÖNSÖZ

Bu araştırma otizmlı çocuklara kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Anadolu Üniversitesinde lisansta okurken tanıdığım daha sonra da yüksek lisans tezimde çalışma şansını yakaladığım değerli hocam Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a; araştırma boyunca ihtiyaç duyduğum her an beni desteklediği, farklı bakış açısı ve fikirleriyle beni yönlendirip araştırmaya katkı sağladığı, her soruma sabırla cevap verdiği, tatil günlerinde dahi özveride bulunup benimle çalıştığı ve hocalığının yanında yeri geldiğinde abilik yaparak bana yol gösterdiği için saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili eşi Derya ve oğlu Kağan'a da ailece geçirebilecekleri değerli vakitlerinden fedakârlık ederek daha fazla çalışmamıza imkân sağladıkları için teşekkür ederim.

Araştırmada ikinci danışmanlığımı yapan; mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayıp alanımı daha da sevmeme vesile olan, üniversitede çalıştığım dönemlerde de desteğini esirgemeyen, tanıdığım andan itibaren hem saygı hem de sevgi duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Dilek ERBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışma tempolarına rağmen sorularımı cevapsız bırakmayan, araştırmaya konu olan kurallı oyun ve analiz ile ilgili uzman görüşlerini benden esirgemeyen çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN, Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR ve Öğretim Görevlisi Dr. Nuray ÖNCÜL'e sonsuz teşekkürler.

Araştırmamın uygulama okulu ve mesleğe ilk başladığım yer olan Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezinin öğretmenlerine ve yardımcı personeline destekleri ve katkıları için teşekkür ederim. Araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerime ve çalışma için izin vermenin yanı sıra sürekli memnuniyetlerini dile getirerek beni motive eden değerli anneleri Melek, Bedriya ve Gülhan Hanıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasını sağlayan Özel Eğitim Öğretmeni Nalan GÜLER CEYLAN'a; video kayıtları için teknik donanım desteği sağlayan ve manevi desteğini esirgemeyen Mediha Turhan Tansel Özel Eğitim Uygulama Merkezi Müdürü Zafer GÜVENÇ'e; uygulama oturumlarında katkı sağlayan Özel Eğitim Öğretmeni Seçil KARACA' ya; araştırma boyunca hiçbir zaman moral desteğini benden esirgemeyen Mualla Bengü ÖZTÜRK'e teşekkürü borç bilirim.

Bu güne kadar çocukları için her türlü fedakârlığı yapan, her şeyin en iyisine sahip olabilmemiz için kendi isteklerini ikinci plana atan, okumanın değerini küçüklükten itibaren bize aşılayarak bilgili insanlar olarak yetiştirmemizi sağlayan annem Ayten SARAR ve babam Musa SARAR' a sonsuz teşekkürler. Sizin evladınız olmak benim bu hayattaki en büyük şansım. Varlığıyla hep yüzümü güldüren, içimi ısıtan ve bana güç veren kardeşim Engin SARAR'a teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği ilk andan beri bir bakışla bütün derdimi, sıkıntımı, mutluluğumu anlayan; her zaman mutlu olmam için elinden gelen fedakârlığı yapan, olumlu bakış açısı ile bana destek olan, kendi tez çalışmasını aksatmayı göze alarak benim uygulamama yardımcı olan eşim Engin BOYRAZ'a asla vazgeçmeme izin vermediği ve hayatıma anlam kattığı için sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Dilek SARAR BOYRAZ

Ekim 2016

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

- 2012 - Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş.
- 2006 – 2010 Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Çift Anadal Programından mezun olma.
- 2005 – 2009 Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliğinden mezun olma.
- 2001 – 2005 Eskişehir Hoca Ahmed Yesevi Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

İş

- 2010 – 2013 Hamit İbrahimiye Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi “Öğretmenlik”
- 2013 – 2014 Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı “Araştırma Görevlisi”
- 2014 – 2015 Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi “Öğretmenlik”
- 2015 –2016 Kadıköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi “Öğretmenlik”
- 2016 - Göztepe Sevgi Özel Eğitim Anaokulu “Müdür Yardımcılığı”

Bildiriler

Sarar Boyraz, D. ve Karaaslan Ö. (2016). Using graduated guidance to teach game skills children with autism. 5th International Conference on Learning, Education and Pedagogy. 30-31 Ağustos 2016, İstanbul.

Kişisel Bilgiler ve İletişim

Görev Yaptığı Kurum	Göztepe Sevgi Özel Eğitim Anaokulu
Yabancı Dili ve Puanı	İngilizce / YDS 60
E-posta	dsarar@gmail.com
İş Telefon	0 216 360 30 25

ÖZET

OTİZMLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUNLARIN ÖĞRETİMİNDE AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Normal gelişim gösteren çocuklar oyunlar oynayarak veya akranlarını gözleyerek becerileri öğrenebilirler. Bununla birlikte otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar genellikle yalnız kalmayı tercih etmekte ve başkalarını taklit etmede, gözleyerek öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar. Bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak OSB’li çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesiyle akranlarıyla sosyal etkileşim kurmaları ve iletişime geçmeleri beklenmektedir.

Araştırmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara kurallı oyun becerilerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Ayrıca, aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyunların sürdürülmesi ve genellemesi üzerindeki etkisi de belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcı annelerinin “kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği” hakkında görüşleri sosyal geçerlik verileri toplanarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul Kadıköy Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezinin okulöncesi sınıfına devam eden 6-7 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu tanılı üç çocuk oluşturmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim yönteminin otizmlili çocuklara kurallı oyun becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve katılımcıların uygulama sona erdikten sonra da oyunu oynayabildiklerini, farklı ortam ve kişilere de genelledebildiklerini göstermiştir. Ayrıca, annelerle yapılan görüşmeler sonucunda aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile kurallı oyun becerisinin öğretimi ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Kurallı Oyun, Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi.

ABSTRACT

USING GRADUATED GUIDANCE TO TEACH GAME SKILLS CHILDREN WITH AUTISM

Children with normal development can achieve knowledge from the outside on their own or while they are playing with their playmates. However, this is not the case for children with autism, as they mostly prefer to be alone, they have difficulties in learning by observing, and they cannot imitate others. By using data based applications that are on a scientific basis, children with autism are expected to socially interact/communicate with their peers with the help of game teaching.

The overall objective of this research; to teach rural game skills children with autism using graduated guidance. According to the overall objective of the research we try to answer following questions: (1) Is Graduated guidance effective to teach games with rules children with autism acquisition, following and generalization stage? (2) What are the views of parents about use of graduated guidance to teach game with rules?

Three children at ages 6-7 who are diagnosed with autism spectrum disorder are the participants for this research and all of them going pre-school in İstanbul Kadıköy Hamit İbrahimiye Special Education Intervention Centre. In this study, one of the single subject research methods, multiple probe design with probe conditions across subjects has been used.

The findings of the research showed that graduated guidance was effective in teaching children with autism to play game with rules. The instructional arrangement provided in the research was also effective on maintaining the acquired skills over time and generalizing the acquired skills to novel setting and persons. Also, it was seen that mothers' opinions regarding their children to play game with rules were positive.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Game with Rules, Graduated Guidance

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2 Amaç.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN.....	7
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	7
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri.....	9
2.3. Oyun ve Oyun Evreleri.....	13
2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun.....	16
2.5.Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar.....	18

2.6. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.....	20
2.6.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi.....	20
2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Öğretimi ile İlgili Yürütölen Araştırmalar.....	22
BÖLÜM III: YÖNTEM	27
3.1. Katılımcılar	27
3.2. Ortam.....	31
3.3. Araç-Gereçler.....	32
3.4. Araştırmanın Modeli.....	33
3.5. Bağımlı Değişken.....	34
3.6. Bağımsız Değişken.....	35
3.7 Süreç.....	35
3.7.1. Yoklama Oturumları.....	36
3.7.1.1.Toplu Yoklama Oturumları.....	36
3.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	37
3.7.2. Öğretim Oturumları.....	38
3.7.3. İzleme Oturumları.....	40
3.7.4. Genelleme Oturumları.....	40
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	41
3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	41
3.8.2.Güvenirlik Verilerini Toplanması ve Analizi.....	42
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	42
3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği ve Analizi.....	43
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	45

BÖLÜM IV: BULGULAR.....	46
4.1.Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Etkililiğine İlişkin	
Bulgular.....	46
4.1.1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretime İlişkin	
Bulgular.....	48
4.1.2. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin İzleme Düzeyine	
İlişkin Bulgular.....	49
4.1.3. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Genelleme	
Düzeyine İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Sosyal Geçerlik Verisi	
Bulguları.....	49
BÖLÜM V: SONUÇ.....	52
5.1. Yargı.....	52
5. 2. Tartışma.....	53
5.3. Öneriler.....	56
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	56
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	67

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	27
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Öğretim, Toplu Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirleri Verileri.....	43
Tablo 3. Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri.....	44
Tablo 4. Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri.....	45



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yağ Satarım Bal satarım Oyununun Oynandığı Ortam.....	32
--	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	47
--	----



KISALTMA VE SEMBOLLER

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CDC	: Hastalıkları Önleme ve Kontrol merkezi
EDEP	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
GAG	: Gözlemciler Arası Güvenirlilik
NAC	: Uluslararası Otizm Merkezi
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Otizmli bireyler arasından benzer özellikler olmasının yanı sıra farklı özellikleri de gözlenmekte, bu nedenle günümüzde otizm karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmakta ve “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)” terimi kullanılması tercih edilmektedir. (Heflin ve Alaimo, 2007’den akt. Kırcaali-İftar, 2015; ss. 4-5). Alan yazında OSB’li çocukların özellikle iletişim ve sosyal etkileşim alanlarının etkilendiği ve başkalarını anlamada güçlük çektikleri nöro-gelişimsel yetersizliğin yanı sıra genetik bileşenlerin de önem taşıdığı bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Pasco, 2011). Başka bir araştırmacı tarafından yapılan tanımda ise, otizmli bireylerin genellikle 30 aydan sonra tanılanabildiği, bununla birlikte dil-bilişsel ve sosyal becerilerde gerilik ve tekrarlı/yinelenen davranışları sergiledikleri vurgulanmaktadır. Diğer bir deyişle, OSB tanılı bireylerin özellikle sosyal ve bilişsel becerilerin yanı sıra diğer normal gelişim gösteren bireylerle oyun kurma, başlatma ve sürdürmede önemli derecede güçlük yaşayabilecekleri ileri sürülmektedir (Rettig, 2011). Her iki tanım göz OSB çocukların sosyal yaşam ve oyun becerilerinde birtakım güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) , Ulusal Hastalıkları Önleme ve Kontrol Altına Alma Merkezinin (Center for Diseases Control and Prevention; CDC) 2014 verilerine göre her 68 çocuktan birinin OSB’ye bağlı bir yetersizliğe sahip olduğu rapor edilmektedir (CDC, 2014). Bununla birlikte, son yıllarda ABD federal yasalar tarafından OSB’li bireylere yönelik sağlanacak destek özel eğitim hizmetlerinin, bilimsel dayanaklı olması yönünde kararlar alındığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, sayıları giderek artmakta olan OSB’li bireylerin özellikle sosyalleşmelerinde büyük önem taşıyan sosyal yaşam ve oyun becerilerinin öğretilmesine yönelik etkili ve bilimsel dayanaklı eğitim uygulamalarına gereksinimin duyulmaktadır (Akt.: Karaaslan, 2010, s. 13). Pişkin (1993), oyunun çocuğun iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin ediniminde ve yaşlıları ile iletişim kurmasında büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Schopler (1986) otizmli çocukların sosyal yetersizliklerini özellikle fiziksel temastan kaçınma, yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kurmama,

kendilerine gülümsendiği zaman gülümsemeyle karşılık vermeme, insanlara karşı ilgisiz kalma, sosyal kuralları anlamada ve oyun becerisinde yetersiz olma şeklinde belirtmiş ve bu yetersizlikler Kanner (1943) tarafından otizmin en önemli belirtileri olarak değerlendirilmiştir. Sosyal becerileri yetersiz olan bireylerin akranları ile aralarında etkileşim oluşması için yeterli fırsatlar oluşmadığından diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Carrero, Lewis, Zolkoski ve Lusk (2014), sosyal beceri yetersizliklerinin otizmlili çocukların oyunlara katılımlarını ve akranlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesine engel olabileceğini ve bu durumun sıklıkla akranları tarafından reddedilme ve izole olmaya yok açacağını belirtmektedir. Wheeler (2013) arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinde sosyal aktivite gruplarının etkisini araştırdığı araştırmasında sosyal becerilerin oyun ve aktiviteler yoluyla pratik edilmemesi durumunda akran reddinin ve izolasyonun devam edeceğine dikkat çekmektedir. Özellikle, normal gelişim gösteren çocukların içinde bulundukları ortamlarda (ev, mahalle, park, okul bahçesi vb.) birtakım materyalleri (taş, sopa, top, tebeşir vb.) kullanarak, kurallı oyunlar (saklambaç, sek sek, dokuztaş vb.) oynadıkları ve bu oyunlar yoluyla da sıra alma, kendi fikirlerini sunma, kural koymaya katılımda bulunma, oyun dilini kullanma, akranlarla sosyal etkileşime geçme, diğer kişilerin davranışlarını gözleme ve onları taklit etme gibi pek çok beceriyi sergileyerek birçok şeyi öğrenebildikleri bilinmektedir. Bu düşünceden hareketle, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi otizmlili çocukların da “Kurallı Oyun” becerileri yoluyla birtakım becerileri (sosyal beceriler, fiziksel beceriler vb.) öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Ancak, bazı araştırmacılar (Kurt, 2006; Karaaslan, 2010; Odluyurt 2013) OSB ve diğer yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin diğer normal gelişim gösteren bireyler gibi birilerini gözleyerek veya taklit ederek bir takım becerileri öğrenemeyebileceklerini, diğer bir deyişle; bu bireylere birtakım becerilerin öğretiminde özel olarak geliştirilmiş bilimsel dayanaklı uygulamalara gereksinim duyulduğunu ileri sürmektedirler.

Alan yazında, oyun becerilerinin otizmlili çocuklara öğretimine yönelik bazı araştırmalar bulunmasına rağmen, okulöncesi eğitimine devam eden çocuklarla ve sadece aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak kurallı oyunların OSB’li çocuklara öğretimine

yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Buradan hareketle, OSB olan çocuklara kurallı oyunların öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların etkililiğine yönelik araştırmalara katkı sağlayacak başka araştırmaların yapılmasına da gereksinim olduğu gözlenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; OSB olan çocuklara aşamalı yardımla kurallı oyunların öğretilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. OSB olan çocuklara kurallı oyunların edinim, izleme ve genelleme aşamasında aşamalı yardımla öğretim yöntemi etkili midir?
2. Kurallı oyunlarda aşamalı yardımla öğretimin kullanımı konusunda annelerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın iki açıdan önem taşıdığı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren birçok çocuk pek çok şeyi sokakta diğer çocuklarla oyun oynayarak veya kendi başına öğrenebilirken, otizmlili çocuklar daha çok yalnız kalmayı tercih ettikleri ve gözleyerek öğrenemedikleri yani diğerlerini model alarak taklit edemedikleri bilinmektedir. Bu yüzden; otizmlili çocuklar oyun gelişimleri, normal akranlarına kıyasla oldukça yavaş ilerleme kaydetmektedir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik gelire sahip otizmlili çocukların içinde yaşadıkları doğal ortamlarda (örneğin; sokak, mahalle, okul bahçesi), doğal materyaller (örneğin; taş, sopa vb.) kullanarak kurallı oyunları rahatlıkla oynanabilecekleri ve bu yolla akranlarıyla sosyal etkileşime/iletişime geçebilecekleri umulmaktadır. Bu araştırma sayesinde sosyal becerilerin geliştirilmesi yolu ile otizmlili çocukların normal gelişim gösteren akranları ile sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturularak iletişim becerilerinin de destekleneceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak, otizmlili çocuklara kurallı oyunların öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Otizmli çocuklara oyun becerisinin öğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde de yalnızca bir araştırmanın kurallı oyun becerilerinin özelliklerini (Başal, 2007) ele aldığı; bu araştırma dışındaki diğer araştırmaların ise, rol oyun (Bozkurt, 2011) ve akran model ve video modellerle kurallı oyun becerilerinin öğretimine (Odluyurt, 2013) yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Bu araştırma bir özel eğitim uygulama merkezinde yürütülmesi ve OSB olan çocuklara kurallı oyunların sadece aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi üzerine yapılan ilk araştırma olması özelliği ile de OSB olan çocukların ailelerine ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

OSB'li çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma; yöntemin etkililiğinin tek bir kurallı oyun (yağ satarım bal satarım) üzerinde sınanması, araştırmanın sadece 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yürütülmüş olması, araştırmada OSB tanılı üç katılımcının yer alması ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada yer alan tüm katılımcıların benzer özelliklere, benzer eğitim yaşantılarına sahip oldukları ve katılımcıların hepsinin performans düzeylerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan katılımcıların sahip oldukları OSB, araştırmada etkililiği sınanacak olan yanlışsız öğretim yöntemlerinden aşamalı yardımla öğretim yöntemi ve araştırmaya konu olan kurallı oyun açıklanması gerekli görülen tanımlardır.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB - Autism Spectrum Disorder): Otizm spektrum bozukluğu, belirtileri erken çocukluk çağında başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim

becerilerinde sınırlılıklarla, sınırlı, yineleyen davranışlar ve ilgi alanlarının gözlemlendiği nöro-gelişimsel bir bozukluktur (DSM-V'ten akt. Tortamış Özkaya, 2013).

Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (Error-less Teaching): Yanlışsız öğretim yöntemleri, öğretim sırasında yanlış tepkide bulunma olasılığını en aza indirmeyi amaçlayan; öğrenmenin öğretim sırasında yapılan hatalarla değil, öğretim sırasındaki olumlu yaşantılar ve alıştırma ile gerçekleştiği düşüncesinden yola çıkılarak geliştirilmiş yöntemlerdir (Tekin, 1999).

Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi (Graduated Guidance) : Aşamalı yardımla öğretim yöntemi; öğretmenin öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak kontrol edici ipucu ile öğretime başlayıp; öğrencinin performansına bağlı olarak anlık alınan kararlarla kontrol edici ipucunun türünde veya yoğunluğunda silikleştirmeye gidilen bir yöntemdir. Öğrencinin doğru tepkide bulunabilmesi için kontrol edici ipucuna gerek duyulursa sunulmaya devam edilir; gerek duymazsa ipucu ortadan kaldırılır. Diğer yöntemlerden ayıran en önemli özelliği öğrencinin gölge gibi takip edilmesi ve ipucu silikleştirmesinin önceden planlanan sistematik bir şekilde değil anlık kararlarla yapılmasıdır (Woley ve Gast, 1984).

Kurallı Oyun (Games with Rules): Dört ile yedi yaşlar arasında oluşmaya başlayan; yoğunlukla yedi, on bir yaşları arasında görülen; en az iki kişinin etkileşimi ile ortaya çıkan çocuğu toplumsal hayata hazırlama ve toplumla bütünleştirme örtük amaçlarına da hizmet eden, nesilden nesile aktarılan veya kendiliğinden kurulan belirli kurallar çerçevesinde oynanan oyunlardır (Cardon, 2007).

Tek Denekli Araştırma Yöntemleri (Single Subject Research Methods): Tek denekli araştırma yöntemleri; özel eğitimde sıklıkla kullanılan, sadece bir deneğe ilişkin bulguların incelendiği, verilerin zaman içindeki değişiminin grafiklerle incelendiği yarı-deneysel bir araştırma türüdür (Tekin-İftar, 2012).

Yoklama Evreli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli (Multiple Probe Design With Probe Conditions Across Subjects) : Yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, dış geçerliğin artırılması amacı ile aynı bağımsız değişkenin aynı ortam ve koşullar

altında bağımlı değişken üzerindeki etkisinin farklı denekler üzerinde sınıandığı modeldir(Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).



BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

“Otizm” terimi ilk olarak 1910’larda İsviçreli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından kendini dış dünyadan soyutlamış kişiler için kullanılmış ve otizmle ilgili ilk makale de 1943 yılında Leo Kanner tarafından yayımlanmıştır. Otizmlı çocukların pek çoğu iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde güçlük yaşamakta ve pek çoğunda sınırlı ve yineleyen davranışlar gözlenmektedir. Bununla birlikte otizmlı bireyler arasından benzer özelliklerin yanında farklılıklarda gözlenmekte olup; günümüzde otizmin karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olması nedeniyle “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)” terimi kullanılması tercih edilmektedir. (Heflin ve Alaimo, 2007’den akt. Kırcaali-İftar, 2015; ss.4-5). İletişim ve sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizliklerin dikkat çekici boyutta olduğu ve bu yetersizliklerin çocukları hafiften ağıra doğru farklı derecelerde etkilediği OSB, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan nöropsikiyatrik ve gelişimsel bir sendromdur (Korkmaz,2003; s.81). Bu sendrom 1952 yılında yayınlanan DSM-I’ de otizm çocukluktaki şizofrenik belirtiler altında ele alındı. İkinci DSM (1968) de şizofreni altında değinildi. DSM III (1980) de çocukluk otizmi adı altında kendi tanısını kazandı. Bu sürüm 1987 yılında revize edilerek otistik bozukluk olarak isimlendirildi. Ardından 1994 yılında DSM-IV yayınlandı ve 2000 yılında revize edildi (Gensler, 2012).

Yukarıda sözü edilen DSM-IV-TR (Amerikan Psikiyatri Birliği) ve ICD-10 (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından belirlenen ölçütlere göre, OSB şemsiyesi altında ‘Otizm’, ‘Asperger Sendromu’, ‘Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu’, ‘Rett Sendromu’ ve ‘Atipik Otizm’ olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmaktaydı. Ancak; 2013 yılında otizm tanısı ile ilgili problemleri çözmek amacıyla yayınlanan DSM-V ile birlikte alt kategoriler yerine tek bir tanının kullanılmasının tedavi ve araştırma çalışmalarında daha kolay ve tutarlı bir şekilde yürütülmesini sağlayacağı düşünüldüğünden hepsi “Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk” adı altında toplanmıştır (Koroğlu, 2013). Rett sendromu genetik faktörler nedeni ile bu sınıflandırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca; DSM-V’ e göre OSB tanısı alan bireyler arasında farklı gelişim alanlarında sahip oldukları belirtiler hafiften ağıra değişiklik

gösterdiği için ihtiyaç duyulan desteğin düzeyine bağlı olarak “birinci düzey desteği gerektirir, ikinci düzey önemli ölçüde desteği gerektirir ve üçüncü düzey çok önemli ölçüde desteği gerektirir” olarak üç düzeyde derecelendirilmesi yapılmıştır (Tortamış Özkaya, 2013; Köroğlu, 2013).

Yukarıda bahsi geçen adlandırma ve sınıflandırma dışında DSM V’ teki bir diğer değişikliğe bakıldığında, DSM IV’te yer alan bozuklukların erken çocukluk döneminde başlaması zorunluluğuna DSM V’te çevreden beklentilerin arttığı geç dönemde de ayır edilebileceği ifadesi eklenerek belirtilerin okul öncesi eğitim kurumlarına başladığında dikkat çekici hale getirildiği görülmektedir. Böylece, bu dönemde tanı alan çocukların durumunun da açıklık kazanması hedeflenmiştir. Ayrıca, sosyal iletişimsel alanda yetersizlikleri olan ancak otizm spektrum bozukluğu tanısı olmayanların sosyal iletişimsel bozukluk açısından değerlendirilmesi gerektiği de söylenmektedir (Tortamış Özkaya, 2013). DSM IV tanı ölçütleri gözden geçirildiğinde OSB’den etkilenmiş çocukların genel özelliklerinin aşağıdaki sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin yanı sıra sınırlı, tekrarlayan, takıntılı ilgi ya da davranışlarla ilgili yetersizlik yaşadıkları gözlenmektedir (Pasco, 2011). Kırcaali-İftar (2003) sözü edilen bu yetersizlikler ve sınırlılıkların, otizmlili çocukların gelişim alanlarıyla ilişkili olarak farklı düzeylerde ve bileşkelerde görüldüğü ileri sürülmektedir. Sözü edilen bu yetersizlik ve sınırlılıkların hemen hepsi hafif ya da orta düzeydeki otizmlili çocukların bazılarında rastlanırken, bazılarında bu belirtilerin yalnızca birkaçı çok yoğun biçimde görülmektedir. Ayrıca, otizm spektrum bozukluğunun bazı kategorilerinde bazı belirtiler daha yoğun ya da daha hafif görülmektedir (Akt.: Karaaslan, 2015).

OSB’li çocuklara ilişkin DSM-IV’te yukarıda bahsedilen özelliklerin DSM V’te “Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk” sözel ve sözel olmayan tümleşik iletişim yetersizliği, göz iletişimi ve beden dilinde olağandışılık ya da el-göz devinimlerini anlama ve kullanma eksiklikleri, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmaması gibi belirtilerle kendini gösteren iletişim bozuklukları; olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamama, ilgilerini, duygularını ya da duygulanımını paylaşamama, toplumsal etkileşimi başlatamama ya da toplumsal etkileşime girememe gibi sosyal etkileşimde süregelen bozukluklarla; sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler veya etkinliklerle karakterize edilmektedir. Sınırlı

yineleyici davranış örüntüleri altına duyuşal uyarınlara karşı aşırı ya da yetersiz tepki gösterme ve duyuşal uyarınlarla olağandışı ilgilenme kriteri de eklenmiştir (Köroğlu, 2013). DSM- V de özetle şu özelliklere dikkat çekilmektedir:

- a) Sosyal iletişim ve sosyal etkileşimdeki yetersizlikler ve bu yetersizliklerin farklı bağlamlarda da gözleniyor olması,
- b) Sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar,
- c) Erken çocukluk döneminde bu belirtilerin ortaya çıkması,
- d) Bu belirtilerin bireyin günlük yaşamına katılımını sınırlaması veya engel olması (Freidman, Sadhu ve Jellinek,2012'den akt: Kırcalı-İftar, 2015)

Göröldüğü gibi hem DSM IV hem de 2013 yılında yeniden gözden geçirilip düzenlenen DSM V tanı kriterlerine göre, OSB'nin özellikle yaşam boyu devam eden sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar ve sosyal etkileşim alanındaki sınırlılıkların yanı sıra sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerindeki yetersizlikler sergiledikleri karşımıza çıkmaktadır. Burada OSB'li çocukların sosyal etkileşim alanındaki yetersizlikler göz önüne alındığında, özellikle oyun becerilerindeki yetersizliklerde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ileriki yaşantılarında sergileyecekleri toplumsal becerilerin provalarını yapmalarına, sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlikler yaşamalarına neden olmakta ve yaşantılarıyla oyun yolu ile etkileşime geçememeleri sosyal kabullerini yanı sıra kaynaştırma ortamlarına uyumlarını da güçleştirmektedir.

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

Sözü edilen DSM-V tanı kriterlerinde OSB olan çocukların özellikle sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılıklar gösterdikleri, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde güçlükler yaşadıkları ve pek çoğunda sınırlı ve yineleyen davranış örüntüleri gözleendiğinden söz edilmekte; ayrıca sözü edilen bu özelliklerin OSB tanısı almış çocukların çoğunda hafif düzeyde de olsa gözlenirken bazılarında ise bir veya birkaç özelliğın yoğun bir şekilde de gözlenebileceğine dikkat çekilmektedir (Smith, McAdam ve Napolitano, 2007'den Akt.

Karaaslan, 2015). Bununla birlikte, OSB'nin özelliklerine ilişkin genel bilgiler aşağıda verilmiştir:

- **Zihinsel işlevler:** OSB zihinsel işlevler açısından bakıldığında; empati kurma ve diğerlerinin bakış açısını alma, esnek düşünme, dikkat, sezgisel öğrenme ve algılama gibi bilişsel becerilerde anlamlı farklılıklar görüldüğü belirtilmektedir (Klinger, O'Kelley ve Mussey, 2009'dan akt. Sucuoğlu, 2014). Bununla beraber, yaygın olarak kullanılan zeka testleri OSB tanılı bireyler için pek uygun olmasa da zihinsel işlevlerinin çok değişkenlik gösterdiği, yaklaşık üçte ikisinde farklı düzeyde zihinsel yetersizlik olduğu; diğerlerinin de normal ve normal üstü zihinsel performansla sahip oldukları görülmektedir (Toth ve Stobbe, 2011).
- **Davranış Özellikleri:** Tanı ölçütlerinde de yer alan kendini uyarıcı ve yinelenen davranışlarla; tanı ölçütünde yer almamakla birlikte kendine zarar verici davranışlar, yönerge takip etmede güçlük ve öfke nöbetleri gibi davranış problemleri OSB'de sıklıkla gözlenen davranış özellikleridir (Sucuoğlu, 2014). OSB'li çocuklarda genellikle küçük yaşlarda gözlenen aşırı hareketlilik ve dikkat dağınıklığı bazılarında yaş büyüse de devam edebilir. Bir isteğinin yapılmaması, ortamda ortaya çıkan istenmedik bir durum öfke nöbetlerine neden olabilir; ayrıca agresyon sonucu saldırganlık davranışları da görülebilir. Bu saldırganlık etrafındaki kişilere ya da kendine zarar verici olabilir. Ağır derecede zihinsel yetersizliği olan OSB'li çocuklarda kendine zarar verici bu davranışlar daha sık gözlenebilir. Psikiyatrik rahatsızlıklara olan yatkınlık nedeni ile tanılarına ek olarak bu rahatsızlıklara da rastlanabilir. Bununla birlikte bir konuya, nesneye takıntılı olma durumu ve günlük rutinlerdeki değişikliklerle gösterilebilen anormal tepkiler ve duyuşsal uyaranlara verilen aşırı tepkiler ve stereotipik hareketler OSB'de oldukça yoğun gözlenebilmektedir. Gözlenen bu özellikler bireyin günlük yaşama katılımını ve eğitim yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir (Korkmaz, 2003; ss. 92-96).
- **Sözel ve sözel olmayan iletişim:** OSB'nin en belirleyici özelliklerinden biri iletişim becerilerinde yaşanan güçlüklerdir. Seslenildiğinde bakmama, adına tepki vermeme, kucağa alınmayı istememe gibi durumlara sıklıkla rastlanmaktadır. Kişilerle kurulan

iletişimin genellikle bilgi, duygu veya düşünce aktarmak değil; ihtiyacı olan şeylere ulaşabilmek için kişiyi elinden tutup istediği şeye götürerek bir araç olarak kullanmak şeklinde olduğu görülmektedir(Aydın, 2003; ss. 287-288). OSB olan çocukların pek çoğu konuşmayı bağlama uygun şekilde anlamlı bir iletişim aracı olarak kullanamamakta; konuşabilenler bu beceriyi normal gelişim gösteren bireylere göre daha geç kazanmakta bununla beraber bazıları ise hiç konuşamamaktadır. Konuşabilen OSB'li çocukların dili kullanımlarına bakıldığında ben-sen zamirlerini kullanmakta güçlük çekmekte, aynı kelime veya cümle kalıplarını sürekli tekrarlama, mekanik ses tonu ile ve bozuk bir gramer yapısı ile konuşma, sesin vurgu ve tonlamasını ayarlayamama, mecazları anlayamama, iletişimi başlatamama ve devam ettirmede güçlük yaşama gibi sıkıntılar olduğu görülmektedir (Korkmaz,2003; ss. 83-84).

- **Sosyal Etkileşim:** Göz kontağı kurma gibi sözel olmayan becerileri sergileme ve anlamada yetersizlikler; ilgi ve isteklerini başkaları ile paylaşmama, diğer kişilerle ve akranları ile etkileşim kuramama ile onların sosyal ve duygusal tepkilerine karşılık verememe gibi yetersizlikler görülmektedir (Sucuoğlu,2014).OSB'li çocukların pek çoğunun tek başına ve aynı oyuncaklarla, oyuncağın amacına uygun olmayan şekilde saatlerce oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Oyun kurabilen OSB'li çocuklarda da karşılıklı oyun kurmada, geliştirmedegüçlük görülmektedir; ayrıca yaşları büyüse dahi oyunları çeşitlenmemekte ve yaşa uygun oyun becerilerini gösterememektedirler. Bu nedenle genellikle tek başlarına oynamayı yeğlemekte ve akranlarının kurduğu oyunlara dahil olamamakta veya uygun şekilde oyunu yürütememektedirler (Korkmaz,2003; s. 86).

Yukarıdaki açıklamalardan diğer gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuklarda olduğu gibi otizmlili çocuklarda da iletişim ve sosyal etkileşim becerilerde yetersizliklerin yaşandığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, sosyal/toplumsal yaşama uyumu ve sosyalleşmeyi sağlayan iletişim ve sosyal becerilerinin edinimi diğer gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerde olduğu gibi otizmlili bireyler de büyük önem taşımaktadır. Bazı araştırmacılar (Lovaas, 2003; Cordon, 2007; Rettig, 2011), OSB'li çocukların iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin

geliştirilmesinde özellikle oyunun büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca, çocuğun yaşlarıyla oyun oynaması; onun sözel ve motor becerilerinin gelişimini desteklemenin yanı sıra sosyal yaşamla ilgili birtakım beceri ya da davranışları kolaylıkla öğrenileceği ve tecrübe edebileceği bir ortamı da sağlamaktadır (Rubin, Fein, Vanderberg, 1983'den akt.; Pişkin, 1993).

Alan yazında, gerek normal gelişim gösteren çocukların gerek OSB'li çocukların sosyal becerileri kazanmalarında önemli olan iki beceriden birinin oyun; diğerinin ise, yaşlıları ile iletişim kurma olduğu ileri sürülmektedir. Ancak, otizmlili çocukların oyuncaklı/oyuncaksız oyunlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan gözlemler; bu çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla oyun oynamada farklı özellikler sergiledikleri belirlenmiştir. Örneğin; otizmlili çocukların oyuncaklarla belli bir amaca uygun oynayamadıkları, daha çok oyuncacı döndürme, yuvarlama, atma ya da elinde tutma gibi amaçsız davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, otizmlili çocukların saatlerce hiç bıkmadan aynı materyallerle (Örneğin; su ve kum)sürekli aynı şekilde oyun oynadıkları veya çamaşır makinesinde dönen çamaşırları ya da pikapta dönen bir plağın hareketlerini izledikleri görölmüştür. Bununla birlikte; tekerlekli bir nesneyi veya oyuncak kamyonu normal şekilde sürmek yerine, oyuncak kamyonu yatay pozisyonda tutup tekerleklerini döndürme hareketini yaptıkları gözlenmiştir (Wing, 1989'dan akt.; Pişkin, 1993). Öte yandan, OSB'li çocuklar normal akranlarına göre her ne kadar farklı özellikler sergileyerek oyun oynama davranışları sergilemiş olsalar da etkili öğretim yöntemleri kullanılarak uygun oyun becerilerinin kazandırılabilir.

OSB'li bireylere uygun oyun becerilerinin kazandırılmasıyla birlikte otizmlili çocukların kendini uyarıcı davranışlarında önemli düzeyde azalmaların yaşanabileceğini ileri sürmektedirler. Bu nedenle, OSB'li çocuklara oyun becerilerinin öğretiminin öncelikli hedefler arasında yer alınması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Lovaas, 2003; Kırcaali-İftar, 2006). Örneğin; 1990 ile 2011 yılları arasında yapılmış olan araştırmalarda, OSB'li çocukların oyun becerileri belli bir gelişim evresinde ilerleme kaydediyor görünmesine rağmen, bu çocukların oyun becerilerinin normal gelişim gösteren çocukların gerisinde kaldığı ve belirgin bir yetersizlik olduğu gözlenmektedir (Rettig, 2011).

2.3. Oyun ve Oyun Evreleri

Lazarus (1883), oyunun kendiliğinden ortaya çıkan ve mutluluk getiren bir aktivite olduğunu söyleyerek 19. yüzyılın başlarında oyun üzerine ilk teoriyi geliştirmiştir (Özdoğan, 2000; s. 101). Alan yazında oyun ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Piaget' e göre oyun çocuğun kendini tanımasını sağlayan; zihinsel, fiziksel, sözel ve duygusal olarak geliştiren; toplumsal kuralara uymasına ve dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olan, konuşmaya gerek kalmadan beden dilini kullanarak duygularını yansıtabildiği bir araç olarak tanımlamıştır (Yavuzer, 1999). Fromberg (2002), oyunu gönüllü olarak oluşan, düşünmeyi gerektiren, aktif katılımın sağlandığı anlamlı yaşantılar kazandıran, kurala dayanan veya dayanmayan etkinlikler olarak ele almıştır. Wolfberg (2009), yaptığı oyun tanımında oyunun oynayan kişileri kendiliğinden pekiştirici olma özelliğine dikkat çekmiş ve oyunun kendiliğinden oluşan, gönüllülük esasına dayanan, aktif katılım sağlanması nedeni ile dikkat gerektirmesi yönü ile ele almıştır. Tüfekçioğlu (2013) da oyunu; kendine özgü kuralları olan, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir yerde gerçekleştirilen, gönüllü katılımcılar oluşturulan gruplarla ve katılımcıların her birinin katkısıyla oluşan; çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini destekleyen eğlenceli etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Hurtwitz (2003) de oyunu diğer etkinliklerden ayıran özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: (a) oyunun bir süreç olması ve bu sürecin sonuçtan daha çok önem taşıması, (b) oyunun çocuk tarafından istenerek oynanması, (c) oyun sırasında değişiklikler olabileceği ve esnek düşünce gerektirmesi, (d) belirli kurallarının olması, bazen de bu kuralların değişkenlik gösterebilmesi, (e) çocuğa keşfetme ve sorgulama fırsatı vererek zihinsel süreçleri de kullanmasını sağlaması. Görüldüğü gibi oyunun pek çok farklı tanımı olsa da; oyunun eğlenceli bir etkinlik olması, çocuğun gelişimini desteklemesi, aktif katılım gerektirmesi, sosyal ve iletişim becerileri yolu ile çocuğa hayatı tecrübe etme fırsatı vermesi noktasında araştırmacıların hemfikir oldukları görülmektedir.

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda ve OSB tanılı çocuklarda oyun becerilerinde genellikle gecikme görülmesine rağmen; oyun becerilerinin gelişim aşamaları çocuğun gelişimsel yaşına bağlı olarak aynı sırayı takip etmektedir (Dunlap, 2009'dan akt: Ülke-

Kürkçüoğlu, 2014). Yıllar boyunca birçok araştırmacının birbirine benzeyen oyunları sınıflandırmak ve oyun evrelerini belirli bir sistematığe sokmak amacı ile sahip oldukları kuramsal görüşlerden yola çıkarak oyunu gelişim evrelerine göre sınıflandırdıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmanın daha çok zihinsel açıdan ve sosyal açıdan ele alınarak (Parten (1932), Smilansky (1968), Rüssel (1959)) yapıldığı görülmektedir (Öncül, 2015; Özdoğan, 2000). Bu sınıflandırmaları yapan iki araştırmacıdan yola çıkarsak oyunu sosyal açıdan ele alan Parten (1932) oyun evrelerini (a) amaçsız oyun, (b) yalnız oyun, (c) izleyici oyun, (d) paralel oyun, (e) ilişkili oyun (f) işbirlikçi oyun olarak sınıflandırmıştır. Oyun ve zihinsel gelişim arasında bağlantı olduğunu savunan ve oyunu zihinsel gelişime dayalı olarak sınıflandıran Piaget (1951) de oyunu (a) işlevsel (alıştırmalı) oyun, (b) sembolik oyun (simgesel taklit) ve (c) kurallı oyun olmak üzere üç farklı aşamada ele almaktadır.

Bu araştırmada Piaget (1951) tarafından çocuğun zihinsel gelişimine dayalı olarak yapılan sınıflandırma temel alınmıştır. Piaget, sınıflandırmasını bilişsel gelişim kuramını temel alarak yapmış ve oyun gelişiminin bilişsel gelişimle beraber bir hiyerarşi izlediğini savunmuştur. Dolayısıyla, normal gelişim gösteren bir çocuk bu üç evreyi yaşamının ilk yedi yılında sergilemekte ve böylece oynanan oyunların gelişimi ile ilgili ana hatlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

(a) İşlevsel Oyun: İşlevsel yani alıştırma oyunlarında duyu motor faaliyetleri tekrarlanmakta ve yaşamın ilk 18 ayı boyunca ağırlıklı olarak oynanmaktadır. Bu dönemde çocuklar bütün objeleri eline almak ister ve bir oyuncuğı eline aldığı zaman sallayarak, ileri geri hareket ettirerek ve atarak yaptığı bu hareketlerden mutlu olmaktadır. Böylece bu hareketleri tekrarlayarak kaslarını ve duyu organlarını kullanarak oyunlar oynarlar (Özdoğan, 2000). Piaget (1951) göre, nesnelerin kullanılmasına dayanan bu oyun döneminde çocuk tarafından kazanılan hemen hemen tüm şemalar duyu-devinimsel yolla oluşturulmaktadır.

(b) Sembolik Oyun: Sembolik oyun, nesnelerin işlevlerine uygun şekilde oynanmasının yanı sıra, o nesnenin farklı bir işlev ve özelliğı varmış gibi sembolik olarak kullanılmasıdır; ayrıca bu duyu-motor dönemden sembolik düşünmeye geçişte önemli bir zihinsel süreçtir (Jordan 2003'den akt: Aydın, 2010). 2 yaş civarında çocuklar bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanmaya başlarlar. Bu dönemde çocuklar kendi yaşantılarında yaşadıkları olayları zaman

zaman değişikliklere uğratarak ve hayallerinde farklılaştırarak simgeleştirmektedirler. Sembolik oyunlarda 3-4 yaşlarında çocuk, canlandırdığı olaydaki nesneye sahip olmasa bile o nesne yerine başka bir nesneyi kullanabilmekte ve sanki o nesneyi kullanıyormuş gibi farklı rollerde de davranmaktadırlar (Russ, 2003). Bu oyunlar içinde yaşanan çevrenin düşünce, yaşayış biçimlerinden ve günlük yaşamdaki olaylardan etkilenecek ortaya çıkabilmektedir. Sembolik oyunlarda çocuklar toplumsal rollere bürünüp, bu rollerin taklidini yaparak sosyalleşme sürecine girmeye başlamaktadırlar (Öncü Çelebi ve Özbay, 2005).

(c) Kurallı Oyun: Kurallı oyunlar bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Kurallı oyun, rekabetçi bir ortamda yarışmacı bir nitelik taşıyarak oynanmakta ve bu oyunların sonunda kazanan veya kaybedenler yer almaktadır. Ayrıca, çocuklar bu oyunlar sayesinde benmerkezciliğin dışına çıkmaya başlamakta, kendi dışındaki kişilerin de farkına varıp beraber hareket etmeyi öğrenmekte ve farklı bakış açıları geliştirebilmektedir. Oyunu kuralları ile öğrenip aktif katılımda bulunurken çocuk bir yandan da oyun arkadaşları ile iletişim kurma ve ilgilerini paylaşma fırsatı bulur. (Cardon, 2007). Özellikle kurallı oyunlar içinde çocuklar rekabet, kazanma, yenilme, adil olma, hakkına razı olma gibi sosyal becerileri kazanabilmektedirler. Kurallı oyun evresi çocuğun 4 yaşına girmesiyle başlamakta ve 6 yaş grubu çocukların bu beceriyi kazanmış olması beklenmektedir. Kurallı oyun evresinde birlikte hayali oyunların sayısı azalmakta, genellikle aktif rol olmayı gerektiren oyunlar artmaya başlamakta ve tekrar tekrar oynanabilen ve genellikle fiziksel olarak katılımı gerektiren, rekabet ve kazanma arzusunun barındıran kurallı oyunlar sayesinde oyunların süresi uzamaktadır. Çocuklar oyun içerisindeki kuralları öğrenmeye ve uymaya başladıkça bencillikten uzaklaşarak sosyalleşirler (Poyraz, 2011).

Kurallı oyunlar başlığı altında geleneksel oyunlar, organize oyunlar, masa başı oyunları ve sportif oyunlar ele alınmaktadır (Tüfekçioğlu, 2001). Bu araştırmaya konu olan “yağ satarım bal satarım” gibi geleneksel kurallı oyunların çocukların yaşadıkları kültür içinde kendiliğinden öğrenildiği, çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamda (okul bahçesi, park, mahalle, sokak) kolaylıkla bulunan doğal materyallerle (taş, sopa, demir, top, ip vb.) oynan ve nesilden nesile aktarılan oyunlar olduğu bilinmektedir. Türk kültüründe sıklıkla adı duyulan dokuz taş, sek sek, yağ satarım bal satarım, saklambaç, çelik çomak, mendil kapmaca, köşe kapmaca, yumurta tokuşturmaca gibi oyunlar kurallı oyunlar arasında yer

almaktadır. Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte kurallı oyunlar yerini evde tek başına oynanabilen atari, play-station ve bilgisayar oyunlarına (Süper Mario, GTA, Ace of Ampires vb.) bıraktığı gözlenmektedir.

Örneğin; Cengiz (1997) tarafından yapılan araştırmada, kurallı oyunun parçası olan geleneksel çocuk oyunlarının çok hızlı bir biçimde ortadan kalktığı görülmektedir. Benzer sonucun Başal tarafından 2007 yılında yürütülen araştırmada da ortaya çıktığı görülmektedir. Başal (2007) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ev dışında yani bahçede, sokakta veya boş bir alanda bireysel veya grupça oynanan toplam 21 kurallı oyunun oynandığı, ancak bu oyunların giderek bireyselleştiği ve ortadan kalkmaya başladığı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, Türk kültürüne özgü bu oyunların tümüyle kaybolmadan derlenmesi ve derlenen bu oyunların, yine çocuklar için etkin bir biçimde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle okulöncesi eğitimde ve ilköğretim düzeyinde uygulanan öğretim programlarında bu araştırmaya da konu olan kurallı oyunlar arasında yer alan geleneksel çocuk oyunlarına, oyunlarının genellikle tek başına değil grup olmayı gerektiren oyunlar olması ve açık veya kapalı alanlarda rahatlıkla oynanabilmesi nedeniyle yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Özbakır, 2009).

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun

OSB olan çocuklar tanı kriterlerinde de görüldüğü üzere sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri ile sosyal etkileşimde yetersizlikler yaşamaktadır. Bu yetersizlikler daha çok; sembolik oyun davranışlarında sınırlılık, oyunlarda az çeşitlilik, karmaşık oyun becerilerini sergileyememe ve oyun davranışlarını devam ettirme ve kurallara uymada güçlük şeklinde gözlenmekte ve bunlar oyun evreleri boyunca devam etmektedir (Lifter, Mason ve diğ., 2011'den akt: Ülke-Kürkçüoğlu, 2014). Küçük yaşlardan itibaren oyuncaklar yerine evdeki eşyalarla ilgilenmekte, oyuncakları amaçları dışında ve yaratıcı olarak kullanamamakta, tekrarlayıcı oyunlar oynamakta ve oyunlarına başkalarını dahil etmeyip yalnız kalmayı tercih etmektedirler (Bauer, 1995'den akt: Korkmaz, 2003). Oysa oyun oynamak, çocukların toplumsal yaşama dair deneyimler kazanmalarına fırsat sağlayarak sosyal etkileşim başlatma ve devam ettirme, olumlu etkileşim ortamı yaratma, deneyim paylaşma yoluyla sosyal

yeterliğin temelini oluşturmakta ve öğrenilen yeni becerilerin sergilenmesiyle sosyal rolleri de anlamalarını sağlamaktadır (Lantz, Nelson ve Loftin, 2004).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle oyunla birlikte işbirliği ve yardımlaşmanın yanı sıra sosyal ve iletişim becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte, oyun içerisinde ortaya çıkabilecek olası anlaşmazlıkların/olumsuz tartışmaların veya sevinç ya da zaferin oyundaki diğer kişilerle paylaşılıp kutlanması da normal gelişim gösteren çocuklar kadar otizmlili çocuklarda da önemli bir yaşam tecrübesinin yaşanmasına yol açabilmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Dolayısıyla, belli bir fiziksel mekanda gerçekleşen ve çocuğunda isteyerek aktif olarak katılımda bulunduğu bu amaçlı ya da amaçsızca oynan kurallı/kuralsız oyunlar yoluyla sosyal, bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi ve dil gelişim alanlarında birtakım ilerlemeler sağlayabilecekleri öne sürülmektedir. Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamakla birlikte oyun akademik bilgileri uygulama fırsatı sağlayarak, öğrenme fırsatı sağlayarak ve karşılıklı etkileşim sağlayarak bilişsel, duygusal, dilsel ve motor aktiviteler aracılığıyla zihinsel işlevlerin gelişimini desteklemektedir. (Barton ve Wolery, 2010).

Sonuç olarak; oyunun bazı durumlarda özellikle de normal gelişim gösteren çocuklarda keşfetme, hayal ederek oyun kurma gibi daha üst-bilişsel becerilerin kazandırılmasında kullanılabilirken, bazı durumlarda da otizmlili çocuklarda büyük önem taşıyan sıra alma, bekleme gibi basit düzeyde becerilerin oyun yoluyla kazandırılabilceği bilinmektedir. Bununla birlikte OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha az oyun davranışı göstermektedirler. (Carrero vd., 2014). Oyunun kurallarını anlamamaları, oyun içinde diğer çocukların verdiği sosyal ipuçlarını okumada güçlük çekmeleri, akranlarına yaklaşmama, oyuna dahil olmama, diğer çocukların ne yapacağını tahmin edememelerinden dolayı diğer oyunlarda olduğu gibi kurallı oyunları oynamada da zorluk yaşadıkları (Cardon, 2007) ve oynadıkları bu oyunları sürdürmede yetersizlik yaşadıkları gözlenebilmektedir (Wolfberg, 1994'den akt.;Cardon, 2007). Bu yetersizliklerin giderilebilmesi için OSB'li çocuklara bilimsel dayanaklı uygulamalarla sistematik öğretimler yapılarak kurallara uyma, kurallara uygun tepkilerde bulunabilme ve oyun arkadaşlarıyla sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002).

2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Yirminci yüzyılda İngiltere’de tıp alanında başlayan bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemeye yönelik arayış zamanla sosyal bilimler alanına da yayılmıştır. Buradan hareketle, normal gelişim gösteren çocukların farklı öğretim yöntemlerinden de faydalanabildikleri; fakat özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için en etkili yöntemlerin belirlenmesine gereksinim olduğu düşüncesiyle; 2000’ li yıllarda OSB olan çocuklara yönelik uygulanan eğitim ve terapi yöntemlerinin bilimsel dayanaklarını belirleme ve bu dayanaklara belirli ölçütler getirmeye yönelik çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Dammann ve Vaughn, 2001). Amerika Birleşik Devletlerindeki (ABD) Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center; NAC) tarafından 2009 yılında yapılan bir araştırmada otizm alanında kullanılmakta olan öğretim yöntemleri ve uygulamalarının hangilerinin bilimsel dayanaklı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda, otizm alanında kullanılan öğretim yöntemi ve uygulamalar; bilimsel dayanaklı uygulama, umut vaat eden ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar olmak üzere üç başlık altında özetlenmiştir. NAC raporunda (2009) davranış öncesi uygulamalar, davranışsal uygulamalar, küçük çocuklara yönelik kapsamlı davranışsal uygulamalar, ortak dikkat öğretimi, model olma, doğal öğretim stratejileri, akran öğretimi/desteği uygulamaları, temel tepki öğretimi, etkinlik çizelgeleri, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi uygulamalar bilimsel-dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır.

Özelikle bilişsel, sosyal becerilerle sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin öğretiminin yapılandırılmış ortamlarda öğretimine odaklanan uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı öğretim yöntemlerinin yanı sıra; NAC 2009 raporunda umut vaat eden araştırmalar arasında yer alan ilişki temelli uygulamalar da (Örneğin; Erken Yoğun Davranışsal Eğitim-EDEP) öğretimin günlük doğal etkileşimler sırasında daha doğal ortamlarda ve ebeveynlerle oluşan doğal etkileşimlerden yararlanarak çocuğun gelişim alanlarında ilerlemeyi amaçlamasıyla dikkat çekmektedir (Mahoney, 2009). İlişki temelli uygulamaların temelini çocuğun etkileşime geçme ihtiyacını doğuracak çevresel düzenlemelerin yapılması ve ebeveynlerin çocuğun liderliğinin takip edilerek oluşan bu etkileşime karşılık vermesi oluşturmaktadır (Pennington, Thomsan, James, Martin ve McNally, 2009).

EDEP ve benzeri ilişki temelli uygulamalar umut vaat etmesi ve ebeveynler tarafından uygulanmasıyla dikkat çekse de bilimsel dayanaklı olarak nitelendirilen uygulamaların çoğunlukla UDA ilkelerine dayalı olarak geliştirilen öğretim yöntemi ve uygulamaları olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamalı davranış analizinin temelleri davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımlar altında ele alınan uygulamalı davranış analizi tekniklerinin özellikle iletişim, sosyal etkileşim ve öz-bakım gibi becerilerinin kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu ve birtakım avantajlar sağladığı ortaya konmuştur (Luiseli, Russo, Christian ve Wilczynski, 2008'den akt.: Karaaslan, 2010).

Türkiye'de bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak yapılan araştırmalara bakıldığında, otizmlili çocuklarda oyun ve kurallı oyun türleri ve özellikleri (Atik, 1986), bu oyun etkinliklerinde annenin rolü (Ökcün, 2008), sembolik oyunla ilgili ölçek çalışması (Aydın, 2008), rol oyun becerileri (Bozkurt, 2011), kaynaştırma ortamında kurallı oyun öğretimi (Odluyurt, 2013) ve oyun müdahale programı (Kaya, 2010), hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılması ve video modelle öğretimin karşılaştırılması (Kürkçüoğlu, 2015) üzerine yapılmış araştırmalara rastlanılmaktadır.

Özetle, otizm ve oyun üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, otizmlili çocuklarda sportif grup oyunları (Miltenberger ve Charlop, 2014), okul öncesine devam eden otizmlili çocuklara karmaşık oyun becerilerinin video modele öğretimi (Rachidi, 2015), otizmlili çocukların kendi kendine ve işbirlikli oyunlarda kortizonal duyarlılık farklılıkları (Schupp, Simon ve Corbett, 2013), otizmlili çocuklara hayali oyunların öğretiminde video model ve akran modelle öğretimi (Reagon, Higbee ve Endicott, 2006), otizmlili çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde etkinlik çizelgesi kullanımı (Hampshire ve Hourcade, 2014), otizmlili çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde etkili stratejilerin belirlenmesi (Jung ve Sainato, 2013), otizm oyun ve iletişim (Lieberman ve Yoder, 2012), oyun ve hayal gücü (Christopher, 2009), oyun becerilerinin öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar (Carrero, Lewis, Zolkoski ve Lusk, 2014), üzerine yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır.

2.6. Yanlıssız Öğretim Yöntemleri

Yanlıssız öğretim yöntemleri bireyin öğretim sırasında hata yapma olasılığını önlemeyi veya en aza indirmeyi amaçlayan yöntemlerdir. En iyi öğrenmenin hatalarla değil; öğretim sırasında yaşanan olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı düşüncesiyle geliştirilmiş ve öğretmen tarafından kullanılabilmesi için şu becerilere sahip olunması gerektiği söylenmiştir: (a) bireyin varolan performansına göre hedef becerinin belirlenip ve sunulması, (b) gerektiğinde beceri basamaklarını arka arkaya dizerek beceri analizi oluşturma ve küçük adımlarla öğretmeyi amaçlama, (c) öğretim sırasında öğrenciyi doğru tepkiye götürecek olan ipucu, model olma gibi stratejileri kullanabilme. (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988'den akt: Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Yanlıssız öğretim yöntemleri; uyarıcı ipuçlarının sunulduğu yöntemler ve tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak doğru tepkide bulunması sağlanır. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanılsız öğretim yöntemleri: (a) sabit bekleme süreli öğretim, (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyele öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve (h) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim olmak üzere sekiz tanedir (Tekin, 1999). Uyarıcı ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde ise hedef uyarıcının anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla hedef davranışı başlatmak üzere sunulan hedef uyarıcı ve öğretim yapılan kişiyi doğru tepkide bulunmasına ipucu sağlayan uyarıcıda sistematik uyarlamalar yapılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu araştırmada, tepki ipuçlarının sunulduğu yanılsız öğretim yöntemlerinden aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla izleyen bölümde aşamalı yardımla öğretim yöntemine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.6.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi

Woley and Gast (1984), doğru tepkilerin belirli bir uyarıcının varlığında uyarıcı kontrolü ile ortaya çıkan ipuçlu tepkilerden doğal uyarıcıların varlığında doğru tepkinin verilmesinde geçişte kullanılmak üzere dört yöntem belirtmişlerdir. Bunlar: (a) Bekleme süreli öğretim,

(b) ipucunun giderek arttırılması, (c) ipucunun giderek azaltılması ve (d) aşamalı yardım. Aşamalı yardımla öğretim yönteminin diğer üç öğretim yöntemine oranla araştırmacılar tarafından daha az ele alındığına dikkat çeken Woley ve Gast (1984); aşamalı yardımla öğretimi öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak uygun fiziksel ipucunun sunulması ile öğretim oturumuna başlanması, öğrencinin gölge gibi takip edilerek gerektiğinde ihtiyacı olan ipucunun anlık kararlarla sunulmasıyla doğru tepkide bulunmasının sağlanması olarak tarif etmişlerdir. Bununla birlikte; tüm ipuçlarının sistematik olarak planlanıp sunulduğu ipucunun giderek azaltılması ile öğretim ve ipucunun giderek azaltılması ile öğretiminin tam tersine aşamalı yardımla öğretimde ipuçlarının öğrencinin öğretim oturumlarındaki tepkilerine bağlı olduğu için sistematik olarak planlanmadığına vurgu yapmışlardır.

Aşamalı yardımla öğretim yöntemi çeşitli yetersizlik grubundaki çocuklara öğretim yapmada etkili olup; özellikle modeli taklit etme ve ipucunu bekleme becerilerine sahip olmayan bireylerde daha etkili olarak kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Aşamalı yardım öğretim yönteminde öğretmen öğretime kontrol edici ipucu sunarak başlar ve zamanla öğrencinin performansına bağlı olarak daha az kontrol edici ipucunu sunar ve en sonunda da kontrol edici ipucunu tamamen ortadan kaldırır. Bu yöntemi tüm diğer öğretim yöntemlerinden ayıran nokta, kontrol edici ipucu turu ve miktarına ilişkin anlık kararlar alınmaktadır (Wolery ve diğ., 1992'den akt.; Tekin, 1999). Öğretmen ya da uygulamacı öğretim sırasında eğer kontrol edici ipucunun öğrencinin doğru tepkide bulunması için gerekli olduğuna inanırsa kontrol edici ipucunu sunmaya devam etmekte, öğrencinin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucunun gerekli olmadığına inanırsa kontrol edici ipucunu ortadan kaldırmaktadır.

Aşamalı yardımla öğretim: (a) Hedef uyarıyı belirleme, (b) öğretim yapılan bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak ipucunu belirleme, (c) bireyin performansına bağlı olarak ipucu silikleştirme süreçlerini belirleme, (d) öğretim yapılan bireyin doğru, yanlış tepkilerinde ve tepkide bulunmama durumunda uygulamacının ne şekilde tepkide bulunacağına karar verme, (e) öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla veri kayıt yöntemini belirleme, (f) tutulan veriler sonucunda bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak gerekirse

ipuçlarında değişiklikler yapma basamaklarından oluşmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Aşamalı yardımla öğretim yönteminin her yaş grubundan bireylerle ve farklı becerilerin öğretiminde etkili bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Aşamalı yardımla öğretim yönteminin daha çok öz bakım becerilerinin (Azrin, Schaeffer ve Wesolowski, 1976, Diorio ve Konarski, 1984, McKelvey, Sisson, Van Hasselt ve Hersen, 1992, Reese ve Snell, 1991) öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Özkan Yücesoy, 2007). Ülkemizde Akmanoğlu, Batu ve Yanardağ (2014), oyun becerilerinin öğretimi ile ilgili “Otistik özellikler gösteren çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde videoyla model olmanın aşamalı yardımla birlikte sunulması ve videoyla model olmanın yalnız sunulmasının karşılaştırılması” üzerine bir araştırma yürütmüşler ve her iki öğretim yönteminin de hedef oyun davranışlarının öğretiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde OSB’li çocuklara geleneksel kurallı oyun becerilerinin yalnızca aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma bu yönüyle de ilk olma özelliği taşımaktadır.

2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Öğretimi ile İlgili Yürütülen Araştırmalar

Günümüzde otizmlili bireylerin eğitimlerinde uygulamalı davranış analizine dayalı ayrıık denemelerle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri, fırsat öğretimi ve resimli etkinlik çizelgeleri gibi öğretim yöntemlerinin birçok oyun becerileri de dahil olmak üzere birçok beceri veya kavram öğretiminde sıklıkla kullanıldığı gözlenmektedir (Corsello, 2005; Ricciardi ve Luiselli, 2003; Heflin ve Alaimo, 2007’den akt.: Akgül, 2010; Tekin, 1999). Öte yandan, alan yazında ebeveyn-çocuk etkileşimi veya ebeveyn-çocuk etkileşiminin oyundaki rolünü inceleyen araştırmalara (Örneğin; Karaaslan, 2016; Diken ve Mahoney, 2014) da rastlanmaktadır.

Örneğin; Karaaslan (2016) tarafından yürütülen araştırmada okulöncesi eğitimine devam eden down sendromlu ve OSB’li çocukların anne ve babalarıyla yürütülmüştür. Yapılan bu

araştırmada çocukların gelişim düzeylerine uygun oyuncaklarla oynanan serbest oyun zamanlarında anne ve babaların çocuklarıyla olan etkileşimleri video ile kayıt altına alınmıştır. Video analizleri sonucunda annelerin babalara göre etkileşimde daha yanıtlayıcı ve aktif olmalarının yanı sıra; down sendromlu çocukların ebeveynlerinin OSB’li bireylerin ebeveynlerine göre çocuğun sosyal katılımına bağlı olarak etkileşimlerinin daha etkili olduğu görülmüştür. Benzer bir araştırmada da Diken ve Mahoney (2013) okulöncesi dönemdeki OSB’li çocuklarla annelerinin etkileşimlerini incelemişlerdir. On beş anne ile yürütülen araştırma sonucunda annelerin etkileşim stillerinin çocuklarının gelişim düzeyleri ile ilişkili olduğu, çocukların yönlendirici anneler yerine yanıtlayıcı olan annelerle daha iyi etkileşime geçtikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Ökcün (2008) tarafından yürütülen çalışmada dokuz yaşında çocuğa sosyal beceri kazandırılmasında “saklambaç oyunu” kullanılmıştır. Daha sonra, çocuğun akranlarıyla oynadığı bu saklambaç oyunu esnasında annenin çocuğuyla olan etkileşimi gözlenmiştir. Gözlem verileri analiz edildiğinde; annenin oyun etkinliği boyunca on üç farklı sözel strateji ve yedi farklı sözel olmayan strateji kullanmıştır. Yapılan analiz sonunda, OSB’li çocuğun oyuna katılımına ve akranları ile sosyal etkileşimlere katılımlarına katkıda bulunduklarına dair bulgular bulunmuştur. Bozkurt (2011) tarafından yürütülen bir başka bir araştırmada ise, otizmlili çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim uygulamalarının sunulmasının etkililiğinin ve verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla yapılan başka bir araştırma da tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırmaya otizm tanısı olan 5-6 yaş aralığında ikisi erkek biri kız olmak üzere toplam üç denek katılmıştır. Araştırmanın etkililik bulguları otizmlili üç deneğin de hedef becerileri her iki öğretim uygulaması ile öğrendiklerini göstermiştir. Bağımsız değişkenler verimlilik açısından karşılaştırıldığında ise, deneklerden ikisinde, akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelle öğretiminin hedeflenen becerilerde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı açısından eşit derecede verimli olduğu görülürken bir diğer denekte ise bir oturum farkla akran modelle öğretimin yetişkin modelle öğretime kıyasla daha verimli olduğu görülmüştür.

Akmanoğlu, Yanardağ ve Batu tarafından 2014 yılında yürütülen çalışmada, otizmlili çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde video modelle aşamalı yardımın birlikte ve yalnızca video ile modelin kullanımının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma tek denekli araştırma modeli kullanılarak 4-6 yaş aralığında dört öğrenci ile yürütülmüştür. Etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri araştırma boyunca toplanmıştır. Toplanan veriler sonucunda her iki öğretim yönteminin de oyun becerilerinin öğretimin de etkili olduğu görülmüştür.

Kossyvaki ve Papoudi (2016), otizmlili çocukların oyun girişimlerini gözden geçirmişlerdir. Öğretmenlerin okulda akademik becerilerin öğretimine ağırlık vererek oyun davranışlarını ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Bunula birlikte, 2010-2014 yılları arasında yapılan araştırmaları gözden geçirmişlerdir. Gözden geçirdikleri araştırmalardan beşi oyun sırasındaki sosyal etkileşimi incelerken araştırmaların otizmlili çocukların oyun davranışlarının geliştirilmesi ve oyun özelliklerinin incelenmesi üzerine odaklandığını görmüşlerdir. Ayrıca inceledikleri altı çalışma sembolik ve işlevsel oyun becerilerinin öğretimini çalışmış iki çalışmada da bahçıvanlık, aşçılık gibi oyunların öğretimini çalışmışlardır.

Memari, et al. (2015) yılında yapılan bir araştırmada, yaşları 6 ile 15 arasına değişen 52 erkek ve 31 kız otizm spektrum bozukluğu olan çocukların günlük oyun ve fiziksel aktivitelere katılımlarını incelenmiştir. Çocukların fiziksel olarak da aktif oldukları grup oyunlarından daha çok tek başına oyun oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların fiziksel aktivitelere katılımlarıyla sosyo-demografik özellikleri arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Reagon, Higbee ve Endicott (2006) tarafından yapılan araştırmada ise, dört yaşında otizm spektrum tanılı bir çocukla video model ve akran modelle dört tane işlevsel oyunu öğretmeye çalışmışlardır. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden AB modeli ile yürütülmüştür. Video modelde çocuğun abisi normal gelişim gösteren akranlarıyla oyunları oynamıştır. Öğretim oturumları üniversite bünyesindeki anaokulunda yürütülürken; izleme ve genelleme oturumları katılımcının evinde 6 yaşındaki abisi ve annesinin oyun partneri olduğu 2 oyun senaryosu ile

yapılmıştır. Bu araştırma otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlarının işlevsel oyunların öğretiminde akran model olarak kullanımlarının etkili olacağını göstermiştir.

Jung ve Sainato (2013) otizmlı çocukların oyun becerilerindeki yetersizliklerine ve oyun becerilerinin çocukların gelişiminin ve günlük rutinlerin önemli bir parçası olduğuna dikkat çekerek otizmlı çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde etkili stratejileri belirlemek amacıyla bir literatür araştırması yapmışlardır. 1990-2011 yılları arasında yürütülen tek denekli araştırmalara ve grup modellerine odaklanılmıştır. İncelenen 26 araştırmanın çoğunda birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı görülmüştür. Otizmlı çocuklarının ilgi alanlarının oyun içine gömülerek kullanılmasıyla oyun becerileri ilerlemiştir. Oyun becerilerinin gelişimi pozitif sosyal etkileşimi artırırken buna ek olarak uygun olmayan davranışların da azaldığı görülmüştür.

Kasari, Chang, ve Patterson (2013), hayali oyunlarda belirgin yetersizlikler gösterdiklerine dikkat çekerek bu oyunların otizmlı çocukların oyun ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkisini gözden geçirmişlerdir. Araştırmacılar otizmlı çocuklarla oyun üzerine yapılan tüm çalışmaların oyunun hangi öğelerinin önemli olduğunun ve çocuğun farklı dönemlerdeki gelişimleriyle oyun becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için eşsiz fırsatlar yaratacağını iddia etmektedirler.

Yukarıda ele alınan araştırmalarda, kurallı oyunlar yerine daha çok basit düzeydeki oyun becerilerinin otizmlı çocuklara öğretiminin ele alındığı görülmektedir. Alan yazında, kurallı oyunlar üzerine yalnızca bir çalışmanın olduğu gözlenmektedir. Kaynaştırma ortamlarına devan eden OSB’li çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmada, doğrudan model olma ve video ile model olma öğretim süreçleri kullanılarak, akranların OSB’li olan arkadaşlarına kurallı oyunları öğretmelerinin etkililiği ve verimliliği incelenmiştir. Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullanmış ve 3’ü otizmlı olan 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretimlerinin uygulaması karşılaştırılıp etkililik ve verimlilik açısından değerlendirildiğinde; her iki yöntem de etkili bulunmuştur. Yöntemler verimlilik açısından değerlendirildiğinde ise aralarında önemli bir fark görülmemiştir (Odluyurt, 2013). Özetle, alan yazında küçük yaş grubu OSB’li çocuklara yalnızca aşamalı yardımla öğretim yöntemi

ile kurallı oyunların öğretime yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, etkililiği sınanmış yanlış öğretim yöntemleri gibi öğretim yöntemlerinin kurallı oyunların öğretimi üzerindeki etkililiğine yönelik yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, bağımlı-bağımsız değişkenler, katılımcılar, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Katılımcılar

Bu çalışmada yer alan üç katılımcının yaşlarının 6 ile 7 yaş arasında değişkenlik gösterdiği, katılımcıların tamamının bir üniversite veya devlet hastanesinden otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı aldıktan sonra Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) değerlendirmesi ile destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuklar arasından seçilen her bir katılımcının gerçek isimlerinin bu çalışmada kullanılmadığı ve isimlerinin baş harflerinin (Örneğin; çocuğun adının baş harfleri O.K. şeklinde kodlanmıştır) kullandığı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Ay	Tanı	Okula Devam Süresi
O.K.	Erkek	77	OSB	1 Dönem
T	Erkek	68	OSB	1 Yıl
A	Erkek	72	OSB	2 Yıl

Yukarıda tablo 1’de yer alan OSB tanısı almış olan çocukların tamamı, bir öğretim geçmişine sahip, ancak bugüne kadar kurallı oyunla ilgili herhangi bir eğitime dahil olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sözü edilen katılımcıların bir üniversite veya devlet hastanesinden OSB tanısı almış olması bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde aranan öncelikli önkoşul özelliklerinden biri olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde aranan “OSB tanısı almış olma” ön koşulunun yanı sıra aşağıdaki önkoşul özellikler de göz önüne alınmıştır. Bu özellikler;

- *Fiziksel temasa tepki göstermeme:* Araştırmanın bağımsız değişkeni olan aşamalı yardımla öğretim yönteminin uygulanması sürecinde gerektiğinde fiziksel ipucu kullanılabilir. Bu yüzden bu fiziksel ipucunun kullanılması durumunda katılımcıların rahatsız olmaması yani fiziksel teması kabul etmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmaya katılım gösteren OSB’li çocuklarla boyama etkinliği yapılarak, bu etkinlik sırasında çocuklara tam fiziksel ipucu sunulup çocukların dokunulmaktan rahatsızlık duyup duymadıkları sınanmıştır.
- *Sıra alma:* Öğretim sırasında çocuğun beklenen beceriyi zamanı geldiğinde yerine getirebilmesi, oyuna katılan arkadaşlarına müdahale etmeden oyun içinde sırasını bekleyebilmesidir. Araştırmaya başlamadan önce çocuklarla beraber lotto oyunu oynanarak sıra alma becerileri gözlenmiştir.
- *Temel alıcı dil becerilerine sahip olma:* Çocukların kontrol edici ipucunu ve beceri yönergesini anlayıp, bunlara ilişkin uygun davranışı yerine getirebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, çocuklar sınıf ortamlarında gözlenmiş ve iki-üç basamaklı yönergeleri takip edebildikleri görülmüştür.
- *Temel ifade edici dil becerilerine sahip olma:* Çalışma sırasında kendine yöneltilen sorulara (Örneğin; çalışmaya hazır mısın?) cevap verebilecek ve oyunun şarkısına mırıldanarak veya söyleyerek eşlik edebilecek kadar sözel dili kullanabilmesi beklenmektedir.
- *Küçük kas ve büyük kas becerilerine sahip olma:* Araştırmanın bağımlı değişkeni olan “yağ satarım bal satarım” oyununun beceri analizinde yer alan davranışları (Örneğin; mendil tutma, yere oturup kalkabilme) yerine getirebilmesidir.
- *Dikkat yöneltme:* Çocukların oyun sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve oyunu kesintiye uğratmadan en az beş dakika süre ile görsel ve işitsel uyaranlara dikkat yöneltebilmeleridir.

Araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar dışında katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, farklı ortam (park, okul bahçesi) ve zamanlarda (teneffüs, beden eğitimi

dersi) katılımcılar izlenerek katılımcılarda aranan önkoşullara sahip olup olmadıkları değerlendirilmiştir.

Araştırmada birinci katılımcı olan O.K.'ye ilişkin bilgiler annesi ile yapılan görüşmeden elde edilmiştir. Annesinin beyanına göre O.K., 6 yaş 10 aylık olup OSB tanısı olan bir çocuktur. O.K., 3 yaşında iken etrafında dönme, sallanma ve el çırpma hareketlerinden şüphelenilerek hastaneye götürülmüş ve çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı kendisine konulmuştur. Hastanede herhangi bir standart test uygulanmadığı ve yönerge takip becerilerinin ve davranışlarının gözlenerek tanının konulduğu bilgisi verilmiştir. O.K., OSB tanısı aldığından beri bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup destek eğitim almakta ve aynı zamanda da devlete bağlı bir özel eğitim uygulama merkezine devam etmektedir. Gerek özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerekse devlete bağlı iş uygulama okulunda eğitim aldığı ortamlarında öğretmenlerinin kendisiyle sembolik oyunlar oynadığı, ancak kurallı oyunla ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından rapor edilmiştir. Okulda ve parkta yapılan gözlemlerde ise, O.K' nın oyunlara dahil olmadığı ve tek başına oyuncaklarla oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca, büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranları ile benzer özellikler göstermekle beraber sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı, etkinlikle meşgul olmadığı zamanlarda da daha çok oturduğu yerde sallanıp ses çıkarma davranışı ve ekolalileri olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, iki ile üç kelimelik sözcükten oluşan cümleler kurabildiği ve kendini ifade ederken veya isteklerini bildirirken tek kelimelerle konuştuğu görülmüştür. Nesne ve resimleri adlandırabilmekte, eşleme yapabilmekte, rakamları tanımaktadır. Katıldığı etkinliğe 15 dakika kadar dikkatini yönltebilmektedir.

Araştırmada yer alan ikinci katılımcı T harfi ile gösterilmiş olup, 6 yaşında OSB tanısı olan bir çocuktur. Birinci katılımcıda olduğu gibi bu katılımcıya ilişkin bilgiler de aynı şekilde katılımcı T'nin annesi ile yapılan görüşmeden elde edilmiştir. Katılımcı T'nin annesinden alınan bilgilere göre katılımcı T; 2,5 yaşındayken konuşmamasından şüphelenilerek hastaneye götürülmüş ve bir çocuk psikiyatristi tarafından tanısı konulmuştur. Ancak tanı koyulurken herhangi bir standart test uygulanmadığı belirtilmiştir. Katılımcı T, tanılandığından beri destek eğitim almakta ve bir yıldır özel eğitim uygulama merkezi

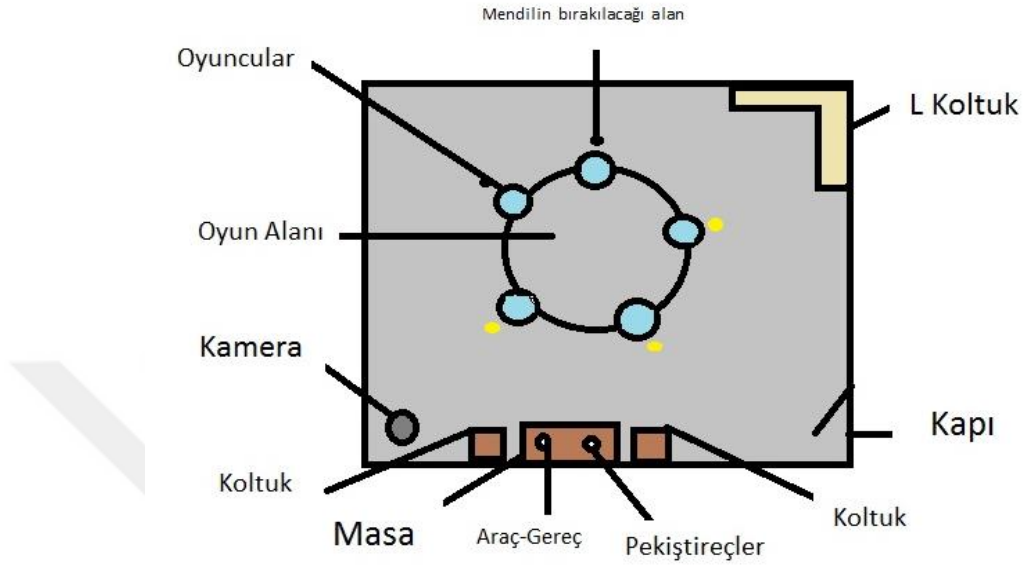
anasınıfına devam etmektedir. Bununla birlikte, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu bir okulöncesi eğitim kurumuna da yarım gün süre ile devam etmiştir. Ayrıca gerek anne gerekse öğretmeni ile görüşüldüğünde ise, çocuğun eğitim aldığı ortamlarda kurallı oyunla ilgili bir çalışma yapılmadığı bilgisi aktarılmıştır. Öğrencinin devam ettiği kaynaştırma sınıfında gözlem yapılmış olup, bu gözlemlerde çocuğun oyunlara dahil olmadığı ve tek başına oyuncaklarla oynamayı veya resim yapmayı tercih ettiği görülmüştür. Sorulan sorulara anlamlı cevaplar vermekle beraber kendiliğinden iletişim başlatamadığı ve sosyal veya iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Genellikle iki, üç kelimeden oluşan cümlelerle kendini ifade ettiği ve isteklerini belirttiği görülmüştür. Nesne ve resimleri adlandırabilmekte, eşleme yapabilmekte, rakamları tanıyabilmektedir. Büyük kas ve küçük kas becerilerinde akranları ile benzer özellikler göstermektedir. Son olarak, katılımcı T'nin 20 dakika kadar etkinlikle meşgul olduğu ve dikkatini yönltebildiği görülmüştür. Dolayısıyla burada çocuğun devam ettiği kaynaştırma sınıfında oyunlara dahil olarak bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi için kurallı oyun becerilerinin öğretimi çocuk için önem taşımaktadır.

Araştırmaya dahil olan üçüncü katılımcı A, 6 yaşında OSB tanısı olan bir erkek çocuktur. Annesinden alınan bilgilere göre, cümleleri kullanarak kendisini ifade edebildiği, ancak 1,5 yaşındayken konuşmada bozulma meydana geldiği ve çocuğunun etrafında dönmeye başladığını dile getirmiştir. Bu davranışlardan şüphelenen aile hastaneye başvurmuş ve tanı 2,5 yaşında çocuk psikiyatristi tarafından konulmuştur. Tanı konulurken Denver Gelişimsel Tarama Envanteri ve Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE) uygulanmıştır. Katılımcı A, tanındığından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bireysel ve grup destek eğitim almakta olup, aynı zamanda iki yıldır devlete bağlı bir özel eğitim uygulama merkezinin anasınıfına devam etmektedir. Katılımcını A'nın devam ettiği sınıf ortamında yapılan gözlemlerde, akranlarıyla birlikte oyun oynarken bir yetişkinin desteğine veya yönlendirmesine gereksinim duyduğu yani yetişkin yardımıyla oyunlara katılım gösterdiği, ancak oyun içinde aktif rol alamadığı görülmüştür. Üçüz kardeşi olan katılımcının ev ortamında da kardeşleriyle oyun oynamadığı, annesi, babası veya kardeşleriyle oyun oynarlarken oyuna katılmaktan ziyade daha çok evin bir köşesinde oturmayı tercih ettiği bilgisi annesi tarafından rapor edilmiştir. Katılımcı A, müziğe ilgi duymakta ve basit şarkıları

seslendirebilmekte, ancak küçük kas becerileri akranları ile benzer özellikler göstermekle beraber merdiven inip çıkma, belirlenen sınırlı alanda koşma gibi büyük kas becerilerinin gelişimine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Ayrıca, sosyal ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı ve isteklerini bir iki kelimelik basit ifadelerle veya işaret ederek belirtebildiği annesi tarafından dile getirilmiştir. Bununla beraber, üç ile dört kelimelik cümleleri taklit edebildiği, nesne, resim vb. eşleyebildiği, taklit yapabildiği, rakamları tanıdığı, rastgele boyama etkinliklerini yerine getirdiği ve etkinliklere 10-15 dakika kadar dikkatini yönlетеbildiği gözlenmiştir.

3.2. Ortam

Araştırma, İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki bir devlet okulu olan Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nin drama sınıfında gerçekleştirilmiştir. Drama sınıfı yaklaşık 7x7 m² boyutunda olup, yerler halı ile kaplı ve bodrum katta bulunmaktadır. Araştırmanın uygulanabilmesi için sınıfın ortasında bir boş alan bulunmaktadır. Sınıfın bir köşesinde L koltuk, bir köşesinde de masa ve iki adet koltuk bulunmaktadır. Ortamdan dikkat dağıtıcı uyaranlar kaldırılmış, hareket alanını genişletebilmek adına sınıftaki masa, koltuk gibi nesneler köşelere çekilmiş ve katılımcıların özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiştir. Çalışma öncesinde öğretim, yoklama ve izleme oturumlarındaki araç-gereçler ve öğrenciye ödül olarak sunulan pekiştireçler, öğrencinin görebildiği ve araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği şekilde ortama yerleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan araç-gereç ve pekiştireçlerin öğretmenin hemen yanı başında masanın üzerinde hazırda bulundurulduğu şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Yağ Satarım Bal satarım Oyununun Oynandığı Ortam

3.3. Araç-Gereçler

Araştırmaya başlamadan önce beş uzman (iki okul öncesi, üç özel eğitim öğretmeni) görüşü doğrultusunda katılımcıların yaşı, gelişim düzeyleri ve sahip oldukları beceriler göz önüne alınarak “Yağ satarım bal satarım” oyunu seçilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlerden hareketle çocukların oyun alanının sınırlarını koruma ve oyun sırasındaki duruş yerleri ile ilgili sıkıntılar yaşayabilecekleri düşünülerek oyun alanının belirginleştirilmesi ile ilgili düzenlemeler (Örn; oyuncuların duruş yerlerine karton daireler yapıştırılması gibi.) yapılmıştır. Araştırma boyunca “Yağ satarım bal satarım” oyunu için (1) mendil, (2) Öğrencilerin duracağı alanı belirlemek için mavi kartondan 30x30 cm² büyüklüğünde karton daireler, (3) Oyun sırasında mendilin koyulacağı alanı belirlemek için sarı kartondan 20 cm çapında karton daireler, (4) Oyun sırasında koşu yönünü belirlemek için mavi kartondan kesilmiş “ok” işaretleri araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın başlama, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme sürecinde her bir katılımcıyla ilgili yapılan çalışmaların kayıt altına alınması için video kamera kullanılmıştır. Bununla birlikte, her bir katılımcının performansına ilişkin kayıt tutabilmek amacıyla yoklama ve izleme oturumları beceri analizi

veri kayıt formu ve öğretim oturumları beceri analizi veri kayıt formu kullanılan araç-gereçler arasında yer almaktadır.

3.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak OSB'li çocuklara kurallı oyun öğretimi üzerinde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelleri özellikle birden fazla durum içinde öğretimin etkililiğini sınanması amaçlanan durumlarda kullanılmaktadır. Dolayısıyla, yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde öğretime konu olan davranış veya davranışların, katılımcıların ve öğretim yapılan ortamların birbirinden bağımsız olması yanı sıra araştırılacak durumların birbirlerine işlevsel açıdan benzerlik göstermesi ön koşul olarak aranmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s.219). Ayrıca, yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde birinci katılımcının öğretim yapıldıktan sonraki performansı başlama düzeyi verilerine göre istendik yönde artış gösterirken öğretim yapılmayan diğer katılımcıların performanslarının başlama düzeyi verilerine göre aynı olması ya da benzerlik göstermesi; sonrasında diğer katılımcılar için de öğretim sonrasında başlama düzeyine göre istendik bir artışın gözlenmesi ile deneysel kontrol sağlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, bu çalışmada da tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde öncelikle tüm katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanmış ve daha sonra her bir katılımcı ile uygulama yapılmıştır. Örneğin; birinci katılımcıda uygulamaya geçilmiş ve hedef davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilinceye kadar sürekli veri toplanmıştır. Birinci katılımcıdaki davranışın veri düzeyinde, eğiliminde, sıklığında ve süresinde görülen değişiklik yoklama evresi ile karşılaştırılmış ve istendik yönde bir değişiklik olduğunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir tahminde bulunulmuştur. Birinci katılımcıdaki hedef davranışta ölçüt karşılandıktan sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiş ve sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama evresinde verileri toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcıda belirlenen ölçüt karşılandıktan

sonra ikinci katılımcıda da uygulamaya başlanmış ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilene kadar uygulamaya devam edilmiştir. İkinci katılımcıda hedef davranışa ilişkin toplanan verilerin düzey, eğilim, sıklık ve süresinde görülen değişiklik yoklama evresi ile karşılaştırılmış ve istendik yönde bir değişiklik olduğunda birinci katılımcıda yapılan tahmin ikinci katılımcıdan elde edilen verilerle doğrulanmıştır. İkinci katılımcıda hedef davranışta ölçüt karşılandıktan sonra her üç katılımcıdaki hedef davranışlar için eşzamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiş ve sürekli kararlı veri elde edilene kadar yoklama evresinde veri toplanmaya devam edilmiştir. Üçüncü katılımcıda hedef davranışta sürekli kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Bu katılımcıda da diğer katılımcıların davranışlarında görülen yönde bir değişiklik görüldüğünde elde edilen bulgu yinelenmiş olacak ve bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulmuştur (Tekin İftar, 2012).

3.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenini aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile OSB' li çocuklara öğretilecek olan “Yağ Satarım Bal Satarım” oyunudur. Oyun belirlenirken katılımcıların öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak çocuklarının keyif aldıkları oyun ortamları hakkında bilgi alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda çocukların müzikten ve fiziksel olarak aktif olmaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede, bu araştırmaya katılım gösteren üç öğrencinin devlete bağlı özel iş uygulama merkezinin yanı sıra aynı zamanda da devlete bağlı başka bir okulda haftanın iki günü yarı zamanlı olarak kaynaştırmaya devam ettikleri ve okulda normal gelişim gösteren çocukların “yağ satarım bal satarım” oyununun sıklıkla oynadıkları bilgisi alınmıştır. Ayrıca bu oyunun fazla araç gereç gerektirmemesi, her ortamda oynanabilmesi, eğlenceli bir oyun ortamı yaratması ve katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olması nedeni ile son zamanlarda düzenlenen geleneksel oyun müsabakaları içindeki oyunlar arasında da yer almaktadır. Bu oyunun öğrenilmesiyle katılımcılar kaynaştırma sınıflarında oyuna dahil olduklarında sosyal kabullerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca; ilerleyen zamanlarda geleneksel

oyun turnuvalarına otizmli çocukları da dahil edilmesiyle farkındalığın arttırılabileceği düşüncesi bu oyunun seçimini desteklemiştir.

3.6. Bağımsız Değişken

Öğretim sırasında bireyin hata yapma olasılığını en aza indirmeyi amaçlayan yanlışsız öğretim yöntemleri; tepki ipuçlarının sunulduğu veya uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bu araştırmada ise, bu araştırmanın bağımsız değişkeni “Aşamalı Yardımla Öğretim” yöntemi olup, tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan “Aşamalı Yardımla Öğretim” yönteminin OSB’li çocuklara kurallı oyun öğretme üzerindeki etkililiği sınanmıştır.

Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinde amaç birey tepkide bulunmadan önce uygun ipucu sunularak doğru tepkide bulunmasının sağlanmasıdır (Tekin,1999). Aşamalı yardımla öğretim yönteminde araştırmacı katılımcının gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucu sunup sunmamaya, ipucu türü ve miktarında değişiklik yapıp yapmamaya ilişkin anlık kararlar almıştır. Bu öğretim yönteminde ipucunun türünde, yoğunluğunda, sayısında veya türünde ve yoğunluğunda silikleştirme yapılabilir. OSB çocuklara kurallı oyunların aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sınındığı bu araştırmada tam fiziksel ipucundan başlayıp gölge olmaya kadar giden bir süreç izlenerek ipucunun yoğunluğunda silikleştirme yapılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

3.7. Süreç

Bu araştırmanın süreci, veri toplama ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Araştırmanın gerek uygulama sürecine gerekse veri toplama sürecine başlamadan önce çocukların çalışmaya katılımları ve çalışmanın video ile kayıt altına alınabilmesi için bu çocukların velilerinden yazılı izin alınmıştır (Ek-2). Gerekli izin alındıktan sonra, öncelikle her bir katılımcıya ilişkin başlama düzeyi verisi video kaydına alındıktan sonra öğretim oturumları araştırmacı tarafından haftanın iki gün (sabah 09.00 -12.00 saatleri) olacak şekilde yürütülmüştür. Ayrıca, katılımcılara ait tüm oturumlarda doğru tepki, yanlış

tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür katılımcı tepkisi beceri analizi veri kayıt formlarına kaydedilmiştir. Öğretim oturumları sırasında katılımcının davranışlarını izleyerek gerekli ipucunu sunmak için araştırmacı katılımcının arkasında durmuştur. Yoklama ve izleme oturumlarında ipucu sunulmadığı için, video kaydı alınamayan oturumlarda araştırmacı katılımcıyı rahatça izleyerek kayıt tutabilecek şekilde sınıfın köşesinde durmuştur. Araştırmaya konu olan kurallı oyun bir grup oyunu olduğundan yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları sırasında araştırmacı ve katılımcıların yanı sıra onlarla aynı okula devam eden ve “yağ satarım bal satarım” oyununu oynama becerisine sahip yaşları 8 ile 12 yaş arasında değişen OSB tanılı dört çocuk; genelleme oturumlarında ise yaşları 6 ile 7 yaş arasında değişen normal gelişim gösteren dört çocuk oyun arkadaşı olarak oyuna eşlik etmişlerdir. Oyun arkadaşları dışında bir özel eğitim öğretmeni de yardımcı öğretmen olarak oturumlar sırasında ortamda bulunmuştur.

3.7.1. Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları ve toplu yoklama oturumları olmak üzere iki çeşit yoklama verisi araştırma süresince toplanmıştır.

3.7.1.1. Toplu Yoklama Oturumları

Çalışma öncesinde toplu yoklama oturumları gerçekleştirilerek başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu verilerde herhangi bir yardım veya ipucu sunulmaksızın öğrencinin kurallı oyunu oynama performansına bakılmıştır. Başlama düzeyi verilerini elde etmek için düzenlenen oturumlarda ve katılımcılarla ölçüt karşılandıktan sonra toplanan toplu yoklama oturumlarında öncelikle katılımcının toplayabilmek için “ Şimdi seninle beraber yağ satarım bal satarım oyunu oynayacağız. Hazır mısın ?” diye sorulmuş ve katılımcıdan hazır olduğunu belirten herhangi bir cevap, jest veya mimik alındığında “Harika, haydi başlayalım” denilerek pekiştirilmiştir. Hemen arkasından “Haydi oyuna başla” diyerek katılımcıya oynanacak olan kurallı oyunla ilgili beceri yönergesi verilmiş ve beceri analizinin ilk basamağını gerçekleştirerek oyuna başlaması için 5 sn beklenmiştir. Katılımcının doğru olarak yerine getirdiği basamaklarda veri kayıt formundaki beceri analizi basamağı satırının

ilgili sütununa (+) işareti koyulmuş ve katılımcının 5 sn içinde bir sonraki beceri basamağına başlayıp başlamadığı izlenmiştir. Katılımcı 5 sn içinde beceri basamağı için tepkide bulunmazsa kayıt formundaki ilk basamağa (-) işareti koyulmuş ve yoklama oturumu sona erdirilmiştir. Katılımcı beceri basamakları için doğru tepkide bulunmazsa veri kayıt formundaki ilk basamağa (-) işareti koyulmuş ve yoklama oturumu sona erdirilmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılımları oturum sonunda “ Aferin sana çok güzel oynadın” gibi sözel pekiştiricilerle pekiştirilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında ve öğretim sonrası toplu yoklama oturumlarında doğru tepkide bulunan basamak sayısı beceri analizinin toplam basamak sayısına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak katılımcının doğru olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi bulunmuştur. Bulunan yüzde grafiğe başlama düzeyi verisi ve toplu yoklama verileri olarak aktarılmıştır. En az üç kararlı veri elde edene kadar toplu yoklama verileri toplanmaya devam edilmiştir. Toplu yoklama oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüş ve tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

3.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları araştırmacı tarafından tek fırsat yöntemi kullanılarak ilk öğretim oturumu hariç, her gün öğretim yapılan katılımcı ile yapılacak olan öğretim oturumlarından önce bir oturum olarak düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları toplu yoklama oturumları ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında katılımcı beceri analizi basamaklarında yanlış tepkide bulunduğunda hiç bir şey söylenmeden oturum sonlandırılmıştır. Oturum sonlandırıldığında katılımcının işbirliği ve çalışmaya katılımı “ Aferin sana, katıldığın için teşekkür ederim.” denilerek pekiştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında doğru tepkide bulunan basamak sayısı beceri analizinin toplam basamak sayısına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak katılımcının doğru olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi bulunmuştur. Bulunan yüzde grafiğe kaydedilmiştir. Katılımcılar “yağ satarım bal satarım” oyununu üç gün ard arda en az %100 doğrulukta yerine getirinceye kadar günlük yoklama oturumları devam ettirilmiştir; kararlı veri elde edildiğinde öğretim sona erdirilmiştir.

3.7.2. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Yukarıda süreç başlığı altında da belirtildiği gibi, öğretim oturumları hafta içi iki gün 09.00-12.00 saatleri arasında araştırmacının yürütülmüş olup, günde iki öğretim oturumu şeklinde düzenlenmiştir. Bu öğretim oturumları ise, hedef becerinin öğretiminin doğal ortamda ve uygun zamanda yapılmasına fırsat vermesi amacı ile teneffüs saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sırasında araştırmacı ve katılımcıların yanı sıra onlarla aynı okula devam eden ve “yağ satarım bal satarım” oyununu oynama becerisine sahip yaşları 8 ile 12 yaş arasında değişen OSB tanılı dört çocuk oyun arkadaşı olarak oyuna eşlik etmişler ve bir özel eğitim öğretmeni de yardımcı öğretmen olarak ortamda bulunmuştur. Burada sözü edilen dört çocuk ve yardımcı öğretmen öğretim sürecine katkı sağlamamış olup, araştırmacının yönergeleri doğrultusunda yalnızca oyuncu rolünü yerine getirmişlerdir.

Öğretim oturumlarında beceri analizindeki basamakların tümünün öğretimi bir arada gerçekleştirilmiş ve her öğretim oturumunda bir deneme yapılmıştır. Ayrıca, uygulamacı öğretim oturumlarını yürütürken, öğretim oturumları boyunca çocuğun arkasında durmuş ve çocuk tepkisiz kaldığında veya yanlış tepkide bulunduğunda ihtiyaç duyduğu kontrol edici ipucunu (tam fiziksel, kısmi fiziksel, gölge olma) sunmuştur. Hedef davranış olan kurallı oyun zincirleme bir davranış olduğu için her oturumda beceri basamakları için bir deneme gerçekleştirilmiş ve katılımcının beceri basamakları arasında tepki vermesi için yanıt aralığı olarak 5 saniye belirlenmiştir. Ayrıca, her bir katılımcıyla öğretim sürecine başlamadan önce her bir katılımcının dikkati sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, her bir katılımcının dikkatini çekmek ve çalışmaya hazır olup olmadığını anlayabilmek için “Şimdi seninle beraber yağ satarım bal satarım oynayacağız. Hazır mısın?” diye sorulmuştur. Hazır olduğunu söylediğinde veya hazır olduğuna dair bir jest mimik görüldüğünde “Harika” denilerek pekiştirilmiş ve hemen ardından oyunda kullanılacak olan mendil çocuğa uzatılarak “Haydi oyuna başla” beceri yönergesi sunulmuştur. Beceri yönergesinin hemen ardından ise, araştırmacı çocuğun arkasına geçip elini çocuğun elinin üzerine koyarak tam fiziksel ipucu sunmuş ve oyunun beceri basamaklarını birlikte gerçekleştirmişlerdir. İlk oturumlar tam fiziksel ipucu sunularak yürütülürken katılımcının tepkileri izlenmiş, beceri basamaklarında

uzmanlaşmaya başladığında ipucunun yoğunluğunda silikleştirme aşağıda Akmanoğlu'nun (2008) belirttiği aşamalar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Akmanoğlu (2008) silikleştirme sürecinde özellikle (1) tam fiziksel ipucu: Araştırmacı katılımcının arkasına geçerek kolundan ve elinin üzerinden tutmuş ve beceri basamaklarını birlikte gerçekleştirmeleri, (2) Kısmi Fiziksel İpucu: Araştırmacı yine katılımcının arkasında durarak katılımcının tepkilerinin takip etmiş ve ihtiyaç duyduğunda bileğinden, üst kol bölgesinden tutarak kısmi fiziksel ipucunun sunulması, (3) Gölgeleştirme Birinci Aşama: Araştırmacı katılımcının arkasında durarak tepkilerini takip etmiştir. Katılımcı yanıt aralığı (5 sn) içinde tepkide bulunmadığında veya araştırmacı yanlış tepkide bulunacağını gözlediği durumlarda katılımcının omzuna veya başına dokunup gövdesini yönlendirerek ipucu sunmuş ve doğru tepkide bulunmasının sağlanması ve (4) Gölgeleştirme ikinci aşama: Araştırmacı katılımcının arkasına geçerek tepkilerini takip etmiştir. Bu aşamada araştırmacı katılımcıya temas etmeden sadece tepkilerini gözlemekte; katılımcı yanıt aralığı içinde tepkide bulunmadığı veya yanlış tepkiye yöneldiği durumlarda ihtiyacı olan ipucunu sunmuştur olmak üzere toplam dört aşamanın gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Yukarıda belirtilen hususların yanı sıra öğretim süresince her bir katılımcının tepkileri izlenerek ipucu ile ilgili anlık kararlar alınmıştır. Performansa bağlı olarak bir beceri basamağında sadece gölge olunurken diğer bir beceri basamağında tam fiziksel ipucu kullanıldığı zamanlar kullanılmıştır. Öğretimin bazı basamaklarında katılımcıların önceki öğretim oturumlarında doğru tepkide bulundukları beceri basamaklarında tepkide bulunmadıkları veya yanlış tepkiye yöneldikleri zamanlarda olmuştur. Bu durumlarda yine ipucunun yoğunluğunun arttırıldığı da olmuştur. Öğretim boyunca sunulan ipuçları öğretim oturumları veri kayıt formuna (Ek-6) kayıt edilmiştir. Beceri basamakları için doğru tepkide bulunduklarında veya daha az yoğun bir ipucu ile doğru tepkide bulunduklarında oyunun kesintiye uğramaması ve pekiştireç sunma kolaylığı göz önünde bulundurularak katılımcı sosyal pekiştireçlerle (Örn; başını okşama, sırtını sıvazlama) pekiştirilmiştir. Oyun sona erdiğine “Aferin sana çok güzel oynadın” diye sözel olarak pekiştirilmesinin yanı sıra katılımcıya uygun olarak öğretime yönelik uygulama öncesinde pekiştireç belirleme formu

(Ek-4) ile belirlenen yiyecek, nesne veya etkinlik pekiştireci verilmiştir. Bu süreç ölçüt karşılanıp ard arda en az üç kararlı veri elde edilene kadar devam ettirilmiştir.

3.7.3. İzleme Oturumları

Araştırmaya katılan katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretim oturumlarında öğrendikleri kurallı oyunu öğretim sona erdikten sonra ne düzeyde koruduklarını ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir. İzleme oturumları son toplu yoklama oturumundan sonraki iki, dört ve beşinci haftada düzenlenmiş ve oturumlar toplu yoklama oturumlarındaki basamaklarla aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıya “oyuna başla” yönergesi verildikten sonra doğru olarak yerine getirdiği basamaklarda veri kayıt formundaki beceri analizi basamağı satırının ilgili sütununa (+) işareti koyulmuş ve katılımcının 5 sn içinde bir sonraki beceri basamağına başlayıp başlamadığı izlenmiştir. Katılımcı 5 sn içinde beceri basamağı için tepkide bulunmazsa veya yanlış tepkide bulunursa kayıt formundaki ilk basamağa (-) işareti koyulmuş ve izleme oturumu sona erdirilmiştir. Katılımcı beceri basamaklarının tümüne doğru tepkide bulunduğu öğretim oturumunda sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

3.7.4. Genelleme Oturumları

Araştırmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile öğrendikleri “yağ satarım bal satarım” kurallı oyununu farklı ortamda ve farklı kişilerle de oynayıp oynayamadıklarını görmek için öğretim sona erdikten sonra genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları araştırmaya konu olan kurallı oyunu oynamayı bilen normal gelişim gösteren çocuklarla beraber gerçekleştirilerek ortam ve kişilerde değişiklik yapılarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar bir ilkokulun etkinlik salonunda gerçekleştirilmiştir. Salon 8x10 metre boyutlarındadır. Salonda bir adet tahta, bir adet masa ve bir adet tenis masası bulunmaktadır. Genelleme oturumları bu salondaki 5x5 metre boyutlarındaki boş alanda gerçekleştirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Otizimli çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğini belirleyebilmek için “Yağ Satarım Bal Satarım” oyununun öğretim, yoklama, izleme ve genelleme etkililik verileri, sosyal geçerlik ve güvenirlik verileri toplanmıştır.

3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Uygulamaya ilişkin veriler beceri analizi veri kayıt formu oluşturularak toplanmıştır. Araştırma sürecinde başlama, yoklama, izleme, genelleme verileri beceri analizi kaydı (Ek-7) ile tutulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan oyunla ilgili beceri analizi yapılarak beceri analizi veri kayıt tablosu oluşturulmuştur. Beceri analizi; beceri basamaklarının her birine verilen doğru veya yanlış tepkilerin kayıt edilerek bu tepkilere ilişkin yüzdeler verilerin hesaplanabilmesine imkan sağlaması, hedef oyunun zincirleme basamakların bir araya gelmesinden oluşması, bireyin performansına ilişkin kayıt tutulabilmesini kolaylaştırması, bireyin yanlış tepkilerinin de kolaylıkla kayıt edilerek hata analizinin yapılabilmesine imkan sağlaması gibi nedenlerle veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Beceri analizi uygulamacının oyunu bizzat kendisinin oynayarak basamakları yapılış sırasına göre yazması ve oyunu gözleyerek basamakları sırasıyla kaydetmesiyle oluşturulmuştur. Beceri analizi yapıldıktan sonra bir özel eğitim öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeninin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca; gerçekleştirilen ön çalışma sonrasında gerekli uyarlamalar yapılarak beceri analizine son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırmada yürütülecek olan başlama, uygulama, yoklama, izleme, genelleme oturumları boyunca deneklerin ailelerinden yazılı izin alınarak video kaydı alınmıştır.

Toplu yoklama, Günlük yoklama, İzleme ve Genelleme oturumlarının etkililik verileri toplanırken beceri analizi veri kayıt tablosunda (Ek-7) doğru olarak sergilenen basamaklar + (artı), yanlış olarak sergilenen veya tepkisiz kalınan basamaklar – (eksi) olarak işaretlenmiş daha sonra beceri analizinde doğru olarak sergilenen basamak sayısı yüz grafiğe günü gününe kayıt edilmiştir.

Etkililik verilerinin toplanması sürecinde; (a) araştırmanın hedef davranışı olarak “Yağ Satarım Bal Satarım” oyunu seçilmiştir, (b) oyunun beceri analizi araştırmacının oyunu bizzat kendisinin oynayarak basamakları yapılış sırasına göre yazması ve oyunu gözleyerek basamakları sırasıyla kaydetmesiyle oluşturulmuştur, (c) çalışma günlerinde günde iki oturum ve her oturumda bir deneme yapılmıştır, (d) oturumda katılımcının dikkati çalışmaya çekilmiş ve çalışmaya hazır olup olmadığıyla ilgili bir cevap, jest mimik beklenmiştir, (e) Hedef uyaran “ haydi oyuna başla” denilerek sunulmuştur, (f) katılımcının ilk beceri basamağını yerine getirmesi ve doğru tepkide bulunduğu her beceri basamağından sonraki basamağa geçebilmesi için yanıt aralığı olarak 5 sn beklenmiştir, (g) katılımcının doğru tepkileri (+), yanlış tepkileri ve tepkide bulunmaması (-) olarak beceri analizi veri kayıt formuna kayıt edilmiştir, (h) oturumlar sonunda katılımcının doğru olarak gerçekleştirdiği beceri basamağı sayısı toplam beceri basamağı sayısına bölünerek yüz ile çarpılmış ve doğru tepki yüzdesi belirlenerek grafiğe kayıt edilmiştir, (ı) tüm verilerin kayıtları oturumlar sırasında çekilen video kayıtları izlenilerek bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.8.2.Güvenirlik Verilerini Toplanması ve Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile bağımlı değişken olan kurallı oyunun güvenilirliğine ilişkin veriler; uygulama güvenilirliği ile de bağımsız değişken olan aşamalı yardımla öğretim yöntemine ilişkin veriler toplanılarak analiz edilmiştir.

3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Güvenirlik verilerinin toplanabilmesi amacıyla araştırma boyunca yapılan uygulamalar video ile kayıt altına alınmıştır. Seçilen video kayıtları aşamalı yardımla öğretim yöntemi konusunda deneyimi olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından izlenmiştir. Güvenirlik verilerinin toplanmasına yardımcı olacak gözlemci araştırmanın değişkenleri, toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenlenerek gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme sonrasında verilerin toplanabilmesi için video kayıtlarının %30’u rastgele seçilmiştir. Seçilen oturumlar videodan izlenmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri kayıt edilmiştir. Kayıt edilen veriler “ Görüş Birliği / (Görüş Birliği

+ Görüş Ayrılığı) x 100 ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994’ten akt. Karaaslan, 2015). Katılımcılara ilişkin öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının GAG verileri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Günlük Yoklama Oturumları	%100
Toplu Yoklama Oturumları	%100
İzleme Oturumları	%100
Genelleme Oturumları	%100

3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği ve Analizi

Öğretimin araştırmacı tarafından planlandığı şekilde sunulup sunulmadığının belirlenmesi amacıyla Öğretim, Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri öğretim, toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliliği veri kayıt formuna (Ek-8, Ek-9) iki özel eğitim öğretmeni tarafından kayıt edilmiştir.

Öğretim oturumları uygulama güvenirliliği verileri toplanırken; (a) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (b) hedef uyararı sınma, (c) kontrol edici ipucunu sunma, (d) yanıt aralığını bekleme, (e) doğru tepkilerde ipucunu silikleştirme sürecini başlatma, (f) katılımcıyla fiziksel temasta bulunmadan gölge şeklinde takip etme, (g) bireyin performansına bağlı olarak kontrol edici ipucu sunmaya geri dönme veya silikleştirme sürecini başlatma, (h) birey yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığında süreci tekrarlama, (ı) katılımcıyı bağımsız olarak doğru yaptığı her basamak için pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Yoklama ve izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenirliği verileri toplanırken; (a) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (b) hedef uyarını sunma, (c) yanıt aralığını bekleme, (d) katılımcının tepkilerini izleme, (e) katılımcının işbirliğini ve çalışmaya katılımını pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliği Tekin ve Kırcaali-İftar'ın (2001) önerdiği “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliğine ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri

Basamaklar	Öğretim Oturumları
1. Araç-gereç hazırlama	%100
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	%100
2. Hedef uyarını sunma	%100
3. Yanıt aralığını bekleme	%100
4. Kontrol edici ipucunu sunma	% 90
5. Katılımcının tepkilerini izleyerek uygun tepkide bulunma	% 93
7. Katılımcının işbirliğini ve çalışmaya katılımını pekiştirme	% 100

Tablo 4. Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri

Basamaklar	Günlük Yoklama	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme
1.Araç-gereç hazırlama	%100	%100	%100	%100
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	%100	%100	%100	%100
3. Hedef uyarını sunma	%100	%100	%100	%100
4. Yanıt aralığını bekleme	%100	%100	%100	%100
5. Katılımcının tepkilerini izleyerek uygun tepkide bulunma	%100	%100	%100	%100
6. Katılımcının işbirliği ve çalışmaya katılımını pekiştirme	%100	%100	%100	%100

3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

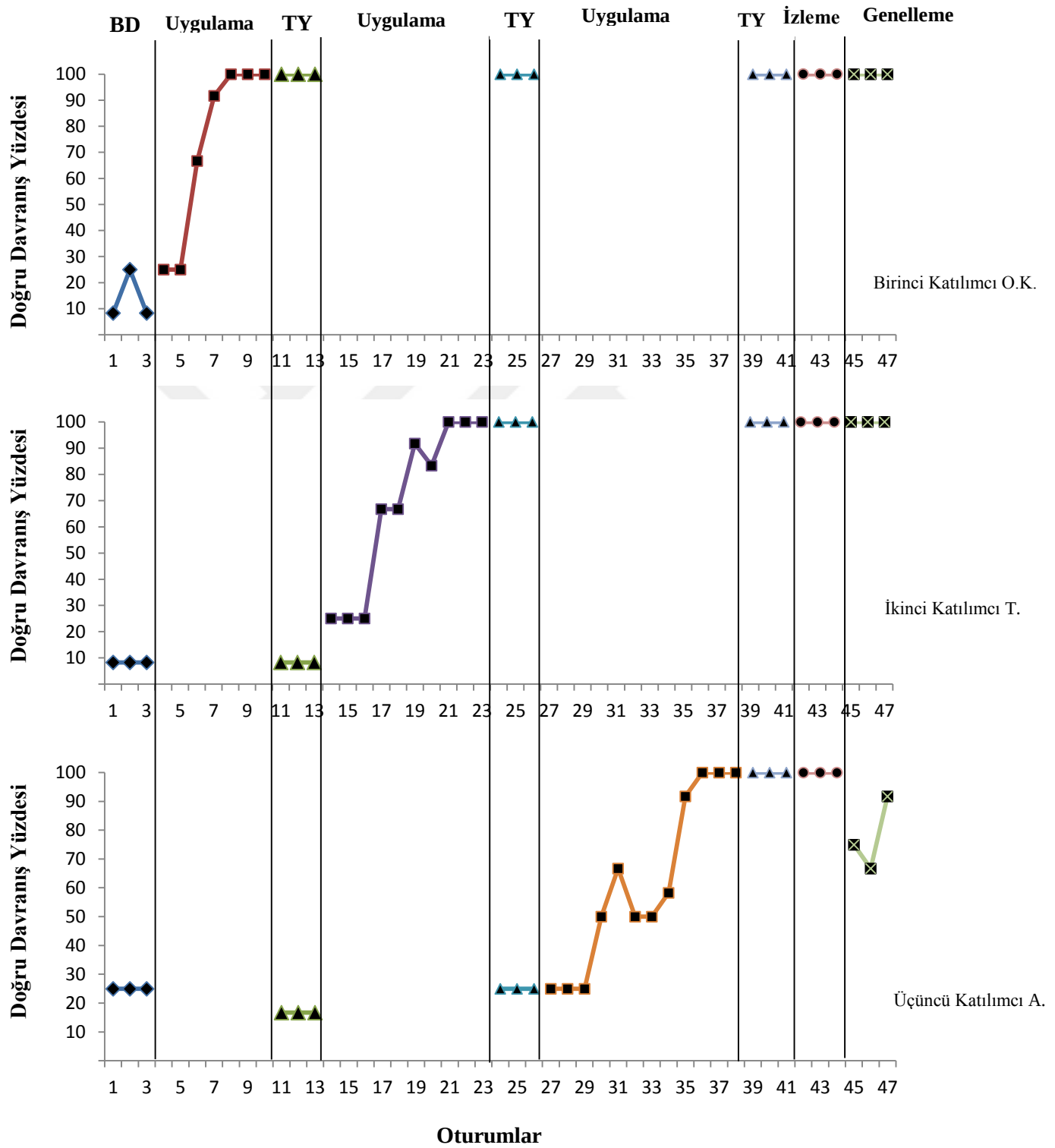
Kurallı oyun becerisini otizmli çocuklara öğretebilmek amacı ile aşamalı yardımla öğretim yöntemine göre tasarlanan öğretim programının amacına uygunluğunun ve bu amaca yönelik seçilen aşamalı yardımla öğretim yönteminin uygunluğunun ve elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesi bu araştırmada sosyal geçerlik verilerinin toplanma amacını oluşturmuştur (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanabilmesi için “Sosyal Geçerlik Veri Formu” geliştirilmiş ve katılımcıların annelerinin görüşleri alınmıştır (Ek-10).

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak OSB’li üç çocuğa kurallı oyun becerisinin öğretimi sonucunda elde edilen tüm veriler Grafik 1’de verilmiştir. Grafik 1’in yatay eksen katılımcılarla düzenlenen oturumların sayısını gösterirken, dikey eksen günlük yoklama oturumları sonucunda katılımcıların doğru tepkide bulunduğu basamakların tüm beceri analizindeki basamaklara bölünüp yüz ile çarpılması sonucunda elde edilen doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Elde edilen veriler, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları ve genelleme oturumları olmak üzere dört aşamada incelenmiştir. Yoklama verileri, katılımcıların toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; uygulama verileri, katılımcıların günlük yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; izleme oturumları öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında gösterdikleri tepkilerden, genelleme oturumları da öğrenilen oyun becerisinin farklı ortamda ve farklı kişilerle düzenlenmesi sonucunda toplanan verilerden oluşmaktadır.

Katılımcılarla düzenlenen ilk toplu yoklama verilerinde birinci katılımcıya öğretim yapıldıktan sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde bu katılımcıya ilişkin verilerin farklılaştığı görülürken, öğretim yapılmamış diğer katılımcılarda toplu yoklama verilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. İkinci katılımcıya öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü toplu yoklama evresinde ise iki katılımcının verileri farklılaşırken, diğer katılımcının toplu yoklama verileri başlama düzeyi verileriyle benzerlik göstermektedir. Tüm katılımcılarla uygulama tamamlandıktan sonra yapılan son toplu yoklama oturumunda tüm katılımcılar başlama düzeyi verilerinden önemli derecede farklılık göstermiş ve katılımcılar kurallı oyun becerisini amaçlanan şekilde bağımsız olarak yerine getirebilmişlerdir.



BD: Başlama Düzeyi, TY: Toplu Yoklama

Grafik1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretime İlişkin Bulgular

Öğretime başlamadan önce “*yağ satarım bal satarım*” oyuna ilişkin her bir katılımcının performans düzeyinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere bakıldığında, başlama düzeyinde “*yağ satarım bal satarım*” oyunu ile ilgili tüm beceri basamaklarına birinci katılımcı (O.K.) ortalama %13,87, ikinci katılımcı (T) ortalama %8,3 ve üçüncü katılımcı (A) ortalama %25 düzeyinde doğru tepkide bulundukları belirlenmiştir. O.K. ile yapılan öğretim oturumlarının son 3 oturumunda O.K. %100 doğru tepkide bulunmuş olup, toplam yürütülen 7 oturumda ise O.K.’nin ortalama %72,6 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. O.K ile öğretim sona erdikten sonra tüm katılımcılar ile birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumlarına bakıldığında; O.K.% 100, T %8,3 ve A %16,7 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılabileceği gibi öğretim yapılan birinci katılımcının verileri başlama düzeyi performansına göre istendik düzeyde bir artış gösterirken öğretim yapılmayan ikinci ve üçüncü katılımcının verileri başlama düzeyi performansı ile benzerlik göstermektedir.

İkinci katılımcı T ile yürütülen öğretim oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında, katılımcı T’nin son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunduğu ve gerçekleştirilen toplam 10 oturumda ise ortalama %68,3 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. İkinci katılımcı olan T ile öğretim sona erdikten sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarına bakıldığında birinci katılımcı O.K. %100, ikinci katılımcı T %100 ve üçüncü katılımcı A %25 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğretim yapılan birinci ve ikinci katılımcı beklenen ölçütü karşılarken öğretim yapılmayan A’nın başlama düzeyine yakın bir performans göstermesi bağımsız değişkenimizin bağımlı değişken üzerine olan etkisini ortaya koymaktadır.

Son olarak, üçüncü katılımcı A ile yürütülen öğretim oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında, katılımcı O.K. ve Katılımcı T gibi katılımcı A’nın da öğretim oturumlarının son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunduğu ve gerçekleştirilen toplam 12 oturumda ise ortalama %61,8 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Tüm öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda tüm katılımcıların

%100 doğrulukta doğru tepkide bulundukları yani aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanıldığında yağ satarım bal satarım oyununu oynayabildikleri gözlenmektedir.

4.1.2 Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular

İzleme oturumları katılımcıların öğretim sırasında öğrendikleri beceriyi öğretim sona erdikten sonra ne düzeyde koruduklarını görebilmek amacı ile öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek veriler kayıt edilmiştir. İzleme oturumlarında tüm katılımcılar %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Elde edilen bulgular tüm katılımcıların öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da öğrendikleri oyun becerisini koruduklarını göstermektedir.

4.1.3. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Genelleme oturumları izleme oturumları sona erdikten sonraki haftada farklı ortamda ve farklı kişilerle düzenlenmiştir. Düzenlenen oturumlarda öğrenilen becerinin farklı ortam ve kişiler olduğunda da doğru olarak sergilenip sergilenmediği ile ilgili veriler kayıt edilmiştir. OK ve T düzenlenen birinci, ikinci ve üçüncü genelleme oturumlarında yağ satarım bal satarım oyununu farklı bir ortamda farklı kişilerle de %100 doğrulukta oynayarak öğrendiği oyunu genelleyebilmiştir. Üçüncü katılımcı (A) birinci genelleme oturumunda %71 doğru tepkide bulunurken, ikinci genelleme oturumunda %65 doğru tepkide bulunmuştur. A'nın gerçekleştirilen üçüncü genelleme oturumunda ortama ve kişilere biraz daha alıştıktan sonra %88 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir.

4.2. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Sosyal Geçerlik Verisi Bulguları

Araştırmaya konu olan kurallı oyun becerisinin önemini belirleyebilmek için “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” geliştirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri katılımcıların annelerinden toplanmıştır. Form annelere verilmiş ve soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sorulara ilişkin annelerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Birinci soruda “Çocuğunuzun kurallı oyunları öğrenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Anneler bu soruya evet yanıtını vermişlerdir. Katılımcı T.’nin annesi diğer çocuklarla oynayabilmesi için oyunları öğrenmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

İkinci soruda “Bu araştırmada öğretimi yapılan oyunun çocuğunuzun sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı anneleri bu soruya evet yanıtını vermişlerdir. Katılımcı O.K’ nın annesi çalışma başladıktan sonra çocuğunun okula gitme isteğinin arttığını; katılımcı T’nin annesi bu oyunu öğrenmesiyle diğer çocuklarla beraber ilk defa bir oyuna katıldığını; katılımcı A’nın annesi de A’nın diğer çocuklardan korkup kaçma davranışının azaldığını; çocukların yanlarına gitmeye başladıkları yanıtını vermiştir.

Üçüncü soruda “Evde veya başka ortamlarda bu oyunu başka kişilerle de oynayabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna her üç anne de evet yanıtını vermişlerdir. O.K ve T.’nin anneleri gittikleri kaynaştırma sınıflarında bu oyun oynanırken çocuklarının da artık oyuna dahil olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı A.’nın annesi de evde A.’nın babası ve üçüz kardeşleriyle beraber artık bu oyunu oynadıklarını belirtmiştir.

Dördüncü soruda “Yapılan araştırmaya benzer başka çalışmalara da katılmak ister misiniz?” sorusuna anneler evet yanıtını vermişlerdir; bununla birlikte katılımcı T.’nin annesi çocuğunun daha fazla oyun öğrenmesini istediğini ve okulda da bu çalışmaların yapılması gerektiğini söylemiştir.

Beşinci soruda “Çalışmada kullanılan ödülleri çocuğunuz için uygun buldunuz mu?” sorusuna katılımcı anneleri evet yanıtını verirken; altıncı soruda “Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?” sorusuna katılımcı O.K’ nın annesi çalışma ile birlikte okula geldiğinde ve dönerken çok mutlu olduğunu; oyunun şarkısını sık sık söylemek istediğini söylemiştir. Katılımcı T’nin annesi çocuğunu ilk defa başka çocuklarla oynarken gördüğünü, kaynaştırma sınıfında oyun oynanırken diğer çocukların da artık T’yi oyuna çağırdıklarını dile getirmiştir. Katılımcı A’nın annesi de genellikle yatmayı tercih eden A’nın oyun ile birlikte hareketliliğinin arttığını ve diğer çocuklarının oyununa katılmasa bile çekinmeden yanlarına gitmeye başladığını ifade etmiştir. “Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?” sorusuna katılımcı O.K. ve T’nin annesi çalışma boyunca çocuklarıyla

birebir ilgilenilmiş olmasından mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı A'nın annesi de çocuğunun normal gelişim gösteren çocuklarla beraber çalışmaya katılmış olmasının hoşuna gittiğini belirtmiştir. Son olarak “Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?” sorusuna anneler çalışmayla ilgili hoşlarına gitmeyen bir şey olmadığı yanıtını vermişlerdir.



BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda OSB olan çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkili olup olmadığı; öğretim sona erdikten sonra çocukların oyun becerisini devam ettirip ettiremedikleri ve farklı kişilere ve farklı bir ortama oyunu genelleylebilme durumları araştırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan çocukların annelerinin kurallı oyun öğretimi ile ilgili görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki yargılara ulaşılabılır.

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili bulgular sonucunda, aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyunların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsi düzenlenen öğretim oturumu sayıları farklılık göstermekle birlikte (min.7, max.12 oturum) belirlenen ölçütü karşılayarak çalışmaya konu olan “yağ satarım bal satarım” oyununu öğrenmişlerdir. Ayrıca, tüm katılımcılarda öğretim sona erdikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında da katılımcıların öğrendikleri oyun becerisini devam ettirdikleri görülmektedir. Farklı ortam ve kişilerle düzenlenen genelleme oturumlarında da katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretilen oyunu oynayabildikleri görülmektedir. Bu bulgu, bize aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyunun edinim, izleme ve genelleme aşamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili yapılan görüşmelerde anneler; çocuklarının oyun becerilerini öğrenmelerinin sosyal becerilerine ve iletişim becerilerini olumlu etkilediğini, devam ettikleri kaynaştırma sınıfında bu oyun oynanırken artık çocuklarının da oyuna dahil olduklarını ve çalışma boyunca çocukları ile birebir ilgilenilmesinin kendilerini mutlu ettiğini ve ilerleyen zamanda bu araştırmaya benzer başka çalışmalara da katılmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular sonucunda annelerin oyun öğretimine ve araştırmaya yönelik olumlu görüşleri olduğu yargısına ulaşılabılır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada OSB’li çocuklara kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkili olup olmadığına yönelik yapılmış olan bu çalışmada, katılımcılarla yürütülen çalışma sonunda aşamalı yardımla birlikte her bir katılımcının yağ satarım bal satarım kurallı oyununu öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir değişle, araştırmadan elde edilen sonuçlar; (a) aşamalı yardımla öğretim yönteminin OSB’li çocuklara kurallı oyun öğretiminde etkili olduğu, (b) katılımcıların öğrendikleri kurallı oyun becerisini öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da sergileyebildiklerini ve (c) katılımcıların öğrendikleri kurallı oyunu farklı ortam ve kişilere de genelleyebildiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak, kurallı oyun becerisinin katılımcılar üzerine etkileriyle ilgili ebeveyn görüşleri de alınmış olup, ebeveynler söz konusu aşamalı yardımla öğretilimiyle birlikte çocuklarının kurallı oyun olan yağ satarım bal satarım oyununu öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Aileler ve öğretmenler kaynaştırma ortamında sıklıkla bu oyunun oynandığı ve çocuklarının oynanan bu oyunu öğrenmesiyle birlikte çocuklarının kaynaştırma ortamında bu oyunu diğer çocuklarla oynayarak daha iyi kaynaştıkları ve daha iyi iletişim içine girdikleri yönünde görüşte bulunmuşlardır.

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyun becerisi öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, bu bulguların aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğine yönelik alan yazında yürütülen araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda (Azrin, Schaeffer ve Wesolowski, 1976; Sisson, Kilwein ve Hasselt, 1988; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Gruber ve Poulson, 2016) aşamalı yardımla öğretim yönteminin otizm veya diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara zincirleme becerilerin (örneğin; fotoğraflı etkinlik çizelgesi, giyinme gibi) öğretimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Macduff, Krantz ve McClannahan (1993) tarafından otizmlili çocuklara zincirleme becerileri içeren fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin kullanımı becerisinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği öğretim ve genelleme oturumlarıyla sınanmıştır. Okul sonrası aktivitelerin yer aldığı fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı araştırmada genelleme aşamasında da yeni

beceriler ve fotoğraflar kullanılmıştır. Aşamalı yardımla öğretim yönteminin fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin öğretimi üzerine etkililiği bulgularla ortaya koymuşlardır. Aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyun öğretimi üzerine etkililiğini sınavan bu araştırma ve Macduff, Krantz ve McClannahan tarafından 1993 yılında yürütülen bu araştırmanın katılımcılarının OSB tanısı almış çocuklar olması da bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sisson, Kilwein ve Van Hasselt (1988) tarafından aşamalı yardımla öğretim yönteminin giyinme becerileri üzerine etkililiğine yönelik yürütülen çalışmada ise, bedensel engelli katılımcılardan oluşması bizim araştırmamız ile farklılık göstermektedir. Diğer bir değişle aşamalı yardımla öğretim yönteminin sadece OSB tanısı almış çocuklarda değil diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara birtakım zincirleme becerilerin öğretimi üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Özetle, alan yazında aşamalı yardımla yürütülen araştırmaların daha çok giyinme becerileri (Sisson Kilwein ve Van Hasselt, 1988; Azrin, Schaefer ve Wesolowski, 1976), fotoğraflı etkinlik çizelgesi kullanım becerisi (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993) ve yoga (Gruber ve Poulson, 2016) öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan “yağ satarım bal satarım” gibi herhangi bir geleneksel kurallı oyunun aşamalı yardımla öğretimine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Burada, araştırmaların bağımlı değişkenleri farklılaşsa da söz konusu becerilerin zincirleme davranışların bir araya gelmesiyle oluşan beceriler olduğu görülmektedir. Ancak, alan yazında Akmanoğlu, Batu ve Yanardağ (2014) tarafından yürütülen çalışmada aşamalı yardımla öğretimi ve videoyla model olma öğretim yöntemi birlikte kullanılarak, bu iki öğretiminin otizmli çocuklara rol oyun becerisinin kazandırılması hedeflendiği görülmektedir. Söz konusu bu araştırmada, aşamalı yardımla öğretim birlikte sunulduğunda rol oyun becerileri üzerinde etkili olduğu görüldüğü yani her iki öğretim yönteminin otizmli çocuklara rol oyun becerileri öğretmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, alan yazında aşamalı yardımla öğretimin etkililiğine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalar göz önüne alındığında, araştırmaların çoğunlukla aşamalı yardımla öğretimi ve videoyla model olma öğretim yönteminin birlikte sunulduğu (örn.; Akmanoğlu, 2008) ve bu iki öğretim yönteminin otizm ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara bir takım becerileri öğretmede etkili olup olmadığına ilişkin yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca

aşamalı yardımla öğretimin tablet bilgisayar aracılığıyla öğretim yöntemi, ipucunun giderek azaltılması ve resimli etkinlik çizelgeleri (örn.; Birkan, 2011; Birkan 2013; Eliçin ve Tunalı, 2016; Massey ve Wheeler, 2000) gibi öğretim yöntemleriyle birlikte etkililiğini ele alan araştırmalara da rastlanmaktadır.

Örneğin; Eliçin ve Tunalı tarafından 2016 yılında otizmlı çocuklara aşamalı yardımla çizelge kullanım becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar çizelge programının etkililiğine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmada, araştırmada yer alan katılımcıların çizelge kullanım becerilerini edinme, sürdürme ve genellemelerinde tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan aşamalı yardımla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, Eliçin ve Tunalı (2016) tarafından yürütülen bu çalışmada aşamalı yardımla öğretimin çizelge öğretimi üzerindeki etkililiği tablet bilgisayarla birlikte sunulmuş olmasından dolayı bu araştırmadan farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle, burada yalnızca aşamalı yardım kullanılarak çizelge öğretimi söz konusu değildir. Benzer bir araştırma Massey ve Wheeler tarafından 2000 yılında gerçekleştirilmiş olup, söz konusu bu araştırmada, aşamalı yardımla öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemi kullanılarak, dört yaşında OSB tanısı olan ve kaynaştırma uygulamaları yapılan anasınıfına devam eden bir çocukla etkinlik çizelgelerinin iş ve boş zaman aktivitelerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları, aşamalı yardımla öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkinlik çizelgelerinin iş ve boş zaman aktivitelerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretim sona erdikten sonra genelleme oturumlarında da katılımcıların etkinlik çizelgesini kullanmayı sürdürdükleri görülmüştür.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarından hareketle aşamalı yardımla öğretim yönteminin otizmlı çocuklara giyinme, çizelge becerisi gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmaların büyük çoğunluğunda aşamalı yardımla öğretim yönteminin başka bir öğretim yöntemi kullanılarak otizmlı çocuklara birtakım becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyun öğretimine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan, akran aracılığıyla sunulan doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretim

yöntemi (Odluyurt, 2013), ipucunun giderek artırılması ve azaltılması öğretim yöntemlerinin gibi yöntemlerin kurallı oyun üzerindeki etkililiği sınanmıştır.

Örneğin; Odluyurt tarafından 2013 yılında kaynaştırmaya devam eden otizmli çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan çalışmada, her iki öğretim yönteminin otizmli çocuklara bazı kurallı oyunların (mendil kapmaca, top geçirmece, yakan top, körebe, elim sende ve saklambaç) öğretimi üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, otizmli çocuklara kurallı oyun öğretiminde doğrudan model olma ve video modelle öğretim sunulmasının etkililiklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada videoyla model olma öğretiminin aşamalı yardımla öğretim yöntemi gibi öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Poyraz tarafından 2011 yılında yürütülen bir başka çalışmada ise, kurallı oyuna geçiş ile birlikte oynanan oyunlarla bedensel hareketlilik gerektiren etkinliklerin artacağı ve böylece çocukların dışarıda oynama isteğinin de artabileceği ileri sürülmektedir. Poyraz'ın (2011) tarafından ileri sürülen bu görüşü destekleyen verilerin bu araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik yapılan görüşmelerde de katılımcıların anneleri tarafından dile getirildiği görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- Özel eğitimde çalışan uzmanlar ve öğretmenler tarafından kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında kullanılabilir.
- 2- Sosyal geçerlik bulgularından yola çıkarak ailelerin de ev ortamında kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanmaları önerilebilir.
- 3- OSB dışında diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklara da kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılabilir.

4- Kaynaştırmaya devam eden çocuklara aşamalı yardımla kurallı oyun öğretilerek çocuğun normal gelişim gösteren çocuklarla oyunu oynaması ile sosyal becerilerle iletişim becerilerinin yanı sıra kaynaştırma ortamına uyumun sağlanmasında da kullanılabilir.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Önerileri

- 1- Benzer araştırmalar, farklı eğitim ortamlarında farklı uygulamacılar ile yürütülebilir.
- 2- OSB dışında başka gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla da benzer araştırmalar yapılabilir.
- 3- Daha fazla katılımcı ile birden fazla kurallı oyunun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği araştırılabilir.
- 4- Kaynaştırma sınıflarına devam eden OSB olan çocuklara aşamalı yardımla kurallı oyun öğretiminin çocukların sosyal becerileri ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- 5- Kurallı oyun becerisinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile birlikte diğer öğretim yöntemlerinin sunulduğu araştırmalar yürütülerek etkililik ve verimlilikleri araştırılabilir.
- 6- Benzer araştırmalar yürütülerek, sosyal geçerlik verileri anneler dışında öğretmenler ve kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren akranlardan da toplanabilir.
- 7- Daha büyük yaş grubundaki öğrencilerle (12-15 yaş) de benzer araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, H. (2010). Otizmlı Çocuklara Fotoğraflı Etkinlik Çizelgesi Takip Etme Becerisi Kazandırma. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akmanoğlu N. (2008). Otistik Çocuklara Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Kaçınmayı Öğretme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N., Yanardağ, M. ve Batu, S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 17-31.
- Aral N. Gürsoy F. ve Köksal A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Atik, B. (1986). Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Aydın, A. (2003). Otizm. Kulaksızoğlu, A (Ed). Farklı gelişen çocuklar (ss. 287-295). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Aydan, A. (2008). Sembolik Oyun Testi'nin Türçe'ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul.
- Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Azrin, N. N., Scheaffer, R.M., ve Wesolowski, M. D. (1976). A repid method of teaching profoundly retarded persons to dress by a reinforcement-guidance method. *Mental Retardation*, 14, 29-33.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Barton, E. E. ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106.
- Başal, H. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (2), 243-266.
- Birkan, B. (2011). Etkinlik çizelgeleri: otizmlı çocuklara bağımsızlık, sosyal, etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-76.
- Birkan, B. (2013). Otizmlı çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-69.
- Bozkurt Sani, S. (2011). Otizmlı Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran Ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği Ve Verimliliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Cardon, T.A. (2007). *Initiations and interactions: early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Kannes: Autism Asperger Publishing.
- Carrero, K.M., Lewis, C.G., Zolkoski, S. ve Lusk, M.E. (2014). Research-based strategies for teaching play skills to children with autism. *Rexearch-Based Strategies, Play, Autism*. 23(3), 17-25.
- Cengiz, S. A. (1997). Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi, çocuk kültürü. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 1997, 441-476.

- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*. 18(2), 74-85.
- CDC (2014). *Autism Spectrum Disorders data and statistics*. www.cdc.gov adresinden 13 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Dammann, J. E. ve Vaughn, S. (2001). Science and sanity in special education. *Behavioral Disorders*, 27(1), 21-29.
- Diken, Ö. ve Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.
- Diorini, M. S. ve Konarski, E.A. (1984). Evaluation of a method for teaching dressing skills to profoundly mentally retarded person. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 307-309.
- Eliçin, Ö. ve Tunalı, V. (2016). Otizmli çocuklara aşamalı yardımla çizelge kullanım becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar çizelge programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 29-46.
- Erbaş, D. (2013). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Zihin engelliler öğretmenliği tezli yüksek lisans programı. Yayınlanmamış ders notları. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Fleer, M. (2009). *Play and learning in early childhood settings: international perspectives*. springer. www.books.google.com adresinden 15 Ağustos 2016 ulaşılmıştır.
- Fromberg, D.P. (2002). *Play and Meaning in Early Childhood Education*. Boston: Ally ve Bacon. www.books.google.com adresinden 10 Temmuz 2016 ulaşılmıştır.
- Gensler D.(2012), Autism Spectrum Disorder in DSM-V: differential diagnosis and boundary conditions, *Journal of Infant Child and Adolescent Psychotherapy*.11, 86-95.

- Gruber, D. J. ve Poulson C. L., (2016). Graduated guidance delivered by parents to teach yoga to children with developmental delays. *Journal of Behavior Analysis*, 1(49), 193-198.
- Güneş, H. (2003), *Çocuk Oyunları*, Ankara: Anı yayınları.
- Hampshire, P.K. ve Hourcade, J.J. (2014). Teaching play skills to children with autism using visually structured tasks. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 26-31.
- Hurtwitz, S. C. (2003). To be successful-let them play!. *Childhood Education*, 79(2), 101-102.
- Jung, S., ve Sainato, D.M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 74-90.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karaaslan, D. (2015). Otizmli Çocukların Tıbbi Tanılama Süreçlerine İlişkin Ailelerin Ve Tanılamada Görev Alan Uzman Doktorların Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaaslan, Ö. (2016). Comparison of social engagement of child having disabilities with their mothers and fathers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(5), 1649-1670.
- Kasari, C. Chang, Y. ve Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend. *American Journal of Play*, 6(1), 124-130.
- Kaya, A. (2010). Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Otistik Çocukların Eğitimi*. Tezsiz yüksek lisans programı. Yayınlanmamış ders notları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, İ. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2003). Otizm. Kulaksızoğlu, A (Ed). Farklı Gelişen Çocuklar (ss.81-114). Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Kosyvakı, L., Papoudi, D. (2016), A review of play interventions for children with autism at school, *International Journal of Disability, Development and Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111303> adresinden 8 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Kurt, O. (2006). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Doktora tezi, Eskişehir.
- Lantz, J.F., Nelson, J.M. ve Loftin, R.L. (2004). Guiding children with autism in play: applying the integrated play group model in school settings. *Exceptional Children*, 37(2), 8-14.
- Lieberman, R. G. ve Yoder, P. (2012). Play and communication in children with autism spectrum disorder: A framework for early intervention. *Journal of Early Intervention*. 34(2), 82-103.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays basic interventions techniques*. PRO-ED, Inc.

- Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., ve Wilczynski S. M. (2008). *Effective Practices for Children with Autism Educational and Behavior Support Interventions that Work*. Oxford University Press.
- MacDuff, S. G., Krantz, J. P. ve McClannahan, E. L. (1993). Teaching children with autism to use photographis activity schedules: meintenance and generalization of complex response chains. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 1(26), 89-97.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 79-94.
- Massey, G.N. ve Wheeler, J.J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effect on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-335.
- McKelvey, J. L., Sisson, L. A., Van Hasselt, V. B. ve Hersen, M. (1992). An approach to teaching self-dressing to a child with dual sensory impairment. *Teaching Exceptional Children*, 25, 12-15.
- Memari, A.H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Sfaiei, M. Kordi, R. vd. (2015). Children with autism spectrum disorder and patterns of participation in daily physical and play activities. *Neurology Research International*. 15(6), 1-7.
- Miltenberger, C. A. ve Charlop, H. M. (2014). Increasing the athletic group play of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44, 41-54.
- NAC (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. <http://www.nationalautismcenter.org> adresinden 16 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Ökcün, M. Ç. (2008). Otistik Bir Çocuğun Annesinin Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modeline Göre Kurallı Oyunlara Yönelik Rehberliğinin Betimlenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Öncü Çelebi, E. ve Özbay, E. (2005). *Okul öncesi çocuklar için oyun*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncül, N. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelle Öğretiminin Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Doktora tezi, Bolu.
- Özbakır, İ. (2009). Kurallı türk çocuk oyunlarında fonksiyonel oyuncu “ebe“. *The Journal of International Social Research*, 2(6).
- Özdoğan, B. (2000). Çocuk ve oyun. Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan Yücesoy, Ş. (2007). Yetersizlik gösteren bireylere giyinme becerilerinin öğretimiyle ilgili alan yazın taraması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 61-77.
- Pasco, Greg. (2011). The diagnosis and epidemiology of autism. *Tizard Learning Disability Review*. 16(4), 5-19.
- Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L. ve McNally, R. (2009). Effects of it takes two to talk-the hanen program for parents of preschool children with cerebral palsy: findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1121-1138.
- Piaget, J. (1951). Play, dreams and childhood. The International Library of Psychology. www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.
- Pişkin, Ü. (1993). Otistik çocuklarda oyun. *Özel Eğitim Dergisi*. 1(3), 43-46.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Reagon, K.A., Higbee, T.S. ve 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, 517-528.
- Reese, G. M. Ve Snell, M. E. (1991). Putting on and removing coats and jackets: the acquisition and maintenance of skills by children with severe multiple disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*. 26, 398-410.
- Rettig, M. A. (2011). Play behaviors of young children with autism; characteristics and interventions. *Focus on Autistic Behavior*. 9(5), 1-6.
- Ricciardi, J. N. ve Luiselli, J. K. (2003). Behavioral intervention to eliminate socially mediated urinary incontinence in a child with autism. *Child and Family Behavior Therapy*. 25(4), 53.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavion Journal of Edicational Research*, 47(3).
- Schopler, E. ve Mesibov, B. (1986). *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Schupp, C. W., Simon, D. ve Corbett B. A. (2013). Cortisol responsivity differences in children with autism spectrum disorders during free and cooperative play. *Journal of Autism Developmental Disorder*. 43, 2405-2417.
- Sisson L. A., Kilwein M. L. ve Van Hasselt V. B. (1988). A graduated guidance procedure for teaching self-dressing skills to multihandicapped children. *Res Dev Dis*. 9(4), 419-32.
- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi. Tekin-İftar, E (Ed). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*(ss.45-79). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102 Tekin İftar, E. (2012). “Çoklu yoklama modelleri”. *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek denekli Araştırmalar*. E. Tekin İftar (Ed), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara. 218-25.

- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terpstra, J. E., Higgins, K. ve Pierce, T. (2002). Can I play-classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 17, 119-126.
- Tortamış Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar. Current Approaches in Psychiatry*. 5(2), 127-139.
- Toth, K. ve Stobbe, K. (2011). Diagnosis of autism disorders. *Pediatric Annals*, 40(10), 488-492.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). "Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi". *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Tüfekçioğlu, Ü. (Ed.). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2013). Engelli Çocuklarda Oyun Gelişimi: Otistik çocuklar. Tüfekçioğlu, Ü. (Ed.). *Çocukta oyun gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Öğretimi (ss.422-468). Tekin-İftar, E. (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 52-77.
- Wolfberg, P. J. (2009). *Play and imagination in children with autism*. Teachers Collage, Colombia University. www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

Sayfa No

EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Uygulaması İzin Formu.....	68
EK 2. Veli İzin Formu.....	69
EK 3. Kurallı Oyun Beceri Analizi.....	70
EK 4. Pekiştireç Belirleme Formu.....	72
EK 5. Öğretim Planı.....	74
EK 6. Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu.....	77
EK 7. Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu.....	78
EK 8. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	79
EK 9. Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	80
EK 10. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu.....	81

EK 1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL UYGULAMASI İZİN FORMU

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilek SARAR BOYRAZ'ın "Otizmli Çocuklara Kurallı Oyunların Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretim Yönteminin Etkililiği" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen **mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 94c2-1385-3ed6-a170-375c koda ile teyit edilebilir.

EK 2. VELİ İZİN FORMU

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Dilek SARAR BOYRAZ' ın velisi bulunduğum'ye aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanarak kurallı oyun becerisini öğretmesini kabul ediyorum. Bu çalışmanın amacı, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen öğretimlerin kurallı oyunu öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Bu çalışmanın Dilek SARAR BOYRAZ' ın yüksek lisans tez çalışması olacağını ve çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Çocuğum ile periyodik çalışmalar yürütüleceğini, çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik veya fiziksel bir risk taşımadığını, çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımı engelleyebileceğimi ya da katılımını tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliğin esas olduğunu çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım. Bu çalışma Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN danışmanlığında yürütülecektir.

Tarih

Veli İmzası

EK 3. KURALLI OYUN BECERİ ANALİZİ

Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu Beceri Analizi

- 1- Oyun alanındaki çember üzerindeki yerine gidip yüzü diğer oyuncularla yüz yüze çember içine dönük olacak şekilde oturur.
 - 2- Ebe olarak seçilen çocuk “oyuna başla” yönergesiyle mendili eline alır
 - 3- Ebe olarak seçilen çocuk elinde mendil ile birlikte çember oluşturmuş olan arkadaşları “yağ satarım, bal satarım” şarkısını söylerken arkalarından yürümeye başlar.
 - 4- Oyun arkadaşları yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra ebe olan oyuncu yerde oturan arkadaşlarının birinin arkasında durur.
 - 5- Durduğu yerdeki oyun arkadaşının arkasına eğilerek elindeki mendili yere bırakır.
 - 6- Ebe yere mendili bırakır bırakmaz mendili arkasına bıraktığı arkadaşına yakalanmamak için saat yönünde koşmaya başlar.
 - 7- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanırsa ebe olmaya devam eder.
 - 8- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanmazsa arkadaşının kalktığı boş yere oturur.
 - 9- Ebeye yakalanmayıp boş yere oturduğunda kendisi de oyun arkadaşlarıyla birlikte alkış yaparak veya şarkı söyleyerek oyuna eşlik eder.
 - 10- Ebe olan arkadaş çember etrafında yürürken; oyun arkadaşlarıyla birlikte yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra arkasında mendil olup olmadığını görmek için arkasına bakar.
 - 11- Arkasında mendil yoksa önüne dönerek oturmaya devam eder.
 - 12- Arkasında mendil varsa mendili eline alır,
 - 13- Arkasında duran mendili aldığı anda ebe rolüne geçer ve mendili bırakan arkadaşını yakalamak için arkasından koşmaya başlar.
-

-
- 14- Bir tur koşup arkadaşını yakalarsa mendili arkadaşına verip çemberdeki boş yere otur.
- 15- Bir tur koşup arkadaşını yakalayamazsa ebe rolüne geçerek elindeki mendille şarkı eşliğinde çember etrafında yürümeye devam eder.
-



EK 4. PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Pekiştireç Belirleme Formu

Formu Doldurma Biçimi

Çocuğa Sorma () Doğrudan Gözleme () Yakını veya Öğretmeniyle Görüşme ()

Öğrencinin

Adı / Soyadı:

Yaşı:

Sınıfı:

Kullanım Yönergesi

Aşağıdaki formda yazılı olan ödüller arasından çocuğunuzun en çok hoşuna giden 5 tanesine “ X “ işareti koyunuz. Formda bulunmayan ödülleri formun sonunda bulunan boşluğa yazarak belirtiniz.

Ödüller	Çocuğun Hoşuna Giden Ödüller
Kraker	
Bonibon	
Sakız	
Jelibon	
Şeker	
Cips	
Kek	
Meyve	
Çikolata	
Kola	
Süt	
Meyve suyu	
Balon	
Boyama Kitabı	
Boya Kalemi	
Oyuncak bebek	
Top	
Oyuncak araba	
Bravo Deme	
Aferin Deme	
Çok Güzel Deme	
Harika Deme	

EK 4. PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU DEVAMI

Ödüller	Çocuğun Hoşuna Giden Ödüller
Süper Deme	
Alkışlama	
Kucaklama	
Sarılma	
Sırtını Sıvazlama	
Saçını Okşama	
Müzik Dinleme	
Bilgisayar Oynama	
Dans Etme	
Çizgi Film Seyretme	
Top Oynama	
Boyama Yapma	
Sesli Kitap Bakma	
Diğer.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

EK 5. ÖĞRETİM PLANI

“Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu” Öğretim Planı

Beceri: “Yağ Satarım Bal Satarım” oyunu oynama.

Amaç: Çocuk, “yağ satarım bal satarım” kurallı oyununu beceri analizindeki basamakları takip ederek üç oturum üst üste %100 doğrulukta oynar.

Yöntem: Aşamalı yardımla öğretim yöntemi.

Ortam: İstanbul’un Kadıköy ilçesindeki bir devlet okulu olan Özel Eğitim Uygulama Merkezi’nin drama sınıfı. Drama sınıfı yaklaşık 7x7 m² boyutunda olup, yerler halı ile kaplı ve bodrum katta bulunmakta; ayrıca oyunun oynanabilmesi için sınıfın ortasında bir boş alan bulunmakta. Sınıfın bir köşesinde L koltuk, bir köşesinde de masa ve iki adet koltuk bulunmakta. Ortamdan dikkat dağıtıcı uyaranlar kaldırılmış, hareket alanını genişletebilmek adına sınıftaki masa, koltuk gibi nesneler köşelere çekilmiş ve katılımcıların özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş durumda.

İpuçları: Aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile yürütülen öğretim oturumlarında ipucunun yoğunluğunda silikleştirme yapılmıştır. Uygulamacı öğretim yapılan çocuğun tepkilerini izleyerek gerekli ipucunu sunmuş, gerektiğinde de ipucunda silikleştirme yapmıştır. Silikleştirme öğretim sırasında alan anlık kararlarla yapılmıştır. İpucu olarak tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve gölge olma kullanılmıştır.

Pekiştireçler ve pekiştirme tarifiesi: Öğretim oturumları sırasında çocuğun doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifiesi sözel ve sosyal pekiştireçlerle, öğretim oturumu sonunda da yiyecek veya nesne pekiştireçleri ile pekiştirilir. Ayrıca öğretim oturumlarında çocuğun çalışmaya katılımı sosyal ve sözel pekiştireçlerle pekiştirilir.

EK 5. ÖĞRETİM PLANI DEVAMI

Öğretim: Uygulamacı çocuğa: “Şimdi seninle beraber yağ satarım bal satarım oynayacağız. Hazır mısın?” diye sorar. Çocuk hazır olduğunu söylediğinde veya hazır olduğuna dair bir jest mimik görüldüğünde “Harika” denilerek pekiştirilir ve hemen ardından oyunda kullanılacak olan mendil çocuğa uzatılarak “Haydi oyuna başla” beceri yönergesi sunulur. Beceri yönergesinin hemen ardından ise, uygulamacı çocuğun arkasına geçerek tepkilerini takip ederek tepkide bulunması için 5 sn bekler. Çocuk 5 sn içinde tepkide bulunmadığında veya yanlış tepkide bulunduğunda gerekli ipuçlarını sunar. Öğretim oturumları boyunca sunulan ipuçları öğretim oturumları veri kayıt formuna kayıt edilmiştir. İpuçlarını sunma ve silikleştirme süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

(1) *Tam fiziksel ipucu:* Uygulamacı beceri yönergesini sunduktan hemen sonra çocuğun arkasına geçer. Çocuğun kolundan ve elinin üzerinden tutar ve oyunun beceri basamaklarını beraber yaparlar.

(2) *Kısmi Fiziksel İpucu:* Uygulamacı yine çocuğun arkasında durarak tepkilerinin takip eder. Yanıt aralığı (5 sn) içinde diğer beceri basamağı için tepkide bulunmadığında veya yanlış tepkide bulunduğunda çocuğun bileğinden veya üst kol bölgesinden tutarak kısmi fiziksel ipucu sunar ve beceri basamaklarını beraber yaparlar.

(3) *Gölgelendirme Birinci Aşama:* Uygulamacı beceri yönergesini sunduktan sonra çocuğun arkasına geçer. Çocuğun yakınında durarak; fakat dokunmadan tepkilerini bir gölge gibi takip etmeye başlar. Çocuk yanıt aralığı (5 sn) içinde tepkide bulunmadığında veya uygulamacı yanlış tepkide bulunacağını gözlediğinde katılımcının omzuna veya başına dokunup gövdesini yönlendirerek ipucu sunar ve beceri basamakları için doğru tepkide bulunmasının sağlar.

(4) *Gölgelendirme ikinci aşama:* Uygulamacı beceri yönergesini sunduktan sonra çocuğun arkasına geçer. Çocuğa temas etmeden sadece tepkilerini takip eder. Bu aşamada uygulamacı çocuğa temas etmeden sadece tepkilerini gözler ve çocuk yanıt aralığı (5 sn) içinde tepkide bulunmadığı veya yanlış tepkiye yöneldiği durumlarda ihtiyacı olan tam fiziksel, kısmi fiziksel veya gölgelendirme birinci aşama ipuçlarından birini sunar.

EK 5. ÖĞRETİM PLANI DEVAMI

Değerlendirme: Çocuğun belirlenen ölçüte ulaşp ulaşmadığını belirlemek amacı ile öğretim oturumlarından önce bir günlük yoklama oturumu olarak düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları uygulamacı tarafından tek fırsat yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Uygulamacı çocuğa “ haydi oyuna başla” yönergesini verdikten sonra uygulamanın yapıldı sınıfın bir kenarına geçerek çocuğun tepkilerini izlemiştir. Çocuğun doğru tepkide bulunduğu beceri basamaklarına günlük yoklama oturumları veri kayıt formunda “+” işareti koyar. Çocuk beceri analizi basamaklarında yanıt aralığı (5 sn) içinde yanlış tepkide bulunduğu veya tepkide bulunmadığında günlük veri kayıt formunda ilgili beceri basamağı karşısına “-“ işareti koyar ve hiç bir şey söylenmeden yoklama oturumunu sonlandırır. Oturum sonlandırıldığında çocuğun işbirliği ve çalışmaya katılımı “ Aferin sana, katıldığın için teşekkür ederim.” Diyerek pekiştirir. Çocuk “yağ satarım bal satarım” oyununu üç gün ard arda en az %100 doğrulukta yerine getirinceye kadar günlük yoklama oturumları devam ettirilir ve kararlı veri elde edildiğinde öğretim sona erdirilir.

EK 6. ÖĞRETİM OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU

Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrenci:

“Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu” Beceri Analizi	1. OTURUM .../.../.....	2. OTURUM .../.../.....	3. OTURUM .../.../.....
1- Oyun alanındaki çember üzerindeki yerine gidip yüzü diğer oyuncularla yüz yüze çember içine dönük olacak şekilde oturur.			
2- Ebe olarak seçilen çocuk “oyuna başla” yönergesiyle mendili eline alır			
3- Ebe olarak seçilen çocuk elinde mendil ile birlikte çember oluşturmuş olan arkadaşları “yağ satarım, bal satarım” şarkısını söylerken arkalarından yürümeye başlar.			
4- Oyun arkadaşları yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra ebe olan oyuncu yerde oturan arkadaşlarının birinin arkasında durur.			
5- Durduğu yerdeki oyun arkadaşının arkasına eğilerek elindeki mendili yere bırakır.			
6- Ebe yere mendili bırakır bırakmaz mendili arkasına bıraktığı arkadaşına yakalanmamak için saat yönünde koşmaya başlar.			
7- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanırsa ebe olmaya devam eder.			
8- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanmazsa arkadaşının kalktığı boş yere oturur.			
9- Ebeye yakalanmayıp boş yere oturduğunda kendisi de oyun arkadaşlarıyla birlikte alkış yaparak veya şarkı söyleyerek oyuna eşlik eder.			
10- Ebe olan arkadaş çember etrafında yürürken; oyun arkadaşlarıyla birlikte yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra arkasında mendil olup olmadığını görmek için arkasına bakar.			
11- Arkasında mendil yoksa önüne dönerek oturmaya devam eder.			
12- Arkasında mendil varsa mendili eline alır,			
13- Arkasında duran mendili aldığı ebe rolüne geçer ve mendili bırakan arkadaşını yakalamak için arkasından koşmaya başlar.			
14- Bir tur koşup arkadaşını yakalarsa mendili ebe rolüne geçen arkadaşına verip çemberdeki boş yere otur.			
15- Bir tur koşup arkadaşını yakalayamazsa ebe rolünde elindeki mendille şarkı eşliğinde çember etrafında yürümeye başlar.			
Özet Veriler			
Tam Fiziksel İpucu			
Kısmi Fiziksel İpucu			
Gölge olma Birinci Aşama			
Gölge Olma İkinci Aşama			
Bağımsız Davranış Sayısı			

*Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006 ‘dan uyarlanmıştır.

EK 7. GÜNLÜK YOKLAMA, TOPLU YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU

Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrenci:

“Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu” Beceri Analizi	1. OTURUM .../.../.....	2. OTURUM .../.../.....	3. OTURUM .../.../.....
1- Oyun alanındaki çember üzerindeki yerine gidip yüzü diğer oyuncularla yüz yüze çember içine dönük olacak şekilde oturur.			
2- Ebe olarak seçilen çocuk “oyuna başla” yönergesiyle mendili eline alır			
3- Ebe olarak seçilen çocuk elinde mendil ile birlikte çember oluşturmuş olan arkadaşları “yağ satarım, bal satarım” şarkısını söylerken arkalarından yürümeye başlar.			
4- Oyun arkadaşları yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra ebe olan oyuncu yerde oturan arkadaşlarının birinin arkasında durur.			
5- Durduğu yerdeki oyun arkadaşının arkasına eğilerek elindeki mendili yere bırakır.			
6- Ebe yere mendili bırakır bırakmaz mendili arkasına bıraktığı arkadaşına yakalanmamak için saat yönünde koşmaya başlar.			
7- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanırsa ebe olmaya devam eder.			
8- Ebe çemberin etrafında bir tur koşup kendisini kovalayan arkadaşına yakalanmazsa arkadaşının kalktığı boş yere oturur.			
9- Ebeye yakalanmayıp boş yere oturduğunda kendisi de oyun arkadaşlarıyla birlikte alkış yaparak veya şarkı söyleyerek oyuna eşlik eder.			
10- Ebe olan arkadaş çember etrafında yürürken; oyun arkadaşlarıyla birlikte yağ satarım bal satarım şarkısının son sözü olan “zambak zumbak dön arkana iyi bak” sözünü söyledikten sonra arkasında mendil olup olmadığını görmek için arkasına bakar.			
11- Arkasında mendil yoksa önüne dönerek oturmaya devam eder.			
12- Arkasında mendil varsa mendili eline alır,			
13- Arkasında duran mendili aldığı anda ebe rolüne geçer ve mendili bırakan arkadaşını yakalamak için arkasından koşmaya başlar.			
14- Bir tur koşup arkadaşını yakalarsa mendili ebe rolüne geçen arkadaşına verip çemberdeki boş yere otur.			
15- Bir tur koşup arkadaşını yakalayamazsa ebe rolünde elindeki mendille şarkı eşliğinde çember etrafında yürümeye başlar.			
Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi			

EK 8. ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Adı Soyadı:

Uygulamacı:

Gözlemci:

Gözlem Yapılan Oturum:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç-gereç hazırlama		
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma		
2. Hedef uyarını sunma		
3. Yanıt aralığını bekleme (5 sn)		
4. Kontrol edici ipucunu sunma		
5. Katılımcının tepkilerini izleyerek uygun tepkide bulunma		
7. Katılımcının işbirliğini ve çalışmaya katılımını pekiştirme		
Toplam “ + “		
Toplam “ – “		
%		

**EK 9. GÜNLÜK YOKLAMA, TOPLU YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME
OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU**

**Aşamalı Yardımla Öğretim Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme
Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Adı Soyadı:

Uygulamacı:

Gözlemci:

Gözlem Yapılan Oturum:

Tarih:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır
1. Araç-gereç hazırlama		
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma		
3. Hedef uyarını sunma		
4. Yanıt aralığını bekleme (5 sn)		
5. Katılımcının tepkilerini izleyerek uygun tepkide bulunma		
6. Katılımcının işbirliğini ve çalışmaya katılımını pekiştirme		
Toplam “ + “		
Toplam “ – “		
%		

EK 10. SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

Sosyal Geçerlik Veri Formu

Sayın Anne,

Bu form çocuğunuza kurallı oyun becerisinin öğretimi konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride bu konuda yapılacak çalışmaların planlanmasında yardımcı olacaktır. Soruları yanıtlarken samimi olmanız çok önemlidir. Formda 5 adet Evet- Hayır seçenekli soru ve 3 adet de açıklama sorusu yer almaktadır. Evet-Hayır seçenekli sorulardaki düşüncelerinizi birkaç satırla açıklayabilerseniz çok memnun olurum.

Katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Dilek SARAR BOYRAZ

-Çocuğunuzun kurallı oyunları (yağ satarım bal satarım, körebe, mendil kapmaca...) öğrenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

.....

-Bu araştırmada öğretimi yapılan oyunun çocuğunuzun sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

.....
.....

-Evde veya başka ortamlarda bu oyunu başka kişilerle de oynayabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

.....
.....

-Yapılan araştırmaya benzer başka çalışmalara da katılmak ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

.....
.....

-Çalışmada kullanılan ödülleri çocuğunuz için uygun buldunuz mu?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

.....
.....

-Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?

-Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdi?

-Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdi?