

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUN ÖĞRETİMİNDE**  
**AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Engin BOYRAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Hakan SARI**

**KONYA, 2017**





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin

Adı Soyadı Engin BOYRAZ

Numarası 148306011015

Ana Bilim / Bilim Dalı Özel Eğitim / Özel Eğitim

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Adı

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUN ÖĞRETİMİNDE  
AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN  
İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Öğrencinin imzası  
(imza)



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Engin BOYRAZ
	Numarası	148306011015
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin Adı	Zihinsel Engelli Çocuklara Kurallı Oyun Öğretiminde Asomali Yardımla Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma ..11../09../2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

zihinsel Engelli çocuklara kurallı oyun öğretiminde asomali yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Hakan SARI		
Yrd. Doç. Dr. Ozan KARAAĞUAN		
Yrd. Doç. Dr. F. Seray İLİK		

İmza



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin

AdıSoyadı	Engin BOYRAZ
Numarası	148306011015
AnaBilim /Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
<b>TezDanışmanı</b>	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin Adı	ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA KURALLI OYUN ÖĞRETİMİNDE AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

### ÖZET

Bu çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere kurallı oyunlardan geleneksel oyun becerilerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Öğretimin yanısıra aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyun becerilerinin öğretimi sona erdikten sonra da sürdürülmesi ve farklı ortam ve kişilere genellenmesi üzerindeki etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Kadıköy ilçesinde bir Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezine devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunan üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma yürütülürken yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çalışma sonunda elde edilen bulgular ışığında, aşamalı yardımla öğretim yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere kurallı oyun becerisinin öğretiminde etkili olduğu ve çalışma grubundaki tüm öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da oyun becerisini sürdürerek, farklı ortam ve kişilere de genelleyebildikleri görülmüştür.



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin

AdıSoyadı	Engin BOYRAZ
Numarası	148306011015
AnaBilim /Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
<b>TezDanışmanı</b>	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin İngilizce Adı	USİNG GRADUATED GUIDANCE TO TEACH GAME SKILLS CHILDREN WITHMENTAL RETARDATION

### ABSTRACT

The aim of this research is to teach rural game skills children with intellectual disabilities using graduated guidance. According to the aim of the research; it is aimed to find: “Is Graduated guidance effective to teach traditional games with rules children with mild mental retardation acquisition, following and generalization stage? What are the views of parents about use of graduated guidance to teach traditional games with rules?”

Three children who are diagnosed with intellectual disabilities are the working party for this research and all of them going Special Education Technical Education 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 indicated that graduated guidance was effective in teaching student with intellectual disabilities to play some games with rules. The instructional arrangement provided in the research was also effective on maintaining acquired skills over time and generalizing the acquired skills to novel setting and people.

## ÖNSÖZ

Akademik hayatımda kendisini her zaman örnek olarak aldığım, araştırmamın her aşamasında bilgi ve yardımlarını esirgemeyerek araştırmamın tamamlanmasında büyük emek harcayan; gerek araştırmanın uygulama sürecinde gerekse yazımında bana yol gösteren, manevi desteğiyle bana her zaman moral veren değerli tez danışmanım ve Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hakan SARI' ya emeklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Görüşleri ve tavsiyeleri ile bana çok şey katan hocam Yrd. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN 'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu güne kadar çocukları için her türlü fedakarlığı yapan, beni her zaman destekleyen aileme ve araştırmam boyunca her zaman yanımda olan kardeşim Adem BOYRAZ'a teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecinde bana umut veren, sevgisiyle devamlı yanımda olan ve manevi desteğini esirgemeyen, araştırmamı bitirmem için beni cesaretlendiren eşim ve meslektaşım Uzman Özel Eğitim Öğretmeni Dilek SARAR BOYRAZ'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....	iii
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR.....	xxi
TABLOLAR .....	xii
GRAFİKLER .....	xii

## BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Giriş .....	1
1.1.1. Araştırma Konusu ve Önemi.....	1
1.1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları .....	2
1.1.3. Sayıtlar .....	2
1.1.4. Sınırlılıklar .....	3
1.1.5. Tanımlar .....	3

## BÖLÜM II: ALANYAZINI

2.1.Bozukluk/Zedelenme, Yetersizlik/Güçlük ve Engellilik .....	5
2.2.Zihinsel Yetersizlik ve Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	7
2.2.1.Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması.....	8

2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri.....	9
2.3.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Fiziksel Özellikleri .....	9
2.3.2.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve Bilişsel Özellikleri .....	10
2.3.3.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Kişilik ve Sosyal Özellikleri.....	11
2.3.4.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Akademik Gelişimleri .....	12
2.4.Oyun.....	12
2.4.1.Oyun Evreleri .....	14
2.4.2.Oyunun Çocuk Gelişimine Katkıları.....	17
2.4.2.1.Oyunun Zihinsel Gelişime Katkıları .....	17
2.4.2.2. Oyunun Psikomotor Gelişime Katkıları .....	17
2.4.2.3. Oyunun Dil Gelişimine Katkıları .....	18
2.4.2.4. Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişime Katkıları. ....	18
2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun.....	19
2.6.Yanlızsız Öğretim Yöntemleri .....	21
2.6.1.Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi .....	22
2.7.Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Öğretimi İle İlgili Yürütülen Araştırmalar .....	24

### **BÖLÜM III: YÖNTEM**

3.1. Araştırma Yöntemi .....	27
3.2. Çalışma Grubu .....	29
3.3. Ortam .....	31
3.4. Araç-Gereçler.....	31
3.5. Bağımlı Değişken .....	32
3.6. Bağımsız Değişken.....	32

3.7. Süreç .....	32
3.7.1. Yoklama Oturumları.....	33
3.7.1.1.Toplu Yoklama Oturumları.....	33
3.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	35
3.7.2. Öğretim Oturumları.....	35
3.7.3. İzleme Oturumları.....	37
3.7.4. Genelleme Oturumları.....	37
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	38
3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	38
3.8.2.Güvenirlilik Verilerini Toplanması ve Analizi.....	39
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	39

## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

4.1.Aşamalı Yardımla Öğretimin Kurallı Oyun Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	.41
4.1.1.Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretime İlişkin Bulgular... .44	
4.1.1.1. “Bezirgan Başı” Oyunu Bezirgan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretimine İlişkin Bulgular .....	.44
4.1.1.2. “Bezirgan Başı” Oyunu Kervan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretimine İlişkin Bulgular.....	.45
4.1.2.Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	.46
4.1.3.Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular .....	.47

## **BÖLÜM V: TARTIŞMA**

5.1. Tartışma .....	.48
---------------------	-----

## **BÖLÜM VI: SONUÇ ve ÖNERİLER**

6.1. Sonuç .....	.52
6.2. Öneriler .....	.52
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	.52
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	.53
KAYNAKÇA.....	.54
EKLER.....	.62
ÖZGEÇMİŞ .....	.73

**KISALTMALAR**

**NGG:** Normal Gelişim Gösteren

**ZY:** Zihinsel Yetersizlik

**ZE:** Zihinsel Engelli

**BDU:** Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

**HDZY:** Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik

**AAMR:** Amerikan Zeka Birliği

<b>TABLolar</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1:</b> Oyun Evrelerinin Sınıflandırılması.....	15
<b>Tablo 2:</b> Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi Uygulama Süreci.....	23
<b>Tablo 3:</b> Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli Uygulama Süreci.....	28
<b>Tablo 4:</b> Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	29
<b>Tablo 5:</b> Katılımcılara İlişkin Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	40

**GRAFİKLER****Sayfa No**

<b>Grafik 1.</b> Bezirgan Başı Oyunu Bezirgan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	42
<b>Grafik 2.</b> Bezirgan Başı Oyunu Kervan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	43

## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın konusu, önemi, amacı, alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

#### 1.1.1. Araştırma Konusu ve Önemi

Zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireylerin toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri için özbakım becerileri, iletişim becerileri, mesleki beceriler ve sosyal beceriler gibi günlük yaşam becerilerini kazanmaya ihtiyaç duymanın yanında temel akademik becerilere de ihtiyaç duymaktadırlar (Sarı ve İlik, 2014). ZY olan bireylerin eğitimindeki temel amacımız onların ihtiyaç duydukları becerileri ve gelişim alanlarını destekleyerek, toplum içinde bağımsız bir şekilde hayatlarını idame ettirmelerini sağlayabilmektir (Cavkaytar, 1999). ZY olan çocuklar normal gelişim gösteren (NGG) akranlarına oranla sokakta akranlarıyla oyun oynamak yerine daha fazla yalnız kalmayı yeğlemekte; bu nedenle sosyal beceri ve kavramları doğal ortamda öğrenme fırsatını kaçırmakta ve iletişim becerilerini kullanmada problem yaşamakta ve birçok becerinin edinimine katkı sağlayan oyun becerilerini kazanmada güçlük çekebilmektedirler. ZY olan çocukların oyun gelişimine ve oyunlarının yaşa uygunluğuna bakıldığında yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı NGG akranlarına kıyasla daha geriden geldikleri görülmektedir (Bağlı, 2004). Çocuklar oyun içerisinde hem dünyayı keşfetme hem de kendilerini tanıma fırsatı bularak pek çok farklı deneyimler edinirler. Bu oyunlar aracılığıyla da sıra alma, fikirlerini sunma, kural koyma sürecine dâhil olma, oyun dilini kullanma, akranlarla sosyal etkileşime geçme, çevredeki kişilerin davranışlarını gözleme ve onları taklit etme gibi pek çok yeterliliği sergileyerek çok farklı kavramları öğrendikleri; farklı gelişim alanlarındaki yeterliklerinin arttığı ve problem çözme becerilerinin geliştiği gözlenmektedir (Cumine, Dunlop ve Stevenson, 2009).

Bazı araştırmacılar (Kurt, 2006; Karaaslan, 2010; Odluyurt 2013), ZY olan çocukların, NGG akranları gibi doğal ortamlarda birbirlerini gözleyerek veya taklit ederek karmaşık oyun becerilerini öğrenemeyebileceklerini, bu nedenle yetersizlikten etkilenmiş bireylere bu oyun becerilerinin öğretiminde bilimsel dayanaklı

uygulamalara (BDU) ihtiyaç duyulduğunu iddia etmektedirler. Bu sayede ZY olan çocukların da zihinsel ve bedensel gelişimlerinin destekleneceği, yeni şeyler keşfedebilecekleri, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini kazanma ve kullanma fırsatını yakalayabilecekleri düşünülmektedir.

Bahsedilen bu düşüncelerden hareketle alan yazın incelendiğinde, oyun becerilerinin ZY olan bireylere öğretimine yönelik bazı araştırmalar bulunmasına rağmen, direk olarak geleneksel oyunlar içinde yer alan kurallı oyunların öğretimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu gereksinimden hareketle, ZY bireylere geleneksel oyunların öğretiminde BDU etkiliğine yönelik bir araştırmanın yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışmanın özel eğitim alanına ve bu alanın içerisinde olan ZY olan çocuklara önemli kazanımlar doğuracağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı BDU kullanılarak, ZY olan çocuklara geleneksel oyunların öğretimi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırma ZY olan çocuklara geleneksel oyunların öğretimi üzerine ilk araştırma olması özelliği ile de bu çocukların ailelerine ve eğitimcilerine de dolaylı yoldan çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacını hafif düzeyde zihinsel yetersizliği (HDZY) olan bireylere kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesidir.

#### **1.1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları**

Araştırmanın alt amaçları maddeler halinde aşağıdaki sunulmaktadır;

1. HDZY olan çocuklara aşamalı yardımla öğretiminin kurallı oyun edinimi üzerindeki etkisi nedir?
2. HDZY olan çocuklara aşamalı yardımla öğretiminin kurallı oyunun izleme ve genelleme üzerindeki etkisi nedir?

### **1.1.3. Sayıtlar**

Bu çalışmada;

1. Çalışmaya seçilen katılımcıların gelişimsel özellikleri bakımından birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmada kullanılan tek denekli araştırma yöntemi ile aşamalı yardımla öğretim yönteminin geleneksel oyun öğretimi üzerindeki etkisinin daha iyi ortaya çıkarabilecek bir yöntem olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmada, HDZY öğrencilerle çalışılan kurallı oyun, “Bezirgan Başı” oyunu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir özel eğitim kurumunda öğrenim gören üç HDZY öğrenci ile sınırlıdır.

#### 1.1.5 Tanımlar

**Özel Eğitim:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi kapsamaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

**Zihinsel Yetersizlik:** Çok yönlü davranıştaki yetersizlik olarak görülen ve çocuğun eğitim performansını etkileyen gelişim sürecinde ortaya konulan, ortalamanın önemli derecede altındaki genel zihinsel işleyiş anlamında kullanılmaktadır. Ülkemizde çocuğun IQ puanı hafif gerilik için 50/55 – 80 arası, orta gerilik için 20/25 – 45/50 arası ve ağır gerilik için de 25/20’den aşağı olmalıdır (Sarı, 2014: 22)

**Kurallı Oyun:** Kurallı oyunlar somut işlemler döneminde görülen, hayatın provasını yapmaya fırsat sağlayarak ileriki yaşamında bir yetişkin olarak topluma uyum sağlamaya yardımcı olan, karmaşık olabilen kuralları olan ve bu kuralların sosyal davranışlarla birlikte iletişim becerilerinin de kullanımıyla sergilenen oyun türüdür (Sevinç, 2004).

**Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi:** Yanlıssız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler arasında yer alan; belirli bir sistematikte planlanarak uygulanırken, öğretmenin öğretim sırasında öğrencinin performansına göre kontrol edici ipucunun türü ve yoğunluğuna ilişkin anlık kararlar almasını gerektiren bir öğretim yöntemidir ( Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

## **BÖLÜM II: ALANYAZINI**

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın problemi ortaya koyulup; alanyazın taraması kapsamında araştırma ile ilgili kavramlar ve kavramsal ilişkilere yer verilecektir.

### **2.1. Bozukluk/Zedelenme, Yetersizlik/Güçlük ve Engellilik**

Bireyin yaşadığı sürece kültürel olarak bireyden beklenen, toplumsal yaşamda var olabilmek için oynaması gereken roller vardır. Fakat birey sahip olduğu yetersizliği yüzünden kendisinden beklenen rolleri yerine getiremez duruma gelirse bireyin yetersizliği özür-engele dönüşür. Özür-engel sosyal çevrenin bireyden istekleri, beklentileri sonucu ortaya çıktığı için özür-engel bireyin kendi problemi olmanın ötesinde toplumsal olarak bireyden beklenen roller sonucunda ortaya çıktığı için sosyal bir problem olarak da ele alınmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Bozukluk/zedelenme, bireyin vücudundaki organlarının temel yapısındaki kimyasal veya biyofiziksel çöküntüler olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2013: 44). Bireyin ayağının kırılmasını, kulakta oluşan fonksiyonel bir kaybı ya da herhangi bir vücut parçasını kaybetmesini bu duruma örnek olarak gösterebiliriz. Bireyde oluşan bozukluk/zedelenmeden dolayı bireyin herhangi bir faaliyeti, fonksiyonu yerine getirmede normal gelişim gösteren bireyler gibi performans gösterememeleri, bu konuda sınırlılıklarının olması durumuna ise yetersizlik/güçlük denmektedir. Bireyin kulağında oluşan fonksiyonel bir kayıp sonucunda iyi işitememesini veya kolunun kırılması sebebiyle yazı yazamamasını da yetersizlik/güçlük durumuna örnek verebiliriz (Akçamete, 2009: 34).

Yetersizlik/güçlük sonucu bireyin, yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel durumuna göre toplum tarafından normal kabul edilen davranışları sergileyememesi ve bu durum sebebi ile bireyin genel uyum davranışlarında sınırlılıkların yaşanması, bireyde bir engellilik durumunun oluştuğunun göstergesidir (Özyürek, 2013: 45-46). Yetersizlik/güçlük, her koşulda bir engele dönüşmeyebilir. Görme yetersizliği olan bir birey, gözlük kullanarak normal yaşantısını sürdürüp ve herhangi bir desteğe ihtiyaç

duymuyorsa bu birey engelli bir birey olarak düşünülemez. Fakat eğer bir birey eğitim-öğretim yaşantısında bazı özel araç- gerece, özel öğretim yöntemlerine ve öğretmenin, özel eğitim uzmanının, psikoloğun özel yardımına ihtiyaç duyuyorsa bu birey görme yetersizliği olan bir birey olarak düşünülebilir (Kulaksızoğlu, 2015: 57).

Amerikan Engelliler Derneği'ne göre engellilik; fiziksel veya zihinsel farklılıkların bireyin, bir veya daha fazla yaşamsal aktivitesini (dil, hareket, öğrenme, bağımsız yaşam becerileri) kısıtlaması şeklinde tanımlanmıştır (Hibbard ve Desch, 2007: 1019). Bireyde var olan engelin türüne göre değişmekte olan birçok etmen vardır ki bu etmenler engelliliğin oluşumuna sebep olmaktadır.

Yoksulluk ve yetersiz beslenme, savaşlar, sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamama, hastalıklar, yanlış ilaç/iğne kullanımı, tehlikeli iş koşulları, kazalar (ev kazaları, araba kazaları, kimyasal maddelere maruz kalma vb.), doğumdan sonra zehir ve mikroplara maruz kalma, hamilelik döneminde annenin sigara, alkol vb. zararlı madde kullanımı, kalıtımla geçen hastalıklar günümüzde engelliliğin oluşumuna sebep olan durumlara örnek olarak gösterilmektedir (Maxwell, Beiser ve David, 2007: 1516). Bireyin sahip olduğu engel, doğuştan veya sonradan kazanılmış bir durumdur ki bireyin vücut bütünlüğünden ziyade, onun sosyal ve kültürel ortamlarda etkileşimde bulunduğu insanlarla olduğunda açıkça görülmektedir. Sosyal ve kültürel anlam, bireyin engeline yönelik tepkileri ve toplumun engelli bireye bakış açısına göre şekillenir. Bireyin engeline yönelik tepkiler olumsuz olduğunda engelli bireyler toplum içerisinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu duruma örnek verecek olursa ebeveynlerin çoğu, çocuklarının sınıfına engelli bir çocuğun dâhil edilmesinin, kendi çocuklarının öğrenme süreçlerini yavaşlattığını düşünmektedir (Moore, 2013). Bu ebeveynler, bu sebepten dolayı okul yönetimine ve öğretmenlere çeşitli baskılarda bulunarak, engelli çocukların eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedirler. Engelli bireylere, geçmişten beri farklı toplumlar “şeytan”, “yük”, “kötü ruh”, “deli” gibi etiketlemeler kullanmışlar ve bu bireylere yönelik saldırgan, koruyucu, acıyıcı vb. yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu yaklaşımlardan daha da ileri olarak bazı insanlar, engelli bireylerin engelinin onların ebeveynleri veya engelli bireyin kendilerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Maxwell, Beiser ve David, 2007: 6). Engelli bireyler içinde yaşadıkları toplumdaki diğer bireylere göre,

daha olumsuz şartlarda hayatlarını sürdürdükleri için bu tarz yaklaşım ve tanımlamalar ortaya çıkmıştır (Burcu, 2006). Bu yaklaşım ve tanımlamaları incelemek, ele alınacak konuyla ilgili sorunların tespitinde ve mevcut sorunlara yönelik çözümlerin üretilmesinde önemli rol oynamaktadır (Burcu, 2011).

Toplum içerisinde engelli bireylerin dağılımlarının, toplumların gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak %8-14 arasında değişen bir oranda olduğu düşünülmektedir (Kulaksızoğlu, 2015: 58). Amerika ve Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırıldığında, erkeklerde %11,10, kadınlarda %13,45 olmak üzere ülkemiz nüfusunun yaklaşık %12'si engelli bireylerden oluşmaktadır (Akçamete, 2009: 41). Ülkemizdeki engelli bireylerle ilgili ulusal düzeyde yürütülen akademik araştırma ve veri tabanı oluşturma girişimlerinin yetersiz kaldığını söyleyebiliriz (Burcu, 2011). Türkiye'de son yıllarda Avrupa Birliği uyum politikaları çerçevesinde yapılan yasal düzenlemeleri, bu girişimler arasında gösterebiliriz.

## **2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Zihinsel Yetersizliği Olan Birey**

ZY'nin geçmişten günümüze pek çok tanımı yapılmıştır. Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (AAMR) 1959 yılında zihinsel engellilik ile ilgili tanım karmaşasına son vermek ve ortak yeni bir tanım oluşturabilmek için bir komite oluşturmuştur (Eripek, 2003). Bu komite 1973 yılında Grossman tarafından yapılan tanımı kabul etmiştir. Yapılan bu tanıma göre ZE; gelişim dönemi içerisinde oluşan, genel zihinsel aktivitelerde önemli derecede normalin altında kalma ve uyumsuz davranışlarda görülen yetersizlik durumudur (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002). ZE terimi 1970-1980'lere kadar resmi bir ifade olarak kullanılmasına karşın birçok eğitimci zihinsel yetersiz (mental handicaped) terimlerini kullanmamayı tercih etmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde 1991'de çıkarılan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (İDEA:İndividuals With Disabilities Education Act Amendmends) ile ZE terimi kullanılmaktan vazgeçilerek yerine zihinsel yetersiz (Mental Disabled) terimi kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2013).

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ZY olan birey; zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da

sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey şeklinde ifade edilmektedir.

ZY bireylerin gelişimleri, normal gelişim gösteren bireylerin gelişiminden bazı farklılıklar göstermektedir. Bu bireyler, çevrenin değişen koşullarına ve sosyal birliktelik standartlarına uyum sağlamakta zorluk çekerler ve zihinsel yeteneklerinde önemli bir azalma görülür (Ungurean, Cojocariu ve Oprean, 2014). Zigler'e (1999) göre, toplumun geneliyle benzer kişilik yapısına sahip olan ZY gösteren bireylerin, karşılaştıkları olumlu veya olumsuz yaşantılar, onlara bazı özellikler yüklemektedir. Düşük başarı beklentisi, başarısızlık korkusu, pekiştirilme ihtiyacı, dışa yönelme ve aşırı bağımlılık bu özelliklere örnek olarak verilebilir.

### **2.2.1. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması**

ZY olan çocuklar kendi içlerinde kendi içlerinde farklılıklar göstermektedirler. ZY'nin tanımı göz önünde bulundurulduğunda bu farklılıkları yansıtmadığı görülmektedir; bu nedenle çocukları ortak özelliklerine göre sınıflandırmaya gereksinim duyulmaktadır (Eripek, 2000). Genel olarak ZY tanımı; çok yönlü davranıştaki yetersizlik olarak görülen ve çocuğun eğitim performansını etkileyen gelişim sürecinde ortaya konulan, ortalamanın önemli derecede altındaki genel zihinsel işleyiş anlamında kullanılmaktadır. Ülkemizde çocuğun zeka puanı hafif gerilik için 50/55 – 80 arası, orta gerilik için 20/25 – 45/50 arası ve ağır gerilik için de 25/20'den aşağı olmalıdır (Sarı, 2014: 22).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine bakıldığında zihinsel yetersizlik, aşağıda belirtildiği şekilde hafif-orta-ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey olarak sınıflandırılmıştır:

**Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir.

**Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük

yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireylerdir.

**Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir.

**Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler:** Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir.

Yukarıda bahsi geçen sınıflandırma ZY olan bireylerin ihtiyaç duydukları desteğe göre yapılan (a) aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, (b) sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, (c) kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, (d) yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireyler sınıflandırması da pek çok eğitimci tarafından kullanılmaktadır (Krebs, 2005).

### **2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri**

ZY olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarından bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi gibi alanlarda belirgin farklılıklar göstermektedirler. Aşağıda ZY olan bireylerin gelişim özelliklerinden bahsedilmiştir.

#### **2.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Fiziksel Özellikleri**

HDZY olan bireyler, yetersizliği olmayan bireylerle karşılaştırıldığında daha fazla sağlık problemi yaşamakta fakat tıbbi tedaviye çok da fazla ihtiyaç duymamaktadırlar. ZY bireylerde zekâ düzeyi düştükçe sağlıkla ilgili sıkıntılar ve tedavi ihtiyaçları da artmaktadır (Friend, 2006).

ZY bireylerde fiziksel ve duyusal yetersizler de sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Normal gelişim dönemlerinde ve vaktinde gözlenen başı dik tutma, dik oturma, doğrusal bir şekilde yürüme, diş çıkarma gibi gelişimsel değişiklikleri geç veya sıkıntılı biçimde gerçekleştirebilir. El-göz ve el-ayak koordinasyonlarını

sağlamada, denge kurmada, ince ve kaba motor becerileri yerine getirmede zorluklar yaşarlar (Kulaksızoğlu, 2003: 77).

Bu çocukların, az troid salgısı kretinizm nedeniyle bedeni gelişmeleri tamamen duraklamış olabilir. Mongoloid tip ZY çocuklar kısa boylu, çekik gözlü, ayak ve elleri etli, parmakları kısa, kalın veya kısa boyunlu, kulakları ve dili ufaktır. El ayakları ve tabanları etli ve düz olup, izleri belirgin derecede farklı olması nedeniyle bu özellikleri ile de tanımak mümkündür. Hidrosefaliler ve benzerlerinin başları belirgin şekilde büyüktür. Mikrosefalilerin başları belirgin derecede küçüktür. Bedeni gelişim daha ağırdır. Yaşlılarından daha zayıf ve kuvvetsizdir. Ritimlere uymada zorlukları çoktur. Ritim hareketlerine alıştırmak çok alıştırma ve olumlu teşvik etmeyi gerektirir (Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi, 2007).

### **2.3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve Bilişsel Özellikleri**

ZY çocuklar konuşmayı becerisini öğrenirken, NGG çocukların izlediği sürecin aynısını izlerler; fakat zihinsel yetersizliklerine bağlı olarak bu bireylerin konuşmaları NGG çocuklara oranlaya daha geç gelişmekte ya da daha fazla konuşma problemleri yaşamaktadırlar (Temel, 2007). Özellikle HDZY olan çocuklar, bazı sesleri atlama, sözcüklere ses ekleme, sesleri yanlış telaffuz etme konularında sıkıntı yaşamaktadırlar. Sözel yönergeleri yerine getirme ve yönergelere ilişkin yapılan açıklamaları anlamada güçlük çekmektedirler. Çevrelerindeki insanlarla iletişime geçerken sınırlı sözcük kullanıp iletişimde cümlelere yer vermemektedirler. Orta ve ağır zihinsel yetersiz çocuklarda ise çevrelerindeki insanlarla iletişime geçerken daha sınırlı sözcükler kullanmakta, istek ve düşüncelerini de bu sınırlı sözcükler ve daha basit cümlelerle ifade edebilmektedirler. Çok sınırlı konuşma becerisine sahip çocuklar ise iletişim kurarken kendilerine özgü ses ve işaretleri kullanırlar (Kulaksızoğlu, 2003: 77). ZY olan çocuklar, okul ortamında öğrendikleri becerileri diğer ortamlara genelleme yaparken sıkıntı çekmektedirler. Okuldaki öğrenme ortamlarının toplumdaki farklı ortamlara kıyasla sistematik olduğu, okuldaki öğrenme ortamlarında çocukların dikkatlerinin dağılmasına yol açan daha fazla uyaran bulunması bu duruma örnek olarak gösterebilir (Temel, 2007).

Yukarıda bahsedilen özelliklerin yanı sıra ZY olan bireyler, dikkatlerini bir noktada yoğunlaştırma konusunda zorluk çekmektedirler. Dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. Bu nedenle bu bireyler, çok çabuk yılgınlık gösterip vazgeçme veya yön değiştirme eğiliminde bulunmaktadır. Ayrıca, yeni durumlara adapte olma konusunda başarısızlık yaşayabilmektedirler. Bunun sonucu olarak, karşılaştıkları problemleri çözmek için başkalarının yardımlarına ihtiyaç duymakta ve kendilerine güvenlerini kaybedebilmektedirler (Dere-Çiftçi, 2007; Turan 2004). Zihinsel becerilerdeki kaybın çok çeşitli nedenleri olduğu kadar kaybın derecesi de kişiden kişiye değişebilir. ZY olan kişinin dil becerileri de bu özelliklere göre farklılık gösterecektir. Bu kişilerde en az %50'sinde zihinsel engellerine ek olarak dil geriliği bulunmaktadır. Yani, ZY'lerin yarısından fazlasının dil yaşları zihinsel yaşlarından geridedir. Dili geri olan bu ZY'lerin tümünde ifade edici dil bozukluğu, yarısında da buna ek olarak anlayıcı dil bozukluğu da görülmektedir. (Ege, 2006).

Zihinsel becerilerde temel olan dikkat, bellek, algılama/ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi becerilerde yetersizlikler dilin de öğrenilmesinde engelleyici olabilir. Araştırmalar ZY olan bireylerin dili, özellikle sözdizimi, biçimbilgisi ve sesbilgisi gibi yapısal öğeler açısından genel olarak normal yaşlıları ile aynı sırada ama daha yavaş, daha gecikmiş olarak edindiklerini göstermiştir (Chapman, 1997).

### **2.3.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Kişilik ve Sosyal Özellikleri**

Öğrenmeleri etkileyen kişilik özellikleri çok boyutlu bir gelişim alanıdır. Bu denden ötürü ZY olan bireylere yönelik hazırlanacak eğitim-öğretim faaliyetlerinden önce, bu bireylerin kişilik ve sosyal özelliklerinin bilinmesi yapılacak çalışmalara, belirlenen hedeflere hizmet etmesi açısından oldukça önemlidir.

NGG bireylere göre ZY bireylerin sosyal, davranışsal ve duygusal özellikleri çeşitli farklılıklar göstermektedir (Freeman, 2000). Özgüvenlerinin, NGG bireylere göre daha düşük olması buna örnek verilebilir (Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011).

ZY olan çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim azlığının birçok nedeni olabilmektedir. Bunlardan bazıları; bu çocukların sosyal beceri yetersizliği, yetersizliği olmayan akranlarıyla birbirlerini tanımaları için yeterli fırsatların

olmaması, iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ve akranlarıyla aynı ortamda yeterince birlikte olamayışlarıdır (Avcıoğlu, 2005). ZY olan bireyler, başkaları tarafından fark edilebilmek için ilgi çekmeye çalışırlar. Kararsız kalma durumlarında kırgınlık yaşayabilir, problem davranış sergileyebilir, kendilerine ya da başkalarına zarar verebilirler. Ayrıca, bu bireylerde sıklıkla dikkat dağınıklığı, tembellik, inatçılık ve saldırganlık gibi özellikler görülebilmektedir (Dere-Çiftçi, 2007).

#### **2.3.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Akademik Gelişimleri**

Herhangi bir yetersizliği olmayan çocuklarda okuma-yazmaya hazır olma genellikle 6 yaş civarında iken, zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklarda yetersizliğin derecesine göre ileri yaşlara kadar geciktiği söylenebilir. Öğrenme hızları, yetersizliği olmayan akranlarından daha yavaş olan bu çocuklar, diğer çocukların bir yıl içinde öğrendikleri okuma-yazma becerilerini daha uzun sürede ve zor öğrendikleri bilinir. ZY olan çocuklar okuma ve yazmayı öğrenebilir. Ancak normal yaşlıtlarından farklı olarak farklılaştırılmış yöntem, farklılaştırılmış materyal ve daha fazla süreye ihtiyaç duydukları söylenebilir. ZY çocuklarda okuma-yazma becerilerini kazanmada gecikme durumu görüldüğünde, öğrenme özellikleri düşünüldüğü zaman bu çocuklara okuma-yazma öğretiminde uygun yöntem seçimi de çok önem kazanmaktadır. ZY ya da başka nedenlerden dolayı okuma- yazmayı öğrenemeyen öğrencilere, destek eğitim ya da özel eğitim sınıflarında farklı uygulamaların yapılması gerekir. Zihin engellilerin eğitimiyle onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri amaçlanmaktadır. Gelecekte, bu çocukların eğitiminin amaçları diğer çocuklar için belirlenen genel ve özel amaçların aynısı olacaktır (Sarı, 2003).

#### **2.4. Oyun**

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre on sekiz yaşına kadar her birey çocuk olarak kabul edilmekte ve yaşama, vatandaşlık, eğitim gibi temel haklarının yanında; dilneme, eğlenme, oynama, yaşına uygun eğlenceli etkinliklerde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama da özgürce katılma haklarına sahip olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen bu hakların kullanılabilmesi için hem aile hem de

öğretmenler çocuklar için teşvik edici ve güvenli ortamlar sağlamakla yükümlüdürler (Şirin, 2011, s.133). Oyun, çocuklar tarafından severek yapılan ve gençlerin en yoğun faaliyeti olan çocukluk dönemi sorumluluklarındandır. Bunun yanı sıra; bir çocuğun kendini ifade etmesine, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesine ve öğrenmesine yardımcı olan doğal bir araçtır. Çocuğun tatminkâr ve sağlıklı bir duygusal gelişim sürecini izlemesi oyunla mümkün olmaktadır. Çocuklar nasıl sevgiye, yemeğe muhtaçlarsa oyun ve değişikliğe de öyle muhtaçtırlar (Sigafos, 1999).

Oyun ile ilgili ilk teori oyunun kendiliğinden oluşan ve mutluluk hissi veren bir etkinlik olduğuna dair Lazarus (1883) tarafından on dokuzuncu yüzyılın başlarında ortaya atılmıştır (Özdoğan, 2000: 101). Oyun eğlenceli bir etkinlik olması ve çocuk gelişimine olan katkıları nedeniyle tarih boyunca Ericson, Piaget, Vygotsky gibi pek çok araştırmacı tarafından ele alınmış ve önemle üzerinde durulmuştur. Biyolojik, Fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak oyunla ilgili pek çok kuram geliştirilmiştir. Biyolojik ve fizyolojik kuramlar oyunun yaşama hazırlama, enerjiyi atma, taklide dayanma gibi özelliklerine vurgu yaparken; psikolojik kuramlar oyunun daha çok yaratıcılığı geliştirme, oynayan kişiyi dinlendirme, kendini ifade etme becerilerini geliştirme ve içgüsel olma özelliklerini vurgulamışlardır. Sosyolojik kuramlar ise, oyunun toplumsal ve yaşamsal boyutlarına daha fazla odaklanmaktadır (Özdemir, 2006).

Oyun çocukların dünyayı yorumlama biçimleri hakkında bize bilgi verirken, çocukları hem eğlendiren hem de onların sosyal iletişimsel becerileri ile birlikte psikolojik ve fiziksel gelişimlerini de sağlayarak onları gelecek yaşantılarına hazırlayan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde oyun sadece eğlenceli bir etkinlik olmaktan çıkarak eğitimin de ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Göncü, 2001). Oyun oynama isteği ve arzusunun teşvik edildiği takdirde okul yıllarında ve yaşam boyunca etkili bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabilirdiği düşüncesi modern eğitim anlayışının temellerinden birini oluşturmaktadır (Başal, 2007). Bu düşünceden hareketle yetersizlikleri olan bireylerin özel eğitimlerinde de oyun becerilerini öğrenmelerinin ve bunun çeşitli becerileri öğrenme aracı olarak kullanılmasının eğitimlerimizin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Oyunlar çocukların boş zamanlarında amaçsızca yaptıkları etkinlikler olmayıp kendilerini ifade ettikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, birlikte hareket etmeyi öğrendikleri eğitici bir süreçtir. Çocuklar oyunları tabiki de kendi fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak oynamazlar. Fakat; bu becerileri eğlenceli bir şekilde onlara kazandıran oyun, yaşam deneyimleri edindirerek gelecek yaşamlarına hazırlar (Özdemir 2006: 437). Oyunu diğer etkinliklerden ayıran en önemli özelliklerine baktığımızda; oyunun sürecinin sonuçtan daha fazla önem taşıması, oyunun çocuk tarafından istekli olarak oynanması, oyun sırasında yaşanabilecek değişiklikler nedeniyle esnek düşünce gerektirmesi, belirli kurallarının olması ve bazen de bu kuralların değişkenlik gösterebilmesi, çocuğa keşfetme ve sorgulama imkânı vererek zihinsel süreçleri de kullanmasına imkân sağlaması olarak sıralayabiliriz (Hurtwitz, 2003).

#### **2.4.1. Oyun Evreleri**

Kaynaklara bakıldığında, geçmişten günümüze pek çok araştırmacının oyun evrelerini belirli bir sistematığe oturtmak amacı ile kuramsal görüşlerinden yola çıkarak yola çıkarak oyunu sınıflandırdıkları gözlenmektedir. Piaget bilişsel kuramda duysal motor, işlem öncesi ve somut işlemler dönemlerinin karşılığı olarak oyunu zihinsel gelişime dayandırarak sınıflandırmıştır. Smilansky, Piaget'in yapmış olduğu sınıflandırmaya inşa oyunlarını dâhil ederek sınıflandırmayı geliştirmiştir (Fein, 1981). Singer (1973)'de oyunların yapısından hareketle Piaget'inkine benzer bir sınıflandırma yapmış; Parten (1932) ise oyunu sosyal boyutuyla ele alarak çocuğun sosyal gelişim aşamalarına göre sınıflandırmayı tercih etmiştir. Yapılan bu sınıflandırmaların daha çok zihinsel ve sosyal boyutlarıyla alınarak (Parten, 1932; Smilansky, 1968; Rüssel, 1959) ele alındığı görülmektedir (Aktaran: Öncül, 2015; Özdoğan, 2000). Yaygın olarak kabul gören birkaç sınıflandırma aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 1: Oyun Evrelerinin Sınıflandırılması**

<b>Piaget (1951)</b>	<b>Smilansky (1968)</b>	<b>Parten (1932)</b>	<b>Singer(1973)</b>
(a)İşlevsel Oyun	(a)İşlevsel Oyun	(a)Amaçsız Oyun	(a)Taklit Oyunları
(b)Sembolik Oyun	(b)Yapı ve İnşa	(b)Yalnız Oyun	(b)Alıştırma Oyunları
(c)Kurallı Oyun	Oyunları, (c)Dramatik Oyun, (d)Kurallı Oyun	(c)İzleyici Oyun (d)Paralel Oyun (e)İlişkili Oyun (f)İşbirlikçi Oyun	(c)Sembolik Oyunlar (d)Kurallı Oyunlar

Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır ve sınıflandırmayı yaparken zihinsel gelişimi temel almıştır. Piaget bütün zihinsel yapıların ve zekâ gelişiminin temelinde özümleme ve uyumlama işlemlerinin olduğunu savunmaktadır. Oyun gelişiminin bilişsel gelişimle beraber bir hiyerarşi izlediğini ileri sürüş ve normal gelişim gösteren bir çocuk söz konusu olduğunda sınıflandırmadaki bu üç evrenin yaşamının ilk yedi yılında olduğunu ve oynanan oyunların gelişimi ile ilgili ana hatlar ortaya çıktığını söylemektedir (Baykoç Dönmez, 2000). Piaget'in sınıflandırması şu şekildedir:

**1. İşlevsel Oyun:** Çocuk dört aylıktan itibaren çevresindeki nesnelere alır; sallama, yakalama, atma gibi hareketleri yapar. Çocuk yaptığı bu davranışlardan mutlu olur ve eline aldığı her yeni nesne ve oyuncakla bu hareketleri tekrarlamaya başlar (Özdoğan, 2009). Bu tekrarlar ilk on sekiz ay boyunca baskın şekilde gözlenir. Çocuğun duyu-devinimsel şemalarından hareketle çeşitli eylemler ve hareketlerin motor hareketlerden elde edilen hazla tekrarlanmasına dayanmaktadır. Çocuk zamanla bilinçsiz tekrarlardan amaçlı hareketlere geçiş yapar. Çocuk zamanla bilinçsiz tekrarlardan amaçlı hareketlere geçiş yapar (Bağlı, 2004).

**2. Sembolik Oyun:** Sembolleştirme kapasitesi yani bir şeyi başka bir şeymiş kullanabilmek bilişsel bir beceridir ve bilişsel gelişimle paralel olarak ilerlediği gözlenmektedir. Sembolik oyunun temelini temsili olarak düşünebilmek yatar ve iki

yaşında başlayıp on iki yaşına kadar devam eden bir süreci kapsar. Bu dönemde çocuk hayatındaki önemli olayları ve varlıkları taklit etmeye başlar. Nesnelere başka nesnelere yerine kullanabilir veya oyun içinde farklı rollere girip bu rollere özgü davranışları sergileyebilir (Russ, 2003). Sergilenen bu rollerle beraber çocuk sosyalleşme sürecine de başlar ve bu rollerdeki taklitlerinin günlük yaşamdaki olaylar, içinde yaşadığı çevrenin yaşam tarzı ve düşüncelerinden de etkilendiği gözlenmektedir (Öncü Çelebi ve Özbay, 2005).

**3. Kurallı Oyun:** Kurallı oyunlar araştırmamızda ele alına oyun türüdür. Dört yaşından itibaren oyunlarda kural anlayışı oluşmaya başlar ve kurallara uymanın oyunun gerekliliği olduğunun farkına varmaya başlarlar. Bu yaşlarda çocuklar bütün gelişimsel becerilerini kullanarak oynamaya başlarlar ve oyunlar toplumsal bir boyut da kazanmaya başlar. Rekabete dayalı oyunlarda artış gözlenir. Zamanla çocuk oyun kurallarını öğrenir ve kurallara uyması gerektiğinin farkına vararak kendini kontrol eder ve sosyalleşir (Poyraz,2003). Piaget kurallı oyunların oynanabilmesi bilişsel bir düzeyin gerekliliğinden ve diğer oyun türlerine göre daha ileri bir zihinsel yeterlilik gerektirdiğini söylemiştir. Bu dönemde hem duyu-devinimsel hareketler hem de zihinsel bileşenler beraber kullanılır. Zamanla çocuklar hayali oyunlardan çıkarak kurallı ve beraber oynamaya başlarlar. Bu oyunlar diğer çocuklarla beraber oynamalarını gerektirir ve oyunda uyulması gereken kurallar yer alır. Kurallara uyabilmek ve birlikte rekabetçi bir ortamda hareket edebilmek beceri gerektirir. Kurallı oyun dönemi özelliklerinin on iki yaşın üzerinde de gözlemlendiği görülmektedir (Sevinç, 2004).

Araştırmada ele alınan geleneksel oyunların da kurallı oyunlar başlığı altında yer almaktadır. Organize oyunlar, masa başı oyunları ve sportif oyunlar da kurallı oyunlar başlığı altında bulunmaktadır (Tüfekçioğlu, 2001). Geleneksel kurallı oyunlar nesilden nesile aktarılır ve çocuklar mahallede, sokakta çevreden kolayca buldukları materyalleri kullanarak yaşadıkları kültürel ortamda kendiliğinden öğrenirler. Kültürümüzde istpop, birdirbir, sek sek, yağ satarım bal satarım, saklambaç, mendil kapmaca gibi pek çok geleneksel kurallı oyunumuz bulunmaktadır.

## **2.4.2. Oyunun Çocuk Gelişimine Katkıları**

Oyunun çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine pek çok katkısı bulunmaktadır. Oyun sayesinde çocuk kendini ve çevresindeki insanları tanıma fırsatı bularak dünyayı deneyimler. Oyun içinde yaşadığı çatışmalarla paylaşma, başkalarının isteklerini kabul etme, kendi isteklerini başkalarına kabul ettirme, duygularını ifade etme, fikirler geliştirme ve bunları ifade etme fırsatı bulur. Yaşlılarıyla bir arada zaman geçirerek oyun içinde yaşadığı deneyimler sayesinde yeni şeyler öğrenir ve öğrendiklerini geliştirir (Oktay, 2002: 255).

### **2.4.2.1. Oyunun Zihinsel Gelişime Katkıları**

Zihinsel gelişimle sıkı bağlantısı bulunan oyun, çocuklara karşılaştıkları problemleri çözmeye, rakibi takip ederek dikkat becerisini geliştirme, mantık yürütme, merak, yaratıcı düşünme, algılama ve anlama becerilerini geliştirerek zihinsel ve bilişsel gelişime katkıda bulunur. Ayrıca oyunun zihinsel bir beceri olan yaratıcılığın geliştirilmesinde özellikle yaşamın ilk yıllarında çok etkili olduğu vurgulanmaktadır (Özdoğan, 2000).

Çocuklar oynadıkları oyunlar sayesinde pek çok bilgiyi ve kavramları öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrendikleri bilgileri oyun içinde tekrarlayarak bilgi ve deneyimlerini geliştirirler. -Mış gibi oyunlar sayesinde çocukların nesnelere amaçları dışında kullanmayı öğrenmeleri yaratıcılıklarını geliştirir (Piaget, 1951). Çocuk, oyun içinde toplumu ve ailesini yaşar ve yaşatır. Oyun çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini büyük ölçüde etkiler (Yavuzer, 1996: 191). Çocuklar oyun oynarken renk, şekil, zaman, mekân gibi kavramları kazanabilirler. Çeşitli doğa olaylarını oyun oynayabilirler ve sınıflama, sıralama, analiz, sentez, problem çözme gibi süreçleri kullanarak zihinsel işlevlerinin hızlanmasına katkı sağlarlar (Pehlivan, 2005).

### **2.4.2.2. Oyunun Psikomotor Gelişime Katkıları**

Çocuğun fiziksel gelişiminde etkili olan oyun davranışları, duyuların, büyük küçük kas sistemlerinin gelişimine katkıda bulunur. Oyun sırasında çocuğun tüm bedeni hareket halindedir. Çocuk bedenini tanır. Oyun sırasında yapılan hareketlerin

tekrarı ya da ard arda sıralanması ile performansı kolaylaştırır. Yürüme, koşma, atlama, sürünme, tırmanma, sıçrama vb. güç gerektiren hareketleri içeren oyunlar, çocuğun vücut sistemlerinin (solunum, dolaşım, sindirim, boşaltım) düzenli çalışmasını, büyük ve küçük kas gruplarının gelişmesine olanak sağlar (Taşdemir, 2007). Oyun sürecinde çocuk farkında olmadan daha fazla oksijen alır. Bu durum onun dokularının beslenmesini sağlar. Oyun süresinde hareket halinde bulunan çocuk tekrarlarla hareket etme becerisini artıracaktır. Bu hareketli oyunlar çocuğun dış çevreye uyum süresini destekler. Oyun da çocuğun başarılı olması onun sadece kas gücü ile orantılı değildir. Bunun yanında irade, cesaret vb. duygularına olması gerekir (Sel, 1987: 27).

#### **2.4.2.3. Oyunun Dil Gelişimine Katkıları**

Oyun çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Oyun süresince çocuklar etkin bir dinleyici olurlar ve duygularını ifade etme fırsatı bulurlar. Bununla birlikte, oyun etkinliği çocukların yeni kelimeleri öğrenerek kelime haznelerinin geliştirme, düzgün cümleler kurma, duygularını rahat ifade etme imkânı sağlayarak, arkadaşlarıyla fikirlerini paylaşmalarına ve yeni tecrübeler edinmelerine olanak sağlayacaktır (Poyraz, 2011: 38). Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli bir unsurdur. Oyunun konuşulan sözcüklerin sayısının artmasına, daha uzun cümleler kurmasına, oyunla ilişkili konuşmaya, daha zengin bir sözcük hazinesine yol açtığı belirlenmiştir. Oyun, çocukların kendilerinin ya da oyun arkadaşlarının sözcüklerini duyarak pratik yapmalarına olanak sağlar ve sözcük hazinelerini geliştirir (Şirin, 2011). Ayrıca, oyun sırasında girilen rollere uygun yapılan konuşmalar, oyundaki tekerleme, sayısmaca, şarkı gibi öğeler kelime dağarcığını geliştirerek kendilerini düzgün şekilde ifade etme, ses tonu ve vurguyu ayarlayabilme, topluluk karşısında konuşabilme, dinleme-anlama gibi becerileri öğrenme yoluyla dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Fırat, 2013).

#### **2.4.2.4. Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişime Katkıları**

Freud, yetişkinlerin kendileri için rahatsızlık verici bir süreci sonuçlandırana kadar tekrar tekrar konuşup düşündükleri gibi oyunun da çocuklar için bir çıkış noktası

olduğunu ve çocukların oyunlarında bilinçdışı istek ve zorlukları yaşadıklarını; böylece duygularını da yaşayarak anlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir (Özdoğan, 2000: 115). Çocuk doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi toplumda değeri olan ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener, benimser ve benliğinin bir parçası yapar. Oyun yoluyla çocuk cinsel kimliğini kazanır. Cinsiyetinin özelliklerini benimsediği oyunları oynayarak cinsel kimliğini kazanır. Kendini başkalarının yerine koymayı, farklı kişiliklerin rollerini canlandırarak öğrenir. Hemen hemen tüm oyunlarda çocuğun sosyal gelişimine etki edecek davranışlar vardır (Ellialtıoğlu, 2005).

Alanyazına bakıldığında, çocukların duygusal tepkilerini kontrol altına alma, kendine güvenme, disiplin gibi becerileri öğrenerek toplumsal yaşamı tanımaya başladıklarına dikkat çekmekte ve böylece sevgi ihtiyaçlarını da gidererek sorunlardan uzaklaştıkları görülmektedir. Özellikle geleneksel oyunlar açısından bakıldığında, grupça oynadıkları bu oyunda benmerkezcilikten uzaklaşarak yetişkinlere olan bağımlılıkları azalmaktadır. Özellikle sosyal iletişim açısından bakıldığında, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, karşılıklı sevgi saygı gibi becerileri güçlenmekte ve hem sosyal hem de ruhsal gelişimleri desteklenmektedir (Çoban ve Nacar, 2006).

## **2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun**

Çocuk gelişim alanlarında ZY çocuklar yetersizliğin derecesine bağlı olarak bazı gecikme ve yetersizliklere sahiptirler. NGG çocuklar, oyun becerilerini çok az bir yardım alarak ya da çevrelerinde oynanan oyunları gözlemleyerek öğrenirken, ZY olan çocuklar yapılandırılmış oyun ortamlarına ve yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocuklar için öğretimde uyarılma yapılırken oyun becerileri basitten karmaşığa doğru sıralanır ve her bir beceri sistematik öğrenme ortamlarında zihin engelli çocuklara öğretilir. ZY çocuklar, öğrenme ortamlarında yaşadıkları başarısızlıklardan olumsuz etkilendikleri için oyun becerilerinin öğretimi, erken eğitim programının en önemli parçasını oluşturmaktadır.

NGG çocuklara göre ZY olan çocukların oyun gelişim aşamalarında gösterdikleri yetersizlikler bebeklik döneminden başlamaktadır. Bu dönemde ince motor gelişimde yetersizlik görülür. Bu dönemde bebekler oyuncağa uzanma ve eline

aldığı oyuncacı belli bir süre tutmada sorunlar yaşamaktadırlar. NGG çocuklar ise bu dönemde oyuncacı rahatlıkla tutmakta, hatta nesnelere belli bir süre (bu çingıraksa) sallamaktadırlar. Daha ileri yaşlarda ZY olan çocuklar, halkaları çubuktan geçirme, tahta küplerle kule yapma, kâğıt üzerine basit karalamalar yapma, oyun hamuru ile oynama, birbirine bağımlı olmayan basit yapbozları takıp çıkartma gibi manipülatif oyunlarda da sıkıntı yaşamaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2013).

ZY olan çocukların serbest oyun davranışlar, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme becerileri ile ilgili araştırma bulguları şu şekildedir: (a) ZY olan çocuklar daha çok yapılandırılmış yapbozlar, bloklar, vb. oyuncaklarla oynarken aynı zihin yaşında olan normal gelişim gösteren çocukların ise açık uçlu materyallerle (örn: sanat materyalleri) oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. (b) ZY çocukların NGG çocuklara kıyasla oyun sırasında nesnelere birleştirme ve oluşturmada (örneğin; bloklarla inşa etme, tencere kapak eşleştirme, vida sıkıştırma ) daha geri oldukları görülmüştür. Bu çocuklar daha çok oyuncaklara dokunup onlarla amaçsız gelişim güzel oynar (Sevinç, 2004).

Hellendron (1994) ve Jennings (1992)'e göre ZY olan çocuklar NGG çocuklarda olduğu gibi gerçek hayatı model olarak oyunlarına yansıtmaktadır; fakat süreç daha yavaş ilerlemektedir. İster normal gelişim gösteren çocuk olsun isterse gelişim geriliği olan çocuk olsun tüm çocuklar oyunları ile hayallerini gerçekleştirme fırsatı bulurlar göre engelli çocuklarda sembolik oyunlardan işlem öncesi döneme geçişte bir takım gecikmeler görülmektedir. Yani erken çocukluk döneminde sembolik oyunla bilişsel gelişim arasında bir ilişki söz konusu olup, zihinsel engelli çocuklardaki gecikme ve yetersizlikler de sembolik gelişimleriyle paralellik göstermektedir (Aktaran: Metin, 1999).

Araştırmalar çocukların ilk kelimelerini söylemeleri ile oyunlardaki mimiklerini kullanmaları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Örneğin; çocuk eline aldığı kaşığı ile oyun sırasında yemek yiyormuş gibi yapar. Aynı şekilde özel gereksinimli çocuklarda sembolik oyun seviyeleri ile onların erken dil gelişimleri arasında ilişki vardır (Synder ve Scherer, 2004).

## 2.6. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

Yanlışsız öğretim yöntemleri öğretimler sırasında bireyin hata yapmasını engelleyen ya da hata yapma olasılığını en aza indirmeyi amaçlayan yöntemlerdir. Yanlışsız öğretim yöntemleri kendi içinde uyaran ipuçlarının sunulduğu ve tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Uyaran ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde hedef uyarının anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak; ipucu sunulan uyaranda ise bireyin doğru tepkide bulunmasına sağlamak ve doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak amacıyla uyarlamalar yapılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde tepkide bulunmadan önce öğretim yapılan bireye performansına uygun düzeyde ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunması sağlanır. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız 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 silikleştirmeyle öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve (h) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim olarak ele alınmaktadır (Tekin, 1999).

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin belirli bir sistematiğe ve bu konuda eğitimli kişilerce uygulanması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde yanlışsız öğretim yöntemini kullanan uygulayıcıların da belirli becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmış ve bu becerileri şu şekilde sıralanmıştır: (1) bireyin varolan performansına göre hedeflerin belirlenip, sunulması, (2) öğretilmesi hedeflenen becerinin beceri analizini oluşturma ve bu beceriyi küçük adımlarla öğretmeyi amaçlama, (3) öğretim anında öğrenciyi doğru tepkiye götüreceğ ipucu ve stratejileri belirleyebilme ve uygun şekilde kullanabilme (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988'den Aktaran: Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Bu araştırmada, yanlışsız öğretim yöntemleri çatısı altında yer alan tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler arasından aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak kurallı oyun becerisinin öğretilmesi hedeflenmiştir. İzleyen bölümde aşamalı yardımla öğretim yöntemine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### 2.6.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi

Aşamalı yardımla öğretim, öğrencinin performans düzeyine bağlı olarak doğru tepkide bulunmasını sağlayacak uygun kontrol edici ipucunun sunulması ile öğretime başlanması, öğrencinin performansının takip edilerek gerektiğinde öğretimler sırasında ihtiyacı olan ipucunun anlık kararlarla sunulması ile doğru tepkide bulunma olasılığının artırılması veya sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Wolery ve Gast, 1984). Aşamalı yardımla öğretim yöntemi uygulamacının çocuğun doğru cevabını kesinleştirecek şekilde anlık kararlarla ipuçları sunup gerektiğinde de geri çekme fırsatı sunması çocuğa bağımsız tepkilerde bulunma fırsatı sağlayarak ipucuna karşı bağımlı hale gelmesini engellemektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Kontrol edici ipucu ile ilgili önceden belirlenmiş bir sistematik bulunmayan bu öğretim yönteminde, öğretime doğru tepkide bulunma olasılığını kesinleştiren kontrol edici ipucu sunarak başlanır ve zamanla öğrencinin performansına bağlı olarak anlık kararlarla daha az kontrol edici ipucunu sunulur. En sonunda da bireyin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucuna ihtiyacı olmadığı gözleniyorsa kontrol edici ipucunu tamamen ortadan kaldırılarak bağımsız tepkilerde bulunması sağlanır (Wolery ve diğerleri, 1992 Aktaran Tekin, 1999). Aşamalı yardımla öğretimin uygulama süreci aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2: Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi Uygulama Süreci**

Hedef uyararı belirleme,
Bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak ipucunu belirleme,
Bireyin performansına bağlı olarak ipucu silikleştirme süreçlerini belirleme,
Bireyin doğru, yanlış tepkilerinde ve tepkide bulunmama durumunda uygulamacının ne şekilde tepkide bulunacağına karar verme,
Öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla veri kayıt yöntemini belirleme,
Tutulan veriler sonucunda bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak gerekirse ipuçlarında değişiklikler yapma,
Bireyin performansına bağlı olarak öğretimi sona erdirme.

\* Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2006)'dan uyarlanmıştır.

Aşamalı yardımla öğretim yöntemi; modeli taklit etme ve ipucunu bekleme becerilerine sahip olmayan ağır düzeyde yetersizlik gösteren bireylerden HDZY olan bireylere kadar geniş yelpazede bir gruba özellikle de zincirleme becerilerin öğretilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Alanyazın incelendiğinde, aşamalı yardımla öğretim yönteminin daha çok öz bakım becerilerinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Özkan Yücesoy, 2007). Bunun yanı sıra günlük yaşam, oyun becerileri ve çizelge takibi (Eliçin ve Tunalı, 2016; Akmanoğlu, Yanardağ ve Batu, 2014) gibi çeşitli becerilerin de bu yöntemle öğretildiği görülmektedir.

ZY olan bireylere geleneksel kurallı oyun becerilerinin aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olup yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2.7. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Öğretimi İle İlgili Yürütölen Araştırmalar

Özenmiş (2000) yaptığı araştırmada ZY olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. ZY olan 12-42 aylık 15 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yürütölen çalışmada zaman örnekleme kaydı ile gözlem kayıtları alınmıştır. Kayıt altına alınan verilerin analizi sonucunda ZY olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranış miktarları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Bronson, 1972 yılında yaptığı araştırmada ZY olan çocukların serbest oyun davranışlarını belirleyebilmek amacıyla çocukları yetişkin yönlendirmesi veya başka birinin yönlendirmesi olmaksızın serbest oyun oynama fırsatı verilen zamanlarda gözlemiştir. Gözlemler sonucunda serbest oyun zamanlarında ZY olan çocukların akranlarından izole olarak oynadıkları veya hiç oyun oynamadıkları ve akranlarıyla hiç iletişim kurmadıklarını veya sadece yetişkinlerle iletişim kurduklarını belirlemiştir. Belirlediği bu davranışların çocuğun başlattığı sosyal iletişim davranışlarının yetişkin ve akranlar tarafından olumlu bir şekilde yanıtlanması ve desteklenmesiyle ilgili olabileceğini öne sürmüştür.

Nazirzadeh (2015) oyun tabanlı bir öğretim sistemi geliştirerek; oyunun kendi içinde yer alan eğence ve hareket öğelerinden faydalanarak ZY olan öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri sorunları çözmeyi öğretmeyi ve doğal ortamlarda oluşabilecek bedensel hareketlerini güçlendirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla hareket algılama aygıtları geliştirmiş, özel eğitim çocukları için bedensel hareket oyunlarının kullanılabilirlik yaklaşımını test etmiştir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda geliştirilen oyunun özel eğitim öğrencileri için etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

NGG 3,5 yaş ve zihinsel yetersizliği olan 4,5 yaş çocuklarının serbest oyun sırasında gözlendiği bir araştırmada (Guralnick ve Weinhouse, 1984), çocukların oyun tercihleri, iletişim sıklığı ve niteliği değerlendirilmiştir. ZY olan çocuklarda yönlendirilmemiş davranışlar sıklıkla gözlenirken en fazla paralel oyun ve tek başlarına oyunu tercih ettikleri görölmüştür. NGG çocukların zamanlarının çoğunu

işbirlikli oyunlar oynayarak geçirirken, ZY olan çocuklarda bu oyun türü hiç gözlenmemiştir. Bununla birlikte NGG çocuklar akranlarıyla daha fazla ve olumlu iletişim kurarken; ZY olan çocukların birbirleriyle iletişim kurmayı tercih etmedikleri, tercih ettikleri zamanlarda da iletişimlerinin olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki araştırmaya benzer şekilde Guralnick (1981); dört altı yaş arasında NGG ve ZY olan çocukların oyun tercihlerini ve sosyal iletişim davranışlarını sıklığı, türü ve psikolojik yönü açısından analiz etmiştir. Araştırma sonucunda ZY daha ileri düzeyde olan çocuklarda beraber oyun davranışının çok seyrek, yönlendirilmemiş davranışlarında sıklıkla ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca NGG çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte oyun türlerinin ayrı oyundan beraber ve işbirlikli oyunlara doğru bir değişim gözlemlendiği gözlenirken, ZY olan çocuklarda yaşın ilerlemesiyle oyun davranışlarının tamamen paralellik göstermiştir.

Yürütülen başka bir araştırmada ise çocukların oyun ortamları içindeki davranışlarının analiz edilmesiyle çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenilebileceği ve eğitim programlarında bu doğrultuda daha bilinçli bir şekilde yön verilebileceği düşüncesinden hareketle okul öncesi çağındaki NGG çocuklar ile Down Sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tipleri ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışları incelenmiştir (Atik, 1986). Yapılan bu araştırmaya yaşları üç ile altı arasında değişen; 10'u Down Sendromlu, 139'u NGG olmak üzere toplam 149 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda Down Sendromlu çocuklar tarafından en çok oynanan zihinsel oyunların yapı-inşa oyunları, sosyal oyun tipinin de paralel oyun olduğu görülmüştür. Oyun içindeki iletişim değerlendirildiğinde de iletişim kurma becerilerinin yaşla beraber arttığı; fakat ZY'nin derecesine bağlı olarak oyun tercihleri, iletişim sıklığı ve niteliğinin değişebildiği gözlenmiştir.

2010 yılında Pehlevan tarafından yürütülen bir araştırmada ZY çocukların sosyalleşmesinde Türk Halk Oyunlarının etkisi araştırılmıştır. ZY olan 12 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada halk oyunları çalışma programının öncesinde ve sonrasında "Sosyal Beceri Değerlendirme" anketi uygulanmıştır. Analizi yapılan anketler Halk Oyunları çalışmalarının ZY olan çocukların sosyalleşmelerine % 63 oranda olumlu etki sağladığını gözler önüne sermektedir. Sosyalleşmenin alt basamakları olan temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatabilme becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş

yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, yönerge verme becerileri olumlu anlamda gelişme gösterirken, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri ve bilişsel becerilerinde ise herhangi bir değişme olmadığı gözlenmiştir. Yapılan araştırmaya konu olan Halk Oyunları da kurallı oyunlar gibi grupla birlikte hareket etmeyi gerektirmesi ve belirli kurallara bağlı gerçekleştirilmesi yönüyle araştırmamıza benzerlik göstermektedir.

HDZY olan çocuklarla yürüttüğümüz araştırmamıza konu olan Bezirgan Baş oyunu oyununun eğitim ile ilişkisi başka bir araştırmada da (Fırat, 2013) ele alınmıştır. Araştırma sonucunda bu oyunun çocukların pek çok gelişim alanını desteklediği ortaya çıkmıştır. Oyunda kullanılan şarkı çocukların iyi vakit geçirmelerini sağlamanın yanında; dil gelişimlerini desteklemekte ve ritm duygularını geliştirerek karşısındakilerle daha rahat konuşmalarına ve topluluk içinde kendilerini ifade etme fırsatı vermektedir. Oyun içindeki mücadele ve hareketler çocuğun fazla enerjisini atmasını sağlar. Ayrıca, oyunda yer alan sıraya girme beraber hareket etme gibi kurallar sayesinde çocuklar birbirlerinin haklarına saygı duymayı ve kendi haklarını korumayı öğrenir ve sosyal yaşamın kurallarına hazırlanırlar. Oyunun bireysel değil, grup başarısına dayanması işbirliği, yardımlaşma gibi becerilerini geliştirir ve çocuk bencillikten uzaklaşarak sorumluluk alma becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Yukarıdaki araştırmada da bahsi geçen bu yararları nedeni ile HDZY olan çocukların pek çok gelişim alanını destekleyeceği düşünülerek Bezirgan başı araştırmamızın kurallı oyunu olarak seçilmiştir.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

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

### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. 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: 219). Bu model birden fazla durum içinde öğretimin etkililiğini sınanması amaçlanan durumlarda kullanılmaktadır. Bu modelde deneysel kontrol sağlanırken; birinci katılımcının öğretim yapıldıktan sonraki performansı başlama düzeyi verilerine göre beklenen düzeyde artış gösterirken öğretim yapılmayan diğer katılımcıların performanslarının başlama düzeyi verilerinde kalması ya da benzerlik göstermesi; diğer katılımcılar içinde benzer durumun gözlenmesi ile sağlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).Yapılan bu araştırmada yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin uygulama aşamaları Tablo.3' de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli Uygulama Süreci**

Birinci denekte uygulamaya başlanmış ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilene kadar sürekli veri toplanmıştır.
Birinci denekteki 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 denekte beklenen ölçüt karşılandığında, eşzamanlı olarak tüm deneklerle ikinci yoklama evresi düzenlenmiş ve kararlı veri elde edene kadar veri toplanmıştır.
İkinci denekte de uygulamaya başlanmış ve ölçüt karşılanana kadar veri toplanarak uygulamaya devam edilmiştir.
İkinci denekte 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 denekle eşzamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiş ve kararlı veri elde edilene kadar yoklama evresinde veri toplanmaya devam edilmiştir.
Üçüncü yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denek ile uygulamaya geçilmiştir.
Üçüncü denekte de diğer deneklerde görülen yönde bir değişiklik görüldüğünde elde edilen bulgu yinelenmiş ve bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulmuştur

\*Tekin İftar (2012)'den uyarlanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 9. sınıfa devam eden HDZY olan üç öğrenci (Tablo-4) oluşturmuştur. Katılımcılar, ZY olan çocukların eğitim aldığı bir ‘Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi’nde seçilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde öncelikle kurum yöneticisi ve bu öğrencilerin ailelerinden yazılı izin (Ek-I) alınmıştır.

**Tablo 4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Tanı</b>
A.	<i>Erkek</i>	14	HZY
M.	<i>Erkek</i>	14	HZY
Z.	<i>Kız</i>	15	HZY

Yukarıda tablo.4’de yer alan HDZY tanısı almış olan öğrencilerin tamamı, bir öğretim geçmişine sahip, ancak bugüne kadar kurallı oyunla ilgili herhangi bir eğitime dâhil olmadıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunun daha önce geleneksel oyunla ilgili herhangi bir eğitim almamış olması ve bir üniversite veya devlet hastanesinden ZY tanısı almış olmasının yanı sıra aşağıdaki önkoşul beceriler aranmıştır:

- 1) Taklit becerilerini yerine getirebilme,
- 2) Sıra alma,
- 3) Alıcı dil becerilerine sahip olma,
- 4) Sözlü yönergeleri takip edebilme,
- 5) Araştırma kapsamında öğretilecek olan geleneksel oyunların analizinde yer alan basamakları yerine getirebilecek düzeyde küçük kas ve büyük kas becerilerine sahip olma,
- 6) Görsel algılama, görsel ve işitsel uyarılara en az 15 dakika dikkatini yöneltebilme.

Araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar dışında öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, farklı ortam (park, okul bahçesi) ve zamanlarda (tenefüs,

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

A harfi ile kodlanan birinci öğrenci, 14 yaşında bir erkektir. Öğrencinin bir devlet hastanesinden alınmış olan sağlık kurulu raporunda HDZY tanısının yanında süregelen hastalık olarak epilepsisi de bulunmaktadır. Yapılan gözlemler ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda; özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebildiği, kaba motor ve ince motor becerilerine sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak, sosyal yaşam ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci A, üç-dört kelimelik cümlelerden oluşan yönergeleri yerine getirebilmekte ve iki-üç kelimelik cümlelerle kendini ifade edebilmektedir. Basit okuma yazma ve toplama, çıkarma becerilerini yapabilmektedir. Kurallı oyunlar ile ilgili daha önce bir eğitim almamış olup grup içi oyunlarda rol alma ve kurallara uygun oyun becerilerini sergileme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

M harfi ile kodlanan ikinci öğrenci, 14 yaşında bir erkektir. HDZY tanısı olan öğrenci, bir yıldır Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam etmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda; bedensel gelişiminin yaşlıtlarına benzer gelişim gösterdiği, günlük yaşam becerilerini bağımsız sergileyebildiği görülmüştür. M, yönergeleri yerine getirebilmekte ve dört-beş kelimelik cümlelerle kendini ifade edebilmektedir; ancak M'nin akranlarla iletişime geçmekten kaçındığı, sohbet devam ettiremediği ve teneffüs saatinde oyunlara dâhil olmayıp tek başına oturmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Okuma yazma becerilerine sahip olmakla birlikte çok basit düzey toplama çıkarma işlemi yapabilmekte ve matematik becerilerinin gelişiminde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Kurallı oyunlar ile ilgili daha önce bir eğitim almamış olup grup oyunlarına katılmada istekli olmadığı ve kurallara uymada güçlük çektiği görülmüştür.

Üçüncü öğrenci de adının baş harfi olan Z harfi ile kodlanmış olup, 15 yaşında bir kızdır. Devlet hastanesinden alınmış hastane sağlık kurulu raporunda HDZY tanısına ek olarak dil ve konuşma güçlüğü tanısı olduğu da görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda; kaba motor becerilerinin ince motor becerilerine göre daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Z, alıcı dil gelişiminin ifade edici dil gelişimine göre daha iyi olduğu görülmüştür. Yönergeleri yerine getirebilmekte ve üç-dört kelimelik cümlelerle kendini ifade edebilmektedir; ancak Z'nin konuşması artikülasyon bozukluğu nedeniyle tam anlaşılabilir değildir. Bu nedenle arkadaşları ile iletişime

geçmekten çekindiği, arkadaşlarının da kısa süreli iletişim kurduğu gözlenmiştir. Basit düzey okuma yazma ve basit düzey toplama çıkarma işlemi yapabilmektedir. Kurallı oyunlar ile ilgili daha önce bir eğitim almamış olup oyun oynamayı sevmekte; fakat grup oyunları yerine daha çok tek başına oyunları tercih etmektedir.

### 3.3. Ortam

Araştırma, İstanbul'un Kadıköy ilçesine bağlı bir özel eğitim kurumunda yürütülmüştür. Araştırma yapılan bu kurum, özel eğitim ve mesleki beceriler eğitimi hizmeti vermekte olup, bu kurumda ağırlıklı olarak HDZY tanısı almış 14-18 yaş grubu öğrenciler bulunmaktadır. Kurumun içinde yer alan bir etkinlik salonunda araştırma yürütülmüştür. Salon yaklaşık 8×8 metrekare boyutlarındadır. Araştırmada öğretimi yapılacak oyunun genelleme oturumları da okulun bahçesinde yürütülmüştür. Bahçenin ortasındaki boş alana öğretim yapılan etkinlik salonunun büyüklüğünde 8x8 metrekare çapında bir kare çizilmiştir. Öğrencilerin o alan sınırlarını oyun alanı olarak belirleyebilmeleri ve genelleyerek araştırma sona erdikten sonra da belirlenen alana gidip arkadaşlarıyla beraber öğrendikleri oyunları oynayabilmeleri için çizilen alanın kenarları yağlı boya ile boyanarak belirginleştirilmiştir.

### 3.4. Araç-Gereçler

Araştırmaya başlamadan önce beş uzman (iki okul öncesi, üç özel eğitim öğretmeni) görüşü doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri ve sahip oldukları beceriler göz önüne alınarak “Bezirgan Başı” oyunu seçilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlerden hareketle öğrencilerin oyun alanının sınırlarını koruma ve oyun sırasındaki duruş yerleri ile ilgili sıkıntılar yaşayabilecekleri düşünülerek oyun alanının belirginleştirilmesi ile ilgili zemine çizgiler çizilerek düzenlemeler yapılmıştır. Oyun şarkısı ve müzik çalar da araştırma boyunca 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 öğrencinin performansına ilişkin kayıt

tutabilmek amacıyla öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları beceri analizi veri kayıt formu (Ek-II) kullanılmıştır.

### 3.5. Bağımlı Değişken

Kurallı oyunlar başlığında yer alan ve nesilden nesile aktarılan geleneksel oyunlar arasında olan “Bezirgan Başı” oyunu bu araştırmanın bağımlı değişkenidir. Oyun belirlenirken araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınmış, keyif aldıkları oyun ortamları hakkında bilgi alınmış ve yaşa uygunluk ve fazla kişinin katılımıyla etkileşimli bir ortam yaratma fırsatı tanıyan bu oyun belirlenmiştir.

### 3.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni “Aşamalı Yardımla Öğretim” yöntemidir. Yanlıştır öğretim yöntemleri arasından tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan “Aşamalı Yardımla Öğretim” yönteminin ZY olan çocuklara kurallı oyun öğretme üzerindeki etkililiği araştırma ile sınınanmıştır.

Tepki ipuçlarının sunulduğu veya uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere iki grupta toplanana yanlıştır öğretim yöntemlerinden, tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinde amaç birey tepkide bulunmadan önce uygun ipucu sunularak doğru tepkide bulunmasının sağlanmasıdır (Tekin,1999). Bu araştırmada aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılırken araştırmacı öğrencinin gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucu sunup sunmamaya veya ipucu türü ve miktarında değişiklik yapıp yapmamaya ilişkin anlık kararlar almıştır. Bu öğretim yönteminde ipucunun türünde, yoğunluğunda, sayısında veya türünde ve yoğunluğunda silikleştirme yapılabilir. HDZY olan öğrencilere kurallı oyunların aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sınıandığı bu araştırmada tam fiziksel ipucundan başlayıp jest-mimik ipucuna kadar giden bir süreç izlenerek ipucunun türünde silikleştirme yapılması tercih edilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

### 3.7. Süreç

Araştırma süreci başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilerin katılımı ve veri toplama sürecinde video kaydı alabilmek için velilerden yazılı izin alınmıştır (Ek-

1).İzinler alındıktan sonra öncelikle her bir öğrenciye ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmış, daha sonra da öğretim oturumlarına geçilerek bu oturumlar araştırmacı tarafından haftanın iki günü gerçekleştirilmiştir. Araştırmaveri toplama ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Araştırma süreci yürütülürken doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepki beceri analizi kayıt formlarına kaydedilerek veriler toplanmıştır. Öğretim oturumları sırasında araştırmacı öğrencinin davranışlarını izleyerek gerekli ipucunu sunabilmek için öğrenciye yakın olacak şekilde durmuştur. Yoklama ve izleme oturumlarında ise araştırmacı öğrenciyi rahatça izleyerek kayıt tutabileceği bir şekilde oyun alanının köşesinde bulunmuştur.

### **3.7.1. Yoklama Oturumları**

Araştırma sürecinde günlük yoklama oturumları ve toplu yoklama oturumları olmak üzere iki çeşit yoklama verisi toplanmıştır.

#### **3.7.1.1.Toplu Yoklama Oturumları**

Araştırmanın öğretim süreci başlamadan önce öğrencilerin ‘Bezirgân Başı’ oyunu ile ilgili var olan performans düzeyini belirlemek toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiş ve başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Tek denekli araştırma modellerinin ilk aşaması başlama düzeyi verilerinin toplanması ve kayıt edilmesidir. Bu verilerin amacı araştırmaya konu olan bağımlı değişkenin herhangi bir müdahale yapılmadan önceki doğal ortamında ölçüm sonuçlarını ortaya koyabilmektir. Başlama düzeyi verileri öğrencinin performans düzeyini tanımlama ve gelecekteki performansını öngörme işlevlerine hizmet eder. Uygulamaya başlamadan önce başlama düzeyi verilerinin toplanması süreci birkaç oturum boyunca devam ettirilir. Oturumlar boyunca toplanan verilerdeki eğim performans için belirleyici bir yön göstergesi olmaktadır. Eğim aynı yönde birbirini takip eden üç veri noktasıdır (Barlow ve Hersen’den Aktaran Sarı, 2015). Başlama düzeyi verilerinde toplanan hiçbir veri ortalamasının veya averajın %50’sinden fazla sapma göstermiyorsa başlama düzeyi durumu kararlı kabul edilebilir (Sarı, 2015). Araştırmamızın başlama düzeyi verilerinin bu kritere uygun olan üç veri noktası ile kararlılığın elde edildiği söylenebilir. Yoklama oturumlarında veri toplanırken öğrenciye herhangi bir ipucu

sunulmaksızın performansına bakılmış ve veri kaydı yapılmıştır. Başlama düzeyinde var olan performansı belirlemek amacıyla düzenlenen yoklama oturumları ve öğrenciden beklenen ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle öğrencinin dikkatini toplamak ve çalışmaya hazır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla “Bugün seninle beraber bezirgân başı oyununu oynayacağız. Oynamak için hazır mısın ?” diye sorulmuştur. Çalışmaya hazır olduğunda her bir öğrenciden ifade edici dil düzeyine uygun olarak “Hazırım” veya “Evet” cevabını vermeleri beklenmiştir. Beklenen cevap alındıktan sonra “Evet süper, oyunumuza başlayalım” denilerek pekiştirilmiştir. Hemen arkasından “Oyuna başla” diyerek beceri yönergesi verilmiştir. Bezirgân başı oyununu oynamaya başlaması için verilen beceri yönergesinin ardından 5 sn süre sayılarak beceri analizinin ilk basamağını gerçekleştirmesi beklenmiştir. Araştırmacı hiçbir ipucu sunmadan oyun alanının bir köşesinde beklemiş ve oyunun beceri basamaklarından doğru tepkide buldukları için beceri analizi veri kayıt formuna (Ek-V) artı (+), yanlış tepkide bulunduğu veya 5 sn süre boyunca tepkisiz kaldığında eksi (-) işareti koyarak yoklama oturumu sona erdirilmiştir. Yoklama oturumu sona erdirildiğinde denek “Harikasın çalışmaya çok güzel katıldın, teşekkür ederim” gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirilmiştir. Toplu yoklama oturumu boyunca doğru tepkiler için artı(+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için eksi(-) işareti koyularak beceri analizi veri kayıt formu doldurulmuştur. Oturum sonunda doğru tepkide bulunma karşılığında artı koyulan basamak sayısı sayılıp beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak öğrencinin doğru olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi hesaplanmıştır. Bulunan yüzde başlama düzeyi verisi ve toplu yoklama verileri olarak grafiğe aktarılmıştır. En az üç kararlı veri elde edene kadar toplu yoklama oturumları düzenlenerek veri toplanmaya devam edilmiştir. Toplu yoklama oturumları değerlendirme yöntemlerinden tek fırsat yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu veya tepkisiz kaldığı beceri basamağında oturum sona erdirilmiştir.

### 3.7.1.2. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları da toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi tek fırsat yöntemi kullanılarak ve toplu yoklama oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Çalışma boyunca öğrencinin öğretim oturumuna başlamadan önce bir oturum günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Dikkat sağlayıcı ipucu sunulup çalışmaya hazır olduğuna dair tepkisi alındıktan sonra beceri yönergesi sunulmuş ve öğrenci izlenmiştir. Beceri analizi basamaklarında yanlış tepkide bulunduğu hiçbir şey söylenmeden oturum sonlandırılmıştır. Oturum sonlandırıldığında işbirliği ve çalışmaya katılımı “ Harika, çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim.” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

Günlük yoklama oturumlarından sonra da toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi doğru tepkide bulunduğu artı olarak işaretlenen basamak sayısı sayılıp beceri analizinin toplam basamak sayısına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak öğrencinin doğru tepki yüzdesi hesaplanmış ve bulunan yüzde grafiğe aktarılmıştır. “Bezirgân başı” oyunu için belirlenen beceri basamaklarını %100 doğrulukta bağımsız olarak sergileyene kadar günlük yoklama oturumu alınmaya devam edilmiş ve kararlı veri elde edildiğinde öğretim sona erdirilmiştir.

### 3.7.2. Öğretim Oturumları

Çalışma grubundaki tüm öğrenciler için başlama düzeyi oturumlarında kararlı veriler elde edildikten sonra birinci öğrenci ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve hafta içi iki gün birer öğretim oturumu olacak şekilde teneffüs saatinde yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan “Bezirgan Başı” oyunu bir grup oyunu olduğu için, aynı okula devam eden ve oyunu oynamayı bilen HDZY sahip altı öğrenci öğretim sürecine dâhil olmadan; sadece oyun arkadaşı rolünde öğretim oturumlarına katılmıştır. Oyun arkadaşı öğrenciler haricinde araştırmacı da öğretim oturumlarında öğretim yapılan öğrencinin yakınında durmuş ve öğrenci yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığında anlık kararlar alarak gerekli kontrol edici ipucunu ( Fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu, jest-mimik ipucu) sunmuştur. Öğretim oturumları süresince tek bir deneme yapılmış ve tüm beceri basamaklarının öğretilmesi bir arada gerçekleştirilmiştir.

Öğrencinin beceri basamaklarında tepki vermesi için 5 sn yanıt aralığı belirlenmiştir. Öğretim oturumları şu şekilde yürütülmüştür:

Araştırmacı öğrencinin dikkatini toplamak ve çalışmaya hazır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla “Bugün seninle beraber bezirgân başı oyununu oynayacağız. Oynamak için hazır mısın ?” diye sorulmuştur. Çalışmaya hazır olduğunda ifade edici dil düzeyine uygun olarak “Hazırım” veya “Evet” cevabını vermesi beklenmiştir. Beklenen cevap alındıktan sonra “Evet süper, oyunumuza başlayalım” denilerek pekiştirilmiştir. Hemen arkasından “Oyuna başla” diyerek beceri yönergesi verilmiştir. İlk öğretim oturumlarında beceri yönergesinin hemen ardından araştırmacı öğrencinin arkasına fiziksel ipucu sunmuş ve oyunun beceri basamaklarını birlikte gerçekleştirmişlerdir. Öğrencinin beceri basamaklarında uzmanlaşmaya başlaması için fiziksel ipucu sunularak yürütülen ilk öğretim oturumlarının ardından öğrenci tepkileri izlenerek anlık kararlarla ipucunun türünde silikleştirmeye gidilmiştir. İpucunun türünde silikleştirme aşağıdaki aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir:

- 1) Fiziksel ipucu: Araştırmacının öğrencinin arkasına geçerek gövdesinden ve kolunun üzerinden tutup beceri basamaklarını birlikte gerçekleştirmeleri,
- 2) Model Olma: Araştırmacının öğrencinin yakınında durarak tepkilerini izlemesi ve yanıt aralığı olarak belirlenen 5 sn içinde yanlış tepkiye yöneldiğinde veya tepkisiz kaldığında beceri basamağının araştırmacı tarafından yapılarak, öğrencinin de gösterilen beceri basamağını taklit ederek gerçekleştirmesi,
- 3) Sözel İpucu: Araştırmacının öğrencinin yakınında durarak tepkilerini izlemesi, yanıt aralığı olarak belirlenen 5 sn içinde yanlış tepkiye yöneldiğinde veya tepkisiz kaldığında doğru tepkide bulunması için gerekli ipucunu anlık kararlarla sözel ipucu olarak belirlediği anda beceri basamağını nasıl gerçekleştireceğini söylemesi,
- 4) Jest-mimik İpucu: Öğrenci yanıt aralığı olarak belirlenen 5 sn içinde yanlış tepkiye yöneldiğinde veya tepkisiz kaldığında araştırmacının kafası veya mimikleri ile yönlendirme yaparak ipucu vermesi.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ‘Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemine’ uygun şekilde öğretim oturumları boyunca araştırmacı deneğin tepkilerini izlemiş ve sunacağı ipucu ile ilgili anlık kararlar almıştır. Örneğin; bu nedenle bir

öğretim oturumunda bazı beceri basamaklarında sadece jet-mimik ipucu sunulması doğru tepki için yeterli olurken bazı beceri basamaklarında fiziksel ipucu kullanılması gereken zamanlar olmuştur. Kullanılan ipuçları da öğretim oturumları boyunca öğretim oturumları veri kayıt formuna (Ek-IV) kayıt edilmiştir.

Öğretim oturumları boyunca öğrenciler daha az ipucu ile doğru tepkide bulduklarında veya bağımsız olarak gerçekleştirdikleri beceri basamaklarında yaşa uygun olarak sosyal ve sözel pekiştireçlerle(Örn; başını okşama, sırtını sıvazlama, harika deme) pekiştirilmiştir. Oyun sona erdiğine sözel pekiştireçlerin yanı sıra uygulama öncesinde pekiştireç belirleme formunda (Ek-III) her bir öğrenci için belirlenen yiyecek, nesne veya etkinlik pekiştireci verilmiştir. Yukarıda belirtilen Öğretim oturumları süreci her öğrenci için ölçüt karşılanıp en az üç kararlı veri elde edilene kadar benzer şekilde devam ettirilmiştir.

### **3.7.3. İzleme Oturumları**

Araştırmanın izleme oturumları öğretim oturumları boyunca aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğrencilere “Bezirgan Başı” oyununun öğretimi sona erdikten sonra oyun becerilerini ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek için düzenlenmiştir. İzleme oturumları son toplu yoklama oturumundan iki ve dört haftada sonra düzenlenmiş ve oturumlar toplu yoklama oturumlarındaki uygulama süreciyle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. “Oyuna başla” yönergesi verildikten sonra doğru olarak yerine getirdiği basamaklarda veri kayıt formundaki beceri analizi basamağı satırının ilgili sütununa artı (+) işareti koyulmuş ve 5 sn içinde bir sonraki beceri basamağına başlayıp başlamadığı izlenmiştir. 5 sn içinde beceri basamağı için tepkide bulunmazsa veya yanlış tepkide bulunursa kayıt formundaki ilk basamağa eksi (-) işareti koyulmuş ve izleme oturumu sona erdirilmiştir.

### **3.7.4. Genelleme Oturumları**

Araştırmada öğrencilere aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile öğretilen “Bezirgân Başı” kurallı oyununun farklı ortamda ve farklı kişilerle de oynayıp oynamadıklarını görmek için öğretim sona erdikten sonra genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları araştırmaya konu olan kurallı oyunun oyun

ortamı ve kişilerde değişiklik yapılarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar okulun bahçesinde ve başka bir özel eğitim ğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bahçenin ortasındaki boş alana ğretim yapılan etkinlik salonunun büyüklüğünde 8x8 metrekare çapında bir kare çizilmiştir. Öğrencilerin o alan sınırlarını oyun alanı olarak belirleyebilmeleri ve genelleyerek araştırma sona erdikten sonra da belirlenen alana gidip arkadaşlarıyla beraber öğrendikleri oyunları oynayabilmeleri için çizilen alanın kenarları yağlı boya ile boyanarak belirginleştirilmiştir.

### **3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma suresince başlama, yoklama, izleme, genelleme oturumlarında elde edilip beceri analizi veri kayıt formuna kayıt edildikten sonra grafiğe aktarılan veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistik aracılığıyla frekans, yüzdelik ve bunları yansıtan grafiklerle sunumu yapılmıştır. Ayrıca verilerin analizi yapılırken verilerin eğim, düzey ve değişkenliğine de bakılmıştır. Eğimde veri yollarının artan mı, azalan mı yoksa durağan mı olduğunu: başlama düzeyi verilerindeki son nokta ile uygulama verilerinin ilk noktası arasındaki artış; değişkenlikte de veri noktalarının kararlılığı analiz edilmiş ve grafikte gösterilmiştir (Sarı, 2015).

#### **3.8.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Araştırma sürecinde başlama, yoklama, izleme, genelleme oturumları boyunca veriler beceri analizi kaydı ile tutulmuştur. Beceri analizi veri kayıt tablosu oluşturulurken araştırmanın bağımlı değişkeni olan oyunla ilgili beceri analizi yapılmıştır. Beceri analizi; beceri basamaklarının her birine verilen doğru veya yanlış tepkilerin kayıt edilerek bu tepkilere ilişkin yüzdelik verilerin hesaplanabilmesine imkân 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 imkân sağlaması gibi nedenlerle veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Beceri analizini oluştururken araştırmacı oyunu bizzat kendisi oynayarak basamakları yapılış sırasına göre yazmış ve oyunu gözleyerek basamakları sırasıyla

kaydetmiştir. Beceri analizi yapıldıktan sonra bir özel eğitim öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmenin görüşleri alınarak beceri analizine son hali verilmiştir.

Toplu yoklama, Günlük yoklama, İzleme ve Genelleme oturumlarının etkililik verileri toplanırken beceri analizi veri kayıt tablosunda 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 “Bezirgan Başı” oyunu seçilmiştir, (b) oyunun beceri analizini araştırmacı oyunu bizzat kendisi oynayarak basamakları yapılış sırasına göre yazarak ve oyunu gözleyerek oluşturmuştur, (c) çalışma günlerinde günde iki oturum ve her oturumda bir deneme yapılmıştır, (d) oturumda öğrencinin dikkati çalışmaya çekilmiş ve çalışmaya hazır olup olmadığıyla ilgili bir sözel ifade beklenmiştir, (e) Hedef uyaran “oyuna başla” denilerek sunulmuştur, (f) öğrencinin ilk beceri basamağını yerine getirmesi ve doğru tepkide bulunduğu her beceri basamağından sonraki basamağa geçebilmesi için yanıt aralığı olarak 5 sn beklenmiştir, (g) doğru tepkileri artı (+), yanlış tepkileri ve tepkide bulunmaması eksi (-) olarak beceri analizi veri kayıt formuna kayıt edilmiştir, (h) oturumlar sonunda 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 Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri ile bağımlı değişken olan kurallı oyunun güvenirliliğine ilişkin veriler toplanılarak analiz edilmiştir.

#### **3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik**

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 video kayıtları aşamalı yardımla öğretim yöntemi konusunda deneyimi olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından izlenmiştir. 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 Aktaran Karaaslan, 2015). Katılımcılara ilişkin öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının GAG verileri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 5: Katılımcılara İlişkin Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri**

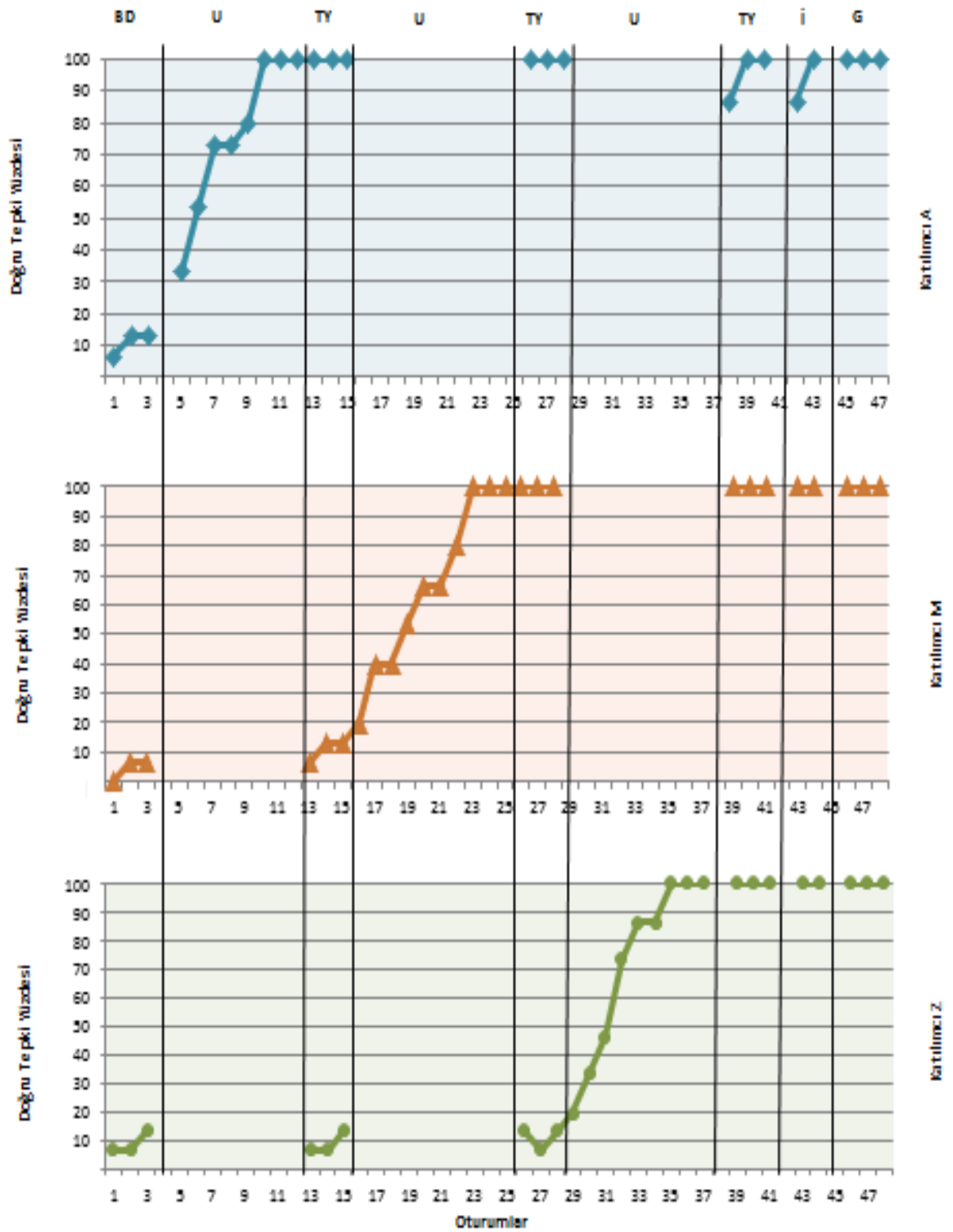
Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları
Günlük Yoklama Oturumları	% 100
Toplu Yoklama Oturumları	% 100
İzleme Oturumları	% 100
Genelleme Oturumları	% 100

## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

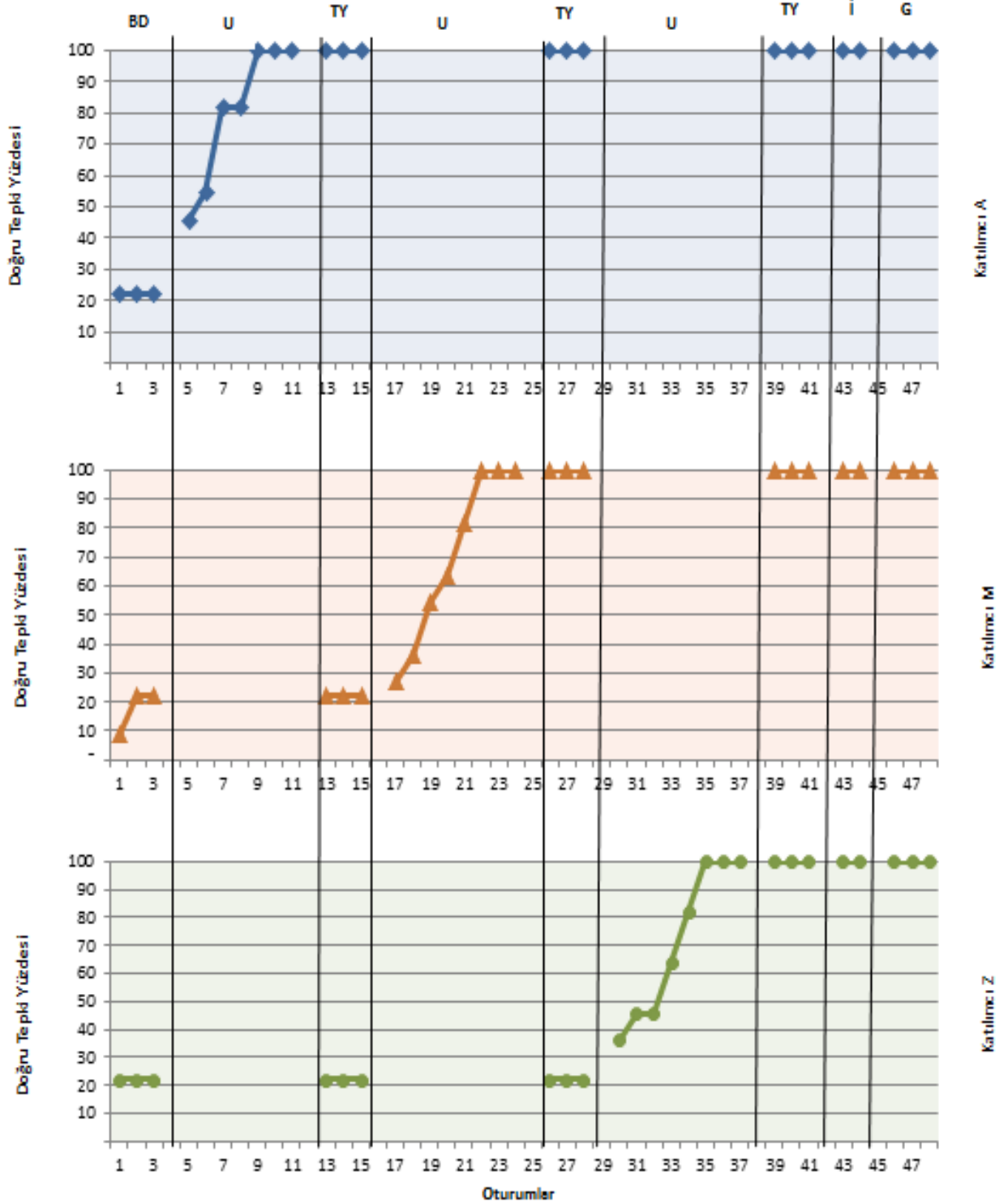
### **4.1. Aşamalı Yardımla Öğretimin Kurallı Oyun Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

HDZY olan üç öğrenciye aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak Bezirgan Başı oyunu öğretilirken öğrencinin oyundaki bezirgan ve kervan rolleri için ayrı öğretimler yapılmıştır. Oyundaki bezirgan rolünün öğretimi sonucunda elde edilen tüm veriler Grafik 1’de, kervan rolünün öğretimi sonucunda elde edilen tüm veriler de Grafik 2’de verilmiştir. Grafik 1 ve 2’nin yatay ekseni öğrencilere düzenlenen oturumların sayısını gösterirken, dikey ekseni günlük yoklama oturumları sonucunda doğru tepkide bulunan basamakların tüm beceri analizindeki basamaklara bölünüp yüz ile çarpılması sonucunda elde edilen doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları ve genelleme oturumları olmak üzere dört aşamada elde edilen veriler aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama, TY: Toplu Yoklama, İ: İzleme, G: Genelleme

Grafik 1: Beziğin Başı Oyunu Beziğin Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretiminin Etkiliğine İlişkin Bulgular



BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama, TY: Toplu Yoklama, İ: İzleme, G: Genelleme

Grafik 2: Bezirgan Başlı Oyunu Kervan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

#### 4.1.1. Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretime İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya konu olan geleneksel kurallı oyunlardan Bezirgan Başı oyununun aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile öğretimine ilişkin elde edilen bulgular oyundaki bezirgan ve kervan oyuncu rolü için ele alınmıştır.

##### 4.1.1.1. “Bezirgan Başı” Oyunu Bezirgan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilerin “Bezirgan Başı” oyunundaki kervan ve bezirgan oyuncu rolüne ilişkin var olan performans düzeyinin belirlenmesi amacı ile başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen bu oturumlarda tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen başlama düzeyi verilerine bakıldığında, başlama düzeyinde oyunun bezirgan rolü ile ilgili tüm beceri basamaklarına birinci öğrenci (A) ortalama %11,08, ikinci öğrenci (M) ortalama %4,44 ve üçüncü öğrenci (Z) ortalama %8,87 düzeyinde doğru tepkide bulunmuşlardır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra birinci öğrenci (A) ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. A ile toplam yürütülen 8 öğretim oturumunda ise ortalama %76,65 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüş olup A ile yapılan öğretim oturumlarının son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunmuştur. Birinci öğrenci ile öğretim sona erdikten sonra tüm çalışma grubu ile birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumlarına bakıldığında ortalama doğru tepki yüzdelerinin; A %100, M %11,08 ve Z %8,87 düzeyinde olduğu görülmektedir. Verilerden de görüldüğü üzere öğretim yapılan birinci öğrencinin verileri başlama düzeyi performansına göre istendik düzeyde bir artış gözlenirken öğretim yapılmayan ikinci ve üçüncü öğrencilerin verileri başlama düzeyi performansı ile benzerlik göstermektedir.

Birinci toplu yoklama oturumu verileri toplandıktan sonra ikinci öğrenci M ile öğretim oturumları düzenlenmeye başlanmıştır. M ile yürütülen toplam 10 öğretim oturumunda ortalama %66,65 doğru tepki ve son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. İkinci öğrenci olan M ile öğretim sona erdikten sonra ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumuna bakıldığında birinci öğrenci A %100, ikinci öğrenci M %100 ve üçüncü öğrenci Z

%11,08 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere öğretim yapılan birinci ve ikinci öğrencilerimiz hedeflenen ölçütü karşılarken öğretim yapılmayan Z'nin performansının başlama düzeyine yakın bir ortalama göstermesi bağımsız değişkenimizin bağımlı değişken üzerine olan etkisini ortaya koymaktadır.

Son olarak, ikinci öğrenci ile öğretim sona erip ikinci yoklama oturumu düzenlendikten sonra üçüncü öğrenci Z ile yürütülen öğretim oturumlarına bakıldığında, düzenlenen 9 öğretim oturumunda ortalama %71,82 doğru tepki yüzdesinin bulunduğu ve son 3 oturumda %100 doğru tepki yüzdesinin olduğu görülmektedir. Tüm öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda birinci öğrenci (A) %95,5; ikinci öğrenci (M) ve üçüncü öğrenci (Z) %100 doğru tepkide bulunarak aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile Bezirgan Baş oyunu Bezirgan Rolünün gerektirdiği beceri basamaklarını bağımsız sergileyebilmişlerdir.

#### **4.1.1.2. “Bezirgan Baş” Oyunu Kervan Rolünün Aşamalı Yardımla Öğretimine İlişkin Bulgular**

Var olan performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenen başlama düzeyi verilerinden elde edilen verilerine bakıldığında, başlama düzeyinde “Bezirgan Baş” oyununun “Kervan” rolü ile ilgili birinci öğrenci (A) ortalama %22, ikinci öğrenci (M) ortalama %17,69 ve üçüncü öğrenci (Z) ortalama %22 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Aynen bezirgan rolünün öğretiminde de olduğu gibi kervan rolü öğretilirken de başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra birinci öğrenci (A) ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. A ile toplam yürütülen 7 öğretim oturumunda ortalama % 79,21 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüş olup A ile yapılan öğretim oturumlarının son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunmuştur. Birinci öğrenci ile öğretim sona erdikten sonra tüm çalışma grubu ile birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumlarına bakıldığında ortalama doğru tepki yüzdelерinin; A %100, M %22 ve Z %22 düzeyinde olduğu görülmektedir. Verilerden de görüldüğü üzere öğretim yapılan birinci öğrencinin verileri başlama düzeyi performansına göre istendik düzeyde bir artış gözlenirken

öğretim yapılmayan ikinci ve üçüncü öğrencilerin verileri başlama düzeyi performansıyla benzerlik göstermektedir.

Birinci toplu yoklama oturumu verileri toplandıktan sonra ikinci öğrenci M ile öğretim oturumları düzenlenmeye başlanmıştır. M ile yürütülen toplam 8 öğretim oturumunda ortalama %70,45 doğru tepki ve son 3 oturumunda %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. İkinci öğrenci olan M ile öğretim sona erdikten sonra ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumuna bakıldığında birinci öğrenci A %100, ikinci öğrenci M %100 ve üçüncü öğrenci Z %22 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere öğretim yapılan birinci ve ikinci öğrencilerin hedeflenen ölçütü karşılarken öğretim yapılmayan Z'nin performansının başlama düzeyine yakın bir ortalama göstermesi bağımsız değişkenimizin bağımlı değişken üzerine olan etkisini ortaya koymaktadır.

Son olarak, ikinci öğrenci ile öğretim sona erip ikinci yoklama oturumu düzenlendikten sonra üçüncü öğrenci Z ile yürütülen öğretim oturumlarına bakıldığında, düzenlenen 8 öğretim oturumunda ortalama %71,58 doğru tepki yüzdesinin bulunduğu ve son 3 oturumda %100 doğru tepki yüzdesinin olduğu görülmektedir. Tüm öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumunda araştırmaya katılan tüm öğrenciler %100 doğru tepkide bulunarak aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile Bezirgan Baş oyunu Kervan Rolünün gerektirdiği beceri basamaklarını bağımsız olarak yerine getirebilmişlerdir.

#### **4.1.2 Kurallı Oyun Öğretiminde Aşamalı Yardımla Öğretimin İzleme Düzeyine İlişkin Bulgular**

Toplu yoklama oturumları sona erdikten iki ve dört hafta sonra çalışma grubuna öğretilen Bezirgan Baş oyununun öğretim sona erdikten sonra da sergilenip sergilenmediğini görmek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiş ve veriler kayıt altına alınmıştır. İzleme oturumlarında tüm öğrenciler %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak öğrendikleri kurallı oyun becerisini korumayı başarmışlardır.

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

İzleme oturumları sona erdikten sonra öğretim oturumlarından farklı olarak okulun bahçesinde ve farklı kişilerle genelleme oturumları düzenlenerek genellemeye ilişkin veriler kayıt edilmiştir. Genelleme aşamasında toplamda 3 oturum farklı zamanlarda olacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışma grubunun tümü bezirgan rolü için de kervan rolü için de %100 doğru tepkide bulunmuşlardır. Görüldüğü üzere elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin genelleme oturumlarında bezirgan başı oyununun gerektirdiği tüm oyuncu rollerini öğrendikleri ve öğrendikleri oyunu farklı ortam ve kişilere de genelleyebildikleri gözlenmiştir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA

### 5.1.Tartışma

Bu araştırmada, HDZY olan üç öğrenciye geleneksel kurallı oyunlardan Bezirgan Baş oyunu için aşamalı yardımla öğretim yöntemi uygulanmıştır. Yöntemin etkililiği ve verimliliğini gözleyebilmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada öğretilmesi gereken kurallı oyun Piaget'in oyun evrelerine göre NGG çocukların yaklaşık 12 yaş civarlarına kadar kazanmasını beklediğimiz (Sevinç, 2004) oyun türlerindedir. Bu araştırmada, aşamalı yardımla öğretim yönteminin HDZY olan öğrencilere kurallı oyun becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığı; öğretilen bu oyun becerisinin öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra korunup korunmadığı araştırılmış ve öğrencilerin oyunu farklı ortam ve kişilere genelleyip genellemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Aşamalı yardımla öğretimle yürütülen öğretimler sonunda Bezirgan Baş oyunu oynama becerisi verileri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında çalışma grubunu oluşturan bütün öğrencilerde amaca ulaşıldığı gözlenmiştir. Bulgulardan hareketle, aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyun öğretiminde her üç öğrencide de yüzde yüz doğru tepki yüzdesine ulaşarak etkili olduğu söylenilebilir. Çalışmanın amacı benzer özellikteki öğrencilerin aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile kurallı oyun öğretiminde etkililiğini araştırmaktır. Buradan hareketle; öğrencilerin eğitim düzeyleri, tanıları ve yaşlarının birbirine benzer olması nedeniyle öğretimlerden elde edilen performanslarının da benzerlik göstermesi doğal karşılanabilir.

Bağlı (2004), ZY olan çocukların NGG akranlarına kıyasla daha fazla yalnız kalmayı tercih ettiklerini, sokağa çıkıp oyun oynamak yerine daha çok evde kalmayı ya da dışarıda tek başlarına oynamayı tercih ettiklerini; bu nedenle de sosyal becerilerini geliştirme ve doğal ortamlarda öğrenme fırsatlarını kaçırdıklarını söylemektedir. Ayrıca, ZY olan çocukların oyunlarının gelişimine ve yaşa uygunluğuna bakıldığında NGG akranlarına kıyasla daha geriden geldikleri

gözlenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 14 (A,M) ve 15 (Z) olmasına rağmen öğretimler öncesi alınan performanslarda kurallı oyun oynama becerisine sahip olmadıkları, yani oyun gelişimlerinin yaşlarından beklenenin gerisinde olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında on iki yaş civarındaki çocukların bu oyunları oynayabildikleri (Poyraz, 2003); dolayısıyla çalışma grubundaki öğrencilerin bu oyun becerisini kazanmış olması beklenmektedir.

Piaget (1951) oyun evrelerini bilişsel gelişime dayandırmış ve bu sınıflandırmasını yaparken de zihinsel olarak gelişimi temel almıştır. Ayrıca, kurallı oyunların oynanabilmesi için zihinsel olarak belirli bir düzeye ulaşmış olmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Buradan hareketle çalışmaya katılan öğrencilerin kurallı oyun becerisini bu yaşa kadar öğrenememiş olmaları hafif düzeyde de olsa sahip oldukları ZY ile bağdaştırılabilir.

Tekin İftar ve Kırcaali İftar (2006), aşamalı yardımla öğretim yönteminin taklit etme ve kontrol edici ipucunu bekleme becerilerine dahi sahip olmayan ağır düzeyde ZY gösteren bireylerden HDZY olan bireylere kadar geniş yelpazede bir gruba özellikle de zincirleme becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmamızda HDZY olan öğrencilerin yer alması ve zincirleme bir oyun becerisinin öğretimi sonucunda aşamalı yardımla öğretimin etkililiğinin ortaya konmuş olması Tekin İftar ve Kırcaali İftar (2006)'nı bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmacının deneyimlerine göre aşamalı yardımla öğretim yöntemi zincirleme becerilerin öğretiminde etkili bir yöntem olmasına rağmen, öğretimler sırasında öğrencinin performansının takip edilerek gerektiğinde doğru tepkide bulunmasını sağlamak için sunulacak ipucunun anlık kararlarla belirlenerek sunulması (Wolery ve Gast, 1984) uygulayıcının öğretim oturumlarında çok dikkatli olmasını ve öğretim yönteminin kullanımı ile ilgili uzmanlaşmasını gerektirmektedir. Bu nedenle özel eğitimde etkili bir öğretim yöntemi olan aşamalı yardımla öğretimle ilgili öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla uygulamalı eğitimlere yer verilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Göncü (2001) oyunun çocukları hem eğlendiren hem de sosyal iletişimsel becerileri ile birlikte psikolojik ve fiziksel gelişimlerini de sağlayarak onları gelecek yaşantılarına hazırlayan bir etkinlik olduğunu ve günümüzde oyunun bir etkinlik olmaktan çok eğitimin de ayrılmaz bir parçası haline geldiğini belirtmiştir. Başal (2007)'da oyunun etkili bir öğretim aracı olduğu düşüncesinin modern eğitim anlayışının temellerinden birini oluşturduğunu dile getirmektedir. Araştırmacının deneyimlerine göre ise çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında öğrencilerin geçmiş planları incelendiğinde ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akademik becerilerin öğretiminin ön planda tutulduğu, oyun öğretiminin çok fazla ele alınmadığı ve oyunun öğretim amaçlı kullanımından çok boş zaman değerlendirme aracı olarak görüldüğü gözlenmiştir.

Çoban ve Nacar (2006) grupça oynanan oyunların yetişkine olan bağımlılıkları azalttığı ve özellikle sosyal iletişim açısından bakıldığında işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, birlikte hareket etme, rekabet gibi duyguları destekleyerek hem ruhsal hem de sosyal gelişimlerini desteklediğinden bahsetmektedir. HDYZ olan öğrencilerle yürütülen araştırmamızda da öğrenilen oyunla beraber işbirliği (hep beraber ipi tutma çekme), birlikte hareket etme (oyun şarkısını beraber söyleme, sıraya girme, önündekini takip ederek ilerleme), rekabet (ipi çekip diğer grubu çizgiden geçirmeye çalışma) gibi beceri ve duyguları geliştirdiği açıkça gözlenmektedir.

Cengiz (1997) tarafından yapılan araştırmada kurallı oyunun parçası olan geleneksel oyunların çok hızlı bir biçimde ortadan kalkmaya başladığı görülmüş ve bu oyunların giderek bireysel veya teknolojik oyunlara dönüştüğü ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, Türk kültürüne özgü bu oyunların tümüyle kaybolmadan derlenerek bu oyunların eğitim programları içinde veya evlerde, sokaklarda yine çocuklarla bir biçimde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmamız geleneksel kurallı oyunları ele alması yönüyle de bu görüşlere katkı sağlamaktadır ve özel eğitimde de geleneksel kurallı oyunların eğitsel amaçlı öğretilmesine dikkat çekmektedir.

Massey ve Wheeler (2000) yaptıkları araştırmada aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile birlikte ipucunun giderek azaltılması yöntemini de kullanmışlar ve etkinlik çizelgelerinin kullanımı yoluyla boş zaman etkinliklerinin yapılmasını dört yaşında

otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bir çocuğa öğretmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencinin bizim öğrencimizden farklı bir tanısı olması açısından çalışmamızdan farklılık göstermekle birlikte yine zincirleme bir becerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bulgu aşamalı yardımla öğretim yönteminin farklı tanıdaki kişilerle de etkili olduğu görüşünü güçlendirmektedir.

Fırat (2013) Bezirgân Başu oyununun eğitim ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda oyunun dil gelişimi (oyun şarkıları), psikomotor gelişim (hareket etmeyi gerektirmesi), psikolojik gelişim (hoşça vakit geçirme) ve sosyal beceriler (beraber hareket ederek ve kurallara uyarak başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenme) gibi pek çok gelişim alanını desteklediği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, HDZY olan öğrencilerle yürüttüğümüz araştırmada kurallı oyun olarak Bezirgân Başu oyununun seçilmesinin dayanağını oluşturmuştur.

Araştırmamızdan elde edilen tüm bulgular bütün olarak ele alındığında; kurallı oyun öğretiminde araştırmaya katılan tüm öğrenciler için aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkili olduğu ve bulguların aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğine yönelik alan yazında yürütölen araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görölmektedir. Dolayısıyla, aşamalı yardım HDZY ve diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla (Azrin, Schaeffer ve Wesolowski, 1976; Sisson, Kilwein ve Hasselt, 1988; Pehlevan, 2000; Akmanoğlu, Batu ve Yanardağ, 2014; Gruber ve Poulson, 2016) ve zincirleme becerilerin (oyun, etkinlik çizelgeleri, giyinme) öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

## **BÖLÜM VI: SONUÇ ve ÖNERİLER**

### **6.1. Sonuç**

Bu araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır:

1. Aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanılarak kurallı oyunların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin hepsinde düzenlenen öğretim oturumu sayıları farklılık göstermekle birlikte (min.8, max.10 oturum) belirlenen ölçütü karşılayarak araştırmaya konu olan “bezirgan başı” oyununu öğrenmişlerdir.
2. Öğretim sona erdikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında da öğrencilerin öğrendikleri oyun becerisini devam ettirerek bağımsız olarak beceri basamaklarını yerine getirdikleri görülmektedir.
3. Farklı ortam ve kişilerle düzenlenen genelleme oturumlarında katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak öğretilen oyunu oynayabildikleri görülmektedir.

Elde edilen bulgular, aşamalı yardımla öğretim yönteminin kurallı oyunun edinim, izleme ve genelleme aşamalarında etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

### **6.2. Öneriler**

Öneriler, bulgulara ait öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

#### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1.Okul programlarında kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılabilir.

2. Kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılabilir

3. Aşamalı yardımla kurallı oyun öğretilerek çocuğun normal gelişim gösteren çocuklarla oyunu oynaması ile sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin gelişiminin sağlanmasında kullanılabilir.

4. Öğretmen yetiştirme sürecinde özel eğitimde etkili bir yöntem olan aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitimlere yer verilebilir.

### **6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Kurallı oyun becerisinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile birlikte diğer öğretim yöntemlerinin sunulduğu araştırmalar yürütülerek etkililik ve verimlilikleri araştırılabilir.

2. Kurallı oyun öğretiminin sosyal becerileri ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- 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.
- Atik, B. (1986). *Okulöncesi çağındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Azrin, N. N., Scheaffer, R.M., ve Wesolowski, M. D. (1976). A rapid 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.
- Başal, H. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (2), 243-266.
- Baykoç Dönmez, N.(2000). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. İstanbul, Esin Yayınevi.
- Burcu, E. (2006). Özürlülük kimliği ve etiketlemenin kişisel ve sosyal söylemleri *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-83.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar: Ankara.
- Bronson, W.C. (1972). *Competence and Growth of Personality*. University of California at Berkeley.

- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- 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.
- Chapman, S.B.,Watkins, R., Gustafson, C., Moore, S., Levin, H. Ve Kufera, J.A. (1997). Narrative discourse in children with closed head injury, children with language impairment, and typically developing children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 6 (2) 66-76.
- Cumine, V.,Dunlop, J., ve Stevenson, G. (2009). *Autism in the early years: A practicalguide*. Routledge.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim I. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dere-Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Ege, P. (2006).Baş makale: farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2) 1-23.
- Eliçin, Ö. ve Tunalı, V. (2016). Otizmlı çocuklara aşamalı yardımla çizelge kullanım becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar çizelge programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 29-46.
- Elliältioğlu, F. M. (2005), *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*, YA-PA Yayın, İstanbul.
- Eripek, S. (2000). *Zeka Geriliği*. Ed: Eripek, S. Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*. A. Ataman (Ed.). Gündüz Eğitim Yayınları.

- Fein, G. (1981). "Pretendplay in childhood: An integrativerewiev". *Child Development*. 52, 1095-1118.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: bezirgan-başı örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*. 8/13. 885-896, Ankara
- Freeman, S. F. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children With mental retardation in general education and special education settings. *Remedialand Special Education*, 21(1), 3-26.
- Friend, M.P. (2006). *Including students with special needs*. A Practical Guide for Clasroom Teachers, Pearson/Allyn and Bacon.
- Göncü, A. (2001). "Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri. Dünyada ve Türkiyede Değişen Çocukluk, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 37-50.
- 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.
- Guralnick, M. ve Weinhouse E. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20(5), 815-827.
- Guralnick, J.M. (1981). The social behavior of preschool children at different developmental levels: effects of group composition. *Experimental Child Psychology*. Vol 31, 115-130.
- Hibbard, R. A. ve Desch, L. W. (2007). Mal treatment of children with disabilities. *Pediatrics*, 119(5), 1018-1025.
- Hurtwitz, S. C. (2003). To be successful-let them play!. *Childhood Education*, 79(2), 101-102.

- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaaslan, D. (2015). *Otizmlili çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Krebs, P. L. (2005). *Intellectual Disabilities, adapted physical Education and Sported*. Winnick, J: P. Fourth Edition, Chapter 8. Human Kinetics, USA.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon.
- Kulaksızoğlu, A. (2015). *Farklı Gelişen Çocuklar* (II. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kurt, O. (2006). Otistik özellik gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Doktora tezi, Eskişehir.
- 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.
- Maxwell, J.,Beiser C. W. & David, D. (2007). A health handbook for women with disabilities. *Berkeley: Hesperian Foundation*, 15-16.
- Metin, N. (1999). Okulöncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(3). 14-24.
- Moore, D. F. (2013). One size does not fit all: Individualized instruction in a Standard ized ucational system. *American Annals of The Deaf*, 158(1), 98-103.
- Nazırzadeh, M. J. (2015). *Developing Bodily Movement Games To Teach Basic Life Skills For Children With Mental Disabilities*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

- 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.
- Okday, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öncü Çelebi, E. ve Özbay, E. (2005). *Okul Öncesi Çocuklar İçin 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.
- Özdemir, N. (2006) *Türk Çocuk Oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Özenmiş, P. (2000). *Zihinsel Engelli Olan Ve Olmayan Çocukların Nesne İle Oyun Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- 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.
- Özsoy, Y. Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2013). Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara: Kök.
- Parten, M.B. (1932). Social Participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 47(2), 414-419.

- Pehlevan, Ş. (2010). *Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmelerinde Türk Halk Oyunlarının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*, Anı Yayınları, Ankara, Eylül
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2011). *Okul Öncesinde Oyun Ve Oyun Örnekleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J. ve Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandavion Journal of Edicational Research*, 47(3).
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Sarı, H. (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Sarı, H. ve İlik Ş. (2014). *Bireysel Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Sarı, H.(Editör) (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sel, R. (1987) *Çocuk ve Oyun Dünyası*. Ankara: Olgun Lisesi Yayınları, Lider Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*. 15(3). 183-190.
- Sisson L. A., Kilwein M. L. ve Van Hasselt V. B. (1988). A graduated guidance procedure for teaching self-dressing skills to multi handicapped children. *Res Dev Dis*. 9(4), 419-32.

- Sucuoğlu, B. (2013). *Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri (4. Baskı)*. Ankara: Kk Yayıncılık.
- Synder, L.E. ve Scherer, N. (2004). The development of symbolic play and language in toddlers with cleft plate. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13. 65-80.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yas Grubu Çocuklara Sayı Ve İŞlem Kavramlarını Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi*, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, YayımlanmamıŐ Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- Şirin, M. R. (2011). *Resimli Çocuk Hakları Kültürü Kitabı-BM Çocuk Hakları SözleŐmesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Engelliler, Mesleki Eğitim ve Ŗđretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi(MEGEP)*, Ankara.
- Taşdemir, M. (2007), *Ŗđretim İlke ve Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tekin, E. (1999). YanlıŐsız Ŗđretim Yöntemleri. *zel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *zel Eğitimde YanlıŐsız Ŗđretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E.,& Kırcaali-İftar, G. (2006). *zel Eğitimde YanlıŐsız Ŗđretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin İftar, E. (2012). "Çoklu yoklama modelleri". *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek denekli Araştırmalar*.E. Tekin İftar (Ed), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara. 218-254.
- Temel, Y., Boothman, L. J., Blokland, A., Magill, P. J., Steinbusch, H. W., Visser-Vandewalle, V. ve Sharp, T. (2007). Inhibition of 5-HT neuron activity and induction of depressive-like behavior by high-frequency stimulation of the subthalamic nucleus. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(43), 17087-17092.
- Turan, A. (2004). *Zihinsel engellilerde resim eğitimi*. YayımlanmıŐ Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya, Selçuk Üniversitesi.

- Turnbull, A.,Turnbull, A., Shank, M., Smith,S. &Leal, D. (2002). *Exeption allives: Special education in today's schools (3rd ed.)*. New Jersey: Merrill.
- 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.
- Ungurean, B. C.,Cojocariu, A. & Oprean, A. (2014). Investigation of morphologic alparameters in mentally disabled children. *Timișoara Physical Educationand Rehabilitation Journal*. 7 (13), 48-51.
- 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.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zigler, E. &Bennet-Gates, D. (1999). *Personality Development in IndividualswithMentalRetardation*. Cambridge University Pres.

### İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Piaget, J. (1951). Play, dreams and childhood. The International Library of Psychology. [www.books.google.com](http://www.books.google.com) adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). [orgm.meb.gov.tr](http://orgm.meb.gov.tr) adresinden 15 Kasım 2016 tarihinde ulaşılmıştır.

**EKLER**

EK-I : Veli İzin Formu

EK-II :Beceri Analizi

EK-III : Pekiştireç Belirleme Formu

EK-IV : Öğretim Oturlu Veri Kayıt Formları

EK-V : Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturları Veri  
Kayıt Formları

**EK-I Veli İzin Formu**

Velisi bulunduğum .....’ye aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanarak kurallı oyun becerisinin öğretmesi ile ilgili Engin BOYRAZ tarafından yürütülecek çalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

Bu çalışmanın Engin 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 Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hakan SARI danışmanlığında yürütülecektir.

Tarih

Veli İmzası

## **EK –II Beceri Analizi**

### **Aç Kapıyı Bezirgân Başı – Bezirgan Oyuncusu Beceri Analizi**

1. Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.
2. Bezirgan veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.
3. Yazı gelirse bezirgan olur ve kendisi gibi seçilen diğer bir arkadaşıyla birlikte kendilerine birer takma ad (Örneğin; Biri elma, öteki armut olur) takarlar.
4. Bezirgan olarak seçilen öğrenci bezirgan seçilen diğer arkadaşıyla beraber çizginin iki yanında birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde ayakta dururlar.
5. Öğrenci diğer bezirgan arkadaşı ile ele ele tutuşup kollarını havaya kaldırarak bezirgan kapısını kurar.
6. Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirganların oluşturduğu "kapı"dan kervanlar tek sıra halinde geçerken bezirganlar oyun şarkısını söylerler.
7. Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirganların oluşturduğu kapıda kollarını kapatarak en son geçen kervan oyuncusunu tutsak alır.
8. Öğrenci tutsak olan kervana “elma mı armut mu” diye sorar.
9. Kervan oyuncusu yerine geçtikten sonra bezirganlar şarkıyı söylemeye devam eder.
10. En son kalan kervan oyuncusu bezirganların arkasından dolanıp bezirgan kapısına geldiğinde öğrenci "bir sıçan, iki sıçan” derken her seferinde kollarını kapatarak oyuncuyu tutsak alır ve kollarını kaldırarak geri bırakır.
11. Üç sıçan diyerek kollarını kapatarak kervan oyuncusunu tutsak aldığı anda kollarını açmayarak “ elma mı armut mu diye sorar.”
12. Tüm kervan oyuncuları bezirganların arkasına geçtiğinde oyunun çekişme aşaması başladığında öğrenci arkasına dizilen kervan oyuncuları ile birlikte diğer bezirgan oyuncusunun karşısına geçer.
13. Öğrenci ve arkasındaki oyuncular ipi bir ucundan tutar.

14. Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.
15. Öğrenci orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgan oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır.

### **Aç Kapıyı Bezirgân Başı – Kervan Oyuncusu Beceri Analizi**

1. Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.
2. Bezirgan veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.
3. Kurada kervan olarak seçilirse diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra biçiminde arka arkaya dizilir.
4. Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirganların oluşturduğu "kapı" dan "aç kapıyı bezirgan başı" şarkısını söyleyerek diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra halinde geçer.
5. Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirganların oluşturduğu kapıdan bezirgânlar tarafından (kollar arasında tutularak) tutsak alındığında bezirganların "elma mı armut mu" sorusuna elma veya armut diyerek cevap verir.
6. Öğrenci "elma" derse, adı "elma" olan bezirgânın arkasına, "armut" derse, adı "armut" olanın arkasına geçip belinden tutar.
7. Tüm kervanlar bezirgan kapısından geçişi tamamlanana kadar arkasında durduğu bezirgan oyuncusunun belinden tutarak beklemeye devam eder.
8. Son kervan oyuncusu da seçtiği bezirganın arkasına geçip oyunun çekişme aşaması başladığında "elma" ile "armut" çizgisinin iki yakasında karşılıklı olarak duran öğrenciler gibi öğrenci de hangi tarafı tercih etmişse o tarafta arkasında durduğu arkadaşının arkasına geçer.
9. Arkadaşları ile birlikte ipi tutar.

10. Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.
11. Öğrenci ve grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgan oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır.

### EK–III Pekiştiren 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 Kalem	
Oyuncak bebek	
Top	
Oyuncak araba	
Bravo Deme	
Aferin Deme	
Çok Güzel Deme	
Harika Deme	

<b>Ödüller</b>	<b>Çocuğun Hoşuna Giden Ödüller</b>
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–IV Öğretim Oturumlu Veri Kayıt Formları

### Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Sınıfı:

Uygulayıcı:

“Bezirgân Başı” Oyunu Bezirgân Rolü Beceri Analizi	1. OTURUM	2. OTURUM	3. OTURUM
1.Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.			
2.Bezirgân veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.			
3.Yazı gelirse bezirgân olur ve kendisi gibi seçilen diğer bir arkadaşıyla birlikte kendilerine birer takma ad (Örneğin; Biri elma, öteki armut olur) takarlar.			
4.Bezirgân olarak seçilen öğrenci bezirgân seçilen diğer arkadaşıyla beraber çizginin iki yanında birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde ayakta dururlar.			
5.Öğrenci diğer bezirgân arkadaşı ile ele ele tutuşup kollarını havaya kaldırarak bezirgân kapısını kurar.			
6.Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirgânların oluşturduğu "kapı"dan kervanlar tek sıra halinde geçerken bezirgânlar oyun şarkısını söylerler.			
7.Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirgânların oluşturduğu kapıda kollarını kapatarak en son geçen kervan oyuncusunu tutsak alır.			
8.Öğrenci tutsak olan kervana “elma mı armut mu” diye sorar.			
9.Kervan oyuncusu yerine geçtikten sonra bezirgânlar şarkıyı söylemeye devam eder.			
10.En son kalan kervan oyuncusu bezirgânların arkasından dolanıp bezirgân kapısına geldiğinde öğrenci "bir sıçan, iki sıçan" derken her seferinde kollarını kapatarak oyuncuyu tutsak alır ve kollarını kaldırarak geri bırakır.			
11.Üç sıçan diyerek kollarını kapatarak kervan oyuncusunu tutsak aldığı anda kollarını açmayarak “ elma mı armut mu diye sorar.”			
12.Tüm kervan oyuncuları bezirgânların arkasına geçtiğinde oyunun çekişme aşaması başladığında öğrenci arkasına dizilen kervan oyuncuları ile birlikte diğer bezirgân oyuncusunun karşısına geçer.			
13.Öğrenci ve arkasındaki oyuncular ipi bir ucundan tutar.			
14.Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.			
15.Öğrenci orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgân oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır			
<b>Özet Veriler</b>			
<b>Fiziksel İpucu</b>			
<b>Model Olma</b>			
<b>Sözel İpucu</b>			
<b>Jest-Mimik İpucu</b>			
<b>Bağımsız Davranış Sayısı</b>			

## Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

**Öğrenci Adı Soyadı:**

**Sınıfı:**

**Uygulayıcı:**

“Bezirgân Başı” Oyunu Kervan Rolü Beceri Analizi	1. OTURUM ...../...../.....	2. OTURUM ...../...../.....	3. OTURUM ...../...../.....
1.Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.			
2.Bezirgan veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.			
3.Kurada kervan olarak seçilirse diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra biçiminde arka arkaya dizilir.			
4.Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirganların oluşturduğu "kapı" dan "aç kapıyı bezirgan başı" şarkısını söyleyerek diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra halinde geçer.			
5.Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirganların oluşturduğu kapıdan bezirgânlar tarafından (kollar arasında tutularak) tutsak alındığında bezirganların “elma mı armut mu” sorusuna elma veya armut diyerek cevap verir.			
6.Öğrenci "elma" derse, adı "elma" olan bezirgânın arkasına, "armut" derse, adı "armut" olanın arkasına geçip belinden tutar.			
7.Tüm kervanlar bezirgan kapısından geçişi tamamlanana kadar arkasında durduğu bezirgan oyuncusunun belinden tutarak beklemeye devam eder.			
8.Son kervan oyuncusu da seçtiği bezirganın arkasına geçip oyunun çekişme aşaması başladığında "elma" ile "armut" çizgisinin iki yakasında karşılıklı olarak duran öğrenciler gibi öğrenci de hangi tarafı tercih etmişse o tarafta arkasında durduğu arkadaşının arkasına geçer.			
9.Arkadaşları ile birlikte ipi tutar.			
10.Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.			
11.Öğrenci ve grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgan oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır.			
<b>Özet Veriler</b>			
<b>Fiziksel İpucu</b>			
<b>Model Olma</b>			
<b>Sözel İpucu</b>			
<b>Jest-Mimik İpucu</b>			
<b>Bağımsız Davranış Sayısı</b>			

## EK–V Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formları

**Öğrenci:**

**Sınıfı:**

**Uygulayıcı:**

“Bezirgân Başı” Oyunu Bezirgân Rolü	1. OTURUM	2. OTURUM	3. OTURUM
1.Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.			
2.Bezirgân veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.			
3.Yazı gelirse bezirgân olur ve kendisi gibi seçilen diğer bir arkadaşıyla birlikte kendilerine birer takma ad (Örneğin; Biri elma, öteki armut olur) takarlar.			
4.Bezirgân olarak seçilen öğrenci bezirgân seçilen diğer arkadaşıyla beraber çizginin iki yanında birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde ayakta dururlar.			
5.Öğrenci diğer bezirgân arkadaşı ile ele ele tutuşup kollarını havaya kaldırarak bezirgân kapısını kurar.			
6.Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirgânların oluşturduğu "kapı"dan kervanlar tek sıra halinde geçerken bezirgânlar oyun şarkısını söylerler.			
7.Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirgânların oluşturduğu kapıda kollarını kapatarak en son geçen kervan oyuncusunu tutsak alır.			
8.Öğrenci tutsak olan kervana “elma mı armut mu” diye sorar.			
9.Kervan oyuncusu yerine geçtikten sonra bezirgânlar şarkıyı söylemeye devam eder.			
10.En son kalan kervan oyuncusu bezirgânların arkasından dolanıp bezirgân kapısına geldiğinde öğrenci "bir sıçan, iki sıçan” derken her seferinde kollarını kapatarak oyuncuyu tutsak alır ve kollarını kaldırarak geri bırakır.			
11.Üç sıçan diyerek kollarını kapatarak kervan oyuncusunu tutsak aldığı anda kollarını açmayarak “ elma mı armut mu diye sorar.”			
12.Tüm kervan oyuncuları bezirgânların arkasına geçtiğinde oyunun çekişme aşaması başladığında öğrenci arkasına dizilen kervan oyuncuları ile birlikte diğer bezirgân oyuncusunun karşısına geçer.			
13.Öğrenci ve arkasındaki oyuncular ipi bir ucundan tutar.			
14.Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.			
15.Öğrenci orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgân oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır			
<b>Yanlış Tepki Sayısı</b>			
<b>Doğru Tepki Sayısı</b>			
<b>Doğru Tepki Yüzdesi</b>			

**Öğrenci Adı Soyadı:**

**Sınıfı:**

**Uygulayıcı:**

<b>“Bezirgân Başı” Oyunu Kervan Rolü</b>	<b>1. OTURUM</b>	<b>2. OTURUM</b>	<b>3. OTURUM</b>
1.Oyun çizgisine gel yönergesi ile oyun çizgisine gelir.			
2.Bezirgan veya kervan olmak için öğrenciye yazı mı tura mı diye sorulduğunda yazı veya tura der.			
3.Kurada kervan olarak seçilirse diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra biçiminde arka arkaya dizilir.			
4.Ellerini yukarıya kaldırıp el ele tutuşup kapı oluşturan bezirganların oluşturduğu "kapı" dan "aç kapıyı bezirgan başı" şarkısını söyleyerek diğer arkadaşlarıyla birlikte tek sıra halinde geçer.			
5.Şarkının son dizesi "arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun" söylendikten sonra, bezirganların oluşturduğu kapıdan bezirgânlar tarafından (kollar arasında tutularak) tutsak alındığında bezirganların "elma mı armut mu" sorusuna elma veya armut diyerek cevap verir.			
6.Öğrenci "elma" derse, adı "elma" olan bezirgânın arkasına, "armut" derse, adı "armut" olanın arkasına geçip belinden tutar.			
7.Tüm kervanlar bezirgan kapısından geçişi tamamlanana kadar arkasında durduğu bezirgan oyuncusunun belinden tutarak beklemeye devam eder.			
8.Son kervan oyuncusu da seçtiği bezirganın arkasına geçip oyunun çekişme aşaması başladığında "elma" ile "armut" çizgisinin iki yakasında karşılıklı olarak duran öğrenciler gibi öğrenci de hangi tarafı tercih etmişse o tarafta arkasında durduğu arkadaşının arkasına geçer.			
9.Arkadaşları ile birlikte ipi tutar.			
10.Öğretmenin "başla" yönergesini ile birlikte öğrenci ipi kuvvetlice çekmeye başlar.			
11.Öğrenci ve grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa oyunu kaybeder, karşı bezirgan oyuncusunun grubu orta çizgiyi geçer veya ipi elinden kaçırırsa öğrenci ve grubu oyunu kazanır.			
<b>Yanlış Tepki Sayısı</b>			
<b>Doğru Tepki Sayısı</b>			
<b>Doğru Tepki Yüzdesi</b>			



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Engin BOYRAZ	İmza:	
Doğum Yeri:	Sivas / Gürün		
Doğum Tarihi:	15.03.1986		
Medeni Durumu:	Evli		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	<b>Yukarı Suçatı İlkokulu</b>		<b>Gürün</b>	<b>1991-1996</b>
Ortaöğretim	<b>Suçatı Ortaokulu</b>		<b>Gürün</b>	<b>1996-1999</b>
Lise	<b>Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesi</b>	<b>Eşit Ağırlık</b>	<b>Kayseri</b>	<b>1999-2003</b>
Lisans	<b>Gazi Üniversitesi</b>	<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	<b>Ankara</b>	<b>2003-2007</b>

Lisans	<b>Sakarya Üniversitesi</b>	<b>Zihin Engelliler Öğretmenliği</b>	<b>Sakarya</b>	<b>2010-2012</b>
Yüksek Lisans	<b>Necmettin Erbakan Üniveritesi</b>	<b>Özel Eğitim</b>	<b>Konya</b>	<b>2014-2017</b>
Becerileri:	<b>İngilizce, Temel Bilgisayar Kullanımı</b>			
İlgi Alanları:	<b>Özel Eğitim, Özel Eğitimde Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi, Erken Çocukluk</b>			
İş Deneyimi:	<b>Atatürk İlköğretim Okulu – Türkçe Öğretmeni – 2007/2010</b> <b>Mediha Turhan Tansel Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve İş Uygulama Okulu – Özel Eğitim Öğretmeni – 2012/2013</b> <b>Mediha Turhan Tansel Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve İş Uygulama Okulu – Müdür Yardımcısı – 2013/2017</b> <b>Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Şube Müdürü – 2017/ ..</b>			
Aldığı Ödüller:	<b>Kadıköy Kaymakamlığı Başarı Belgesi – 2016</b> <b>Kadıköy Kaymakamlığı Üstün Başarı Belgesi – 2017</b>			

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<b>Prof. Dr. Hakan SARI</b> <b>hakansari@gmail.com</b>
Tel:	<b>05055851057</b>
Adres	<a href="mailto:edboyraz@gmail.com"><u>edboyraz@gmail.com</u></a>