



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilin Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OYUNLA ÖĞRETİM SÜRECİ ÖZ
YETERLİKLERİ

Nejmi YILDIRIM

Danışman

Doç. Dr. Ş.Şenay İLİK

Konya 2021

TEŞEKKÜR

Bu tezin oluşumunda çok büyük emeği geçen, bana kapısını her zaman sonuna kadar açan, vakit ayıran; yol göstericiliği ve yardımlarıyla üzerimde emekleri olan başta danışmanım Doç Dr. Şerife Şenay İLİK'e, bölüm başkanımız sayın Prof. Dr. Hakan SARI ve sayın Dr. Öğretim Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM hocalarıma çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde ders aldığım, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI, Doç. Dr. Zehra ATBAŞI ve Dr. Öğr. Üyesi Rukiye KONUK ER hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım ve tezin her sürecinde yardım eden Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ve Dr Öğr. Üyesi Celalettin ÇELEBİ hocalarıma yürekten teşekkür ederim.

Tez ölçek uygulama aşamasında destek olan Konya İl Milli Eğitime bağlı özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim,

Karatay Özel Eğitim Uygulama okulunda beraber çalıştığım öğretmen arkadaşlarım ve idarecilerime teşekkür ederim,

Bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan canım anneme ve babama da teşekkür ederim,

Yüksek Lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bana sonsuz destek olan sevgili eşim Zekiye'ye, kızım Meryem Eslem'e ve oğlum Arif Yağız'a çok teşekkür ediyorum.

Nejmi YILDIRIM

Konya-2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	ix
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. ALAN YAZIN	9
2.1. Özel Eğitim.....	9
2.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler	10
2.1.2. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimleri	19

2.1.3.	Özel Eğitim Öğretmenleri ve Yeterlilik Alanları	21
2.2.	Oyunla Öğretim	28
2.2.1.	Oyun Tanımı	29
2.2.2.	Oyunun Tarihçesi	31
2.2.3.	Oyunun Özellikleri	32
2.2.4.	Oyun Kuramları.....	33
2.2.4.1.	Klasik Oyun Kuramları.....	33
2.2.4.1.1.	<i>Fazla Enerji Kuramı</i>	34
2.2.4.1.2.	<i>Dinlenme (Rekreasyon) Kuramı</i>	34
2.2.4.1.3.	<i>Öncül Deneme Kuramı</i>	34
2.2.4.1.4.	<i>Tekrarlama (Rekapitulasyon) Kuramı</i>	35
2.2.4.1.5.	<i>Huizinga Kuramı</i>	35
2.2.4.2.	Dinamik Kuramlar	35
2.2.4.2.1.	<i>Psikoanalitik Oyun Kuramı</i>	35
2.2.4.2.2.	<i>Bilişsel Oyun Kuramı</i>	36
2.2.4.2.3.	<i>Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı</i>	37
2.2.4.2.4.	<i>Sosyal Bilişsel Kuram</i>	37
2.2.4.2.5.	<i>Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı</i>	37
2.2.5.	Oyunun Çeşitleri	38
2.2.5.1.	Hayali Oyun	39
2.2.5.2.	Sembolik Oyun	39
2.2.5.3.	Sosyodramatik Oyun.....	40

2.2.5.4.	Özdeş Oyun (İdentiplay).....	41
2.2.6.	Oyunun Önemi	41
2.2.7.	Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi	43
2.2.7.1.	Oyunun Bilişsel Gelişim Alanına Etkisi	43
2.2.7.2.	Oyunun Motor Gelişim Alanına Etkisi	44
2.2.7.3.	Oyunun Sosyal – Duygusal Gelişim Alanına Etkisi	45
2.2.7.4.	Oyunun Dil Gelişim Alanına Etkisi	45
2.2.8.	Özel Gereksinimli Bireyler Ve Oyun.....	46
2.2.9.	Oyunla Öğretim Esnasında Öğretmenin Sorumlulukları	48
2.3.	İlgili Araştırmalar	49
2.3.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.3.2.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	52
3.	YÖNTEM.....	57
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	57
3.2.	Evren-Örneklem	57
3.3.	Veri Toplama Aracı	58
3.3.1.	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Oluşturulması.....	58
3.3.2.	Ön Uygulamanın Yapılması.....	61
3.3.3.	Ön Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi	61
3.3.3.1.	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	61
3.3.3.2.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	64

3.3.3.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları	67
3.4. Verilerin Analizi	68
4. BULGULAR.....	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Tartışma	76
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma	76
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	76
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	77
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma	78
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma	79
5.2. Sonuçlar	80
5.3. Öneriler	81
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	102

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Katılımcıların Tanılayıcı Özelliklere Göre Dağılımı	57
Tablo 3. 2. Özel eğitim öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	63
Tablo 3. 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri.....	64
Tablo 3. 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	66
Tablo 3. 5. Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları	67
Tablo 3. 6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	68
Tablo 4. 1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Betimsel Değerler.....	70
Tablo 4. 2. Cinsiyete Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4. 3. Mesleki Kıdeme Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4. 4. Lisans Mezuniyetine Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 4. 5. Çalışılan Engel Grubuna Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 3. 1. Ölçek Geliştirme Aşamaları..... 60
- Şekil 3. 2. Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin DFA Diyagramı, 65



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Süreci Öz-Yeterlilikleri başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin, 15/12/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitun adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %19 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
3. Önsöz hariç,
4. İçindekiler hariç,
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
6. Kaynakça hariç
7. Alıntılar dâhil,
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

20/12/2021 Nejmi

YILDIRIM

Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışma da başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bu kaynakların kaynakça listesini eklendiğini beyan ederim.

20/12/2021

Nejmi YILDIRIM

KISALTMALAR

AAMR1	: American Association on Mental Retardation
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
OMP	: Oyun Müdahale Programı
PAS	: Play Assessment Scale
RDLS	: Reynell Gelişimsel Dil Testi

ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OYUNLA ÖĞRETİM SÜRECİ ÖZ YETERLİKLERİ

Nejmi YILDIRIM

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma betimsel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmamızın örneklemini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü devlet kurumlarda görev yapan 241 özel eğitim öğretmenidir. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen 18 maddelik “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri Ölçeği” dir. Bu doğrultuda cinsiyet, mesleki kıdem, lisans mezuniyeti ve çalışılan engel grubu değişkenlerine göre özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleri belirlenmiştir.

Ön uygulama olarak Denemelik Ölçek Formu 37 madde olarak hazırlanmış ve Ankara ve Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü devlet kurumlarda görev yapan 143 özel eğitim öğretmenine uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 5 faktör 18 madde belirlenmiştir. Faktörler, program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliktir.

Araştırmanın sonucunda, elde edilen puan ortalamalarına göre, araştırmaya katılan özel eğitimi öğretmenlerinin program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının *çok yüksek düzeyde* ve uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik algılarının ise *yüksek düzeyde* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik boyutları ve ölçek toplam puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda araştırma da lisans mezuniyeti değişkenine göre diğer olarak belirten öğretmenlerin uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve gelişimsel

özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik puan ortalamaları ise lisans mezuniyetini özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği olarak belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre 0-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının ve çalışılan engel grubu değişkenine göre hafif düzey zihin engelli, orta-ağır zihin engelli, otizm, işitme ve görme engelli gruplarında çalışan öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Oyunla Öğretim Süreci, Öğretmen Öz yeterlikleri

ABSTRACT

Department of Special Education
Mentally Disabled Education Program
Master Thesis

SELF-EFFICIENCY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN GAME TEACHING PROCESS

NEJMI YILDIRIM

The aim of this research is to determine the self-efficacy of special education teachers in the teaching process with game. For this purpose, descriptive survey model has been used in the research. The sample of the research is 241 special education teachers who work in state institutions affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education. As a data collection tool, the 18-item "Special Education Teachers' Self-Efficacy Scale in the Teaching Process with Game" has been developed by the researcher. In this direction, the self-efficacy of special education teachers was determined according to the variables of gender, professional seniority, undergraduate graduation and the disability group worked.

As a preliminary application, the Trial Scale Form has been prepared as 37 items and has been applied to 143 special education teachers working in state institutions affiliated to Ankara and Kırıkkale Provincial Directorate of National Education. As a result of exploratory and confirmatory factor analyzes, 5 factors and 18 items have been determined. The factors are self-efficacy for planning instruction according to the program stages, self-efficacy for planning instruction according to developmental characteristics, self-efficacy for application method, self-efficacy for implementation process and self-efficacy for evaluation.

As a result of the research, according to the average scores have been obtained, the perceptions of the Special Education teachers participating in the research on planning the instruction in accordance with the program stages, self-efficacy in planning the instruction according to the developmental characteristics, self-efficacy in the implementation process, and self-efficacy in the evaluation were at a very high level and self-efficacy perceptions for the application method has been found to be at a high level. According to the gender variable in the research, it has been concluded that female teachers' self-efficacy for planning instruction, application process, self-efficacy for evaluation and total score averages of scales were significantly higher according to their developmental characteristics. At the same time,

according to the undergraduate graduation variable in the research, the self-efficacy point averages of the teachers who have stated as other for planning appropriate instruction and self-efficacy for planning instruction according to developmental characteristics have been significantly higher than the average scores of the teachers who have stated their undergraduate graduation as special education teaching and classroom teaching. In addition, according to the variable of professional seniority, the self-efficacy perceptions of teachers with 0-10 years, 11-20 years, 20 years and more professional seniority towards the teaching process with games and according to the variable of disability group studied, mild intellectual disability, moderate-severe intellectual disability, autism, It has concluded that the self-efficacy perceptions of the teachers working in the hearing and visually impaired groups towards the teaching process with play were similar.

Keywords: Special Education, In Game Teaching Process, Teacher Self-efficacy

1. GİRİŞ

Özel eğitim, akranlarına göre kişisel özellikleri, gelişimsel özellikleri ve eğitimsel yeterlikleri açısından değişiklik gösteren bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları yardımıyla özel eğitim öğretmenleri ile uygun ortamlarda yapılan eğitimidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyacıdır. Özel gereksinimli bireyler, yaşlılarından akademik, sosyal, dil ve öz bakım becerileri açısından net olarak geri olanlardır.(Cavkaytar, 2010). Özel gereksinimli bireyler akranları arasında kendisinin yapması gerekenleri yerine getirememekte ve toplumda yaşlılarına göre sorumlulukları gerçekleştirememektedir. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle uzmanlarca değerlendirilen özel gereksinimli bireyler, gereksinimlerine göre uygun programlara yerleştirilmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Bu programlar içerisinde zihin yetersizliği orta-ağır olan çocuklara, bağımsız yaşam becerilerinin ve akademik becerilerin öğretimi için oldukça yapılandırılmış eğitim programları uygulanır. Orta-ağır özel gereksinimli bireylerin eğitiminde akademik becerilerden ziyade bağımsız yaşam becerilerine daha fazla önem verilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin hayata kazandırılmalarında eğitim oldukça önemlidir. Özel gereksinimli bireylere eğitim verilmesinin en temel amacı, bu bireylerin yaşam işlevlerini geliştirip toplumda kendi kendilerine yetmelerini sağlayarak, bağımsız kılmaktır (American Association on Mental Retardation [AAMR], 1993). Bu amaçla, özel gereksinimli bireyler için bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya yönelik bütün eğitim kademelerinde düzenlemelere yer verilmelidir. Bağımsız yaşam becerileri, özel gereksinimli bireylerinin başkalarına bağımlı olmadan yaşamını devam ettirebilmeleri için gerekli becerileri içine alır (Neistadt & Marques, 1994). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bağımsız yaşam becerileri çok önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli bireylere bağımsız yaşam becerilerini öğretirken, dersleri daha eğlenceli hale getirmelidir. Bu durumun en kolay yolu da oyunla öğretim etkinlikleri yapmaktır.

Oyun, her bireyin eğlenerek oynadığı, öğrenme-öğretme, eğlenme ve bireylerin gelişimine katkı sağlayan kaynaklardan biridir. Özel gereksinimli bireyler özelinde düşünüldüğünde oyun eğitimin ayrılmaz bir parçası halindedir. Oyun sayesinde özel gereksinimli bireyler eğitime aktif olarak katılırlar, aynı zamanda da eğlenirler. Oyun eğitimin eğlenceli yönüdür. Özel eğitimde oyun amaçsız bir uğraşı değildir. Aksine, çeşitli gelişim alanlarında çocuğa kazandırılması hedeflenen davranışların içinde olduğu, taşıyıcı

etkinlikler bütünüdür. Oyun sırasında gelişimsel yetersizliği olan çocuk, uzun ve kısa amaçlı davranışlara doğru yönlendirilmektedir (Meral ve Cinisli, 2015). Oyuna yer verilerek hazırlanan öğretim ortamları ve eğitim-öğretim yöntemleri, özel eğitime muhtaç çocuğun öğrenme eyleminin edinime geçmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında pek çok fırsatlar sunmaktadır (Aydın, 2017). Özel gereksinimli bireyler öğrenebilmesi ve öğrendiklerinin kalıcı olması oldukça zor bir durumdur. Bu durum ancak öğretim farklı etkinliklerle zenginleştirilerek sağlanabilir. Zenginleştirme ve öğretimi eğlenceli hale getirmede en çok kullanılabilecek etkinlik de oyundur.

Öğretmen, toplumun eğitimsel beklentileri ölçüsünde kişilere eğitim ve öğretim vermekle sorumlu kişidir. Yani, belirlenen müfredatı zamanında uygulamak, eğitim sürecinin aşamaları olan planlama, uygulama ve değerlendirmede öğretmenin rolü önemlidir. Özel eğitimde oyunla öğretim sürecinin amacına uygun ve nitelikli olarak kullanılabilmesi öğretmen niteliğine bağlıdır. Öğretmenler eğitim vermekle sorumlu oldukları bireylerin gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimlerine yönelik olarak amaçlar tespit etmeli ve bu amaçlara gerçekleştirmeye uygun yöntem ve tekniklerini uygulamalıdır. Oyun, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan önemli etkinliklerden biridir. Özel eğitimde hedeflenen amaçlara uygun, kaliteli bir eğitim verilebilmesi ve eğitim sürecinin öğrencilerin dikkatini çekip eğlenceli bir süreç olması açısından özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci ile ilgili yeterlikleri büyük bir öneme sahiptir.

1.1. Problem durumu

Eğitimsel beklentileri karşılamakta zorluk görülen ve normal gelişim gösteren bireylerin ihtiyaç duyduklarından farklı hizmetlere ve kaynaklara ihtiyaç duyan bireyler özel gereksinimli olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2010). Özel gereksinimli bireyler toplum yaşamına uyum sağlayabilme ve bağımsız olarak hayatını sürdürebilmek için bağımsız yaşam becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Özel gereksinimli olarak nitelendirilen gruplardan birisi de zihin engelli bireylerdir.

Zihinsel yetersizlik durumunu sadece öğrenme yetersizliği olarak düşünmek yanlış olacaktır. Öğrenme yetersizliği olan bireylerin genellikle bir veya daha fazla alandaki akademik başarıları düşüktür. Ancak öğrenme yetersizliği olan bireyler genelde akademik başarı dışında zeka testlerinden normal puanlar alırlar ve yaşamsal becerileri yerine getirmelerinde sorunlarla karşılaşmazlar. Özel gereksinimli bireyler ise sosyal beceriler, iletişim becerileri ve uyumsal becerilerde gerilik gösterirler (Cohen ve Spenciner, 2009).

Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin nasıl bağımsız olarak yaşayabileceğini ve bir meslekte çalışabileceğini öğrenmesi gerekmektedir. Bu durumu da eğitim yardımı ile yapabiliriz.

Özel gereksinimli bireylerin hayat kaliteleri, gereksinimlerine uygun sosyal destek ve eğitim sayesinde artırılabilir. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en önemli amaç; bu bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirerek hayat kalitelerinin artırılmasına yardım etmek, onları daha bağımsız kılmaktır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin hayata kazandırılmalarında eğitim oldukça önemlidir. Özel gereksinimli bireyler toplumda azımsanmayacak kadar yaygınlık göstermektedirler. Bu sebeple bu bireylerin erken yaşta tanınması ve onlara uygun bireyselleştirilmiş Eğitim Planının (BEP) hazırlanması ve eğitimlerine mümkün olan en erken yaşta başlanması gerekmektedir (Sarı ve İlik, 2014). Bilindiği üzere eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim kurumlarında formal yollardan verilen eğitimde son dönemde gelişen yöntem ve tekniklerle özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir mesafe kat edilmiştir. Bu sayede özel gereksinimli bireyler topluma daha rahat uyum sağlayabilmekte, temel ihtiyaçlarını gidermede daha fazla sorumluluk alabilmektedir. Aynı zamanda akademik olarak ihtiyacı olan bilgi birikimine sahip olmaktadır.

Oyun; süreç içerisinde öğrenciyi mutlu eden, aktif katılım, dikkat gerektiren, öğrenciyi güdüleyen, öğrencinin isteyerek katıldığı ve esnek bir yapıya sahip olan sosyal etkinliklerdir. Öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan oyun öğrencinin gelişimini yansıtmaktadır. Öğrencilerin oyun esnasında gösterdiği davranışlar onun gelişim süreciyle ilgili önemli ipuçları oluşturur. Oyun öğrenciler için keşfetme, öğrenme ve kendini ifade etme yoludur (Pehlivan, 2014). Öğrenci oyun yoluyla dil becerilerini geliştirir, ileriki yaşamında karşısına çıkabilecek durumların hazırlığını yapar, nesneleri veya objeleri amacı dışında kullanır, problem çözer ve hayal kurarak dünyayı anlamlandırmaya çalışır (Manwaring, 2011). Yani oyun yoluyla öğrenciler gelecek hayatlarına hazırlık yaparlar. Öğrenciler gerçek hayatta yapması tehlikeli olan durumları oyun simülasyonları ile yapabilir. Bu şekilde hayata dair öğrenmesi gerekenleri oyun yardımı ile öğrenebilir.

Özel gereksinimli bireylerin oyunları kendi yaşlarına göre yoğunluk, değişiklik ve zorluk bakımından farklılık gösterir. Genellikle oyunları normal bireylere göre daha anlaşılır, sıklık ve çeşitliliği az olacak şekildedir. Sınırlı ve basit bir oyun bilmek oyun etkinliklerinde bireylerle kuracağı iletişim ve sosyal becerileri olumsuz anlamda etkilemektedir (Frey ve

Kaiser, 2011). Bu nedenle özel gereksinimi olan çocukların oyun becerilerini kazanmaları için planlı bir desteğe ihtiyaçları vardır.

Özel gereksinimli bireylerin oyun oynayacağı bölümler üzerinde gereken planlamalar eksiksiz yapılmalıdır. Özel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler, öğrencilerin oynayacağı oyun ortamlarını düzenlerken öğrencilerin gereksinimlerini, gelişim düzeylerini, ilgilerini dikkate almalıdır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999). Ayrıca öğrencilerin iletişime geçebileceği, etkileşimin içinde olabileceği oyun ortamları yapılandırılmalı ve bu oyun ortamlarında öğrencinin alacağı role göre model olmalıdır.

Oyun, özel gereksinimli bireyler için gelişimleri ve öğrenmeleri için bir yöntemdir. Ancak öğretmenler oyunu eğitim ortamlarına aktarırken bazı durumlara dikkat etmesi gerekir. Özel gereksinimli bireyler ilgi ve odaklanma sorunu yaşadıkları için oyun araç ve gereçlerinde çeşitlilik sağlamak önemlidir. Normal bireyler herhangi bir oyuncakla kendilerini yöneterek oyun oynayabilirken, özel gereksinimli bireyler için oyuncaklarında uyarlamalar ve oyun içi rehberlik yapılmasına ihtiyaç duyabilir (Brodin, 1999). Örneğin özel gereksinimli öğrencimizin oyuncakı tutabilmesine engel olan bir yetersizliği varsa öğrencinin bu oyuncak ile oynayabilmesi için bazı düzenlemeler yapılması gerekir.

Özel gereksinimli bireylerin öğrenme stilleri uygun olarak öğretmenler, öğretim sürecini zenginleştirecek şekilde oyun etkinlikleri planlayabilir. Oyun etkinlikleri planlanırken özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri, sınıfın ortamı ve araç-gereç farklılığı ile birlikte öğretmenin oyun ile ilgili yeterlilikleri de önem taşır. Öğretmenlerin oyun ile ilgili bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri oyunun öğretimi çeşitlendirici yöntem olarak kullanılmasını etkileyen faktörlendirir.

Özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerini yönelik bilgi birikimine sahip olmalıdır. Ayrıca özel eğitim alanına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada gereken donanıma sahip olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uygun yöntemler belirlemeli ve yönetime uygun araç-gereç, etkinlik ve ortam düzenlemeleri yapmalıdır. Bu anlamda öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde iletişim becerisi, konu bilgisi, donanımı ve kullandığı stratejik yöntem ve ders metotları öğretmenin yeterlikleridir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki anlamda tecrübelerini etkili ve nitelikli olarak yapabilmek amacıyla kazanmaları gereken öğrenme kazanımları olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2018). Öğretmenlerin öz yeterlikleri öğrencilerin öğrenebilmelerini doğrudan etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylerin

öğretmenleri için öz yeterlik algılarının yüksek olması öğretmenlerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda öğretim faaliyetlerini ve öğrenme ürünlerini de olumlu bir şekilde etkiler.

Özel eğitimde oyun ile ilgili yapılan araştırmalar tarandığında; özel gereksinimli bireyler için oyunun önemi ve oyunun özel gereksinimli bireylerin sosyal, zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişimlerine olan katkısı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Kaya, 2010; Wong&Kasari, 2012; Yaman, 2015; Şengül, 2018). Özel eğitim öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili farklı konularda çalışmalar olmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin oyun öğretimi yeterlikleri ile ilgili çalışmalar olmuştur. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim öz yeterliklerini inceleyen çalışma olmadığı görülmüştür. Oyunun özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde önemi dikkate alındığında öğretmenlerin oyunla öğretim süreci konusundaki yeterliklerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecinde öz yeterliklerinin incelenmesine ihtiyaç olduğuna kanaat getirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretime süreci öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinde farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinde farklılık var mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin lisans mezuniyeti değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinde farklılık var mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışılan engel grubu değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinde farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışında iletişim, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, üst düzey düşünme gibi temel beceriler öğrencilere kazandırılarak eğitimin kalitesi artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Eğitimde kaliteyi artırmak için öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerin durumuna

da bağılı olmaktadır. Değişime uyum sağlamak, gelişimi sürekli hale getirmek, empati kurabilmek, etkili iletişim sağlamak, problem çözmek, alanında uzmanlık ve örnek kişiliği ile toplum tarafından kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenlik mesleğinin önemli unsurlarıdır. Millî kültürün tüm unsurlarına sağlam olarak bağılı aynı zamanda tüm dünya ile barışık, güncel gelişmeleri takip eden, estetik algısı yüksek ve gücünü toplumda meydana getirdiği tesirden alan öğretmen; mesleki yönden itibar ve sosyal durum, toplumsal ve kültürel değerlerle donanmış, aynı zamanda liderlik becerileri sahip uzmanlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Dolayısıyla öğretmen olumlu benlik algısı olan, topluma yön veren, toplumu ve kültürünü yücelten kişidir. Toplumda saygınlığı olan, toplumların geleceğine yön veren kişidir.

Dünyada ve ülkemizde eğitim-öğretim anlayışının değişmesi ve gelişmesi nedeniyle eğitim adına pek çok şeyin gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına dayalı görev ve özelliklerinde değişiklikler oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına uygun özellikte olabilmeleri için farklı standartlara göre yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve birden fazla belge yayımlamıştır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Bunlardan en önemlisi Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'dir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi(2017)'nde yer alan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklernde; çok nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun kişilerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini devamlı yapmak, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıyı iyileştirmek, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek amaçlandırmıştır. Bu belge ile öğretmenlik mesleğinin çerçevesi çizilerek sahip olunması gereken yeterlilikler tanımlanmıştır.

Öğretmen mesleğinin niteliği; öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri ile, öğretmenlere hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerde bulunması gereken genel ve özel alan yeterliklerin yükseltilmesi ile sağlanır. Eğitim ve öğretim tüm boyutlarıyla sürekli, değişip gelişebilir. Bu gelişim ve değişim sürecinde önemli bir role sahip öğretmenlerin görevlerinin gerektirdiği özellikler devamlı olarak sorgulanması ve geliştirilmesi gereklidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin eğitim fakülteleri birlikte çalışarak, öğretmen yeterlikleri ile ilgili sürdürdüğü çalışmalar devamlılık göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmenlik mesleği ve bu meslekte

görev yapan bireylerin, yaptıkları görevleri ile ilgili düzenlemeler her zaman gündemde olan bir konudur. İhtiyaç duyuldukça da gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları farklılaşabilmektedir. Her birey, gereksinimlerine göre bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar dikkate alınarak, özel eğitim alanında görevli öğretmenler farklı öğretim yöntem ve tekniğini kullanmaktadırlar. Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için ilgi çekici olması önemlidir. Bunun için öğretmenlerin öğretim etkinliklerini zenginleştirilmesi önemlidir. Öğretimi zenginleştirmenin en etkili ve ilgi çekici şekli oyunu öğretime katmaktır. Diğer bir deyişle oyunla öğretim yapmaktır. Oyunla öğretim ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ilgi çekici ve eğlenceli bir şekilde giderilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencileri ile eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunurken oyunla öğretim etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kullandığı oyunla öğretim konusunda öğretmen yeterliklerinin ortaya konması bir gerekliliktir. Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretime yönelik yeterliklerinin ortaya konması amacıyla araştırmacı tarafından “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri” ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek ile oyunla öğretim ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ortaya konulmuştur.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Özel gereksinimli bireylerin eğitimden sorumlu öğretmenlerinin araştırmada uygulanan ölçme aracına verdikleri cevaplarda doğru ve içten oldukları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin, örnekleme bulunan öğretmenlerin hepsini eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.
3. Ölçme araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri ölçtüğü kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, çalışmaya katılacak özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracına verilen cevaplar özel gereksinimli bireylerin eğitiminde oyununun öğretim sürecinde kullanımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğretmen: Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Madde).

Yeterlik: Yeterlik bir meslek dalında mesleki bilgi, beceri ve tutumlar bütünüdür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Oyun: Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlencedir (Özhan, 2005).



2. ALAN YAZIN

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname(1997)'de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere özel olarak yetiştirilmiş personel yardımı ile, uzmanlar tarafından geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri sayesinde, özel gereksinimlerin özür ve özelliklerine uygun ortamlarda devam edilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır. Özel eğitim özel gereksinimi olan bireylere verilen eğitimidir ve en erken yaşta eğitime başlanmalıdır. Özel gereksinimli bireyler ilgileri, istekleri, yeterlilikleri ve gereksinimleri ölçüsünde özel eğitimden faydalandırılır. Ayrıca özel eğitim; Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde(2018), bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri yönünden yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal eğitimciler ile müsait ortamlarda devam edilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireyler yaşlılarından gelişimsel ve kişisel özellikler bakımından yetersizliklere sahiptir. Bu yetersizlikler bireylerin eğitim olarak geride kalmalarına neden olur. Bu durumu ancak özel eğitim ile tamamlamak mümkündür.

Özel eğitim ile ilgili 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitim temel ilkeleri şunlardır;

a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler ilgileri, istekleri, yeterlilikleri ve gereksinimleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılır.

b) Özel eğitime erken başlamak dikkat edilmesi gereken ilk durumdur.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden olabildiği derecede koparmadan planlanır ve yürütülür.

d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları ölçüsünde, amaç, içerik ve öğretim uyarlamaları yapılarak normal gelişim gösteren bireylerle beraber eğitim verilmesine öncelik verilir.

e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz devamını sağlayabilmek için her türlü rehabilitasyonlarını imkan verebilecek kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif dahil olmasının sağlanması esastır.

h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Bu temel ilkeler özel gereksinimli bireylere hangi sebeplerle eğitim verileceği, eğitimlerin ne zaman başlaması gerektiği, eğitimlerinin nasıl planlanıp hangi ortamlarda eğitim verileceği ve işbirliği yapılacak kişilerden bahsedilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri düzenlenirken bu temel ilkeler dikkate alınmalıdır.

2.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Toplumda yer alan tüm bireylerin kişisel ve gelişimsel özellikleri birbirlerinden farklıdır. Her birey ayrı gereksinimlere sahiptir. Tüm bu farklılıklara rağmen bireyler beraber eğitim alınamabilecekleri ortamlarda bulunabilirler. Genel anlamda bireyler edindikleri bilgiler açısından anlamlı farklılıklar bulunmaz. Ancak özel gereksinimli bireyler normlara aykırı olarak eğitimsel edinimler açısından anlamlı derece farklılıklar oluşmaktadır. Yani özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları da normal gelişim gösteren akranlarına göre kendilerine özeldir. Bu özellik ileri ya da geri olma durumuna göre değişkenlik gösterebilir. Özel gereksinimli bireyler, öğrenme ile davranış sorunları gösteren bireyler, bedensel ya da duygusal yetersizliği olan bireyler olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekleri olan bireylerdir (Eripek, 2011). Özel gereksinimli bireyler kavramı sadece akranlarından eğitimsel açıdan geride olanlar değil ileride olan bireyleri de kapsamaktadır.

Özel gereksinimli birey 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname(1997)'de özel eğitim gerektiren birey olarak anlatılmıştır. Özel eğitim gerektiren birey farklı sebeplerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri yönünden yaşıtılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere özel eğitim gerektiren birey hem engelli hem de üstün zekalı olabilir. Özel gereksinimli birey kavramı bu yönüyle bütünleştirici bir kavramdır (Akçamete, 2009). Özel gereksinimli bireyler hem

bireysel özellikleri ve eğitimsel yeterlikleri yönünden eksiklik gösteren bireyleri hem de akranlarına göre üstün performans gösteren bireyleri ifade etmektedir.

Özel gereksinimli bireyler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde(2018) özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri yönünden yaşıtlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireyler , Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde(2018) farklı türlerde sınıflandırılmıştır. Bunlar;

a) Zihin Engelli Bireyler: Zihin engelli bireyler; zihinsel işlevlerde, kavram öğrenmede, topluma uyum davranışlarını kazanmada net bir şekilde ortaya çıkan yetersizliklere sahip bireylerdir (American Association on Mental Retardation [AAMR], 1993). Ağır düzeyde zihinsel engelli bireyler, çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey, hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler ve orta düzeyde zihinsel engelli birey olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

- **Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri sebebiyle hayat boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Ağır düzeyde zihin engelli bireyler öz bakım ve iletişim becerileri yönünden yetersiz oldukları için bu konunun öğretimine önem verilmektedir (Eripek, 2005). Özellikle öz bakım becerileri konusunda aile desteği oldukça önemlidir. Aile eğitimin vazgeçilmes bir parçası olmak zorundadır. Bu bireylere yerinde eğitim yaparak edinilen davranışlar genellenebilir. Ağır düzeyde zihin engelli bireyler engel durumuna göre okula gelebilmeye müsait olanlar okullarına devam ederken, engel durumuna göre okula gidemeyecek olanlar evde eğitim hizmeti almaktadır.

- **Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir. Bu bireylere eğitim vermek oldukça zordur.

- **Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireylerdir. Hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler okullarda verilen genel eğitim programlarından faydalanabilmektedirler. Ancak bu bireylerin destek eğitime gereksinimleri vardır (Metin ve Işıtan, 2014). Hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler normal okullarda akranları ile beraber eğitim alabilirler

(Halisküçük, 2007). Hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler genel eğitim içerisinde eğitim almaları topluma uyum konusunda daha faydalı olacaktır.

- **Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireylerdir. Orta düzeyde zihinsel engelli bireyler eğitimlerine normel okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ya da bağımsız özel eğitim okullarında yapılmaktadır. Bu bireyler bireyselleştirilmiş eğitim program doğrultusunda yapılmaktadır. Orta düzeyde zihinsel engelli bireyler topluma uyum becerilerinde zorlandıklarından dolayı eğitimleri konusunda bu konu üzerine yoğunlaşılır (Metin ve Işıtan, 2014). Okullarda toplum ortamları oluşturularak birebir yaşantılar kazandırılması önemlidir.

b) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler: Otizm ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Kırcalı-İftar, 2003). Otizm doğuştan olabilir, 3 yaşa seviyesine kadar da ortaya çıkabilir. Daha geniş bir tanımlama yapacak olursak; otizm spektrum bozukluğu, doğuştan ya da 3 yaşa kadar ortaya çıktığı düşünülen, sözlü-sözsüz etkileşimde zorluk, kendini ifade etmede yetersizlik, toplumsal iletişimi anlamada yetersizlik, rutinlere olması gerekenden fazla bağımlılık, sürekli tekrar eden motor hareketler, kısıtlı ilgi alanı ile tanımlanan, ömür boyu süregelen nörogelişimsel bir bozukluktur. (Association, A.P., 2013). Otizm genellikle çok erken yaşlarda ortaya çıkan bir bozukluktur. Özellikle iletişimsel bozukluklar ile kendini belli eden otizm, bireyin iletişime geçemedikçe kendine zarar vermesi ve tekrarlayıcı motor hareketler yapması belirtilerini gösterir. Otizm belirli belirtilerle ortaya çıksada neden kaynaklandığı tam olarak tespit edilemez.

Sosyal çevreye uyum güçlüğü, otizmlili bireylerin en belirgin özelliğidir. Otizmlili bireyler, çevrelerinde gerçekleşen olay ve durumlara ilgi göstermede sorun yaşarlar. Karşısındaki kişilerle göz teması kuramama, akranlarıyla etkileşime geçememe otizmlili bireylerin sosyal çevreye uyum sorununda önemli göstergelerdir. Otizmlili bireyler yaşları ilerledikçe etkileşime geçebileceği kişilerin sayısında artış olmasına rağmen otizmlili bireylerde topluma aykırı davranışlar devam edebilmektedir (Dışlıklı, 2007). Bu aykırı davranışlar otizmlili bireyleri zamanla daha da yalnızlaşmasına sebep olabilmektedir. Bu durum uyum davranışlarının kazanılmasının zorlu bir süreç olmasına yol açmaktadır.

Otizmli bireylerin kendilerini ifade etme ile ilgili zorluklar yaşamaktadır. Diğer kişilerle ile empati kurabilmekte sıkıntılar yaşamaktadırlar. Aynı zamanda etkileşime gireceği kişilerin duygularını anlamakta zorlanırlar. Otizmli bireylerin zihinsel yeterliliklerinin diğer bireylerin düşüncelerini anlamada yetersiz olduğu aktarılmaktadır (Özlü-Fazlıoğlu ve Baran, 2004). Kişilerin bedenleri ile yaptığı sözsüz iletişim, yüz ifadeleri, mimikleri, ses tonu ile ilgili iletişimsel faaliyetleri anlamlandırma da zorlanırlar. Bütün bu zorluklar otizmli bireylerin çevreleri ile sağlıklı iletişim kurmalarını engellemektedir.

Toplumda yaşayan bireylerin hepsinin günlük olarak yaptığımız belirli faaliyetlerimiz bulunmaktadır. Bu durumları rutin olarak adlandırılmaktadır. Rutinler her birey için farklı olabilir. Rutin belli dönemlerde değişebilir. Otizmli bireylerin rutinelere bakışı normal bireylerden farklı olabilir. Ancak otizmli bireylerin rutinelere bağımlılıkları daha fazladır. Rutinleri değiştikten sonra pekçok davranış problemleri yaşamaktadırlar.

Otizmli bireyler takıntılı hareketleri yapmaktadırlar. Bu hareketler ellerini çırpma, yüz göz hareketleri yapma, kendi etrafında dönme, parmak uçlarında yürüme, ellerini ya da eşyalarını gözlerini çok yakın tutma ve bir nesneyi sürekli döndürme ve bunun gibi hareketlerdir. Otizmli bireylerin bir kısmı güzel yürür ve tırmanabilir ama bir kısmı da sakar olur, dengesiz yürür. Bazılarının parmak becerileri güzel ama yürüme ve konuşması iyi değildir. Otizmli bireylerin geneli yürürken kolların çapraz sallayamaz ve oldukça geç öğrenirler (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005). Bu tarz takıntılı hareketleri nedeniyle de topluma uyumda problem yaşarlar.

Otizmli bireyler Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde(2018), ağır düzeyde otizmi olan bireyler, hafif düzeyde otizmi olan bireyler ve orta düzeyde otizmi olan birey olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

- **Ağır Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Otizmli bireylerden arasında en fazla deteğe ihtiyacı olan gruptur. Bu bireyler davranış değiştirme oldukça zaman alan bir durumdur.

- **Hafif Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim

Bakanlığı [MEB], 2018). Normal bireylere en yakın özellikleri gösteren bireylerdir. Kaynaştırma sınıfları ya da hafif düzey özel eğitim sınıflarında eğitim alırlar.

- **Orta Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim sınıfında eğitim alırlar. Davranış değiştirmek hafif otizmlili bireylere göre daha zor, ağır otizmlili bireylere göre daha kolaydır.

c) Görme Engelli Birey: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde(2018), görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısı ile bireyin az görebilmesi ya da hiç görememesi özel eğitim almalarını gerektirmektedir.

Görme engeli bireylerin gelişim ve topluma uyumlarına yönelik en önemli nedeni hareketlerini kısıtlamasıdır. Görebilme yetisinin sağlayacağı algılardan yoksun olması, diğer duyar dokunma, duyma, tatma ve koklama ile elde edeceği edinimler oldukça kısıtlıdır. Bu yüzden görme engelli bireylerin eğitimleri bu duylara daha fazla nasıl geliştirileceği üzerine olmalıdır. Görme yerine geçebilecek duyar hareketi geçirebilmelidir. Bir bireyin kazanması gereken en temel beceriler okur yazar olmaktır. Görme engelli bireylerin görme duyarlarını tamamlayacak şekilde dokunarak okuma yazma yapabilmeleri için braille alfabesi ve kabartma yazı kullanılmaktadır.

Görme engelli bireylerin kavramsal gelişimlerinde veya bireysel yeteneklerinde gecikme olması mümkündür. Soyut kavramları algılamakta zorlanırlar. Soyutdüşünmeyi gerektiren becerilerde başarısızdırlar. Alan kavramını algılamakta ve öğrenmekte çok zorlanırlar. Alanlarını dokunma duymu yardımıyla algılayabilmektedirler. Görme engelinin sebep olduğu noksanlıkları diğer duyu organlarını kullanarak tamamlamaya çalışırlar. Dikkatleri ve ayrıntıları fark etme yetenekleri gelişmiştir. Bağımsız hareket edebilme becerileri sınırlıdır (İskenderov, 2007). Bu sınırlılıkları da verilene eğitimler ve yardımcı teknolojik aletler yardımı ile çözebilmektedirler. Görme engelliler için özel yetiştirilmiş yardımcı köpekler hareket edebilmelerine yardımcı olmaktadır.

d) İşitme Engelli Bireyler: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde(2018), İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır.

İşitme engelli bireylerin bilişsel gelişimleri konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki düşünmenin dile bağlı olarak geliştiği bu nedenle işitme engellinin çocuğun düşünme yeteneğinde yetersizliğe yol açtığı görüşüdür. Diğer görüşe göre ise düşünme dil olmadan da mümkündür. Şimdi engelli bireylerin yalnızca dile ilişkili kavramlar da güçlükleri vardır (Ataman, 2003).

İşitme engelli bireyler etkili sosyal etkileşim için gerekli dil becerilerinden yoksun oldukları için sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürme de güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlükler duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir (Şener, 1999). Aynı zamanda sil becerileri toplumun kültürünü algılamada eğitim olanaklarından tam olarak yararlanmak açısından da engeller oluşturmaktadır. (Girgin, 2003). Bu durumların üstesinden gelebilmek için işitme engelli bireylerin çevreyle etkileşime geçebilecekleri iletişim kanalları oluşturulmalıdır. İşaret dili bu kanallardan biridir. İşaret dilinin toplumda yaygınlaştırılması işitme engelli bireylerin topluma daha rahat uyum sağlamasına yardımcı olacaktır.

e) Bedensel Engelli Birey: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde(2018); kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır. Zihinsel engeli olmayan bedensel engelli öğrenciler normal okullarda normal bireylerle birlikte rahatlıkla eğitim alabilirler. Bu bireyler bedensel engelleri nedeniyle sağlıklı bireylerden farklı olarak çeşitli hizmetlerden olması gerektiği gibi yararlanamazlar. Bedensel engelli bireylerde hareket ve fonksiyonel yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Bedensel engellilerin tanılanması doktorlar tarafından yapılabilmektedir. Doktorların verileri ile bireylerdeki yetersizliğin oluşturduğu sınırlılıkları azaltarak tıbbi rehabilitasyon sürecine yardımcı olmaktadır (Açıkgöz, 2009). Tek yetersizliği bulunan bedensel engelliler için tıbbi rehabilitasyon süreci yeterli olacaktır. Eğitimsel olarak normal bireylerden farklılıkları yoktur. Ancak bazı bedensel engelli bireylerin duygusal desteğe de gereksinimleri bulunabilir. Bu durumun temel gerekçesi bireylerin engelinden ötürü duygusal sorunlar yaşamasıdır. Bu duygusal problemler bazı uyum sorunlarını da oluşturmaktadır.

f) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB): Dikkat ve konsantrasyon eksilikleri ile genel anlamda uyum zorluklarına; farklı bozukluklarında(depresyon, tik bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü, karışık gelme bozukluğu vb.) dahil olduğu semptomlar dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Işıtan, 2011). Dikkat eksikliği

ve Hiperaktivite bozukluğu bireylerde dikkat etme, konsantrasyon, dürtülerle hareket etme ve hareketlilik ile ilişkili bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nun (DEHB) temel özelliği, kalıcı ve sürekli olan dikkat süresinin kısalığı, olumsuz durumdan kaçınmaya yönelik denetim eksikliği nedeniyle davranışlarda ya da bilişte ortaya çıkan ataklık ve huzursuzluktur (İlik, 2017). Farklı bir tanım, benzer yaş ve gelişimsel düzeyde olan çocuklara göre beklenenden daha ciddi ve sürekli dikkatsizlik ve hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri içeren durum şeklindedir (Sadock ve Sadock 2005). Bu tanımda da yine hareketlilik dürtüsellik ve dikkatsizlik kavramları öne çıkmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bireyler özellikleri dikkat sürelerinin kısalığı, motor etkinliklerinde fazlalık, bir duruma odaklanmadaki düşüklük, çevresiyle olan iletişimdeki davranış bozuklukları, iletişim problemleri ve sosyal becerilerde zayıflık şeklinde sıralanabilir.

Bir birey 7 yaşından önce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteriyorsa, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı koyulabilir (Barkley, 2006). 7 yaşında önce mutlaka dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu başlamış olmalıdır. Aynı zamanda bir bireye dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip diyebilmek için en az iki yerde bu davranışları sergilemesi gereklidir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üç çeşidi vardır; dikkat eksikliğinin baskın olduğu tür, hiperaktivitenin baskın olduğu tür ve her ikisinin de var olduğu türdür (APA, 2000).

APA (2000) kriterlerine göre dikkat eksikliği baskın olan çocukların özellikleri;

- Detaylara önem vermedikleri ve herhangi bir etkinlik yaparken dikkat hatası yaptıkları,
- Bir iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatlerini tam olarak toplayamazlar.
- Bir kişi ile konuşurken muhatabını dinlemiyormuş gibi görünürler.
- Yönerge ile bir eylem yapılırken verilen yönergeleri takip etmekte zorlanırlar. Doğal olarak da verilen görevlerin uygulanış sırasını karıştırırlar.
- Etkinlikleri yönlendirme de sorun yaşarlar.
- Uzun süreli zihinsel faaliyete ihtiyaç duyulan görevleri sevmedikleri ve yapmaktan kaçınırlar
- Verilen ödev ve sorumlulukları unuturlar ve eşyalarına sahip çıkarak kaybederler
- Çevreden etkilenererek yaptıkları işlerde kolayca dikkatleri dağılır.

- Günlük yaşamlarında da unutkandırılar.

APA (2000) kriterlerine göre hiperaktiviteleri baskın olan çocukların zellikleri;

- Sürekli elleri ve ayakları ile oynarlar, rahat oturamazlar.
- Sabır ve bekleme süreleri oldukça kısadır.
- Her ortamda, müsait olan ve olmayan yerlerde sürekli koşma, tırmanma gibi hareketleri yaptıkları
- Konuşanın sözü bitmeden müdahale ederek sözünü kestikleri
- Sırada beklemede, yerinde oturmada zorlanırlar.

h)Dil ve Konuşma Sorunları: Dili kullanma konuşmayı edinme iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eēitim ve destek eēitim hizmetine ihtiyaı olan bireylerdir. Dil ērenmede, dili etkin olarak kullanmada , beklenile şekilde iletişim kurma, kendini ifade etme, anlatılanları anlamada zorlunma, iletişimde ve sosyalleşmede güçlük yaşama, dil ve konuşma sorunlarıdır (Maviş, 2008). Dil konuşma sorunları; gecikmiş dil ve konuşma, artikülasyon (sesletim) ve fonolojik (sesbilgisel) bozukluklar, akıcılık sorunları (Kekemelik, Takipemi – cluttering), ses bozuklukları, afazi (edinilmiş dil bozuklukları), yutma bozuklukları ve motor konuşma bozukluklarıdır.

ı) zel ērenme Glē: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoēunlařtırma ya da matematiksel işlemleri yapma glē nedeniyle özel eēitim ve destek eēitim hizmetine ihtiyaı olan birey olarak tanımlanmaktadır (Milli Eēitim Bakanlığı [MEB], 2012). Özel ērenme glē olan bireyler dışardan görünebilir belirsiz herhangi bir yetersizlikleri olmamasına ve bu bireylerin zeka yönünde bir sorunları olmamasına raēmen ērenmede zorlandıkları görülebilmektedir. Özel ērenme glē olan bireylerin zeka puanları normal ya da normal üstü çıkmaktadır. Ancak sahip oldukları güçlükler akademik olarak bu bireyleri etkilemektedir. Özel ērenme glē zihinsel yetersizlik, görme yetersizliēi, işitme yetersizliēi, ortopedik yetersizlik, duyu davranış bozukluēu ve çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluktan kaynaklı güçlükleri kapsamaz.

Özel ērenme glē okuma, yazma ve matematik alanlarında görülür. Özel ērenme glē bireyleri seviyesine göre hafif, orta ve aēır olmak üzere  gruba ayrılmaktadır. Hafif

düzeyde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler genelde en az bir en fazla iki alanda güçlük yaşamaktadır. Bu bireyler ufak düzenlemeler ve desteklemelerle normal bireylerle eğitime devam edebilmektedir. Orta düzeyde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bir yada birkaç alanda önemsenecek derecede güçlük yaşamaktadır. Hafif düzey bireylere nazaran daha yoğun öğretim desteği ve uyarlamalar ile hedeflenen performansı gösterebilirler. Ağır düzeyde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler birçok alanda çok önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu bireylere bireyselleştirilmiş eğitim programı ölçüsünde yoğun öğretim yapılmalıdır (Çakıroğlu, 2019). Bütün bu bahsedilen seviyelere rağmen özel öğrenme güçlüğü olan bireyler hiçbirşey öğrenemeyecek seviye de değildirler.

i) Süreğen Hastalıklar: Süreğen hastalıklı olma, gelişim sürecinde, bireyin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (Yılmaz Bolat, 2017). Bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yaşamını etkileyebilen hastalıklardır. Tıbbi bakım ve tedavi uygulamaları ile bu durum iyileştirilebilmektedir. Ancak tedavi süreleri uzun sürmek zorunda kalabilmektedir. Bu durum bazen ömür boyu sürebilir.

j) Çoklu Yetersizlik: Zihinsel yetersizlik, Otizm spektrum bozukluğu, duygusal-davranışsal sorunlar, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, süreğen hastalıklar gibi özel gereksinim çeşitlerinin bireyi birden çok olacak şekilde etkilemesi durumuna çoklu yetersizlik denilmektedir. Özel gereksinim türlerinin bir arada görülmesi durumu; bir yetersizliğe başka yetersizliklerin eşlik etmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Sarı, 2008). Yetersizliklerin fazla olması bireyin eğitim-öğretim ve topluma uyum için gereken bir çok becerinin kazanılmasında zorlu bir sürece sahip olacağının göstergesidir.

k) Üstün ve Özel Yeteneklilik: Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bireylerin üstün yetenekli olması özel gereksinimli olmalarına sebep olmaktadır. Bu bireyler akranlarına göre daha çabuk öğrenebildikleri için ek destek eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bir diğer tanım, kendi yaşlarına göre bilişsel kapasite ve yetenek alanları yönünden bir ya da daha fazla alanda, beklenmedik bir gelişim gösterme ve yetenek alanlarında daha önce yapılmamış ürünler verebilme, farkındalık ve ayrıntıyı yakalama bakımından yüksek performans göstermek şeklindedir.(Sak, 2014). Bu bireyler akranlarından zihin kapasitesi yönünden ileri

durumdadırlar. Aynı anda bir kaç işlemi gerçekleştirebilirler. Bir kaç alanda yetenekleri gelişmiştir. Bu gelişim olması gerekenden çok daha fazladır. Dikkatleri gelişmiştir. Görülmeveni görürü, yapılmayanı yaparlar.

Üstün ve özel yetenekli bireyler akranlarına göre daha rahat çevreye uyum sağlayabilirler. İletişime geçme de çok başarılıdırlar. Normal bireylere göre vücudun tümü ya da bir bölümündeki motor kasları kullanmada çok iyidirler. Bu nedenle daha hızlı, dengeli, güvenli ve koordinasyon gerektiren etkinliklerde tepkileri çok çabuktur (Akkanat, 2004). Bu çabukluğa rağmen akranlarına göre daha uzun boylu, daha güçlü, daha sağlıklı ve kas kontrolü daha güçlüdür. Güçlü bir sinir sistemine sahiptirler ve bu özellikleri uyaranlara karşı duyu organlarının daha keskin olmasını sağlar. Yürüme, oturma, ayakta durma gibi devinimsel becerileri kazanmada iyidirler.

Üstün ve özel yetenekli bireyler akranlarına göre sosyal açıdan daha olgun oldukları için, akranları ile değil daha büyük kişilerle arkadaş olmayı tercih ederler. Akranları içerisinde iletişim becerileri ve yeni çevreye adaptasyonları yüksek olduğu için, çoğunlukla lider durumundadırlar. Empati duyguları ve ahlaki yönleri gelişmiştir (Arslan, 2016). Toplumsal konulara ilgi duyarlar. Toplumda var olan problemlerin çözümü konusunda yollar ararlar. Adalet duyguları yüksektir ve haksızlığa asla kabul etmezler.

Üstün ve özel yetenekli bireyler mükemmeliyetçidirler (Bütün, 2017). Herşeyin en iyisi olmasını isterler. Yaptıkları her işte en güzel şekilde ve verilen görevleri en iyi şekilde yaparlar. Görev bilinçleri yüksektir ve sorumluluk sahibidirler.

Üstün ve özel yetenekli bireyler için merak olmazsa olmazdır. Çok soru sorarlar. Mizahi yönleri iyidir ve ince espriler yaparak tüm esprileri kolayca anlarlar. Risk almak bu bireyler için olmazda olmazdır. Öz denetimleri oldukça yüksektir. Kendilerini anlatmada çok rahattırlar. Hatalarından ders çıkarırlar. Bu hataları fark edip düzeltme yoluna giderler.

2.1.2. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimleri

Eğitim her birey için hem gereksinim hemde kanuni bir haktır. Özel gereksinimli bireyler için de eğitim bir haktır. Ancak özel gereksinimli bireylerin eğitimleri normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılık göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği(2018)'nin beşinci maddesinde yer alan özel eğitimin temel ilkelerine göre özel gereksinimli bireylere verilmesi gereken eğitim; bireysel farklılıklar, gelişim özellikleri ve

eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak sunulması esastır. Özel gereksinimli bireylere eğitimlerinde bireye özgü planlamalar, ortam düzenlemeleri ve özel olarak yetiştirilmiş eğitimciler yer almaktadır.

Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan eğitim programlarının her bir bireyin potansiyelini, yeteneklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Potts, 2005). Dolayısıyla özel eğitim verilecek birey için derslerin iyi planlanmış olması ve disiplinler arası amaçların birliktelik oluşturması gerektirmektedir. Bireyi bütün yönleri ile ele alarak tüm öğrenme alanlarının gelişiminin birlikte yürütülmesi esas olmalıdır. Bu durumda ayrıntılı bir şekilde bireye özgü hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim planı ile olur.

Özel gereksinimli bireyler, bireyselleştirilmiş eğitim planlarında yer alan eğitimsel gereksinimlerine göre farklı ortamlarda eğitim alabilirler. Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda yer almaları ve bu bireylere en uygun eğitim ortamına yerleştirilmeleri gerekmektedir. Bu noktada “uygun” eğitim ortamı ile özel gereksinimli bireylere verilen eğitimin ortamının gereksiniminden daha çok doğrudan özel gereksinimli bireyin bireysel gereksinimleri doğrultusunda özelleştirilmesi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeden önce ayrıntılı bir inceleme ve değerlendirmeden geçmeleri gerekmektedir (Crockett ve Yell, 2008). Bu değerlendirmeler Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) konusunda uzman kişiler tarafından yapılmaktadır. BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme süreci BEP ekibi tarafından yapılmaktadır (İlik ve Günay, 2020). BEP ekibinde, okul idarecilerinden biri, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, aile ve gerekli görüldüğünde çocuğun eğitim ve gelişiminden sorumlu uzmanlar yer almalıdır.

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitime ve ilgili hizmetlere gereksinimlerini tespit edebilmek için yapılan ayrıntılı değerlendirmelerde pek çok faktör bulunmaktadır. Ayrıca bu değerlendirmeler sistematik içerisinde yapılmaktadır. Bu değerlendirmelere göre eğer özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının uygun olacağı düşünülürse öncelikle hazırlanacak öğretim programının temel amaç ve hedefleri belirlenmektedir. Daha sonrasında uygun eğitim ortamı için yerleştirme kararı verilmektedir (Heward, 2006). Yerleştirme kararının verilmesinde özel gereksinimli bireyin bireysel gereksinimlerinin karşılanması çok önemlidir. Bu gereksinimler bireyin kendisi için belirlenen bireysel hedeflerdir. Bu hedeflere ulaşırsa özel gereksinimli bireylerin gelişimler tamamlanabilir.

Aynı zamanda seçilecek öğrenme ortamının bu hedeflere ulaşmak için gerekli eğitim uygulamalarını desteklemesi gerekmektedir (Zigmond, 2003). Bireye uygun ortam ve eğitim uyarlamaları birey için belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri normal gelişim gösteren bireylerle birlikte oldukları kaynaştırma uygulamalarında, genel eğitim okulları bünyesinde özel eğitim sınıflarında ve bağımsız özel eğitim okullarında yapılmaktadır. Bağımsız özel eğitim okulları gerçek ve tüzel kişilerce açılabilmektedir. Bu eğitim ortamlarının yanı sıra destek hizmetler veren gerçek ve tüzel kişilerce açılmış Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel özel eğitim kurumları mevcuttur. Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları okullar şu şekilde sıralanabilir:

- İşitme Engelliler Okulu
- Görme Engelliler Okulu
- Ortopedik Engelliler Okulu
- Özel Eğitim Uygulama Okulu
- Özel Eğitim Meslek Okulu
- Özel Eğitim Anaokulu
- Özel Eğitim Sınıfı
- Kaynaştırma Uygulamaları
- Bilim Sanat Merkezleri

2.1.3. Özel Eğitim Öğretmenleri ve Yeterlilik Alanları

Özel eğitim ve özel eğitime destek sağlayan okul ve kurumların eğitim-öğretim sınıfı personel ihtiyacı öncelikle karşılanır; ihtiyaç duyulan uzman personel atanır veya diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak görevlendirilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminden özel olarak yetişmiş personel sorumludur. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireyler için hazırlanacak eğitim programları ve yöntemlerine hakim, engel türüne göre ve ortamın özelliklerine eğitim verebilecek bireylerdir.

Özel gereksinimli bireylerin engel ve özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bütün engel türlerine hakim öğretmen yetiştirmek oldukça zordur. Özel gereksinimli bireylerin engel ve özelliklerine göre özel eğitim öğretmeni yetiştirilmedikçe özel eğitim hizmetlerinin hedeflenen şekilde olması oldukça zordur (Akçamete, 1998). Bu noktadan hareketle üniversitelerin eğitim fakültelerinin programlarının niteliği ile buralarda yetişen öğretmenlerin

genel öğretim yeterliliklerinin ve kendi alanlarına özgü yeterliliklerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin yeterlikleri öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığı etkiler (Karacaoğlu, 2008). Dolayısıyla öğretmenler öğrenciler için bilgilerle donanmasını sağlayan en önemli etkidir.

Öğretmen yeterlikleri denildiğinde bir öğretmenin mesleğini kanun ve yönetmeliklerce kendinden istenilen şekilde yapabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesidir (Şahin, 2004). Öğretmenler alanı konusunda gereken literatür dağarcığına sahip olacak, öğretim yöntem ve tekniklerini amaca hizmet edecek derecede iyi bilecek, duyuşsal yönden olumlu bir birey olarak öğrencilerine örnek olacak. Genel anlamda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler bunlardır. Ayrıca her öğretmenin kendi alanına özgü sahip olması gereken özellikler vardır. Özel eğitim öğretmenleri için bu özellikler; öğretim yöntemleri, davranış problemlerini çözebilme, öğretimi planlama ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama, aile ve uzmanlarla işbirliği yapabilme, materyal hazırlama ve öğrenme çevresi, yasaları bilme, kişisel ve mesleki gelişim alanlarında yeterli olma şeklindedir (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels, 2012). Genel anlamda özel eğitim alanında çalışan öğretmenler bu konularla alakalı eğitimleri almışlardır ve bu özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bir kısmının özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun oldukları ve kısa süreli eğitim programlarıyla yetiştirildikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda özellikle uygulamalı eğitimlerle yetiştirilerek niteliklerinin artırılması gerekmektedir (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014). Bu konu ile alakalı hizmet içi ve hizmet dışı eğitim programları planlanabilir. Örnek uygulama projeleri ile öğretmen nitelikleri artırılabilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik alanları; sınıf yönetimi ve davranış sorunlarıyla baş etme, beceri ve/veya kavram öğretimi, BEP hazırlama, iletişim becerileri ve materyal hazırlamadır (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerinin mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki işbirliği ve mesleki tutumla ilgili yeterlikleri kapsamaktadır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Aynı zamanda iletişim ve sosyal beceriler, öğretim programını uyarlama, okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, davranış yönetimi ve mesleki gelişimi sağlama belirlenen yeterlik alanları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu yeterlik alanları tüm öğretmenler için benzer olsa da özel eğitim alanına has yeterlikler mevcuttur. Özel eğitim alanına özgü öğretim

yöntem ve teknikleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP), özel eğitim değerlendirme modelleri, alan uygulamaları ile diğer öğretmenlik alanlarından farklı özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerdir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimli öğrencilerine yönelik değerlendirme, gereksinime ve performansa dayalı program hazırlama ve etkili öğretim yöntemlerine ilişkin eğitim almış olmalarının yanı sıra, öğretmenlik becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Özen, Ergenokon ve Batu, 2009). Öğretmenlik becerisi öğretmenlerin daha çok iletişim becerileri ve tutumları ile ilgili bir alandır. Öğretmenlik becerisi olan bir öğretmenin iletişimi kuvvetlidir. Her bireyle rahatlıkla iletişime geçerek bireylerin eğitim ortamına uyumunu kolaylaştırır. Olumlu sınıf atmosferi oluşturulmasında iletişimin kuvvetli olması oldukça önemlidir. İletişim ve tutum becerileri öğretmenin etkili olmasını sağlar. Bu durumda hem eğitimsel açıdan hem de öğretimsel açıdan bireylerin daha sağlıklı gelişmelerine yardımcı olur.

Etkili öğretmen niteliklerinden birisi öğretimsel geri bildirim sunmaktır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Öğretimi uygulayan kişinin doğru ve yanlış öğrenci tepkileri için geri bildirim sunmasını önemlidir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimli öğrencilerine yönelik olarak geri bildirim kullanmaları derslerin etkililiği ve öğrenmede kalıcılığı sağlaması açısından önemlidir. Etkili öğretmen, dersin hiçbir anını kaçırmayan, uyguladığı etkinliklere derslerini zenginleştiren ve öğrencilere anında dönüt verebilen öğretmendir.

Özel eğitimde alanında önem verilen bir durum kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması diğer öğretmenlerin ve okul personelinin kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine inanmalarından geçer (Batu, 2000). Özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma uygulamalarının ne anlama geldiğini bilmeleri gereklidir. Kaynaştırma konusunda tüm birimlerin çaba göstermeleri, sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirilerek hazırlanmaları sağlanabilir. Kaynaştırma konusunda özel gereksinimli bireylerle muhatap olacak öğretmen ve diğer öğrenciler bilgilendirilmelidir. Kaynaştırma uygulamaları için uygun olabilecek bir diğer yöntem her okula bir koordinatör özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesi şeklinde olabilir. Koordinatör özel eğitim öğretmeni hem özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını denetler hem de öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgileneceklerine yardımcı olacaktır.

Yukarıda bilgisi verilen yeterlilik alanlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik alanları şu şekilde açıklanabilir.

a) Öğrenci Katılımı: Özel eğitim gereksinimli bireylere eğitim veren öğretmenlerin bu bireyleri derse dahil etme, kendilerini ifade etmelerine fırsat verme ve toplumda yer aldığı ortama uygun davranış becerileri sergilemeleri gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenleri öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmalıdır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). İyi ilişki öğrencinin okul ortamına olumlu bakmasına ve severek okula gelmesine yardımcı olur. Aynı zamanda derslere katılımda istekli olmasını sağlar.

Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin verdikleri yanıtı geribildirim sağlamalıdır. (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001). Dönüt vermek özel eğitim öğrencileri çok önemlidir. Öğrenciler sorulara verdikleri cevaplara anında dönüt ve düzeltme almaları gerekmektedir. Dönütler bireylerin öğrenmelerinde yanlış öğrenmeye engel olur. Bireyler bilgilerini yapılandırarak eğitimlerine devam ederler. Dönütler eğitim sürecinin etkililiğini artıran etkenlerdendir. Dönütler öğrencilere özgüvenlerini artırarak derslere katılımı artırır.

Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerine uygun bireysel farklılıklarına göre dönüştürülebilir sembolle pekiştirme sistemini uygulamalıdır (Özyürek, 2008). Dönüştürülebilir sembolle pekiştirme sistemi öğrencinin yapabildiğine göre öğretim amaçlarının oluşturulduğu, amaçlara göre içeriğin düzenlendiği ve öğrencinin gösterdiği ilerlemelerin güçlü pekiştireçlerle anında pekiştirildiği özel bir pekiştirme sistemidir. Bu sistemde pekiştireçlerin gücü oldukça önemlidir. Sembol pekiştireç olarak belirlenen pekiştireç öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olmalıdır ve bireylerdeki motivasyonu artırmalıdır. Pekiştirecin gücü kadar verilmesi gereken zamanda önemlidir. Bu da pekiştirme sürecinin sistemli ve planlı olmasını sağlamaktadır. Bu sistem öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.

b) Öğretim Stratejileri: Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin eğitim gereksinimlerine bağlı olarak öğrencilerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdırlar. Özel eğitim öğretmenleri özel alan bilgisine sahip olmalı ve öğrencilerine göre farklı öğretim yöntemlerini kullanabilmelidir (McCormick, 2005). Özel gereksinimli bireyler için kullanılan yöntemler çok önemlidir. Öğretmenler özel eğitime gerektiği gibi uygulayabilmelidir. Özel eğitim alanında kullanılan yöntemleri en iyi şekilde bilmelidir. Hangi yöntemin hangi kazanım ve becerilere uygun olarak kullanılması gerekliliğini

öğretmenler en iyi şekilde bilmelidirler. Özel eğitim öğretmenleri öğretim tekniklerini öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve ortama göre bireyselleştirebilmelidirler (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ölçüsünde teknikler kullanılmalıdır ve ortam özellikleri mutlaka dikkate alınmalıdır.

Özel eğitim öğretmenleri öğretim etkinliklerini ilginç ve heyecan verici şekilde sunmalıdır (Özyürek, 2008). Öğretim etkinlikler öğrencilerin ilgilerini çekmelidir ve öğrenciler derslerde eğlenmelidirler. Kısacası öğrenciler derslerden zevk almalıdır. Mutlu olmalıdırlar. Bu durumda öğretim etkinliklerinin etkililiğini artırmaktadır.

c) Sınıf Yönetimi: Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde en ideal sınıf ortamını oluşturulmasına yardımcı olacak gereken çalışma, etkinlik ve düzenlemeleri kurallar çerçevesinde uygulanmalıdır. Sınıf yönetiminde yeterli olduğunda; öğrenci problem davranışlarını azaltmak için işlem süreçleri etkili olarak kullanılabilir (Özyürek, 2008). Etkili bir sınıf yönetimi sınıf ortamında problem davranışların ortaya çıkmasını engeller. Sınıfa uygun olmayan davranışlarla karşılaşılrsa bile çözüm yollarını bulmak kolay olur (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Öğrenciler dikkatlerini sınıftaki olumlu atmosferi verdikleri için davranışlarında herhangi bir olumsuzluk olmaz.

Etkili sınıf yönetimi için sınıf ortamının düzenlenmesi önemlidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak fiziksel ortam düzenlenmelidir. Fiziksel ortam öğrencileri duşsal olarak etkiler. Derslere motivasyonu artırır. Bu durumda etkili bir sınıf yönetiminin yapılmasına yardımcı olur.

d) Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerine göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlamada öğretmen yetkinlikleri en önemli yeterlik alanıdır. BEP; Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları, performanslarına yönelik hedeflenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını, olarak tanımlanmıştır (İlik, 2019). Özel eğitim öğretmenleri derslerini planlar ve öğrencilerin kazanımları daha iyi öğrenebilmeleri için çalışmalar yapmalıdır. Özel eğitim öğretmenleri öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilerek etkili bir planlama yapmalıdır ve buna göre öğrenme ortamı düzenlemelidir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Öğrencilerin etkili bir şekilde gözlenerek var olan durumu ortaya koyularak, eğitsel

performanslarına göre planlama yapmalıdır. Bu planlar ölçüsünde öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Planlama yapılırken amaçların seçiminde gerçekçi ve uygulanabilir olmalarına dikkat edilmedir. Amaçların gerçekleşebilme ölçütleri tam olarak belirlenmeli ve öğrencinin performanslarını tespit etmede olması gereken değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.

Öğrenci düzeyine uygun olarak ders konularının öğretilmelidir. (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001). BEP'teki kazanımlar ders konularını kapsayacak şekilde olmalıdır. Bu şekilde konuların öğretilmesi daha da kolay olacaktır. Hedeflenen kazanımlar derslerin genel amaçlarını gerçekleştirecek şekilde hazırlanmalıdır.

Öğrencinin BEP'teki amaçlara ulaşp ulaşmadığı kontrol edilerek gerekli dönütler sağlanmalıdır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Dönütler sayesinde gerçekleşmeyen kazanımlar tespit edilerek gereken ilerlemeler sağlanmaktadır. Dönüt verilerek planlama süreci etkili olur. Bireylerdeki öğrenme eksiklikleri bu sayede tamamlanabilir.

e) Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma: Öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını sağlanmalı ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yöneterek olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak önemli bir yeterliliktir. Özel eğitim öğretmenleri öğrenci bireysel farklılıklarını dikkate alarak ortamı düzenlemelidir (Özyürek, 2008). Öğretim ortamları işlevsel, çocukların yaşına uygun ve toplumsal temelli etkinliklerle desteklenebilmelidir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 201). Bu şekilde yapılırsa özel gereksinimli bireyler için motive edici öğrenme ortamları oluşturulabilir. Öğrenciler sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmelidirler. Olumsuz pekiştireçler ya da öğrencilere ceza olacak durumlar ortamdaki çıkarılarak öğrencilerin sınıf ortamına uyumu kolaylaştırılmalıdır. Öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayacak bireysel önlemler alınması ve düzenlemelerin yapılmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Ortam düzenlemeleri öğrencilerle birlikte yapılırsa öğrencilerin sınıf ortamına uyumu kolaylaşmış olur.

f) Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci: Özel gereksinimli öğrenciler için hedeflenen kazanımları öğrenme ve öğretim uygulamalarının etkili olarak yapılmalıdır ve sınıfta farklı öğretim uyarlamaları yapılmamalıdır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıf ortam düzenlemesi öğrenci ilgileri ve ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır (Kış, 2011). Öğrencilerin dersten zevk almaları, daha iyi anlayabilmeleri ve derslere aktif katılabilmeleri için yeni ve değişik yöntemler uygulanmalıdır. Gerekli ortam düzenlemeleri ve uygun yöntemleri seçtikten

sonra öğrencilerin ilgilerini çekebilecek için eğitim materyalleri hazırlanmalıdır (Meese, 2001). Materyaller öğretim uygulamalarında çeşitliliğe yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlar.

Etkili öğrenme-öğretme sürecinde ile öğrencilere öğretilen bilgileri unutmamaları sağlanmalı, akademik gelişimleri için gereken zaman harcanmalıdır (Vartuli, 2005). Öğrenciler için kalıcı öğrenmeler sağlanmalıdır. Akademik bilgiler hatırlanacak ve uygulamaya dökülecek şekilde aktarılmalıdır. Öğrencilerin dikkatini ve derse devamını sağlayan etkinlikler etkili olarak uygulanmalıdır (Özyürek, 2008). Bu etkinlikler öğretim sürecinini sağlıklı işleyebilmesine ve öğrencilerin davranış sorunlarının giderilmesine de yardımcı olur. Öğrencinin yapması gereken davranışının ardından etkili pekiştirme yapılmalı ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında da gereken pekiştirme tarifeleri de uygulanmalıdır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Bu sayede olumlu sınıf atmosferi oluşturulmuş olur ve öğretim etkinliklerinin etkililiği artırılmış olur.

g) Bireysel Farklılıklar: Özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ve eğitim ihtiyaçları ölçüsünde öğretim planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bireylerin engel türüne göre fiziksel, bilişsel, sosyal özellikleri bilinerek bunlar yapılacak öğretim etkinliklerine yansıtılmalıdır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Özel gereksinimli bireylerin bireysel özelliklerine göre öğretim ortamları düzenlenmelidir. Bireylerin ilgilileri ölçüsünde eğitim materyalleri kullanılmalıdır.

Özel gereksinimli bireylerin başarılı olabilmeleri için özel ve bireysel öğretim etkili bir biçimde uygulanmalı ve öğrenci farklılıkları dikkate alınarak öğretim bireyselleştirilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Bu şekilde öğrencilerin gereksinimleri doğrudan tespit edilir ve öğrenci gelişimleri yakından takip edilir.

h) Akademik Gelişim: Özel gereksinimli bireylerin öğrenme sürecinde akademik gelişimlerini sağlanmalıdır. Bireylerin öğrenme seviyelerine uygun sorular sorularak başarı hissi tattırılmalıdır ve güven duyguları artırılarak derslere karşı kendilerini yeterli görmeleri olumlu hale getirilmelidir (Yılmaz, 2011). Akademik olarak yapabilirlik öğrencilerin davranış bozuklukları göstermelerini engeller.

ı) Aile Katılımı: Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri ve yapılan faaliyetlerde aile desteğini alarak onlarla işbirliği yapmalı ve özel gereksinimli bireylerin öğrenmesinde aile ile ortak hareket edebilmek öğretimi, bireylerin gelişimini ve öğretmenin

işini çok kolaylaştırır. Özel eğitim öğretmenleri ailelerin çocukları ile iletişim kurma, onlara ödevlerinde ya da görevlerinde yardımcı olma ve evde öğretimlerine destek verme konusunda gereken yönlendirmeleri yapmalıdır (Kış, 2011). Öğrencilerin engel türlerine göre ev ortamında yapılması gerekenler anlatılmalı ve sınıftaki etkinlikleri destekleyecek şekilde olmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin ilerlemeleriyle ilgili ebeveynler düzenli bir şekilde bilgilendirilmeli ve gereken durumlarda öğretime dahil edilmelidir. Veli etkileşimi hem öğretim hem de öğrencilerin gelişimi açısından çok önemlidir. Aile ile öğrenci gelişimi için özel eğitim yöntemlerinde işbirliği yapılmalı ve ailelere yönelik rehberlik hizmetleri yerine getirilmelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001). Veliler tarafından öğrencilere yapılacak ek çalışmalar iyi bir şekilde anlatılmalı ve ailelere süreçte gereken her türlü destekler verilmelidir.

2.2. Oyunla Öğretim

Oyun, çocuklar için mutlu olabilecekleri bir etkinliktir. Bu durum öğrenme için bir fırsata dönüştürülmelidir. Oyuna çocuklar gönüllü katıldıkları için fiziksel ve duyuşsal olarak rahatlarlar. Çocukların zihinsel olarak algı ve dikkatleri daha açık hale gelir. Oyun çocukta merak etme dürtüsünü aktif kılar, böylece çocuk yeni şeyler keşfetmeye başlar. Öğrenme de her zaman keşfetmenin ardından gelir (Bozkurt, 2017). Öğrenci oyun yardımı ile keşfettikçe yeni öğrenmeler gerçekleştirecektir.

Çocuğun doğası oyun ortamına uygun olduğu için öğretme süreci oyun ortamına transfer edildiğinde çocuk daha rahat öğrenir, öğrenmesi gereken bilgileri kendisi yapılandırır. Bireysel bir şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenmesi çocuğu öğrenmeye istekli hale getirmektedir. Derse istekli katılan çocuk öğrenmekten zevk alır, konular ilgisini çekmeye başlar. Oyun esnasında çocuk sıkılmaz, aksine eğlenir ve mutlu olur. Bundan dolayı oyun ile öğretim yapmak eğitimde başarıyı arttırması açısından oldukça önemlidir (Uzun-Arzık, 2016). Çocuk eğlenerek öğrendikçe kalıcılık artacaktır. Bu durumda başarıyı arttıracaktır.

Öğretmen; derslerinde hangi öğretim yöntemini kullanacağını işleyeceği konuya, kavrama ve öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre iyi bir şekilde belirlemelidir. Bundan dolayı hala somut düşünen öğrencilere soyut kavramlar ezberletilmeden, anlamlı bir biçimde öğretilmesi için soyut kavram ve konular aktif öğrenme teknikleri kullanılarak somutlaştırılmalıdır (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014). Dewey'e göre, oyun sayesinde çocuk bilgiyi ezberleme zorunluluğu hissetmeden yaparak ve yaşayarak öğrenir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Yani oyunla öğretim; soyut düşünmeye henüz başlamamış çocuklar

için soyut kavramları somutlaştırarak öğretimi eğlenceli ve kalıcılığı sağlayan bir yöntemdir . Oyunla öğretim ile düşünme, anlama ve ifade etme, sorgulama, araştırma-inceleme, problem çözme gibi 21.yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip ve bu becerileri kullanarak geleceğe yön verebilecek bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2015). Oyunla öğretim sayesinde öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler rahatlıkla geliştirilebilir. Öğrenci oyun sayesinde düşünme stratejisi kullanarak problemlerin çözümünü rahatlıkla yapabilmektedir.

Son yıllarda oldukça yaygınlaşan oyunla öğrenme yaklaşımı, çocuğun eğitim etkinliklerine aktif katılımını sağlayıp eğlenerek öğrenmesini amaçlamaktadır. Her seviyedeki öğrenciye hitap edebilen bu yaklaşıma göre oyun, amaç değil araç olmalıdır. Diğer bir deyişle “oyun içinde eğitim” değil “eğitim içinde oyun” esas alınmalıdır. Bunun için çocuğu bilgi ve beceri yönünden geliştirmeye yarayan eğitsel oyunlar keşfedilmiştir. Öğretim sürecinde bu oyunların seçimi, dersin amacına, öğrencilerin yaş ve seviyesine göre öğretmenler tarafından belirlenip sürdürülmektedir (Güneş, 2015). Özellikle özel gereksinimli bireyler için oyunun seçimi oldukça önemlidir. Çünkü özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının oyunla tamamlanabilmesi açısından çok dikkatli seçimler yapılmalıdır.

2.2.1. Oyun Tanımı

Oyun; bireylerin gelişime ve öğrenmesine katkı sağlayan aynı zamanda bireyleri eğlendiren kaynaklardan biridir. Özel gereksinimli bireyler özelinde düşünüldüğünde oyun eğitimin ayrılmaz bir parçası halindedir. Oyun sayesinde özel gereksinimli bireyler eğitime aktif olarak katılırlar, aynı zamanda da eğlenirler. Oyun eğitimin eğlenceli yönüdür.

Huizinga’ya (1995) göre oyun, bireyin özgür bir şekilde kendi iradesiyle katıldığı gönüllü bir etkinliktir. Bireye talimatla ve isteksiz olarak oynatılan oyun, temsili oyun olarak söylenebilir. Oyun hayatın bir işlevidir ancak gerek mantıksal gerekse biyolojik açıdan oyunu tanımlamak oldukça güçtür. Ancak oyun hakkında birçok düşünür ve yazar görüş belirtmiş, bazı tanımlamalarda bulunmuştur. Bize göre ise oyun; bireyin hayatta zevk alabilmesi, eğlenceli vakit geçirebilmesinin yanı sıra, toplum hayatının similatörü olacak şekilde, bireyin toplumda gereksinim duyacağı kazanımların aktarıldığı etkinliktir.

TDK’nin Türkçe sözlüğe (2011) göre oyun; belli kurallar ölçüsünde bireylerin zamanlarını eğlenceli geçirmesini sağlayan kabiliyet ve zekâ geliştirici etkinliktir. Birey için yaşamın bir parçası olan oyun; “Eğlenmek ya da bir tat almak amacı ile yapılan fiziksel ve

zihinsel etkinliklerdir.” şeklinde tanımlanır (Savaş ve Gülüm, 2014). Öğrencilerin hem bedensel gelişimine destek olur hem de zihinsel aktivitelerine çeşitlilik kazandırır.

Huizinga (1995) oyunu insan ve hayvan yaşamında biyolojik, gelişimsel, işlevsel ve evrimsel etkileri olan farklı bir davranış biçimi olarak tanımlamış ve kültürlerin oyun yoluyla geliştiğini belirtmiştir. Froebel (1852) için oyun “ruhsal duygu ile akıl arasında arabulucu” dur (Aydın, 2017). Montessori (1952) için “oyun çocuğun işidir” ve öğrenmeyi kolaylaştırır, (Sevinç, 2009). Piaget (1962) oyunu, çocukların çevreleri ile etkileşime girerek dünya hakkında kendi bilgilerini oluşturdukları zengin bir kaynak olarak tanımlamıştır (Kolb,2010). Dewey’e (1952) göre oyun, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan önemli bir araçtır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök 2007). Oyunun bu farklı tanımlarından hareketle, oyunu öğrencilerin sosyal, bedensel ve zihinsel gelişimini destekleyen, kültür aktarımına yardımcı olan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kazanımları kolaylıkla kazanabildikleri bir etkinlik olarak tanımlayabiliriz.

Oyun, çocuğun temel ihtiyaçlarından sonra en önemli gereksinimidir. Çocuk oyun oynarken birçok duyguyu bir arada yaşar. Bazen heyecanlanır, bazen hırslanır, bazen umutlanır kısacası hayata hazırlanırken hayatta tadabileceği pek çok duyguyu tadar ve bu yüzden oyunu oynamaktan mutluluk duyar. Çocuk mutlu olduğu için oyuna severek katılır. Oyunun esasında mutlu ve eğlenerek vakit geçirmek vardır. Yaratıcılığını geliştirmesi ve yaşama hazırlanması oyunun çocuğa en büyük katkısıdır. Çocuğun bütün yönleri ile geliştirilmesi oyun ile olur. Çocuk hem beden hem de zihnen devamlı faaliyet halindedir. Oyun çocukların kendilerini anlatabileceği, rahat hissedebileceği en tabii mekanıdır. Oyun sayesinde toplum kurallarına uymayı, demokratik hareket etmeyi de öğrenirler. Dolayısıyla çocuk gerçek yaşamı oyun yardımı ile öğrenir. Çocuk gelecekte sahip olacağı role oyun yardımıyla hazırlanır.

Oyunun, ortamdaki gerilimi azaltıp bireyi rahatlatan bir tesiri olduğu için oyunla öğretime uzun süre birey sıkılmadan devam edilebilir. Oyun ile çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçları karşılanır, kas ve kemik yapıları gelişir. Oyun bireyin fiziksel ve zihinsel isteklerini karşılayarak rahatlamasını sağlar. Bireyler psikolojik olarak kendini rahat hissetmediğinde gerçek performansını sergileyemez. Ortam bireye uygun rahatlayacağı şekilde düzenlendiğinde birey tam olarak performansını sergiler. Uzman gözlemciler çocukta oluşan gerginliği veya psikolojik herhangi bir sorunu oyun esnasında tespit edebilirler. Yine bir uzmanın desteğiyle psikolojik sorun yaşayan çocuklar oyunla terapi yoluyla rahatlayabilirler

(Çelenk, 2007: 236-237; Çoban ve Nacar, 2013: 7; Yavuzer, 2005: 177). Oyun etkinlikleri öğrenci için olumlu ortam oluşmasına yardımcı olur. Çocuk bu şekilde kendini rahat hissederek duygularını istendiği gibi ifade edebilir.

Oyun; çocukların tecrübe kazanmasını sağlar, bu tecrübelerle çocuğun kişiliği gelişir. Çocuk dış dünyayı oyun sayesinde tanır. Canlılık demek olan yaratıcılık oyun sayesinde çocuğun dünyasına girer (Yavuzer, 2018). Çocuk oyun içerisinde kendinde var olan ancak daha önce ortaya konmamış durumları ortaya çıkarabilir.

2.2.2. Oyunun Tarihçesi

İnsanoğlu, geçmişten günümüze fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarken psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamıştır. Oyun; insanoğlunun psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında önemli bir rolü olan, çok eski çağlardan bu güne kadar süregelen, asırlardır olan ve olmaya devam eden bir olgudur (Aytekin, 2001: 27; Poyraz, 2012: 1). İnsanlık tarihinin en eski zamanlarında var olan oyun, ilahlarına iyi görünebilmek için bazı yüz, el, kol hareketleriyle düşünceyi anlatan danslar ve belli bir kuralı olmayan uyumlu hareketler topluluğu olarak tanımlanabilir (Sel, 1990). Bu tanım eski toplumların yaşamlarına da ışık tutabilecek bir tanımdır. Yine yaşamlarından hareketle oyunu kullanmaktadırlar.

Oyun ile ilgili tarihi bulgular, oyun tarihinin asırlar öncesine dayandığını göstermektedir. İran ve Mısır'daki yapılan kazı çalışmalarında oyuncaklar, Girit civarında kalıntılarda ise bebekler ve oyuncak ev eşyaları bulunmuştur. Bu çalışmalara göre oyunun geçmişi insanlık tarihi kadar eski zamanlara kadar uzandığı görülmüştür. (Hoşgör, 2010). Çocuk her çağda var olduğu için, oynadığı oyunlardan eski çağlara ulaşmak beklendik bir durumdur.

Aslında geçmişten günümüze yaşamın takliti gibi düşünülen oyun; günümüze çeşitli şekillerde, farklı dönemlerden etkilenmiştir. Çocuklar yetişkinlerin avlanma şekillerini taklit ederek oyun oynarken kullanmışlardır. Avlanmada sopalar nasıl tutulur, nasıl zıplanır, ne gini hareketler yapılır bunları oyunlarına aktarmışlardır. Bu taklitler sayesinde oynanan oyunlar ortaya çıkarmakta ve bu sayede oyun günümüze kadar aktarılmaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2009). Çocukların taklitleri oyunun gerçek hayatın similatörü olduğu mantığını ortaya koymaktadır. Bu durumda oyun nesiller boyu aktarılmasına destek vermektedir.

Oyunun tarihi gelişimine bakıldığında ilk oynanan oyunlar genel anlamda taş ile hayvan kemikleri ile oynandığı görülmüştür (Ata, 2016). Mağara duvarlarına yapılan resimler bu durumu kanıtlar niteliktedir. En eski oyun aracının taş ve oyunun ise taş oyunları olduğu görülmektedir. Hatta ülkemizde de oynanan en eski oyunlardan biri “Beştaş” oyunudur.

Oyun Antik Yunan zamanında eğitimde kullanıldığı görülmüştür. Oyun Roma döneminde boş zamanlarda çok fazla oynanmıştır. Bu durumun sonucu olarak oyun kültürel yapıda denge ve ölçüyü ortadan kaldırmıştır. Buradan hareketle Orta Çağ’da kiliseler oyunu ‘Şeytan İşi’ olarak tanımlamışlar. Rönesans döneminde çoğu filozof oyunun eğitimde kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Matematikçi bilim adamları 17. ve 18. yüzyılda oyunu bilim dallarında uygulamıştır (Mısırlı, 2018). Oyun sayesinde öğretim yapılabileceği anlaşılmıştır. Oyunla öğretimin ilk adımları atılmıştır.

2.2.3. Oyunun Özellikleri

Oyun oynamanın en temel amaçlarından birisi eğlenmektir. Oyun sadece bir eğlence aracı değil eğitim yöntemi olarak da kullanılır. Bundan dolayı oyunun belirli kuralları ve koşulları vardır. Oyun için oynanan ortam oldukça önemlidir. Oyun gönüllülük esastır. Bireyin oyundan haz alması bekleniyorsa bu şart mutlaka sağlanmalıdır. Oyunun özelliklerinden aşağıda şu şekilde sıralanmıştır (Canlı, 2014):

- Oyun, bireyin içinden gelen bir olgudur.
- Oyun oynanırken süreç sonuçtan daha önemlidir.
- Oyun ortamı, bireyi aktifleştiren ve bireylerin yaratıcılığı kullandığı bir ortamdır.
- Oyun, kompleks bir süreçtir.
- Oyunda bazı şeyler mantık dışıdır.
- Oyun, gerçek yaşama aykırılık söz konusudur.
- Oyun hayal ürünüdür ve gerçek öğelerde rastlanır.
- Oyunun belirli kuralları ve ölçüleri bulunmaktadır
- Oyunun sonlu değildir.
- Oyunda kurallar esnektir.
- Oyun ortamı oyunun niteliğini belirler.
- Oyun mekanı, kişiye özgüdür.
- Oyun eğitim amaçlı kullanılır.
- Oyun spontane oluşur.

- Oyunda soyut kavramlardan soyutlamadır.
- Oyun, değişik sosyal etkileşimleri artırır.
- Oyun bir gereksinimdir.
- Oyun eğlenceli vakit geçirme yöntemidir.
- Oyun zihin ve beden katılımı gerektirir.

Oyunun çocuklarda belirli bir gelişimi ve sıralaması vardır. İlk aşamada çocuk blokları ve küpleri yan yana koyar ve sıralar. Daha sonrasında bunları üst üste koyarak bir blok yapmaya çalışır. Bir sonraki aşamada çocuk hayal ettiklerini kendisi yapmaya çalışır. Çocuk elindeki araçlarla yaşama dair oyunlar oynar. Çocuk yaş olarak büyüdükçe oynadığı oyun sayısında ve türünde azalma olur. Çocuk oyunlarından daha çok zevk alır. Oyunları planlı ve kurallı olacak şekilde oynar. Çocuk tecrübelerinden ve bilimsel süreç aşamalarından yararlanarak yaratıcı oyunlar kurabilir (Baki, 2018). Çocuklar oyunu kurarken kendilerinden mutlaka bir şeyler katarlar. Bu durumda oyunun farklı bir boyuta taşınmasına neden olur. Dolayısıyla yaratıcı oyunlar ortaya çıkmış olur.

Oyun evrensel bir kavramdır. Farklı oyuncaklarla oynanıp, farklı kültürlerden beslense de çocuğun olduğu her yerde oyun da yaşayacaktır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun için birçok görüş belirtilmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak, oyunun birçok kaynaktan beslendiğini ve farklı alanlar içinde kullanıldığını görürüz. Çocuk için en doğal öğrenme yolu ve etkili bir değerlendirme aracı olan oyun (Yavuzer, 2018), farklı kuramlarla da ele alınmıştır.

2.2.4. Oyun Kuramları

Oyun hakkında günümüze kadar birçok görüş ve kuram ortaya atılmıştır. Oyun ile ilgili kuramlar genellikle iki başlıkla anlatılabilir. Bu bölümde; Klasik oyun kuramları ve Dinamik oyun kuramlarına yer verilmiştir (Güven, 2006).

2.2.4.1. Klasik Oyun Kuramları

1920 yılından önce ortaya atılan bu kuramlar oyunun neden var olduğu ve anlamıyla ilgilenir. Bu bölümde oyunun içeriğini ve amacını anlamaya yönelik teoriler olan, Fazla Enerji Kuramı, Dinlenme (Rekreasyon) Kuramı, Öncül Deneme Kuramı, Tekrarlama (rekapitülasyon) Kuramı, Bağlantı Kurma Kuramı ve Huizinga Kuramı ele alınmıştır.

2.2.4.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Fazla Enerji Kuramı, Alman şair 18.yüzyılda Friedreich Schiller ve İngiliz filozof 19.yüzyılda Herbert Spencer'in görüşlerine dayanır. Bu kuram, organizmanın amaçlı etkinlikler, çalışmalar ve amaçsız etkinlikler için ihtiyacı olan enerjiden fazla olanı oyun yoluyla harcadığını varsayar (Sevinç, 2009). Kuram, insanların doğuştan etkin olduğu fazla enerjiyi depoladığını kabul eder. Oyun, organizmanın çalışma için ihtiyaç duyduğu enerjiden fazla enerji olduğunda oynanır. Oluşan bu fazla enerji çocukta problem davranışlara neden olur, çocuk oyun oynayarak bu olumsuzluklardan kurtulur. Fazla enerjiye maruz kalan birey bu enerji atamadığı zaman gerginlik yaratır. Oyun oynayan çocuklar bu fazla enerjiyi attıkları için baskıya ve gerginliğe maruz kalmadıklarından daha sağlıklı olurlar (Yavuzer, 2018). Çocuklarında fazla enerjilerinden kurtuldukları için yapması beklenen diğer sorumluluklarını daha sağlıklı yerine getirirler.

2.2.4.1.2. Dinlenme (Rekreasyon) Kuramı

Alman şair Moritz Lazarus tarafından 1883 yılında Fazla Enerji Kuramının karşıtı olarak geliştirilen Rekreasyon Kuramına göre günlük hayattaki zorlayıcı faaliyetler insanı yormaktadır. Bu yıpranma sonucunda dinlenme ve uyku ihtiyacı ortaya çıkar. Dinlenme insanın hayati faaliyetleri dışında başka faaliyetlerle ilgilenmesi ile gerçekleşir ve bu şekilde insan kendini tazeler. Çocuklar rahatlamak için oyunlar oynarlar ve oyun, vücudun enerjisinde azalma olduğu dönemde enerjiyi yükseltmek amacıyla oynanır. Oyunun ne olduğu ve nasıl oynandığı önemli değildir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Bu kuram fazla enerji kuramının aksine oyuna duyuşsal açıdan bakarak, oyunu bir motivasyon aracı olarak görmektedir.

2.2.4.1.3. Öncül Deneme Kuramı

Filozof Groos (1898-1901) "İnsanın Oyunu" isimli kitabında içgüdü kuramını oluşturarak oyun kuramını ortaya koymuştur. Bu kuram çocukların oyun oynama amacını gelecekteki toplumda sahip olacağı rollerini taklit etmek ve hedeflenen becerileri kazanmak olarak açıklamıştır. Oyun içgüdüsel bir davranıştır. Gross'a göre iki türlü oyun vardır.1.Fonksiyonel oyunlar (dövüşmek, kovalamak vb.), 2.Sosyometrik oyunlar (aile oyunları, hayali oyunlar v.b). Çocuk büyüdükçe oynadığı oyunlar çeşitlilik gösterir. Zaman geçtikçe tecrübe ettiği oyunlar yerine yapı-inşa ve kurallı oyunlar oynar. Gross, oyunun sosyal eğilimlerden arındırma niteliğinin olduğunu da öne sürer (Çelen, 1992). Çocuklar oyunu geleceğin bir yansıması olarak oynarlar. Gelecekte alacakları rollere göre oyun oynarlar.

2.2.4.1.4. Tekrarlama (Rekapitülasyon) Kuramı

Çocuk psikolojisi alanında önemli çalışmalara imza atmış Stanley Hall 19. yüzyılda çocuk gelişimini hem türler arası hem de tür içindeki evrimin tespit edilmesinde bir vasıta olarak öne sürmüştür. Öncül deneme kuramına karşı çıkan bu kurama göre çocuk, soyuna özgü davranışları oyun yolu ile tekrarlar. Kültür gibi oyun davranışları da geçmişle bağlantılı olmanın yanında değişerek ilerler (Kadim, 2012). Kültür aktarımının önemi üzerinde durulmuştur. Kültürlerin oyun yoluyla aktarılacağı vurgulanmıştır.

2.2.4.1.5. Huizinga Kuramı

Tarih alanında yaptığı çalışmaları ile tanınan Johan Huizinga kültürlerin meydana gelmesinde en önemli öge olarak oyunu incelemiş ve Homo-Faber (yapıcı insan), Homo-Sapiens (düşünür insan) kavramlarının karşısına Homo-Ludens (Oyuncu insan) kavramını çıkartmıştır (Poyraz, 2012). Huizinga kuramına göre, oyun kültürlerden etkilenmemiştir ancak kültürlerin oluşmasında etkindir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Kültürün temel taşlarından birisi de oyundur. Oynanan oyunlar kültürün şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.

2.2.4.2. Dinamik Kuramlar

Bu bölümde dinamik oyun kuramlarında oyunun niçin oynandığından ziyade, çocuğun oynadığı oyunun içeriğinin anlaşılması önemlidir. Dinamik kuramlar ortak iki nokta üzerinde buluşurlar;

1. Çocuklar hayal güçleriyle öyleymiş gibi kendilerini ifade ederler.
2. Oyun, isteklerinin karşılanması için kullanılan bir ortamdır.

Dinamik oyun kuramları, Psikoanalitik Oyun Kuramı, Bilişsel Oyun Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuramıdır ve Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı (Özdemir, 2006).

2.2.4.2.1. Psikoanalitik Oyun Kuramı

Psikoanalitik oyun kuramı, Sigmund Freud'un (1856-1939) kuramıdır ve bu kuramını bilinç dışı süreç ve duygularla açıklamıştır. Freud'a göre oyun çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırır, haz duymasını sağlar. Kuram, oyunu travmatik olaylara karşı çocukları koruyan önemli bir etkinlik olarak görür (Özdenk, 2007). Oyunun verdiği haz duygusu öğrencinin yaşabileceği travmalardan çocuğu korur. Çocuk duyuşsal olarak daha sağlıklı birey olur.

2.2.4.2.2. Bilişsel Oyun Kuramı

Bilişsel Gelişim Kuramı Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Gelişim Kuramında oyun, çocuğun zihninde var olan bilgiler ile tecrübelerini bir araya getirdiği bir zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Piaget, oyunu çocuğun tecrübelerini, bildiklerini ve bakış açısını bir araya getirdiği bir olgu olarak kabul eder. Çocuk bu unsurları oyun yoluyla kontrol eder. Piaget'e göre insan zekâsının gelişimi, özümleme ve uyum işlemlerine bağlıdır. Piaget'e göre oyun da bir uyumdur ve erken çocukluk döneminin bir özelliğidir. Oyun, uygun eylemlerin özümlemesi ile başlar. Gerçekçi düşünmenin başlamasıyla son bulur. Oyun gelişimi ile ilgili zihinsel gelişim içinde bir paralellik vardır (Özdemir, 2006). Piaget, çocukların oynadığı oyunları bilişsel gelişim evrelerine göre üç gruba ayırır.

- ***Alıştırıcı Oyun (0-2 Yaş):***

Alıştırıcı oyunlar, çocukların 0-2 yaşta motor faaliyetler (emme, bakma, elleri açıp kapama, atma ve tekrar alma, nesneleri yakalama, sallama, ileri geri hareket ettirme vb.) ve yaptıklarının tekrarlanması ile ortaya çıkan oyunlar olarak tanımlanır (Özdemir, 2006). 0-2 yaş çocuğu daha basit zihinsel faaliyetler yapabildiği için tekrar oyunları oynamabilmektedir.

- ***Sembolik Oyun (2-7 Yaş):***

Çocuklarda, dilin sembolik işlevi ve taklidin gelişimi ile yeni bir oyun türü olan sembolik oyun iki yaş civarında ortaya çıkar. Çocuk, nesnelerin olmadığı durumda, nesneyi zihinde canlandırılabilmesi ile nesnelerin tüm evrenini ve aralarındaki bağlantıyı sembolleştirmektedir. İmgelerin kullanıldığı ve duyguların yoğun olarak yer aldığı gerçek hayata hazırlık niteliği taşıyan bilişsel nitelikli faaliyetler ve nesneleri sembolleştirme eğilimi görülür. Çocuk, gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanırken değişiklikler yapabilir. Bunun sebebi oyunlarda gerçeklik unsurunun bulunmamasıdır. Çocuk, yaşı ile birlikte bilişsel gelişimindeki ilerleme sonucunda gerçeğe daha uygun oyunlar oynamaya başlar (Poyraz, 2012). Bu durumda bir sonra ki aşama kurallı oyun ile olur.

- ***Kurallı Oyun (7-12 Yaş):***

Zihinsel işlemlerin gelişmiş olduğu bir dönemdir. Bu dönemde oyun ve oyunun kuralları oldukça önemlidir. Piaget' in gelişimci görüşlerine göre, oyun yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme sürecidir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Piaget' e göre çocukların mantıksal düşünmeye yönelik gelişimleri için nesnelerin yanı sıra diğer çocuklarla oyun

oynaması gerekmektedir. Bu evrenin daha ileri bir zihinsel düzeye ihtiyacı olduğunu düşünen Piaget’ e göre mantıklı düşünme, çocuğun başka çocuklarla etkileşime geçerek oynaması ile gelişir. Bu evredeki kurallar oldukça önemlidir, gerçekçi ayrıntılara dikkati yoğunlaştırılır. Çocuk kurallara uyarken benmerkezcilikten uzaklaşır ve sosyal normlara uygun davranmaya başlar (Özdemir, 2006). Bu durum da oyun kültürünün çocukta oluşmasına yardımcı olur ve oyun amacına hizmet etmeye başlar.

2.2.4.2.3. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı

Vygotsky tarafından geliştirilen kuram, çocuğun sosyal çevresinin zihinsel gelişimi etkilediğini vurgular. Vygotsky’ e göre oyun çocuğun ortaya koyduğu gerçek dışı bir durumdur ve sosyal çevresi ile etkileşimlere dayalı olarak meydana gelir. Kuram, daha ileri düzeyde düşünebilmeyi sağlayan oyunun, çocuğun düşünce ve fikirlerinin gelişimi için yetişkinlerin önemli olduğunu vurgulamıştır (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Oyun, çatışma ve çelişkilerden oluştuğu için çocuğun çevresinden etkileri görülür ancak çocuk oyunda yaşadığı sosyal çevreden farklı ve sosyal çevresinde rahatlıkla yapamadıklarını yapabileceği zihinsel bir ortam oluşturur. Vygotsky, oyunun eğlenceli özelliğinin yanında oyunun belirli kurallar çerçevesinde olması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca oyunun bireyin toplumdaki görev ve sorumluluklarının yanı sıra kültürün aktarımı ile ilgili bilişsel örneklem meydana getirdiğini ifade etmiştir (Sevinç, 2009). Bu kuramda oyun gelişimin kaynağıdır ve oyun yoluyla çocukların ileri düşünme , sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği belirtilir.

2.2.4.2.4. Sosyal Bilişsel Kuram

Bu kuram Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal Bilişsel Kuram’a göre zihinsel süreçlerin çevre ve davranışa dayalı olarak değiştiğidir. Bu durumun sebebi olarak öğrenme işleminin taklit ederek ve model alarak gerçekleştiğini vurgulamıştır. Oyun, çocuğun gözlem yaparak edindiği bilgileri ve deneyimleri tekrar edebildiği, model alabildiği öğrenebildiği bir yoldur. Çocuk oyun sürecinde davranışlarını tekrar ederek geliştirir ve kendine özgü davranışlar kazanır. Oyun, çocuğun içinde yaşadığı kültür olan sosyal dünyaya ait inanç ve davranış biçimlerini kazanabilmesi ve özümsemeyebilmesi için en akılcı ve doğal yoldur.

2.2.4.2.5. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı Erik Erikson’a aittir. Bu kuramda çocuğun kişilik gelişimi açısından oyunun önemi üzerinde durulmaktadır. Psiko-sosyal gelişim için oyun,

çocuğun devinissel ve duyuşsal gereksinimlerini bir arada tutarak gelişim evrelerinin gerektiği biçimde ilerlemesine destek olur. Çocuk oyun oynayarak kişiliğinin karmaşasını, endişelerini, isteklerini canlandırır. Oyun, hayal gücünün evreni ele geçirerek, ona uyum sağlamak için oyunu kullanmaktır. Çocuklar gerek kendi kendilerine gerekse de başkaları ile oyun oynama ihtiyacındadırlar. Erikson' a göre psikososyal gelişimin aynası olan oyun, çocuğun kişilik gelişimine biyolojik ve sosyal ihtiyaçların karşılanması ile katkı sağlar ve böylece gelişim dönemlerini gereği gibi geçilmesine destek olur. Çocuk oyun aracılığıyla isteklerini, endişelerini ve belirsizliklerini canlandırarak ifade eder ve bu durum sonraki gelişim evresine geçişini sağlar. Çocuklar geçmişteki başarısızlıkları ile başedebilmek için oyunu kullanırlar. Ayrıca çocuğun oyun yoluyla üstlendiği toplumsal roller gerçek hayata hazırlanmasına fırsat sunar (Poyraz, 2012). Yani oyun sosyal yaşama similatörlük yapar.

Freud'un aksine Erikson oyunu, fiziksel ve kültürel olarak ele almıştır. Çocuğun benliğinin gelişimi için fiziksel ve kültürel ögeler arasında ilişkilendirerek oyunun çocuğun psikososyal gelişmesinde önemli olduğunu söylemiştir. Oyun oynayarak çocuk hayatta karşılaşabileceği problemleri çözebilmek için sürekli yeni modeller oluşturur (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Oyun problemlerin çözümünde öğrencilerin kendi problem çözme stratejilerini kullanarak farklı çözüm yollarını denemelerine yardımcı olur.

2.2.5. Oyunun Çeşitleri

Oyun öğrencilerin pek çok yönünü ilgilendiren bir alandır. Öğrencilerin geçirdiği evreler oynanan oyun çeşitleri ile paralellik göstermektedir. Oyun dönemlerinde çeşitli görüşler vardır. Oyun sınıflandırmasında da eğitim farklı görüşler ileri sürülmektedir.

1- Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri: Bu oyun türünde; hayali oyun ve kurallı oyunlar yer almaktadır.

2- Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri: Bu oyun türünde; sınıf-salon oyunları ve açık hava oyunları yer almaktadır.

3- Araç Kullanımına Göre Oyun Çeşitleri: Bu oyun türü; araçla, araçsız ve araçta oynanan oyunlar olmak üzere üç farklı şekilde oynanmaktadır.

4- Fiziksel Oyunlar: Hareketlilik Çeşitlerine Göre Oyun Çeşitleri: Bu oyun türü; ısındırıcı oyun, hareketli oyun ve dinlendirici oyun olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

5- *Müzikli Oyunlar ve Rontlar*: Müziğin ritmine uygun olacak şekilde çocuğun tempo tutarak hareket etmesini kapsamaktadır (Öztürk, 2010).

6- *Oynanan Materyale Göre Oyun Çeşitleri*: Bu oyun türü; evcilik oyunları, yapı-inşa oyunları, manipülatif / keşfedici oyun, doğal materyallerle oynanan oyun ve taklit oyunu veya dramatik oyun olmak üzere beş farklı oyun türünü içermektedir (Öztürk, 2010).

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların sözü edilen oyun çeşitlerine katılım gösterme ve bu oyunları sürdürmede zorlandıkları görülmektedir (Pişkin, 1993). Yukarıda özetlenmiş olan oyun çeşitlerine ilişkin bazı oyunlar aşağıdaki gibidir:

2.2.5.1. Hayali Oyun

Çocuğun bir nesneyi başka bir nesne yerine koyarak, bir olguyu başka bir olgu gibi düşünerek oynadığı oyunlara denir. Oyun çocukların hayal gücünü, gözlem becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirir (Kolcu, 2014). Alan yazında bazı araştırmacılar hayali oyun ile sembolik oyunu birbirlerinin aynısı gibi düşünerek hayali oyun olarak adlandırmaktadırlar. Oysa ki hayali oyunun içerisinde hem işlevsel hem de sembolik oyun davranışları yer almaktadır (Özen, 2015). Bu yönüyle sembolik oyundan ayrılır.

Hayali oyunun ön koşulu işlevsel ve sembolik oyundur. Çocuk işlevsel ve sembolik oyun davranışlarını taklit edebilme derecesinde kazanabilirse hayali oyunu oynayabilir (Özen, 2015). Gerçek yaşamda alması gereken rolleri taklit ederek hayali oyunu oynayabilir.

2.2.5.2. Sembolik Oyun

Sembolik oyun gelişimine yönelik detaylı bilginin Piaget tarafından ele alındığı bilinmektedir. Piaget, nesnelere yöneltilen sembolizasyonun göreceli bir biçimde ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Ayrıca, oyunun taklitle birlikte ortaya çıkan özümsemenin devamını sağlamanın yanı sıra uyumun da devamını sağlayacağını öne sürmektedir. Çocuğun zihnindeki mevcut şemaları yeni nesne ve davranışlara alışageldik biçimde uygulaması durumunda ise, bunun sembolik oyun öncesi dönemi işaret edeceğini belirtmektedir (Aydın, 2017). Sembolik oyuna hazır hale gelebilmesi için çocuğun zihninde bir sembol şemasının var olması gerekmektedir.

Sembolik oyun oynama, normal gelişim gösteren çocuklarda yaklaşık 18-24 ay arasında görülmektedir. Sembolik oyunun ilk olarak gelişimi, çocukların işlevsel oyunla meşgul olmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Nesnelerin uygun şekilde kullanımı (örneğin; yap-

bozu tamamlama) çocukların oyuncaklarla oyun oynarken sergilediği davranışları yansıtmaktadır. Dolayısıyla, çocukların sembolik oyun oynamaları bir nesnenin yerine temsili bir başka nesne veya durumu kullanarak (örneğin; bir şapka yerine kovayı kullanma) sembolik oyun bir role gerçekleştirdikleri görülmektedir (Thiemann-Bourgue, Brady & Leming, 2012). Sembolik oyunun bir rolü yerine getirmeyi gerektirdiği için oldukça üst düzey bir oyun olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, sembolik oyunlar aracılığıyla çocukların çatışmalarını dışarıya yansıtarak duygusal dengeyi sağladığı ve çocuğun sembolik oyunla üç önemli adımı tamamladığı ileri sürülmektedir (Bayhan ve Ayhan, 2004). Bayhan ve Ayhan (2004) tarafından sözü edilen adımlar şunlardır:

1-Çocukların öncelikle gerçek nesneleri kullanarak (telefonda konuşmak için oyuncak telefonu kullanmaları, su içmek için de oyuncak bardağı kullanmaları gibi) oyun oynamaktadırlar. Bu oyun oynama biçimi, çocuk iki yaşına eriştiğinde bu sefer gerçek oyuncakları başka bir şeyin yerine kullandıkları (bir bloğu telefon ahizesi gibi kullanmaları) görülmektedir. Üç yaşına ulaştıklarında ise, bu kez nesne ve olaylara gerçek yaşantısını destekleyen anlamları yükledikleri (odanın köşesinin uçağın içi olarak kullanılması gibi) gözlenmektedir.

2- Sembolik oyun davranışı, öncelikle doğrudan çocuğun kendisiyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (örneğin; çocuğun oyuncak bir sopayı kaşık olarak kullanarak kendisini beslemesi). Çocuğun kendisiyle ilişki sergilediği bu durumu daha sonra diğer nesnelere karşı sergilediği (çocuğun bir bebeği beslemesi) görülmektedir. Üç yaşına geldiğinde ise, oyuncak bebeği beslemek yerine sopayı uçağın kumandası olarak kullanır. Böylelikle, sembolik oyun aşamalı bir şekilde benmerkezcilikten çıkmış olur.

3- Sembolik oyun, giderek daha karmaşık bir yapıya dönüşür. Önceleri bir bloğu çay içmede yalnız kendisi için tasarlayan çocuk, daha sonra bunu yaşatlarıyla bir çay partisi düzenlemeyi planlayabilir.

2.2.5.3. Sosyodramatik Oyun

Çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları bazı sosyal hayat bölümlerini diğer çocuklarla birlikte iş birliği yaparak canlandırmasına Sosyodramatik Oyun adı verilmektedir (Sevinç, 2009). Ancak, bu oyunda başı ve sonu belli olan bir olayın çerçevesi içinde etkileşim ve iş birliğinin gerçekleştiriyor olması gerekir. Bununla birlikte, bu oyunda planlama,

organizasyon, akıl yürütme ve sosyal beceriler kullanılmaktadır. Ayrıca, oyunun akışı içinde çocuklar rollerini yerine getirirken doğaçlamalar da yapılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2011). Dolayısıyla, Sosyodramatik oyun, iki veya daha fazla çocuk gerçek yaşamdaki bir olayı veya durumu canlandırmak için girişimde bulunduğu anda ortaya çıkmaktadır. Sosyodramatik oyun, çocukların imgeleme ve oluşturma becerilerini kullandıkları, aynı zamanda istekli katıldıkları sosyal bir oyun şeklidir. Bu oyunda çocuklar değişik roller alırlar, birbirleriyle iletişime geçerler ve zengin bir ortama katılırlar (McCullough ve Calabrese, 2001). Bu oyunlarda çocuklar, sosyal yaşamı taklit ederler, duygu ve düşüncelerini, kalıplaşmış davranış şekillerini sergilerler. Yine kendi yaşamlarındaki boşanma, kardeşinin doğumu, ölüm gibi açıklanması zor olan durumlar oluşturarak, problemlere çözüm üretir ve olaylara anlam kazandırmaya çalışırlar (Tüfekçioğlu, 2011). Çocuk yaşadığı psikolojik travmalardan kurtulma aracı olarak oyunu kullanır. Durumunu dramatize ederek çözüm yolları bulmaya çalışır.

2.2.5.4. Özdeş Oyun (İdentiplay)

Özdeş oyun; ortak dikkat, taklit, paralel oyun, oyun etkileşimi sırasında sergilenen karşılıklı oyun diyalogu, oyun senaryolarının öyküleyici yapısı ve esneklik olmak üzere altı bileşenden oluşan yapılandırılmış bir oyun uygulama biçimidir. Ortak dikkat, özellikle odaklanmada sorun yaşayan otizm ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğun, yetişkinle birlikte aynı etkinlik üzerinde çalışması veya aynı oyunu oynamasıdır. Taklit; otizm ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların tekrarını yapmakta zorlandıkları şeyleri güvenli bir şekilde tekrarlamalarını yani taklit etmelerini sağlamaktır. Paralel oyun; birinin yanında yan yana bir pozisyondayken aynı oyuncak ve nesneleri kullanarak, bağımsız olarak oynamaktır. Oyun diyalogu; oyundan olan şeylerle ilgili çocuğun mantıklı bir dil kullanmasını sağlayacak öyküleyici bir dili kullanmaktır. Oyun senaryoları; oyun sırasında bazı şeyleri her zaman tahmin edilebilir hale getirmektir. Esneklik; oyun esnasında tıpa tıp aynı olan oyuncaklarla farklı davranışların sergilenmesine veya farklı fikirlerin üretilmesine imkân vermektir (Phillips & Beavan, 2012). Her çocuk aynı oyuncaklarla aynı davranışları sergilemesi beklenmez. Oyuncaklarla oynarken de bireysel farklılıklar ortaya koyulabilir. Esneklik bu durumu açıklamaya çalışır. Aynı oyuncaklarla farklı davranışlar sergilenebileceğini vurgular.

2.2.6. Oyunun Önemi

Çocuğun gelişiminde çok önemli yere sahip olan oyun, çocuk tarafından oynanırken gereksiz hareketler, yersiz davranışlar yapabilir (Pellegrini ve Smith, 1998). Çocuk her

durumu oyuna çevirebilir. Oyun çocuğun gündelik yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kadar çok vakit harcanan bir etkinliğin gelişime etki etmemesi düşünülemez.

Çocuklar oyun oynarken çocukta hem bedensel hem de zihinsel gelişim görülür (Ahmetoğlu ve Ercan, 2014). Oyunlar çocukların kas becerileri, motor becerilerinin gelişiminin yanı sıra zihinsel olarak karmaşık problemlerin çözümünde de çocuklara yardımcı olur.

Çocuk belirli bir yaşa kadar ebeveyn desteğine ihtiyaç duyar. Ebeveyn çocuğa fizyolojik gereksinimleri için destek vermekle birlikte, oyun yardımıyla fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim için ihtiyaç duyulan deneyimlerin yaşanmasına da imkan sağlar (Oktay, 2007). Çocuğun en temel fizyolojik gereksinimleri olan yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi becerilerin öğretiminde oyunu kullanmak öğrenmenin hızı açısından önemli yer tutmaktadır.

Oyun çocukları eğlenceli vakit geçirmelerini, kendini özgür hissetmelerini ve bir topluluğa ait olmalarını sağlar. Aynı zamanda çocuğun kendini rahat hissedebileceği, duygularını açıkca anlatabileceği bir ortam oluşturarak, onun toplumsallaşmasını ve şahsiyetli bir kişi olmasını sağlar (Bozan, 2014). Çocuğun topluma uyum sağlaması ve çevresine kendini anlatabilmesi önemli bir gereksinimdir. Bu durum oyunla daha da kolaylaştırılabilir.

Oyun çocukları bütün yönleri ile geliştirir(Soylu, 2001). Zihinsel, bedensel ve duygusal yönden gelişime etkisi olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Oyun oynayan çocuk mutlu çocuktur. Enerjisini boşaltabildiği müddetçe davranış bozuklukları da daha az olacaktır. Davranış ve uyum problemleri yaşamadığı müddetçe de toplum yaşantısına ayak uyduracaktır.

Oyun çocuğu olumlu yönden etkiler. Oyun yöntemiyle öğrenme çocuklar için en kalıcı öğrenmeleri sağlayan yöntemdir. Oyun sayesinde çocuk yeni davranışlar ortaya koyar. Buna bağlı olarak oyunun çocuğun bütün yönleriyle gelişmesinde payı büyüktür (Gültat, 2005). Özellikle bazı yaş grubu çocuklar için oyun, gelişimleri açısından çok önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin genellikle gelişimleri akranlarına göre geridir. Oyun bu gelişim geriliğini gidermek açısından önemlidir, gerek bedensel gerekse de zihinsel olarak gelişimlerine yardımcı olmaktadır.

Oyun oynarken çocuklar bir çok davranış kazanır. Aynı zamanda bu davranışlar çocuğun gelişimine de katkı sağlar. Bütün bu davranışlar toplumda öz benliklerini sergilemede, duygu ve düşüncelerini ifade etmede önemlidir. Aynı zamanda toplum içerisinde var olan sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilme gibi olumlu davranışlar sergilemesine fırsat verir (Pehlivan, 2014). Yaşamın simülasyonu oluşturularak yaşamdaki sorunların çözümü oyunla daha da kolaylaşacaktır.

2.2.7. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyun; gerçek yaşamdan farklı ortamlarda gerçekleşen, kendine özgü kuralları olan, gönüllü katılımı ile birlikte katılanları etkileyen eğlenceli bir etkinlik olarak çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekler (Tüfekçioğlu, 2011). Oyun, çocuğun farklı alanlarda yeni beceriler kazanmasını sağlar (Önder, 2017). Çocuğun gelişimi bu gibi farklı alanlarda ve farklı düzeylerde ilerlese de bir bütünlük içindedir ve birbirini etkilemektedir (Poyraz, 2012). Oyun gelişim dönemleri dikkate alınarak hazırlandığında eğitsel değer kazanmaktadır. Bu sebeple oyunun gelişim alanları üzerindeki etkisi ayrıntılı olarak incelenmelidir.

2.2.7.1. Oyunun Bilişsel Gelişim Alanına Etkisi

Bebeklik dönemlerinden itibaren çocuklar oyun oynarlar ve oyun ile çevrelerini, dış dünyayı keşfederler (Lindon, 2012). Bebeklerde hedefsiz davranışlar olarak görülen oyun, yaşla birlikte bir hedefe bağlı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Oyununun yaratıcılık, dil, dikkat ve çeşitli akademik alanlara etkisi olduğu gibi, bilişsel gelişimin de oyun üzerinde etkisi görülmektedir. Bunun yanı sıra oyun çocuklarda öz düzenleme becerisinin gelişmesini sağlar. Özellikle sembolik oyun çocuğun öz kontrol geliştirme, nesneleri oyun içinde kullanabilme ve onlara özellik biçme, rol alma ve empati yapma becerileri katarak öz düzenlemenin gelişmesini sağlar (Önder, 2017). Çocuklara oyun içinde sunulacak gerçek yaşam senaryoları ile okuryazarlık gibi bazı akademik beceriler daha erken yaşlarda kazandırılabilir (Sevinç, 2009). Zorlu problemleri çözmek için iyi planlanmış bir oyun, çocuklarda bilişsel becerilerin gelişmesinin destekçisidir (Stockal, 2016). Bir problemin çözümü için akıl yürütmek çok önemlidir. Dolayısıyla oyunlar işler bir şekilde planlanırsa rahatlıkla akıl yürütme becerilerini destekler.

Oyun çocukları düşünmeye yönelten işlevsel bir araçtır (Heidemann ve Hewitt, 1992). Çocuklar oyun oynarken çevrelerini tanırlar. Çevrelerinde ilk kez karşılaştıkları nesnelerin özelliklerini keşfedip, bu nesnelerin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmeyi, özelliklerine

göre sınıflamayı öğrenirler (Kamii & DeVries, 1993). Bu nedenle çocuklar oyun oynarken sembolik düşünmeye başlarlar. Oyun içerisinde oyuncakları farklı şekilde kullanmayı, oyuncakları kullanmadan “mış gibi” hayal ederek oynamayı, akranlarıyla nasıl etkileşimde bulunacaklarını, etkileşim kurmak için gerekli olan dilin sembollerini ifade etmeyi öğrenirler. Oyun alanlarındaki edindikleri tecrübelerine göre oyunlarını planlayabilirler, kurallarını değiştirebilir ya da farklı oyunlar tasarlayabilirler. Oyun içerisinde kullanabilecekleri oyuncakları veya oyun arkadaşlarını seçebilirler. Bu durum çocukların bilişsel olarak, sorunlara çözüm bulma, seçme özgürlüğü, karar verme ve verdikleri kararlara göre yeni şartlara uydurma yeterliliklerini geliştirir (Phillips & Beavan, 2012). Oyun sayesinde yansıtıcı düşünme becerileri gelişir.

Çocuk çeşitli boyut, renk, sayı ve farklı özelliklerdeki nesnelerle oynayarak bu ayırt edici özellikleri öğrenir. Oyun çocuğa bulunduğu ortamı kavramasını, kendini tanımayı öğretir. Duyularını harekete geçirerek, kendi güçlerinin farkına varan çocuk daha aktif ve yaratıcı olur. Etrafındaki olayları ve nesneleri yorumlar ve daha iyi sentezler. Çocuk oyun oynadıkça duyuları keskinleşir ve daha iyi öğrenir (Yavuzer, 2018). Çocukların oyun oynarken kazandığı bilişsel beceriler onların hayatları boyunca karşılaşacakları farklı problemleri çözümleyebilmelerinde kolaylık sağlar (Ergin, 2017). Yaşamlarının her anını oyunlara yansıtarak, öğrencilerin hayata daha kolay hazırlanması sağlanır.

2.2.7.2. Oyunun Motor Gelişim Alanına Etkisi

İnce ve kalın motor becerilerinin gelişimini hedef alan oyunlar yoluyla çocuğun fiziksel gelişimleri desteklenir (Stockall, 2016).Oyun çocuklarda hareket sürekliliğini sağlar (Heidemann ve Hewitt, 2010). Çocuklar oyun alanlarında hareket halindeyken, kendi vücutlarını tanımaya başlarlar ve vücutlarını kullanarak yapabileceklerinin farkına varırlar (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Özellikle hareketli oyunlar oynarken motor gelişimi için önemli olan güç, dikkat, denge vb. yeterlikleri gelişir. Bu oyunlar içerisinde çocuklar; ortak dikkat kurmayı, el-göz koordinasyonu sağlamayı, fiziksel olarak tepki vermeyi ve verdikleri tepkinin hızını ayarlamayı öğrenirler. Bu nedenlerle hareketli oyunlar sırasında koşma, atlama, zıplama, tırmanma gibi davranışlar çocukların kaba motor becerilerini geliştirir. Buna paralel olarak kesme, yapıştırma, hamur ve boyama etkinliklerini içeren oyunlar ise çocukların ince motor becerilerini geliştirmektedir (Koçyiğit, Tuğrul ve Kök, 2007). Özellikle özel gereksinimli bireylerde bedensel yetersizlik görülebilmektedir. Aynı zamanda kas gelişimi de yavaştır. Bu eksiklikleri gidermede de oyun önemli bir yer tutmaktadır.

2.2.7.3. Oyunun Sosyal – Duygusal Gelişim Alanına Etkisi

Oyun, iletişime geçmek isteyen çocuğun basit yollardan kendini ifade etmesini sağlarken, etkileşimi genişletip sürdürmesini de öğretir (Stockall, 2016). Duygusal ilişkilerin oluşması için uygun bir ortam sağlar. Böylece sosyal ilişkilerin oluşması ve güçlenmesi kolaylaşır (Yavuzer, 2018) Rol alma ve empati yapma becerileri kazandırır, öz düzenlemenin gelişmesini sağlar (Önder, 2017). Oyun içinde çocuk, dinlemeyi, sıra almayı, oyuncakları paylaşmayı, toplum içinde göstermesi gereken sosyal davranışları öğrenir. Oyun etkinliklerinde çocuklar kendi duygularını keşfederler, keşfettikleri duygularını yansıtarak etkinliklerini sürdürürler. Yaşadıkları sevinç, korku, kızgınlık, kıskançlık vb. duyguları güvenli bir şekilde deneyimlerler. Böylece çocuklar oyun oynarken kendini tanıma fırsatı bulur (Huizinga, 1995). Oyun alanlarında akranlarıyla bir arada olduklarından dışa vurdukları duygularını da akranlarıyla paylaşır.

Oyun, çocuğun rahatlamasını kolaylaştıran etkinliklerin tümüdür. Özel eğitime muhtaç çocuklar genel olarak stres altındadır. Oyun sayesinde bu gerginlik durumundan sıyrılırlar (Sarı, 2017). En doğal ve en güçlü dürtülerden biri olan saldırganlık, oyun sayesinde sağlıklı bir şekilde dışa vurulmuş olur (Yavuzer, 2018). Oyun, davranış problemlerinin ortadan kalkmasında ve çocuğun güdülenmesinde yardımcı olur (Yavuz, 2017). Böylece çocuğun öğrenmesi kolaylaşır.

Oyunla sosyal beceriler arasında döngüsel bir ilişki vardır. Oyun çocuğun sosyal becerileri kazanmasını sağlarken, sosyal ortam da çocuğun oyununu etkilemektedir. Oyun çocuğun çevresine göre biçim alır, çocuk çevresindeki kişilerden oyun içerisindeki kural ve davranışları öğrenir (Aktan, 2017). Böylece oyunla çocuğa toplum içindeki rol ve sorumluluklar öğretilir.

2.2.7.4. Oyunun Dil Gelişim Alanına Etkisi

Çocuklar ilk sözcüklerini söylemeden çok önce iletişime geçmek için sesler, jestler ve iletişim yolları arar. Çocukların iletişim becerilerini sağlamak için dil etkili bir araç olur (Topbaş, 2010). Dil gelişim süreci tüm çocuklarda aynı şekilde gerçekleşse de bu süreci hızlandırmak mümkündür. Çocuğun hayatında en önemli uğraşlardan olan oyun, çok erken zamanlarda başlar ve çocuk oyun sayesinde dilin yapısını kavrar. Dil, gelişim olarak birçok alanı kapsadığı için, çocuğun iletişime geçmesini sağlayan, kavramları ve nesneleri barındıran her türlü oyun dil gelişimini de desteklemiş olacaktır (Küçüköğlu, 2017). Ancak, sosyal

etkileşime ağırlık verilen oyunların daha fazla dil gelişimine katkı sağladığı göz ardı edilmemelidir.

Çocuk, oyun içinde yetişkin gözleminde birbirine benzeyen cümleleri ve davranışları tekrar ederek, sıra bekleyerek, rol alarak iletişim becerilerini geliştirir. Çocuk için tanıdık bir ortamda oluşan oyun etkinlikleri, oyun içerisinde yer alan ve sırası değişmeyen basit cümlelerin kullanılması, kullanılan bu cümlelerle oyun davranışlarının aynı olması ve sık sık tekrar edilmesi çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağlar (Topbaş, 2010). Oyun içerisinde kullanılan nesneler çocuğun dil gelişimi için oldukça faydalıdır, çocuğa öğretilmek istenen kelimeler oyun içinde yaparak yaşayarak öğretilmelidir (Seyrek ve Sun, 1991). Özel gereksinimli bireylerde dil gelişimi için nesne kullanımı çok önemlidir.

Çocuk oyun oynarken oyun içinde esnek bir şekilde yer alan yetişkinle veya oyun arkadaşlarıyla konuşarak, onları dinleyerek iletişim becerilerini geliştirir (Lindon, 2012). Çocuklar oyun alanlarını akranlarıyla paylaşırken kendi düşüncelerini ve duygularını ifade etme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda dili kullanarak akranlarının düşüncelerini ve duyguları hakkında da bilgi sahibi olurlar. Oyun sırasında girdikleri rolleri dili kullanarak yansıtırlar. Birbirleriyle etkileşim içerisindeyken dinlemeyi öğrenirler. Yani çocuklar oyun oynarken dilin kullanımı ile ilgili deneyim sahibi olarak kendilerini bir birey olarak ifade etme konusunda deneyim kazanırlar (Wolfberg & Schuler, 1999). Bu anlamda oyun etkinlikleri çocukların dil edinimlerine ve dilin kullanımlarını öğrenmeleri için uygun bir ortam oluşturur.

2.2.8. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Oyun

Özel gereksinimli bireyler, kendilerini destekleyecek farklı uygulamalara ihtiyaç duyarlar. Oyun, gerçek yaşamın bir provasası olmanın yanında, çocuğun kendini daha iyi tanımasını ve ifade etmesini kolaylaştırır. Kendi dil yetersizliklerinin içine sıkışmış özel eğitime muhtaç çocuklar için oyun, oldukça gereklidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk oyunla toplumsal kuralları ve rolleri rahatça öğrenebilir (Sarı, 2017). Çocuğu bütün yönleriyle geliştirmeyi amaçlayan ve açığa çıkmamış yeteneklerini ortaya çıkaran oyun, öğretmen ile öğrenci etkileşimini artırır ve normal çocuklar için önemli olduğu kadar özel gereksinimli bireyler için de bir ihtiyaçtır (Sel, 1988). Oynanan oyun bu çocukların farklılıklarını görmemizi ve belirlenen alanlarda desteklememizi sağlar. Oyun, etkili bir öğretim yöntemi ve aynı zamanda değerlendirme biçimidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Oyunu öğrencilerin gelişimlerini tamamlamak için kullanmanın yanı sıra, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde de kullanırız.

Özel gereksinimli bireyler için oyun önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca oyunun özel gereksinimli bireylerin davranışları, düşünceleri ve gelişimleri üzerinde önemli etkileri vardır. Özel gereksinimli bireylere eğitim-öğretim süresince sağlanan oyun ortamları, bu bireylerin iletişime geçme, iş birlikli çalışma, arkadaş olma ve kendilerini tanıma becerilerini geliştirmelerine imkan sunmaktadır (Küçük Alemdar, 2015). İyi planlanmış bir oyunla öğretim ile, özel gereksinimli bireylere yaşama yakın ortamlarda, gereksinim duydukları kazanımlar rahatlıkla kazandırılabilir. Öğrenciler hem oyunlarda eğlenirler hem de amaçlanan kazanımları edinirler.

Özel gereksinimli bireyler oyun başlatma ve oyun sürdürmede yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu çocuklara oyun becerilerinin kazandırılması için öncelikle dikkat edilmesi gereken zengin bir çevre ve bu çevrenin bireylerin ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda düzenlenmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Gerekli düzenlemelerin yapılması için özel gereksinimli bireyler oyun oynayacak aileler ve eğitimciler öncelikle oyunlara çocuğun bildiği ve kendini rahat hissedeceği bir ortamda ve tanıdığı oyuncaklarla başlamalıdır. Oyun aynı kişi ile oynanmalı ve oynanan oyun da değişmemelidir, oyun ortamında farklı duyulara hitap edecek ve farklı öğrenmeleri değerlendirebilecek türde oyuncaklar yer almalıdır. Çocuk oyuna alışana kadar aynı oyunlarla başlanmalıdır. Ayrıca çocuğun yanında bir tanıdık kişi olması çocuğun oyuna daha kolay uyum sağlamasını ve oyunu sürdürmesini sağlar (Sarı, 2017). Bunların yanında oyunda müzik, eğlence, çocuğa hissettirmeden yön verme, tekrar, çocuğu cesaretlendirme yer almalıdır.

Oyun, doğal ve eğlenceli öğretim ortamı sunarak çevrenin zenginleşmesini ve farklılaşmasını sağlar (Tuğrul, 2014). Oyun içinde başarı duygusunu yaşamasına izin verilen, belirli planla ilerlemesi izlenen çocuğun öğrenme yaşantılarına ilgisinin arttığı görülecektir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Akademik becerilerin yanında iletişim başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar yaşayan özel gereksinimli bireylerin oyun içinde aktif olması sağlanarak iletişim becerilerini edinmesi, toplumsal rolleri kavraması sağlanabilir (Stagnitti & O'Connor, 2012). Oyun içinde birçok duyguyu yaşayan çocuk, tepkilerini kontrol etmeyi, duygularına yön vermeyi öğrenir (Akandere, 2003). Sel (1988) 'da, özel gereksinimli bireyler için hazırlanan oyunların eğitsel bir değeri olabilmesi için dikkat edilmesi gereken durumları şu şekilde sıralamıştır:

1. Oyunun eğitsel değeri olması için, oyunun farklı gelişim alanlarına etkisi göz önünde bulundurulmalıdır,

2. Oyunu oynayacak çocukların yaşına ve cinsiyetine göre oyun seçimi yapılmalıdır,
3. Oyun oynanacak yerin bu faaliyetlere uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir,
4. Oyun için uygun materyaller hazırlanmalıdır,
5. Oyun süresinin ne kadar olacağı kararlaştırılmalıdır.

2.2.9. Oyunla Öğretim Esnasında Öğretmenin Sorumlulukları

İstenen başarıya ulaşmak açısından oyun seçimi önemli ve dikkatli olunması gereken bir husustur. Öğretim için seçilecek oyun konusunda görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, oyunu öğrencilerin seviyesine, oyuna katılmak isteyen öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine, öğretmek istediği konunun hedeflerine göre belirlemelidir. Oyun, hedeflenen amaçtan uzaklaşıp asıl işlevini yitirdiğinde bırakılmalı, devamı konusunda ısrar etmeyip öğrenciyi özgür bırakmalıdır. Eğer mümkünse bir oyun için yalnız bir hedef belirlenmeli ve oyunun kuralları öğrencilere açık ve anlaşılır bir biçimde anlatılmalıdır. Çocuğa öğrenme zevkinin verilmesinin yanı sıra hata yapma şansı da verilmelidir (Güneş, 2015). Aydın (2014) ve Sel (1990) ise oyunla öğretimde öğretmenin sorumluluklarını şu şekilde belirtmiştir:

- 1) Oyunun esas amaçları belirlenmelidir. Oyunun planlaması önceden iyi bir biçimde yapıp çocuklara açıklanmalı ve tüm kuralları, materyalleri tanıtılarak öğretilmelidir.
- 2) Oyunun oynanacağı mekân önceden belirlenip, araç-gereçler, temizlik ve düzen konusunda hazır hale getirilmelidir.
- 3) Oyun ortamının sıkıcı ve aşırı ciddi olmayacak şekilde kuralları ve düzeni olmalıdır.
- 4) Oyun içerisinde anlaşılmayan şeyler lüzumsuz ayrıntılardan kaçınarak çeşitli modelleme ve şekillerle akışı bozmadan açıklanmalı veya ipuçları verilmelidir.
- 5) Başlangıçta çocuğun ilgisini daha çok çekecek, çevresinde gördüğü, yaşadığı, uygulaması kolay oyunlara yer verilmelidir. Çocukların ısınması ve alışması için sakın oyunlarla başlayıp giderek hareketli oyunlar seçilmelidir.
- 6) Çocuk oyuna katılım için zorlanmamalı, kendiliğinden ve cesaretle katılımı için fırsatlar sunulmalıdır. Gerekğinde çocuğun başarısı takdir edilmeli ve azarlama, küçümseme gibi aşağılayıcı davranışlardan uzak durulmalıdır.

Öğretmen sınıfta oluşabilecek gürültü gibi disiplin sorununa önlemler almalı, pasif öğrencileri cesaretlendirmeli ve rekabetin sınırlarını kontrol altında tutmalıdır.

Bunun için oyunun ödüle veya cezaya dayandırılmaması gerekir. Öğrencilerin başarısızlıktan korkmadığı, başarılı olmak için diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini bozacak şekilde aşırı rekabete girmeyecekleri bir atmosfer oluşturulmalıdır (Babayiğit, 2016). Olumlu sınıf ortamında, işbirliğini artırıcı şekilde oyunlar planlanmalıdır.

Öğretmenin iyi bir oyun dağarcığı olmalıdır. Öğretmen, iletişim ve empati becerilerini etkili kullanabilen, iyi bir oyun arkadaşı, oyun yürütücüsü ve ortam sağlayıcısı olduğunda oyun etkinliklerini hedefe uygun gerçekleştirmiş olur (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Öğretmen tüm bu özelliklere sahip olduğunda hem öğretim sürecini etkili bir şekilde yapar hem de öğrencilerin derslere istekli katılmasını sağlamış olur.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaya (2010), oyun müdahale programının (OMP) 3-5 yaş arası özel gereksinimli çocukların bilişsel becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Öntest- sontest kontrol grup şeklinde yapılmıştır. 13 öğrencinin bir kısmı çalışma diğer kısmı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre oyun müdahale programın uygulanan özel gereksinimli çocukların uygulanmayamlara göre bilişsel becerileri arasındaki farkın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda oyun müdahale programı uygulanan özel gereksinimli çocukların programı uygulama öncesindeki performansları ile sonrasındaki performanslarının olumlu yönde değiştiği görüşmüştür.

Hanbaba (2011), oyunla öğretim yönteminin, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarıları ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerden , gerçek deneysel modelinde öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz modele uygun yapılmıştır. Araştırma, Sakarya ili Hendek ilçesindeki bir ilkokulda iki ayrı sınıftaki 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 62 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 31 öğrenci deney, 31 öğrenci kontrol grubudur. Seçilen öğrenci gruplarına “Dün, Bugün, Yarın” temasında bulunan “Değişim” ve “Teknoloji” konularının yer aldığı C.3.1., C.3.2., C.3.3., C.3.18., C.3.19., C.3.20. ve C.3.21. kazanımları deney grubundaki öğrencilere oyunla öğretim yöntemi aracılığıyla öğretilmek hedeflenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise öğretim programında yer alan öğretim yöntemi ile

aktarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kazandırılmak hedeflenen kazanımlarda başarı ölçüldüğünde deney grubunda yer alan öğrencilerin başarılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarına göre anlamlı derecede farklılık tespit edilmiştir. Grupların tutumları incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kadim (2012), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırmayı 2010-2011 eğitim öğretim yılında 60 öğretmen ile yürütmüştür. Öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacının geliştirdiği “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz yeterlikleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin planlamaya ilişkin öz yeterliklerinde görev yapılan okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin bulunup bulunmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu ve sınıf mevcudu, görev yapılan okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin bulunup bulunmama değişkenlerine göre öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulama ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterliklerinde göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz yeterliklerinde yalnızca yaş düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Ergin (2017), otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın desenlemesi tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Araştırma 3-6 yaş aralığında değişen 3 erkek öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan bütün katılımcıların oyun temasında yer alan oyun kazanımlarını edindikleri görülmüştür. Kazandıkları bu kazanımları genelleyebildiklerini ve öğretim oturumları bitirildikten 1. hafta, 2. hafta ve 3. hafta sonrasında da sürdürebildiklerini tespit edilmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017), yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırma, İzmir ilinde erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan 127 özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Kadim (2012)’in geliştirdiği “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz Yeterlik

Anketi” ile özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterlikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularında mezuniyet alanı, oyun ile ilgili ders alma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre oyunu planlama, uygulama ve değerlendirme öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aynı zamanda mezuniyet alanı, oyun ile ilgili ders alma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ile oyun öğretimi mesleki öz yeterliklerinde de anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise eğitim durumu değişkeninin, oyun öğretimi etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz yeterlik ve oyun öğretiminde etkili olduğudur. Aynı zamanda cinsiyet değişkeni açısından oyun etkinliklerini uygulama alt boyutunda etkisi gözlenmiştir.

Kaptan (2018), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 3-6 yaş aralığında değişen 3 erkek ve 1 kız çocuğudur. Araştırmanın deseni, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Araştırma sonucunda, video modelle öğretim yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyodramatik oyun öğretiminde etkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar video modelle edindikleri kazanımları farklı ortamlara genellerebildikleri görülmüştür. Ayrıca öğretim oturumları tamamlandıktan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar 15 gün sonra da bu becerileri sürdürebildikleri görülmüştür.

Kaplan (2019), zihin yetersizliği olan öğrencilere sayma becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın deseni tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın katılımcıları orta-ağır düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış üç çocuktur. Katılımcılara beşer ve onar ritmik sayma becerisini kazandırmak üzere oyunla hazırlanmış öğretim oturumları uygulanmıştır. Etkililik verilerini elde edebilmek için, başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin etkililiği grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları beşer ve onar ritmik sayma becerilerinin kazandırılması üzerinde oyunun etkili olduğunu ve uygulamalar bittikten sonra da bu kazanımları sergileyebildiklerini göstermiştir. Ayrıca kazanılan bu becerilerin farklı ortam ve farklı materyaller üzerinde genellendiği görülmüştür. Öğretmen ve ailelere uygulanan sosyal geçerlik bulguları araştırmanın sosyal olarak güçlenmesini sağlamış ve uygulamaların oyun oynama becerisi üzerinde de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yaman (2019), yaptığı çalışmada oyunun özel gereksinimli olan çocukların sosyal gelişimlerine etkisi hakkında öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, oyunun dikkat toplama üzerinde olumlu etkisi olduğu; öğretmenlerin yardımlaşma, paylaşma temalı ve sınıf içindeki çalışmaları pekiştirmeye yönelik oyunlar oynattığı yönündedir. Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu oyun becerilerine bakıldığında yaratıcılık, zenginleştirme ve drama alanında, oyunda araç-gereç kullanımında, doğru oyun tercihinde, basit ilüzyon gösterileri ve az düzeyde de olsa gitar çalmada iyi oldukları görülmüştür.

Celep (2020), okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde okul öncesi özel eğitim okulunda görev yapan 100 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz Yeterlik Anketi” ve “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstatiksel analiz ile verileri analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında değişkenlerinin okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Aynı zamanda bulgularda, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, sınıfta yardımcı personel olma durumu, üniversitede oyun ile ilgili eğitim alma, oyun ile ilgili yayın takip etme, oyun ve yaratıcılık ile ilgili eğitim almadeğişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği elde edilmiştir. Ayrıca okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Finn ve Fewell (1994), “Oyun Değerlendirme Ölçeği (Play Assessment Scale-PAS)” kullanılarak ortaklaşa yaptıkları oyun değerlendirilmesi 3-12 yaş arasındaki görme-işitme engelli çocukların iletişim yeteneklerini oyun yoluyla değerlendirilmesini incelemiştir. Bu çalışmada pas küçük ve büyük yaş grubu çocuklar için de klasik iletişim yeteneklerinin ölçümünde kullanılan ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu iki ölçme tekniğinin sonuçları aynı bulunmuştur. Bu da oyun değerlendirme tekniğinin informal uygulanan bir teknik olmasına rağmen sonuçlarının güvenilir olduğunun göstergesi olarak belirtilmiştir.

Fantuza, Sutton-Smith, Coolahan, Canning ve Depnam (1995), Peen Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Peen Interactive Peer Olay Scale) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Head Start Programındaki düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul öncesi oyun etkileşim davranışlarını değerlendirmesini incelemiştir. 3 yıl süren çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin araştırmaya katılan çocuklar için doldurdıkları formlar ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçekte kullanan oyun çeşitleri ve davranışlar arasında yüksek oranda anlamlı bir benzerlik ortaya çıkmıştır. Çocukların, saldırgan ve çabuk hayal kırıklığına uğrama, etkileşimden kaçırma ya da sessiz ve içe kapanık davranış örüntüleri sergileme, yıkıcı ve kopuk oyun ilişkileri kurma ya da lider ve baskın olma gibi oyun ortamlarında bu ölçek yardımıyla tespit edilebilecek özellikleri olarak listelenmektedir.

Janson (2001), okul öncesi çocukların birlikte oyunlarında sadece fiziksel ortamın paylaşılmasından öte, birlikte oyunun ortak fiziksel mekân, sosyal düşünce ve deneyim, ortak semboller içerdiğini belirterek görme engelli ve gören çocukların birlikte oyun etkileşimini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre yetersizliği olan çocukların birlikte oyunlarda ortak sembollerini kullanamadıklarını tespit etmiştir. Bundan dolayı birlikte oyunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda bireysel özelliklerin birlikte oynanan oyunlarda dikkat edilmesi gereken nokta olduğunu tespit etmiştir.

Howard (2002), çocukların oyun, çalışma(iş) ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 3 ve 6 yaş arasındaki 57 erkek 54 kız toplam 111 çocuktur. Şehir merkezinde yer alan anaokulu ve ilkokul, kırsalda yer alan anaokulu ve ilkokul, hem devlet hem de özel kurumlar olmak üzere değişik türlerde altı alandaki çocuklarla çalışma yapılmıştır ve çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara oyun, çalışma ve öğrenme etkinliklerinden oluşan farklı resimler inceletilerek, resimdekilerin oyun mu çalışma mı olduğu ve öğrenme mi öğrenmeme mi olduğuna dair sınıflandırmaları istenmiştir. İkinci bölümde çocuklara gösterilen resim sayısı azaltılarak gösterilmiştir ve tekrar sınıflama yapmaları istenmiştir. Sınıflama sonunda seçimlerini belirlemeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların oyun, çalışma ve öğrenmeyi ayırt edebildikleri tespit edilmiştir. Çocukların seçimlerinde, etkinliğin yapısı ve materyaller etkili olmuştur. Aynı zamanda mekân, ortamda yetişkin olması, pozitif etki gibi değişkenlerde etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda oyun ve öğrenmeme, çalışma ve öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Stanley (2003), sembolik oyun ile diğer gelişim alanları (sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, verici dil ve sosyal gelişim) arasındaki ilişki ile ilgili çalışma yapmıştır. Araştırmada 24-26 aylık 101 otistik çocuk, çocukluk otizmi değerlendirme ölçeği ile; sembolik olmayan bilişsel becerileri Leither uluslararası performans ölçeği ile, dil becerileri Peabody resimli sözcük testi ve Reynell gelişimsel dil testi (RDLS) ile ve son olarak sosyal gelişimleri ise girişimsel profil II testi ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak, otistik çocukların sembolik oyun davranışları ile sözel olmayan bilişsel yeterlikleri arasında çok güçlü bir ilişkiyi olduğu tespit edilirken, sosyal gelişim ile sözel yeterliğin birbiriyle ilişkili ve sosyal yeterliğin sembolik oyunu belirleyici özelliği olduğu bulgusuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada sembolik oyun ile otizm arasında negatif yönde korelasyon olduğu ve ifade edici dil becerileri ile sembolik oyun arasında anlamlı ve güçlü bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte alıcı dil becerileri ile ise düşük oranda bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

Gmitrova, Podhajecka ve Gmitrov (2009) çocukların oyun tercihlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada Doğu Slovakya Bölgesinde 123 anaokulunda, Matodolojik ve Pedagojik Merkezi gözetiminde yapılmıştır. 3-6 yaş aralığındaki 25.881 kız, 25.520 erkek olmak üzere toplamda 51.101 çocuk araştırmanın örneklemdir. 4 yıllık eğitim almış ve en az 10 yıl uygulama yapmış olan öğretmenlere uygulama başlamadan önce eğitim verilmiştir. Eğitimlerin ardından öğretmenler yapılandırmacılık yöntemi ile kendi sınıflarındaki çocuklara uygulama yapmışlar. Her öğretmen uygulamayı art arda iki hafta boyunca 7.30-10.00 saatleri arasında yapmışlardır. Yapılan uygulamalardan sonra öğretmenler çocukların oynadıkları oyunları sınıflandırmışlardır. Sonuç olarak kız çocuklar hayali oyunları erkek çocuklar ise bloklardan yapı oluşturma oyunlarını tercih etmişlerdir.

Homer ve arkadaşları (2014), okuma-yazmaya yeni başlayanlar için oyun temelli öğrenme yaklaşımının etkisini incemiştir. Bu araştırmayı yaşları 5 ile 7 arasında değişen 39 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem türlerinden basit tesadüfi örnekleme ile öğrenci seçimleri yapılmıştır. Araştırma üç farklı grup ile yürütülmüştür. Her bir grup için değişik uygulamalar yapılmıştır. Birinci grupta yetişkinler tarafından hikâyeler okunmuştur. İkinci grupta oyundaki karakter tarafından hikâyeler okunmuştur. Üçüncü grupta oyun karakteri tarafından hikâyeler okunmuştur. Böylelikle oyun etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında ikinci ve üçüncü grup öğrencilerinin yüksek frekanslı kelimelerinde, aktif kodlamalarında ve toplam okuma puanlarında artışlar tespit edilmiştir. Sadece üçüncü grubun kelime tanıma düzeyi anlamlı oranda artmıştır.

Fridenson-Hayo ve arkadaşları (2017) “Emotiplay” isimli kültürler arası bir değerlendirme olan, otizmlili çocuklarda duyguları öğrenmek için geliştirilen ciddi bir oyunun(SG) sonuçlarını araştırmışlardır. Bu çalışma, Otizm spektrum bozukluğu(ASC) olan çocuklara duygu tanımayı (ER) eğlenceli ve içsel olarak motive edici bir şekilde öğretmeyi amaçlayan bir sistem olan Emotiplay'in gibi ciddi oyunu(SG) kültürler arası bir değerlendirmesini (Birleşik Krallık, İsrail ve İsveç'te) gerçekleştirdi. Katılımcılar, SG'yi 8-12 hafta boyunca kullanan, yüksek işleyen Otizm spektrum bozukluğu (ASC)'na sahip 6-9 yaşındaki çocuklardı. Sonuç olarak, Emotiplay'in SG'si etkili ve motive edici bir psiko-eğitim müdahalesidir, kültürler arası ER'yi yüzlerden, seslerden, beden dilinden ve bunların yüksek işlevli ASC'ye sahip çocuklara bağlam içinde entegrasyonundan öğretir. Sosyalleşmede daha genel kazanımlar ve azalan otizm belirtileri için yerel kanıtlar bulundu.

Lan, Hsiao ve Shih (2018), araştırmalarında özel eğitim öğrencilerine yönelik oyun tabanlı 3b sanal dil öğrenme ortamlarının etkili öğrenme tasarımı yapmışlardır. Bu mevcut çalışma, özellikle özel eğitim öğrencilerinin ilk dilleri olan Mandarin dilini, kelime ve cümle yapılarını öğrenmelerini geliştirmeleri için ikinci bir yaşam üzerinde bir 3B sanal ortam oluşturmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya 8-9 yaşları arasında dört öğrenci katılmıştır. Bu araştırma, iki aşamalı bir araştırma yoluyla, özel eğitim öğrencilerinin Mandarin öğrenimini geliştirmek için sanal dünyaları kullanmak için altı kategoride İnsan-bilgisayar arayüzü (HCI) tasarım ilkesi önerdi. Ayrıca, hem görüşme sonuçları hem de velilerin yorumları, bu platformun özel eğitim öğrencilerinin öğrenmesi için kullanılmasının etkilerini doğrulamıştır.

Cano, García-Tejedor, Alonso-Fernández ve Fernández-Manjón (2019) zihinsel engelli kullanıcılar için bir öğrenme oyununun oyun analitiği kanıta dayalı değerlendirmesine dayalı bir çalışma yapmışlar. Zihin engelli bireylerin bağımsız yaşamını geliştirmek için şehir merkezi ve metro macerası oyun olarak oyun tasarımını değerlendirmek için kanıta dayalı bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırmada, tasarımı değerlendirmek için gerçek yaşama koşullarında gerçek kullanıcıların oyun etkileşim verilerini toplamak için Oyun Analitiği tekniklerini uygulama sürecinin tamamını örnekliyor. Sonuçlar, Oyun Analitiği bilgilerini kullanan önerilen kanıta dayalı yaklaşımın, özellikle kullanıcıların katılımını gerektiren diğer değerlendirme türlerinin sınırlı olduğu durumlarda, hem oyun tasarımını hem de uygulamayı değerlendirmenin etkili bir yolu olduğunu göstermiştir.

Saleh ve Battish (2020) eğitilebilir zihinsel engelli çocukların gereksinimleri için dijital oyun temelli öğrenmenin tasarlanması ve kullanılması amacıyla önerilen bir model üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma, dijital oyunların eğitilebilir zihinsel engelli çocukların öğretme ve öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine katkı olarak eğitimde nasıl kullanılacağına, bu çocukların sınıflarında tasarım ve kullanım gereksinimlerini belirleyerek daha fazla ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırmada 3 ana boyuta ayrılmış 38 farklı gereksinimden oluşan eğitilebilir zihinsel engelli sınıflarında dijital oyun temelli öğrenmenin tasarlanması ve kullanılması için gereksinimler listesi yapılarak bu çocukların öğretim gereksinimlerini karşılayabilecek dijital oyun türleri belirlenmiştir. Daha sonra önerilen liste 5 Mısır üniversitesindeki 25 öğretim üyesinden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Veri istatistiksel analizini takiben, anket toplam ortalama puanının %90.1 i ağırlık ile 2.73 olduğu ortaya çıktı. Özetle, bu tür değerler, ankette önerilen tüm gereksinimlerin, eğitilebilir zihinsel engelli çocuk sınıflarında dijital oyun tabanlı öğrenmeyi kullanmak için gerçekten çok önemli olduğunu doğrulamaktadır.

Jeong ve arkadaşları (2020) zihinsel engelli öğrenciler için çoklu deneyime sahip bir masa oyunu olan 'ZOOCUS'un geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerini, konsantrasyonunu ve çalışma belleğini geliştirmek için masa oyunları ve AR uygulamalarını birleştiren çok deneyimli bir AR tahtası olan “ZOOCUS”un geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu masa oyunları zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren bir oyunlar olarak nitelendirilmektedir. 2019 yılında Netmarble vakfının desteğiyle yürütülen bu oyun, kullanıcının bireysel entelektüel seviyeye göre farklı oyun seviyesi seçmesine olanak tanıyor. Ağa sahip bulut sunucusu aracılığıyla, öğrencinin deneyimi birbirleriyle paylaşılabilir ve öğrencinin yeteneklerinin objektif olarak değerlendirilmesi için oyun verileri toplanabilir. Bu çalışmada zihinsel engelli öğrencilerin dikkat konsantrasyonları geliştirildiği saptanmış ve çalışmada masa oyununa AR işlevi ekleyerek çeşitli görsel-işitsel öğeler sağlayarak oyun davranışına göre geri bildirimi en üst düzeye çıkarmaya çalıştı. Daha önceki birçok çalışmada görüldüğü gibi, masa oyunları zihinsel engelli öğrenciler için gerekli olan bazı temel becerileri geliştirebilir. Ancak, çalışmaların çoğunda kullanılan çok sayıda masa oyunu arasında, özellikle zihinsel engelli öğrenciler için geliştirilmiş bir masa oyununun kullanıldığı ve zihinsel engelli öğrenciler için özel bir masa oyununun geliştirildiği ve ticarileştirildiği bir durum olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda Özel Eğitim Öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmalar bireylerin ya da grupların sahip olduğu özellikleri ortaya koymaya çalışır. Betimsel tarama modeline göre yapılan araştırmalar, daha önce olmuş veya şu anda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın konusu oluşturan vaka, kişi veya nesneler, hali hazırda var olan koşullar altında herhangi bir müdahalede bulunulmadan tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

3.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet kurumlarında görevli 632 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. %95 güven aralığında ($\alpha= 0.05$) 632 özel eğitim öğretmenini temsil etmek için rastgele seçilmesi gereken öğretmen sayısı 239'dur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Araştırma kapsamında, rastgele seçilen 241 özel eğitim öğretmenin katılımı sağlanarak gerekli örneklem sayısı karşılanmıştır.

3.2.1. Evren-Örneklem Grubuna Ait Bilgiler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tanılayıcı özelliklere göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Tanılayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

		f	%
Kıdem	0-10 yıl	140	58,1
	11-20 yıl	68	28,2

	20 yıl ve üstü	33	13,7
Lisans mezuniyeti	Özel Eğitim Öğretmenliği	151	62,7
	Sınıf Öğretmenliği	51	21,2
	Diğer	39	16,2
Çalışılan engel grubu	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	30,3
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	34,0
	Otizm	75	31,1
	İşitme Engelli	7	2,9
	Görme Engelli	4	1,7
Cinsiyet	Kadın	133	55,2
	Erkek	108	44,8
	Toplam	241	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde, katılımcıların %58,1'inin 0-10 yıl, %28,2'sinin 11-20 yıl ve %13,7'sinin 20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir oranının (%62,7) mezuniyet alanı özel eğitim öğretmenliğidir. Katılımcıların %30,3'ü hafif düzey zihin engelli, %34'ü orta-ağır zihin engelli, %31,1'i otizm, %2,9'u işitme engelli ve %1,7'si görme engelli olarak çalıştığı grubu belirtmiştir. Katılımcıların %55,2'si kadın, %44,8'i erkektir.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Oluşturulması

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Tezbaşaran (2008) ve DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme ilke ve basamakları takip edilerek Likert tipi yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmada izlenen ölçek geliştirme işlem basamakları şu şekildedir;

- Alan yazın taranarak ölçülecek yapının tespit edilmesi,
- Uygun ölçme aracına karar verilmesi ve madde havuzunun oluşturulması,
- Madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi,
- Taslak ölçeğin hazırlanması,
- Verilerin toplanması,
- Geçerlik güvenirlik çalışmaları ve ölçeğe son şeklinin verilmesi.

Araştırmalarda yeterliliklerin ölçülmesi amacıyla çeşitli ölçek türleri kullanılmaktadır. Rensis Likert tarafından geliştirilen ölçekler diğer ölçek türlerine göre daha kolay hazırlanabilen ve daha az maliyetli olması ve bununla birlikte kullanışlılığının da yüksek olması nedeniyle araştırmalarda tercih edilmektedir (Eren, 2001). Likert tipi ölçeğin sorularına nitel konularda cevap veren katılımcıları araştırırken tutarlılık meydana getirir. Katılımcıların kendi görüşleri ve tecrübelerinin anlatmasına mücadele etmek yerine, ölçmek için önceden tanımlanmış alternatifler sunulur.



Şekil 3. 1. Ölçek Geliştirme Aşamaları

Şekil 3.1’de ölçek geliştirme aşamaları bulunmaktadır. Ölçülecek özelliğin kavramsal olarak tam bir şekilde açıklanması ve sınırlarının iyi çizilmesi iyi bir ölçme aracı geliştirebilmek için önemli bir aşamadır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu anlamda araştırmanın ölçülmek istenen özellik özel eğitim öğretmenlerinin öğretime dahil ettikleri oyunu kullanabilme yeterlilikleri olarak belirlenmiştir.

Özel gereksinimli bireyler ile çalışan eğitimcilerin de çalışmalarında oyunlara yer vermelerinin çocukların yetersizliklerini belirlemenin yanında hareket ve oyun ihtiyaçlarına cevap vermeleri açısından da önemli olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2017). Ayrıca oyunla öğretimle dersler daha eğlenceli ve dikkat çekici hale geldiği için de önemlidir. Bu sebeplerden ötürü özel eğitimde öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde oyunla öğretimi sıklıkla kullanmaktadır. Derslerde kullanılan oyunla öğretime yönelik öğretmen yeterliliğinin betimlenmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak bu çalışma yapılmıştır. Ölçülmek istenen özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim yeterlilikleri alan yazın taraması yapılarak ölçeğin kavramsal yapısı ve alt boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve alan taraması yapılarak ölçeğimiz planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyutta 54 maddelik taslak oluşturulmuştur. Maddeler özel eğitimde öğretim sürecinde öğretimi planlama aşamasında işlem basamakları, öğretimi uygulama aşamasında işlem basamakları ve öğretimi değerlendirme işlem basamakları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Maddelerin katılımcılar tarafından kolay anlaşılabilir olmasına, yalın bir dil ve anlatımla yazılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca maddelerin birden fazla davranış, yargı ve tutum içermemesine özen gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmek istenilen özellikler için kullanılacak ölçek maddelerinin amaçla hizmet edebilmenin yanında sayısal ve kalite olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi de uzman görüşü almaktır (Büyüköztürk, 2015). Ölçme aracını geliştiren kişi ile uzmanların ortak fikirlere sahip olması ölçeğin kapsamı açısından önem taşımaktadır (Tavşancıl, 2018). Özellikle çok faktörlü yapılara sahip ölçme araçları için hazırlanan maddelerin bulunması planlanan boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2017). Bu çalışmada Özel Eğitim Öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci yeterlilikleri için 6 Özel Eğitim Öğretmeni, 4 Okul Öncesi Öğretmeni, 2 adet özel eğitim alanında çalışan Beden Eğitimi ve Oyun Öğretmeni, 1 Oyun Terapisti, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesi ve 1 ölçek geliştirme (istatistik) uzmanından görüş

alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve alan taraması yapılarak kapsam geçerliliğini etkilemeyecek şekilde ölçeğimiz 37 maddeye düşürülmüştür.

Ön uygulama öcesi 37 maddelik hazırlanan ölçeğimiz 5 puanlık likert ölçeği olarak hazırlanmıştır. “1= Hiç bir zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Sık sık, 5= Her zaman” şeklinde puanlama yapılmıştır. Bu puanlamanın yanı sıra Kişisel Bilgiler Formu’da hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler formu kıdem, lisans mezuniyeti, çalışılan engel grubu ve cinsiyet değişkenlerinden oluşmaktadır.

3.3.2. Ön Uygulamanın Yapılması

Uzman görüşü alındıktan sonraa hazırlanan Denemelik Ölçek Formu Ankara ve Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet kurumlarda görev yapan 143 özel eğitim öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin %52,6’sı kadın, %47,4’ü ise erkektir.

3.3.3. Ön Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak Denemelik Ölçek Formu için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, Birleşme (convergent) ve ayrışma (discriminant) geçerliği hesaplamaları için CR (composite reliability), AVE (average variance extracted), MSV (maximum shared variance), MaxR(H) (maximum reliability) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Ölçme aracının iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için IBM SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 istatistik paket programları kullanılmıştır.

3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Daha az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler oluşturmak için çok sayıda değişken arasından birbiri ile en çok ilişkili değişkenleri seçmeyi amaçlayan faktör analizi, çok değişkenli bir analiz tekniği olarak bilinmektedir (Çokluk, vd., 2010). Örneklem yeterliliği ve verilerin faktörleşmeye uygunluğu analiz öncesinde kontrol edilmelidir. Hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,88>0,70) katsayısı örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermiştir. Barlett Sphericity ($\chi^2_{(153)} = 1323,10$; $p<0,001$) testi sonucu ise verilerin faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmiştir. Gerekli varsayımların karşılandığı anlaşılmış ve faktör analizi uygulanmıştır.

Temel bileşenler analizi faktör çıkarma yöntemlerinden biridir. Bu araştırmada bu yöntem uygulanarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 0,32 değeri faktör yükleri için kesim

noktası olarak atanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör analizinin uygulanması sonucunda beş faktörün öz değerinin birin üzerinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öz-değer faktör grafiğinde beşinci noktadan sonra eğim bir plato oluşturmuştur. Beşinci noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı küçüktür. Aynı zamanda yaklaşık olarak aynı olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda faktör sayısının beş olmasına karar verilmiştir. Ortaya çıkan faktör sayısı ve alınan karardan sonraki adımda ölçek maddeleri beş faktöre zorlanarak analiz yapılmıştır. Maddelerin yer aldığı faktörleri daha belirgin duruma getirmek için döndürme yöntemlerinden Varimax dik döndürme metodu kullanılmıştır. Faktör yükü kesim noktasının altında kalan maddeler (m1, m9, m18, m19, m37) ve birden çok faktör yüklenen binişik maddeler (m5, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m20, m21, m27, m31, m33) ölçekten her biri çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. En son yapılan analiz sonucunda ölçekte 18 maddenin kaldığı gözlenmiştir. Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin faktör yapısı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Özel eğitim öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör yükü					MOV*	DMTK**	Öz değer	Açıklanan varyans (%)
	1	2	3	4	5				
m29	0,80	0,18	0,20	0,09	0,26	0,79	0,81		
m23	0,78	0,22	0,17	0,12	0,09	0,71	0,74		
m24	0,74	0,18	0,22	0,03	0,20	0,67	0,71	7,32	40,69
m30	0,73	0,28	0,32	0,06	0,04	0,72	0,75		
m28	0,71	0,09	0,02	0,22	0,27	0,63	0,65		
m32	0,57	0,31	0,26	0,31	-0,02	0,58	0,61		
m3	0,25	0,88	0,06	0,12	0,15	0,88	0,84		
m4	0,22	0,86	0,21	0,09	0,07	0,84	0,80	1,74	9,66
m2	0,25	0,80	0,17	0,25	0,10	0,80	0,78		
m35	0,13	0,10	0,84	-0,03	0,17	0,77	0,61		
m36	0,35	0,14	0,74	0,11	0,06	0,71	0,65	1,51	8,37
m34	0,25	0,18	0,72	0,23	0,10	0,68	0,62		
m8	0,20	0,12	0,20	0,81	0,08	0,77	0,67		
m6	0,00	0,11	0,01	0,81	0,09	0,67	0,55	1,29	7,18
m7	0,19	0,13	0,03	0,75	0,06	0,62	0,57		
m22	0,05	0,17	0,03	0,02	0,86	0,77	0,54		
m25	0,30	0,10	0,25	0,09	0,77	0,80	0,70	1,14	6,34
m26	0,30	-0,01	0,15	0,23	0,58	0,60	0,53		

*MOV= Madde ortak varyansı, **DMTK= Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyonu

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde, birinci faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,57 ile 0,80 arasında, ikinci faktörde bulunan maddelerin 0,80 ile 0,88, üçüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,72 ile 0,84 dördüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,75 ile 0,81 ve beşinci faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin ise 0,58 ile 0,86 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Faktör analizinde madde ortak varyans (communality) değerlerinin 0,40'dan büyük olması gerekmektedir (Field, 2013). Elde edilen sonuçlar, tüm maddeler için bu koşulun sağlandığını göstermiştir. Beş faktörlü ölçek toplam varyansın %72,24'ünü açıklamıştır. Faktörlerin açıkladığı varyansın %50'yi geçmesi önemli görülmektedir. Çünkü bu durumda değişkenlere ait varyansın yarısından fazlası açıklanmış olmaktadır. Maddelerin temsil gücü yüksek düzeydedir (Yaşlıoğlu, 2017). Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörler sırasıyla Uygulama

sürecine yönelik öz yeterlik, Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik, Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik olarak isimlendirilmiştir.

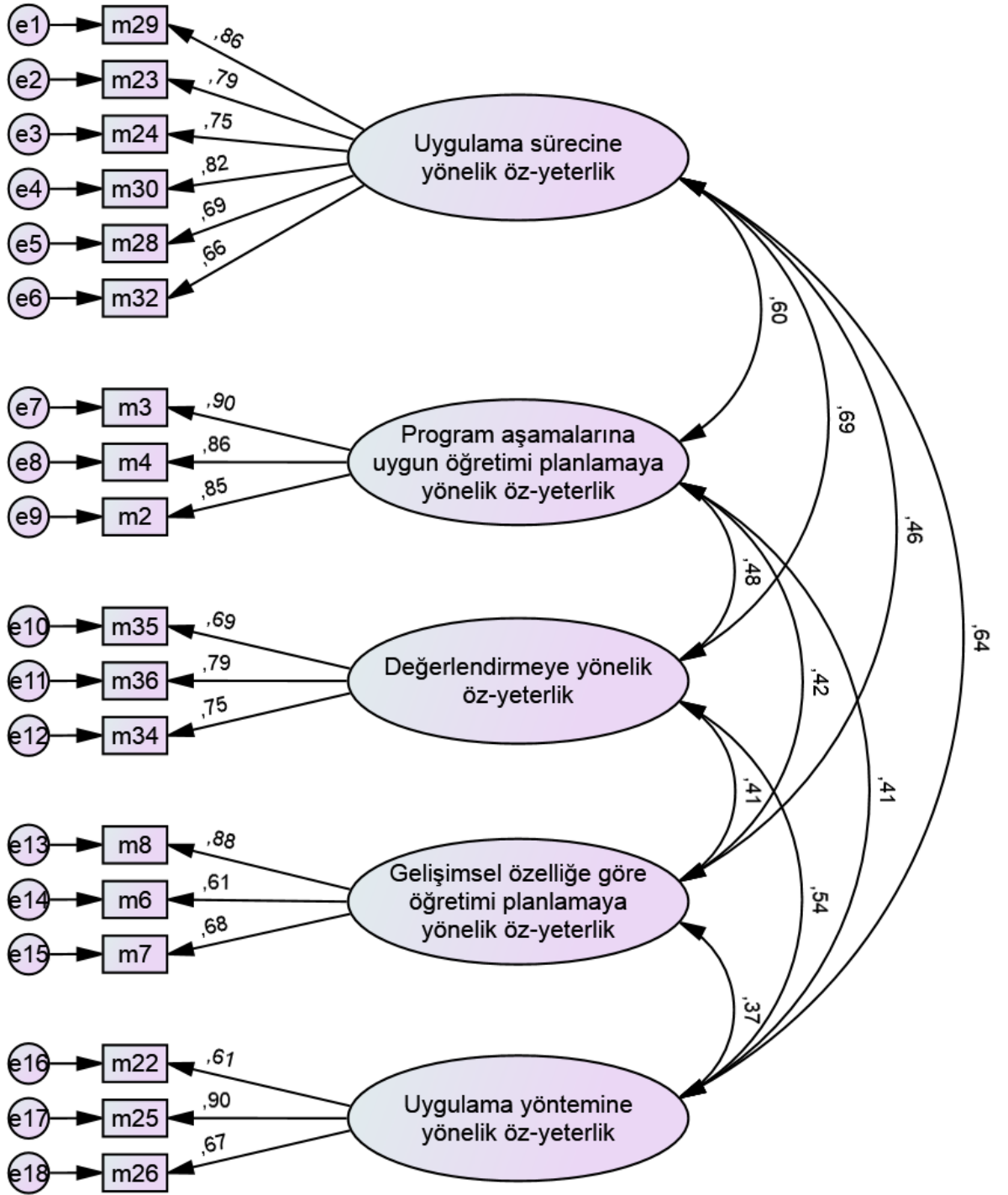
3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bir sonraki adımda, ölçeğin beş faktörlü yapısının toplanan veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Maximum Likelihood Estimation yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Beş faktörlü model için hesaplanan uyum değerleri Tablo 3.3’de yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2 /sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1,37	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	Browne ve Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,90	0,88	Tanaka and Huba, 1985; Jöreskog ve Sörbom, 1984
AGFI	$\geq 0,90$	0,80-0,90	0,84	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,96	Bollen, 1989
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,95	
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,96	

Tablo 3.3. incelendiğinde, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin beş faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel anlamda iyi düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. Test edilen beş faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları (faktör yükleri) $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.



Şekil 3. 2. Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin DFA Diyagramı,

$\chi^2=171,20$; sd=125; $p<0,001$

Tablo 3. 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde no	Faktör yükü	CR	AVE	MSV	MaxR(H)
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	m29	0,87***	0,89	0,59	0,47	0,91
	m23	0,79***				
	m24	0,75***				
	m30	0,82***				
	m28	0,69***				
	m32	0,66***				
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	m3	0,90***	0,90	0,76	0,36	0,91
	m4	0,86***				
	m2	0,85***				
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	m35	0,69***	0,79	0,55	0,47	0,80
	m36	0,79***				
	m34	0,75***				
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	m8	0,88***	0,77	0,54	0,21	0,83
	m6	0,61***				
	m7	0,68***				
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	m22	0,61***	0,78	0,54	0,42	0,85
	m25	0,90***				
	m26	0,67***				

***p<0,001

Tablo incelendiğinde, DFA neticesinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,61 ve 0,90 arasında değerler aldığı anlaşılmaktadır. İç güvenirlik kriteri $CR > 0,70$ ve $AVE > 0,50$ koşullarının sağlandığı belirlenmiştir. Uyum geçerliği koşulu ($CR > AVE$) da bütünüyle karşılanmıştır. Bu durum, birleşme geçerliğinin sağlandığını işaret etmiştir (Malhotra ve Dash, 2011). Ayırışma geçerliği açısından $MSV < AVE$ koşulunun da bütünüyle karşılandığı gözlenmiştir. Ayrıca, MaxR(H) güvenirlik değerinin CR değerlerinden daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ayırışma geçerliliğinin sağlandığı sonucunu desteklemiştir (Hu ve Bentler, 1999).

3.3.3.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. 0,60-0,80 arasındaki değerler ölçme aracının oldukça güvenilir, 0,81-1,00 arasındaki değerler ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004).

Tablo 3. 5. Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	6	0,89
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	3	0,90
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	3	0,78
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	3	0,75
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	3	0,75
Ölçeğin geneli	18	0,90

Tablo incelendiğinde, Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik, Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik faktörleri için hesaplanan alfa katsayıları sırasıyla 0,89; 0,90; 0,78; 0,75 ve 0,75'tir. Ölçeğin geneli için hesaplanan alfa katsayısı ise 0,90'dır. Elde edilen katsayılar ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Geçerlik analizi sonuçlarına göre Özel eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Altı faktörlü yapının toplanan verilerle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin nihai formu 18 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin tatmin edici düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçme aracının özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek için kullanılabileceğini göstermiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanları incelemek için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak ölçeklerden elde edilen puanlar için normal dağılım incelenmiştir. $\pm 1,5$ aralığındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada ölçme aracından elde edilen puanlar için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen aralıkta yer almıştır (Tablo 6). Elde edilen sonuçlar Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, parametrik analiz teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Tablo 3. 6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	z	Sh	z	Sh
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	-0,66	0,16	-0,65	0,31
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	-1,35	0,16	0,80	0,31
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	0,36	0,16	-0,53	0,31
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	-0,70	0,16	0,50	0,31
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	-0,76	0,16	0,09	0,31
Ölçek toplam puan	-0,57	0,16	0,08	0,31

Araştırma kapsamında, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanları mesleki kıdem, lisans mezuniyeti ve çalışılan engel grubu değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak ANOVA sonucunda gözlenen farkın hangi gruplara bağlı olduğu belirlenmiştir. Scheffe testi gruplardaki kişi sayısının farklı ve varyansların homojen olması durumunda kullanılmaktadır

(Kayri, 2009). Az sayıda katılımcının bulunduğu bazı gruplar diğer gruplar ile birleştirilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde $p<0,05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir. Analizler için IBM SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle katılımcıların Özel Eğitim Öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Bir sonraki adımda, Özel Eğitim Öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, lisans mezuniyet alanı ve çalışılan engel grubu değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

Tablo 4. 1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Betimsel Değerler

Değişkenler	Min.	Maks.	Ort	Ort/madde sayısı*	Ss
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	8	15	13,03	4,34	1,99
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	10	15	14,07	4,69	1,34
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	6	15	10,50	3,50	2,14
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	13	30	25,41	4,24	3,67
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	7	15	12,85	4,28	1,92
Ölçek toplam puan	49	90	75,83	4,21	8,76

*1,00-1,80 çok düşük, 1,81-2,60 düşük, 2,61-3,40 orta, 3,41-4,20 yüksek, 4,21-5,00 çok yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde, program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ve ölçek toplam puan ortalamalarının sırasıyla 13,03 (Ss=1,99, 14,07 (Ss=1,34), 10,50 (Ss=2,14), 25,41 (Ss=3,67), 12,85 (Ss=1,92) ve 75,83 (Ss=8,76) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen puan ortalamalarına göre, araştırmaya katılan Özel Eğitimi öğretmenlerinin program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algıları *çok yüksek düzeyde* bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik algıları ise *yüksek düzeyde* bulunmaktadır.

Tablo 4. 2. Cinsiyete Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	Sd	p
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Kadın	133	13,22	1,81	1,60	239	0,11
	Erkek	108	12,81	2,19			
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Kadın	133	14,33	1,20	3,42	239	0,00*
	Erkek	108	13,75	1,44			
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	Kadın	133	10,57	2,02	0,56	239	0,58
	Erkek	108	10,42	2,28			
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	Kadın	133	25,98	3,12	2,73	239	0,01*
	Erkek	108	24,70	4,16			
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	Kadın	133	13,17	1,73	2,90	239	0,00*
	Erkek	108	12,46	2,07			
Ölçek toplam puan	Kadın	133	77,25	7,61	2,82	239	0,01*
	Erkek	108	74,09	9,75			

*p<0,05

Tablo 4.2. incelendiğinde, cinsiyete göre program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($t(239)=1,60$; $p>0,05$) ve uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik ($t(239)=0,56$; $p>0,05$) puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, cinsiyete göre gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($t(239)=3,42$; $p<0,05$), uygulama sürecine yönelik öz yeterlik ($t(239)=2,73$; $p<0,05$), değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ($t(239)=2,90$; $p<0,05$) ve ölçek toplam ($t(239)=2,82$; $p<0,05$) puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ve ölçek toplam puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. 3. Mesleki Kıdeme Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Mesleki kıdeme	N	Ort	Ss	F	p
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	0-10 yıl	140	12,95	1,96	2,86	0,06
	11-20 yıl	68	12,84	2,09		
	20 yıl ve üstü	33	13,79	1,78		
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	0-10 yıl	140	14,01	1,36	0,35	0,71
	11-20 yıl	68	14,12	1,41		
	20 yıl ve üstü	33	14,21	1,11		
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	0-10 yıl	140	10,54	2,14	0,06	0,94
	11-20 yıl	68	10,43	2,13		
	20 yıl ve üstü	33	10,52	2,18		
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	0-10 yıl	140	25,37	3,88	0,66	0,52
	11-20 yıl	68	25,18	3,47		
	20 yıl ve üstü	33	26,06	3,13		
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	0-10 yıl	140	12,69	1,94	1,19	0,30
	11-20 yıl	68	13,07	1,90		
	20 yıl ve üstü	33	13,09	1,83		
Ölçek toplam puan	0-10 yıl	140	75,54	8,95	0,81	0,45
	11-20 yıl	68	75,57	9,14		
	20 yıl ve üstü	33	77,64	6,96		

Tablo 4.3. incelendiğinde, mesleki kıdeme göre program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=2,86$; $p>0,05$), gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=0,35$; $p>0,05$), uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=0,06$; $p>0,05$), uygulama sürecine yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=0,66$; $p>0,05$), değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=1,19$; $p>0,05$) ve ölçek toplam puan ($F(2;240)=0,81$; $p>0,05$) ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. 0-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. 4. Lisans Mezuniyetine Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Lisans mezuniyeti	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc ^h
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği ^a	151	12,84	2,00			
	Sınıf Öğretmenliği ^b	51	13,02	2,15	3,63	0,03*	c>a, c>b,
	Diğer ^c	39	13,79	1,58			
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği ^a	151	13,98	1,37			
	Sınıf Öğretmenliği ^b	51	13,94	1,52	3,58	0,03*	c>a, c>b,
	Diğer ^c	39	14,59	0,79			
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği	151	10,30	2,00			
	Sınıf Öğretmenliği	51	10,61	2,38	2,60	0,08	-
	Diğer	39	11,15	2,22			
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği	151	25,26	3,75			
	Sınıf Öğretmenliği	51	25,18	3,58	1,40	0,25	-
	Diğer	39	26,31	3,40			
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği	151	12,96	1,91			
	Sınıf Öğretmenliği	51	12,59	2,09	0,74	0,48	-
	Diğer	39	12,79	1,70			
Ölçek toplam puan	Özel Eğitim Öğretmenliği	151	75,30	8,83			
	Sınıf Öğretmenliği	51	75,27	9,73	2,42	0,09	-
	Diğer	39	78,64	6,51			

^hScheffe Testi, *p<0,05

Tablo 4.4. incelendiğinde, lisans mezuniyetine göre uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=2,60$; $p>0,05$), uygulama sürecine yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=1,40$; $p>0,05$), değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=0,74$; $p>0,05$) ve ölçek toplam puan ($F(2;240)=2,42$; $p>0,05$) ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, lisans mezuniyetine göre program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=3,63$; $p<0,05$) ve gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya

yönelik öz yeterlik ($F(2;240)=3,58$; $p<0,05$) puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, lisans mezuniyetini diğer olarak belirten öğretmenlerin uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik puan ortalamaları ise lisans mezuniyetini özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği olarak belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4. 5. Çalışılan Engel Grubuna Göre Oyunla Öğretim Sürecine Yönelik Öz Yeterlik Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Çalışılan engel grubu	N	Ort	Ss	F	p
Program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	12,88	2,12	0,34	0,80
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	13,10	2,02		
	Otizm	75	13,05	1,90		
	İşitme & Görme Engelli	11	13,45	1,69		
Gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	13,92	1,48	0,82	0,48
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	14,10	1,40		
	Otizm	75	14,12	1,17		
	İşitme & Görme Engelli	11	14,55	0,93		
Uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	10,12	1,89	2,28	0,08
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	10,61	2,29		
	Otizm	75	10,56	2,15		
	İşitme & Görme Engelli	11	11,82	2,04		
Uygulama sürecine yönelik öz yeterlik	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	24,88	3,77	0,88	0,45
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	25,79	3,52		
	Otizm	75	25,44	3,67		
	İşitme & Görme Engelli	11	25,91	4,16		
Değerlendirmeye yönelik öz yeterlik	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	12,66	1,88	0,96	0,41
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	12,90	1,97		
	Otizm	75	13,08	1,82		
	İşitme & Görme Engelli	11	12,27	2,37		
Ölçek toplam puan	Hafif Düzey Zihin Engelli	73	74,42	8,66	1,03	0,38
	Orta-Ağır Zihin Engelli	82	76,43	9,00		
	Otizm	75	76,24	8,46		
	İşitme & Görme Engelli	11	78,00	9,59		

Tablo 4.5. incelendiğinde, çalışılan engel grubuna göre program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($F(3;240)=0,34$; $p>0,05$), gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ($F(3;240)=0,82$; $p>0,05$), uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik ($F(3;240)=2,28$; $p>0,05$), uygulama sürecine yönelik öz yeterlik ($F(3;240)=0,88$; $p>0,05$), değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ($F(3;240)=0,96$; $p>0,05$) ve ölçek toplam puan ($F(3;240)=1,03$; $p>0,05$) ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Hafif düzey zihin engelli, orta-ağır zihin engelli, otizm, işitme ve görme engelli gruplarında çalışan öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç ölçüsünde araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışma alt amaçlar doğrultusunda açıklanmıştır. Tartışma kısmında araştırmanın alt amaçları ölçüsünde edinilen bulgular ve alan yazında ilgili araştırmalarının sonuçları ışığında tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın birinci alt amacı Özel Eğitim Öğretmenlerinin oyunla öğretime süreci öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Elde edilen bulgular neticesinde Özel Eğitimi öğretmenlerinin program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya, uygulama sürecine, değerlendirmeye yönelik çok yüksek düzeyde kendilerini yeterli görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik algıları ise yüksek düzeyde bulunmaktadır. Kadim(2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz yeterliklerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin planlama yönünden öz-yeterlilik algıları ilgili araştırmamızı destekler niteliktedir. Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2014) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi özel eğitimde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yüksek tespit etmiş ve araştırmamız ile benzerlik göstermektedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'ın yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelemişler ve öğretmenlerinin planlama konusunda öz-yeterlilik algılarının çok yüksek olduğu sonucu ile araştırmayı destekler niteliktedir. Celep (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi planlama konusunda öz yeterlik algılarının yüksek araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan Özel Eğitim öğretmenleri kendilerini oyunu öğretim etkinliklerine katarken araştırmanın alt boyutları olan program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya, uygulama sürecine, değerlendirmeye, uygulama yöntemine yönelik kendilerini yeterli görmektedirler.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın ikinci alt amacı Özel Eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik ve uygulama

yöntemine yönelik öz yeterlik puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, cinsiyete göre gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik, uygulama sürecine yönelik ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puan ortalamalarında kadın öğretmenlerin verdiği yanıtlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Koç (2015) Okul Öncesi Öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelendiği çalışmada kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bularak araştırmayı destekler niteliktedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'ın özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kadın değişkeninin, oyun öğretiminin uygulama boyutunda daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olması ile araştırmayı destekler niteliktedir.

Tortop ve Ocağ (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, ilgili araştırmamızın aksine erkek öğretmenlerin eğitsel oyun uygulamaları açısından yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu durumun araştırma da eğitsel oyunu spor yapma ile paralellik gösterdiği ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla spor yaptıkları bu yüzdende eğitsel oyun etkinliklerinde daha yeterli oldukları sonucuna varmışlardır.

Cantimer(2015) özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlilik algılarının belirlenmesi cinsiyetin özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik özyeterlilik algısı üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucunu elde etmiştir. Matematik dersi akademik bir ders olarak düşünüldüğünde kadın ve erkek öğretmenlerin aynı eğitimi almaları nedeniyle bir farklılık olmaması doğaldır.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı Özel Eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. 0-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli bireylere eğitim veren öğretmenlerin çoğunluğu özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından mezundur. Bu alanlardan mezun olan öğretmenler lisans programlarında oyun ile alakalı ders almaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden sorumlu bütün öğretmenler oyun eğitimi dersi aldıkları için mesleki kıdeme göre bulguların benzer çıktığı görülmüştür. Semerci ve Uyanık Balat (2008) Okul Öncesi Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi

inceledikleri araştırmada mesleki kıdemin öğretmen öz yeterliklerini etkilemediği sonucuna ile araştırmamızı desteklemektedir. Aynı şekilde Dickey (2017) mesleki kıdemin öğretmenlerin öz yeterliliklerinin araştırma sonucunu etkilemediği tespit etmesi açısından araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Aslan(2019) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini incelediği çalışmada araştırmamızın aksine 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Celep(2020) yaptığı çalışmada mesleki kıdemleri 0-5 ve 6-10 arası olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu iki araştırma sonucuna göre 6-10 yıl mesleki kıdem açısından öğretmenlerin verimli yılları olduğu söylenebilir. Bunu destekleycek şekilde Klassen ve Chiu (2010) ise yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öz yeterliklerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı Özel Eğitim öğretmenlerinin lisans mezuniyeti değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Elde edilen sonuçlara göre, lisans mezuniyetini diğer olarak belirten öğretmenlerin uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik puan ortalamaları ise lisans mezuniyetini özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği olarak belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)'ın özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında Okul öncesi öğretmenliği mezunu Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşitme, Görme, Zihin Engelliler ve Sınıf öğretmenliği alanlarından mezun olan öğretmenlere göre oyunla öğretim öz yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucu ile araştırmayı destekler niteliktedir. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tarafından yapılan alan değişikliği ile okul öncesi öğretmenliği alanından özel eğitim öğretmenliği alanına geçmişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği mezunu özel eğitim öğretmenlerinin, oyunla öğretimi program aşamalarına uygun öğretimi planlama, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlama, uygulama yöntemi, uygulama süreci ve değerlendirme öz yeterliklerinin görme, işitme, zihin engelliler ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması, okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki oyun ve oyuna yönelik ders içeriklerinden dolaydır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların eğitimi konusunda bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimleri yönelik eğitim almaları, bu eğitimleri uygulama süreçleri ile yerinde

görme durumları, okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim öz-yeterlilikleri puanlarının yüksek olmasını sağlamıştır. Sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği alanından mezun öğretmenler oyun ile alakalı lisans programlarında eğitim almışlardır. Ancak ders içeriklerine bakıldığında teorik konu aktarımının fazlalığı göze çarpmaktadır. Oyun etkinlikleri ve uygulamalı oyun aktarımı yok denecek kadar azdır. Okul öncesi alanında ise oyun eğitimleri daha yoğun uygulamalı olarak aktarılmaktadır. Bu durumda araştırmada bu şekilde bir sonucun elde edilmesine neden olmuştur.

Karkaç (2013), yaptığı çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelemiş ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğitim ölçeğinden aldıkları puanlar mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Bu durum araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın beşinci alt amacı Özel Eğitim öğretmenlerinin çalışılan engel grubu değişkenine göre oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Hafif düzey zihin engelli, orta-ağır zihin engelli, otizm, işitme ve görme engelli gruplarında çalışan öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) öğrencileri arasında engelli bulunup bulunmaması, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında farklılığa neden olmadığını belirterek araştırmamızı destekler niteliktedir. Kaner (2010) ise özel gereksinimi bulunan ve bulunmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin özyeterliliklerinin çalıştıkları öğrenci türüne göre değişmediği bulgusu ile araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Cantimer(2015) özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında özel gereksinim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir.

Karkaç (2013), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelemesini yaptığı çalışmada diğer engel türünde çalışan öğretmenler ile görme engellilerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanları; işitme, zihinsel ve otistik bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanlardan yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Empati,

bireyler arasında karşılıklı bir süreçtir İşitme ve görme engellilerle bireylerin kendilerini tanıtırma ve ifade edebilme becerilerinin zihin engelli bireyler ile kıyaslandığında daha iyi durumda olacağı beklenebilir. Bu durum alanda çalışan işitme ve görme engelliler alanında çalışan öğretmenlerin eylemlerinin zihin engelliler alanında çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunması açıklayabilir. Ayrıca görme engelliler çalışan öğretmenlerin empati puanlarının yüksek olması görme engelli kişilerle daha kolay empati kurulabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Görme engelli bireyler diğer engel gruplarına göre duygularını daha rahat ifade edebilmelerine bağlı olarak bu alanda çalışan öğretmenlerle karşılıklı iletişim büyük kolaylaştıracağı düşünülebilir.

5.2. Sonuçlar

1. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin incelendiği araştırmamızda program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik olmak üzere 5 faktör bulunmaktadır. Elde edilen puan ortalamalarına göre, araştırmaya katılan Özel Eğitimi öğretmenlerinin program aşamalarına uygun öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algıları *çok yüksek düzeyde* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama yöntemine yönelik öz yeterlik algıları ise *yüksek düzeyde* sonucuna ulaşılmıştır.

2. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin incelendiği araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik, uygulama sürecine yönelik öz yeterlik, değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ve ölçek toplam puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

3. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin incelendiği araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre 0-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin incelendiği araştırmada lisans mezuniyeti değişkenine göre diğer olarak belirten öğretmenlerin uygun

öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik ve gelişimsel özelliğe göre öğretimi planlamaya yönelik öz yeterlik puan ortalamaları ise lisans mezuniyetini özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği olarak belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterliklerinin incelendiği araştırmamızda çalışılan engel grubu değişkenine göre hafif düzey zihin engelli, orta-ağır zihin engelli, otizm, işitme ve görme engelli gruplarında çalışan öğretmenlerin oyunla öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özel eğitim alanında bir dersin oyunla öğretime yönelik içerik planlanarak deneysel uygulama yapılabilir.

2. Oyunla öğretim uygulamaları planlanarak, uygulamayı yapan öğretmenlere yönelik Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz yeterlikleri ölçeği ile yeterlilikler tespit edilebilir.

3. Araştırmada cinsiyet değişkenine yönelik bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık dikkate alınarak öğretim programlarında oyunla öğretim planlanabilir.

4. Eğitim fakültelerinde Özel eğitim öğretmenliği bölümünde dersler planlanırken oyunla öğretim seçmeli ders olarak verilebilir.

5. Eğitim fakültelerinde Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında oyun ve şarkı ders içeriği zenginleştirilerek uygulamalı eğitime eğrilik verilebilir.

6. Özel Eğitim Öğretmenlerine yönelik olarak oyunla öğretim içerikli hizmet içi eğitim verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliği ölçeği farklı değişkenlerle uygulanabilir.

2. Özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterliliği ile öğretme kaygısı, kollektif öğretmen yeterliliği kavramları ilişkili olarak araştırılabilir.

3. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliği ölçeği özel eğitim okullarında görev yapan farklı branşlarda öğretmenlerin öz-yeterliliği incelenebilir.

4. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliği ölçeği kaynaştırma öğrencileri ile çalışan farklı branşlarda öğretmenlerin öz-yeterliliği incelenebilir.

5. Eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği öğrencilerine yönelik Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliği ölçeği uygulanabilir.

6. Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreci öz-yeterliliği ölçeği farklı illerdeki özel eğitim öğretmenlerine uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- AAMR/ Amencan Association On Mental Retardation. (1993). Mental Retardation: Definition, Classification And Systems Of Supports (Supports). Washington DC Published By AAMR, 7-25.
- Açıkgöz, S. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Bedensel Engelli Öğrencilerin Resimlerinin Sanatsal Gelişim Aşamaları Yönünden İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Ahmetoğlu, E. ve Ercan, Z. G. (2014). Place and Significance of Game in Preschool Education in Turkey. In H. Başal, E. Ömeroğlu, & Z. Kostova (Eds.), Preschool Education in Turkey and in the World: A Theoretical and Empirical Perspective. Sofia: St. Kliment Ohridski University, pp. 447-457.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eskişehir: Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Akkanat, H. (2004). *Seçilmiş makaleler kitabı*. . İstanbul: I. Türkiye Üstün zekâlı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 .
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.
- Aktan, A. G. (2017). *Oyun Yoluyla Sosyal Becerilerin Desteklenmesi*. H. A. Alev Önder içinde, *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (s. 151-167)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alemdar, D. K. (2015). Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri-II. Rengin Zembat (Ed.), *Çocuk ve Oyun içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları*, s. 2-15.

- Alemdar, D. K. (2015). Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri-II. Rengin Zembat (Ed.)Çocuk ve Oyun içinde. *Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları (Erzurum)*, s. 2-15.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zeka oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 280-294.
- American Psychiatric Association. (2013). *The diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM 5*. US: Bookpoint.
- And, M. (2007). *Oyun ve Bügü: Türk Kültüründe Oyun Kavramı* . İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Davranış Özellikleri İle Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler İlçesi Örneği)*, *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Association, A. P. (2000). *Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorder*. Çev. E. Köroğlu. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükek lisans tezi*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2017). *Özel Eğitimde Oyun ve Müzik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, T. (2014). Dil Öğretimi ve Oyun-Çoklu Zekâ Teorisi Işığında. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.

- Aytekin, H. (2001). Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları.* Eskişehir: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, E. (9(2), 487-497). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Verilen Eğitsel Oyun Etkinliklerinin İncelenmesi ve Alternatif Etkinlik Önerileri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011.
- Baki, N. (2018). Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik- mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.*
- Batu ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması- Öğrenen El Kitabı.* Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bayhan, P. S. ve Ayhan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bollen, K. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research*, 17(3), 303-316.
- Bozan, N. (2014). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*
- Bozkurt, E. (2017). Çocuk Oyunları İle Değerler Eğitimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2. bs.)*. New York: The Guilford Press.
- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.
- Bütün, Ö. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirmeye Yönelik Programın Etkililiği (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, Basic Assumptions and Programming for Confirmatory Factor Analysis Models*. New York: SSpringer.
- Canlı, G. A. (2014). *Gelişen dünyada çağdaş çocuk oyun alanları. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Cano, A. R., García-Tejedor, A.J., Alonso-Fernández, C. and Fernández-Manjón, B. . (2019). Game Analytics Evidence-Based Evaluation of a Learning Game for Intellectual Disabled Users. *IEEE Access*, Volume 7, 123820-123829.
- Cantimer, G. G. (2015). *Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Ve Matematik Öğretim Özyeterlilik Algılarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. (Ed) Diken İ. içinde, *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (2. baskı)* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, M. U. (2020). *Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilikleri Ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Cohen, L. ve Spencier, L. (2009). *Teaching learners with mild and moderate disabilities: Research-based practices*. Boston: MA: Allyn & Bacon.

- Crockett, J. B., & Yell, M. L. (2008). Without data all we have are assumptions: Revisiting the meaning of a free appropriate public education. . *Journal of Law and Education*, 37, 381-392.
- Çakıroğlu, O. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & U.Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 1 – 22)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelen, N. (1992). 4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekan Konumunu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi. *Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi*.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. (6. Baskı)*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2013). *İlköğretim 1. Kademe Eğitsel Oyunlar. H. M. Şahin ve F. Şahin (Editörler). (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, G. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dickey, A. (2017). *Exploring The Relationship Between Special Education Administrative Support And The Self-Efficacy Of Special Education Teachers. Doktora Tezi*. Fresno: California State University.
- Dışlıklı, S. (2007). *Aylık otistik çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Ö. ve Işıtan, S. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç(Ed.), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu(DEHB) olan çocuklar ve eğitimleri içinde (s. 271-287)*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. (2004). Oyunların Öğrenmede Yeri ve Önemi,. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 109-120.
- Ergin, G. (2017). *Özel Eğitimde Oyun ve Müzik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergül, C. , Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522 .
- Eripek, S. (2011). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Fantuza, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Canning, S. and Depnam, D. (1995). Assesment of preschool Play Interaction Behaviors in Young Low-Income Children:Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105-120.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (4th ed.)*. London: Sage Publications.
- Finn, D. M. and Fewel, R.R. (1994). The Use of Play Assessment To Examine The Development Of Communication Skills in Children Who Are Deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 88 (4).
- Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Frey, J.R. ve Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111.
- Fridenson-Hayo,S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., O'Reilly, H., Ben-Zur, S.,Bölte,S., Baron-Cohen, S., Golan, O. (2017). ‘Emotiplay’: a serious game for learning about emotions in children with autism: results of a cross-cultural evaluation. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26:979–992.
- Frost, C. Wortham, C. Refiel, S. (2001). Play and Child Development. *Merrill, Prentice Hall*.

- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gençer, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2014). 'Durgun Elektrik' Konusunun Eğitsel Oyunlarla Öğretiminde Öğrenci Görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697.
- Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime girişi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M. and Gmitrov, J. (2009). Children's Play Preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care, Goldman, J.A. Social Participation*, Cilt: 179, Sayı: 3, s. 339-351.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Gültat, B. (2005). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Fakültesi, İstanbul*.
- Güneş, F. (2015). Oyunla Öğrenme Yaklaşımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 773-786.
- Güven, G. (2006). Kütahya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya*.

- Halisküçük, E. S. (2007). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Video Modelin Etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarıları ve tutumuna etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2012). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-128.
- Heidemann, S. & Hewitt, D. (1992). *The Basics of Play. Pathways to Play*. S.Heidemann, D. Hewitt (ed.) Redleaf Press.
- Heward, L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education (8th Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Homer, B. D., Kinzer, C. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D. Bromley, M., Hayward, E. O., Turkay, S., Kornak, Y. (2014). Moved to learn: the effects of interactivity in a kinect-based literacy game for beginning readers. *Computers & Education*, 74, 37-49.
- Hoşgör, A. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Howard, J. (2002). Eliciting Young Children's Perception of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure. *Early Child Development and Care, Carfax Publishing*, Vol.172, 489-502.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huizanga, J. (1995). *Homo Ludens. Oyunun Toplumsal İşevi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. ve Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- İlik, Ş. Ş. (2017). Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireysel Dikkat Geliştirme Eğitiminin, Dikkat Toplama Becerilerine ve Sınıf İçi Etkinliklerine Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2) 324-335.
- İlik, Ş. Ş. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya ve İzlemeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2) 485-495.
- İlik, Ş. Ş. ve Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Tercih Edilen BEP Uygulamaları Üzerine Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 347-362.
- İskenderov, G. C. (2007). *Görme engelinin nedenleri görme engellilerin özellikleri*. Ankara: Görme Engellilerin Eğitimi Şube Müdürlüğü.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play International Journal of Early Years Education. *Carfax Publishing*, Vol.9(2),135-143.
- Jeong, H., Park, M., Choe, M.S., Kwon, H.J., Sung, J.H. (2020). Development of Multi-Experience AR Board Game ‘ZOOCUS’ For Intellectual Disabled Students. *Journal of Korea Game Society*, 20(1): 121-132.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerini Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Vol. 5)*. Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamii, C.& DeVries, R. (1993). *Physical Knowledge in Prescholl Education: Implications of Piaget's Theory*. New York: Teachers College Press.

- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007). Öğretmenlerin ve anababaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Kansız, İ. E. (2016). İstanbul'daki alışveriş merkezleri bazında tüketici davranış modellerinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmesi (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı.
- Kaplan, B. (2019). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Sayma Becerilerinin Kazandırılmasında Oyunla Öğretimin Etkililiği (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaptan, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi .
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkaç, N. N. (2013). Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). SPSS ve AMOS Uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri. Ankara: Akademisyen Yayınları.
- Kaya, A. (2010). Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Ankara: (Yüksek Lisans Tezi)Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kırcalı-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Kış, A. T. (2011). *Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Uygulamaları-Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koç, F. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, Tuğluk ve Kök. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16) 324-342.
- Kolb, A. (2010). Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning. *Journal of Organizational Change Management*, 26-50.
- Kolcu, ř. (2014). Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının Ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı*.
- Kuru, O. ve Köksalan, B. . (2012). 9 Yaş Çocuklarının Psiko-motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi . *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1 (2), 37-51.
- Küçük Alemdar, D. (2015). *Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri-II. Rengin Zembat (Ed.)*, Çocuk ve Oyun içinde s. 2-15. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Küçükoğu, Ö. G. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme Edit.Alev Önder, Hande Arslan Çiftçi*. Ankara: Nobel.

- Lan, Y.J., Hsiao, I.Y.T. and Shih, M.F. (2018). Effective Learning Design of Game-Based 3D Virtual Language Learning Environments for Special Education Students. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 213–227.
- Lindon, J. (2012). *What is play?* . Children's Play Information Service.
- Malhotra, N.K., & Dash, S. . (2011). *Marketing research: An applied orientation*. London: Pearson.
- Manwarin, J. S. (2011). *High stakes play: "early childhood special educators" perspectives of play in pre-kindergarten classrooms*. Florida: University of South Florida, (Doktora Tezi).
- Maviş, İ. (2008). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ., H. Diken (Ed.), *Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler içinde* (s. 297-329). Ankara: Pegem Yayınları.
- McCormick, J. (2005). Pennywise and pound foolish: Special education licensing. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 7.
- McCullough-Calabrese, N. (2011). Developing Quality Sociodramatic Play for Young Children. *Education*, Cilt:123.
- MEB. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. 08/07/2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (1997). *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 04/06/2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2008). *Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr> adresinden 13/11/2021 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: 03/06/2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21temmuz2012 adresinden elde edilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2014). *Özel Eğitimde Oyun Etkinlikleri*. Ankara: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.

- MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara: 10/10/2021 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden elde edilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 06.01.2021 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişildi.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>, Erişim tarihi: 28.01.2021.
- Meese, R. L. (2001). *Teaching learners with mild disabilities: Integrating research and practice*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- MEGEP. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi - Oyun Etkinliği 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 10 14, 2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08090655_oyunetkinlikleri1.pdf adresinden alındı.
- Meral, F. B. ve Cinisli, N. A. (2015). *Özel Eğitimde Oyun Ve 50 Örnek Oyun*. Ankara: Vize Yayınları.
- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul öncesi 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.
- Metin, N., ve Işıtan, S. (2014). *Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: N. Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 157-184).: Eğiten Kitap.
- Mısırlı, G. (2018). Oyunun toplumsal ve kültürel işlevini yitirisi: gelenekselden dijital oyun kavramının yapısal dönüşümü. *Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*.
- Neistadt, M. E ve Marques, K. (1994). An Independent Skills Training Program. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 38-10.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. 6. Baskı*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Önder, A. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları Cilt-I. (1. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdenk, Ç. (2007). 6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Becerilerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi. *Yüksek Lisans Tezi.Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*.
- Özen, A. (2015). Effectiveness of Siblings- Delivered iPad Game Activities in Teaching Social Interaction Skills to Children With Autism Spectrum Disorders. *Anadolu University. Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (5). 1287 - 1303.
- Özen, A., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8, 857-891.
- Özhan, M. (2005). *Çocuk Oyun ve Oyuncak Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Özlü-Fazlıoğlu, Y. ve Baran, G. (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmlı çocukların duysal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Bilimsel Araştırmalar ve İncelemeler*, 7, 13-27.
- Özsoy, Y. Özyürek, M. Eripek S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar.Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pellegrini, A. D., ve Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. doi:10.1017/s1360641798001476.
- Phillips, N. & Beavan, L. (2012). *Teaching Play to Children with Autism: Practical Interventions Using Identiplay*. SAGE Publications Ltd.
- Pişkin, Ü. (1993). Otistik Çocuklarda Oyun. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 43-46.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.
- Potts, P. (2005). From Milton Keynes to the middle kingdom: making sense of special education in the 1990s. A. D. C. Clark içinde, *Theorising special education* (s. pp. 115-125). New York: Routledge.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sadock, Benjamin J. ve Sadock, Virginia A. (2005). *Klinik Psikiyatri*. Çev. H. Aydın ve A. Bozkurt. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Saeh, M. & Battisha, M. (2020). A Proposed Paradigm for the Requirements for Designing and Using Digital Games-Based Learning by Educable Intellectual Disabled Children. *Technium Social Sciences Journal*, Vol. 2, 37-66.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. (4. Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sarı, H. ve İlik, Ş. Ş. (2014). *Öğretmenler-Uzmanlar-Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Sarı, Y. D. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yolu İle Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel Oyunlarla Öğretim Yöntemi Uygulamasının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.

- Sel, R. (1988). *Eğitsel Oyun*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Sel, R. (1990). *Her Yaşa Göre Oyunlar, Rondlar, Halk Dansları. (2. Baskı)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19(3), 494-519.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişim ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1991). *Okulöncesi Eğitiminde Çocuk Oyunları*. İzmir: Mey Yayınları.
- Soylu, Y. (2001). *Matematik derslerinin öğretiminde (I. devre 1,2,3,4,5. sınıf) başvurulabilecek eğitici-öğretici oyunlar (Yüksek lisans tezi)*. Erzurum: Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stagnitti, K. & O'Connor, C. (2012). Impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5–8 years who attend a specialist school. *Australian Occupational Therapy Journal*, 302-311.
- Stanley, P. (2003). *Security of attachment and symbolic play: a correlaction analysis of 3 to 5 year old children*. USA: Unpublished Dissertation: California School Of Professional Psychology.
- Stockall, N. (2016). Play- Based Interventions for Children With PDD. . *Young Expectional Children*, 3-14.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 58-62.
- Şener, N. (1999). *İlkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramlarının incelenmesi*. Ankara: Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Şengül, Y. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Nesneli Oyun Ve Taklit Becerilerinin Alıcı Ve İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı İle İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (5th Ed.)*. Boston: Allyn And Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. . (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK, (Türk Dil Kurumu). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekinarslan, İ. (2017). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 154-188)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. . (2004). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thiemann-Bourgue, Brady, Leming. (2012). Symbolic Play of Preschoolers with Severe Communication Impairments with Autism and Other Developmental Delays: More Similarities than Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5):863-73 .
- Topbaş, S. (2010). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.

- Tuğrul, B. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *International Journal of Social Science*, 1-16.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat Geliştiren Oyunlar*. İstanbul: Morpa .
- Tüfekçioğlu, E. (2002). Okul öncesi 4–6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. *M. Ü. Sag. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2011). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*, . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uğurel, I. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 75-98.
- Uzun-Arzık, Ç. (2016). *Oynadıkça-Çocuğumun Psikoloğu Oluyorum*. (2. Baskı). A. Bozdoğan (Editör). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The Heart of Teaching. *Young Children*, 60(5), 76-86.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 41–52.
- Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152–2161.
- Yaman, D. (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi)*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, T. (2015). *Beden Eğitimi Ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Burdur: (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuz, M., Özkara, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yavuz, Y. D. (2017). Oyunda Anne- Babanın ve Öğretmenin Rolü. H. A. Alev Önder içinde, *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme* (s. 355-381). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi. (27. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2018). *Fen Bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması*. Kastamonu: (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2011). Matematik eğitim alanında yapılmış araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* , pp. 735-757.
- Yılmazbolat, E. (2017). Süreğen ve hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Millî Eğitim*, (218) 163-185.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3)193-199.

EKLER

EK 1:

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OYUNLA ÖĞRETİM SÜRECİ ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler;

Aşağıda yer alan anket yüksek lisans tezi kapsamında yapılmakta olup, "Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim sürecinde öz yeterliliklerinin belirlenmesi" amaçlanmaktadır.

Anketin birinci bölümünde sizlerin kıdem, lisans mezuniyet, çalışılan engel grubu ve cinsiyetiniz ile ilgili bilgiler; ikinci bölümünde ise siz değerli katılımcılardan oyunla öğretim süreci ile ilgili bilgi toplanacaktır.

Ölçek uygulaması için gerekli resmi izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Cevaplama toplam 3-5 dk. sürmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. KIDEM:

0-10 Yıl ☐

11-20 Yıl ☐

20 Yıl Ve Üstü ☐

2. LİSANS MEZUNİYETİ

Özel Eğitim Öğretmenliği ☐

Sınıf Öğretmenliği ☐

Diğer ☐

3. ÇALIŞILAN ENGEL GRUBU

Hafif Düzey Zihin Engelli ☐

Orta-Ağır Zihin Engelli ☐

Otizm ☐

İşitme Engelli ☐

Görme Engelli ☐

4. CİNSİYET

Kadın ☐

Erkek ☐

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Oyunla öğretimi uygulamadan önce etkinliğin amacını planlarım.					
2. Oyunla öğretimi uygulamadan önce etkinliğin içeriğini planlarım.					
3. Oyunla öğretimi uygulamadan önce etkinliğin sürecini planlarım.					
4. Oyunla öğretimi planlarken öğrencilerin yaş grubunu dikkate alırım.					
5. Oyunla öğretimi planlarken öğrencilerin engel türünü dikkate alırım.					
6. Oyunla öğretimi planlarken öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alırım.					
7. Oyunda süreç yönetimini ve oyun kurallarının uygulanmasını öğrencilere bırakırım .					
8. Gömülü öğretim etkinliklerinde oyunla öğretim yaparım.					
9. Fırsat öğretiminde oyunla öğretim yaparım.					
10. Oyun öğretimi yapılan ortamı oyuna ve konuya uygun şekilde kullanırım.					
11. Oyun öğretiminde araç-gereç kullanımına önem veririm.					
12. Oyun öğretimini öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde yaparım.					
13. Konunun aşamalılık ve tamamlayıcılık özellikleri dikkate alınarak oyun öğretimi yaparım.					
14. Oyunun aşamalarının konuya göre sıralanmasını ve yönlendirmesini yaparım.					
15. Oyun öğretimini değerlendirirken ölçütler net ve anlaşılır olacak şekilde ayarlarım.					
16. Oyun öğretimi sonrasında öğrencileri bireysel değerlendiririm.					
17. Oyun öğretiminde amaçlarım değerlendirme ölçütüdür.					
18. Oyun öğretimi ile planlanan kazanımlara ulaşip ulaşılmadığını kontrol ederim.					