

Cem Aslan ¹

Selda Özdemir ²

Pınar Demiryürek ³

Hale Çotuk ⁴

Görme Yetersizliğinden Etkilenen ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Çeşitlilik ve Karmaşıklık Düzeylerinin İncelenmesi

Öz

Bu araştırmada, yaşları 3 ile 6 arasında olan az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları ve özel özel eğitim kurumlarına devam eden 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri çocuklarla doğal oyun bağlamında, araştırmacı-çocuk oyun etkileşimi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada çocukların sergiledikleri oyun çeşitliliği, Aynı, Farklı ve Oyun Dışı davranış kategorilerinde kodlanırken; oyun karmaşıklık düzeyleri ise Sembolik, İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Oyun davranışları kategorilerinde kodlanmıştır. Araştırma bulguları az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitliliklerinin Aynı ve Farklı oyun davranışları kategorilerinde anlamlı olarak farklılaştığını; Oyun Dışı davranış kategorisinde ise anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren çocukların oyun karmaşıklık düzeylerinin Sembolik ve İşlevsel Olmayan Oyun davranışları kategorilerinde anlamlı olarak farklılaştığına; İşlevsel Oyun kategorisinde ise anlamlı olarak farklılaşmadığına işaret etmiştir. Araştırmanın bulguları alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar, oyun çeşitliliği, oyun karmaşıklığı.

¹ Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE.
e-posta: cemaslan@gazi.edu.tr

² Doçent Doktor, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE.
e-posta: seldaozdemir@gazi.edu.tr

³ Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE.
e-posta: ulger06@gmail.com

⁴ Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE.
e-posta: hale.e.d@hotmail.com

Giriş

Oyun, çocukları motive eden, çocukların öğrenme ve gelişim sürecini destekleyen önemli bir etkinlik (Lifter ve Bloom, 1998) ve aynı zamanda önemli bir gelişim alanıdır (Parten, 1933; Ünsal, 2003). Pek çok araştırmacı oyunun, çocukların sosyal, duygusal, dil, iletişim, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki ilerlemelerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Casby, 2003; Parsons, 1986; Saracho, 1996; Shim, Herwig ve Shelley, 2001; Swindells ve Stagnitti, 2006).

Çocuk gelişimindeki önemi ve gelişimin bir aynası olması nedeniyle oyun (Lifter ve Bloom, 2008; Linder, 1993; Özdemir, 2011), özellikle risk altında olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılmakta (Frey ve Kaiser, 2011) ve değerlendirme sonuçlarına dayandırılarak eğitim programlarında gelişimi destekleyici oyun aktivitelerine geniş yer verilmektedir (Lifter, 2008; Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005; Fewel ve Rich, 1987). Özellikle yetersizlikten etkilenen veya risk altında olan çocuklar için hazırlanan erken çocukluk özel eğitim programlarında, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanısıra alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak oyun temelli değerlendirme teknikleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Bagnato ve Neisworth, 1994; Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane ve Ryalls, 2003; Myers, McBride ve Peterson, 1996). Standart değerlendirme araçlarının küçük yaş grubu çocukların değerlendirilmesinde getirdiği önemli sınırlılıklar (Kelly-Vance, Needelman, Troia ve Ryalls, 1999), araştırmacıları oyuna dayalı alternatif değerlendirme teknikleri geliştirmeye yöneltmiştir (Cherney ve ark., 2003). Oyuna dayalı değerlendirmeler; çocukların oyun sırasında gözlenmesi, gözlem sonuçlarının analiz edilmesi ve yorumlanması ile uygulanmakta (Özdemir, 2011) ve işlevsel bir değerlendirme tekniği olarak kabul edilmektedir (Cherney ve ark., 2003). Araştırmacılar geleneksel yöntemlerle karşılaştığında, oyuna dayalı değerlendirmelerin alternatif değerlendirme aracı olarak kullanılmasının önemli avantajları olduğunu açıklamaktadırlar (Linder, 1993). Örneğin, oyun aktivitelerinin çocukların doğal rutini içerisinde gerçekleşmesi, çocukların doğal ortam içerisinde gözlemlenebilmesine olanak sağlamaktadır (Dykeman, 2008; Lifter, Azaroff-Sulzer, Anderson ve Cowdery, 1993). Erken çocukluk döneminde çocukların standartlaştırılmış ölçme araçları aracılığıyla değerlendirilmesinde, çocuk davranışlarının doğal etkileşimsel bağlamlarda gözlemlenememesi veya sergilenmesi beklenen davranışların testte yer alan maddelere bağlı olması gibi bazı sınırlılıklar yaşanabilirken, oyuna dayalı değerlendirmelerin doğal etkileşimsel bağlamlarda uygulamalarının gerçekleştirilmesi nedeniyle çocukların maksimum düzeyde gelişimsel performans sergilemeleri mümkün olmaktadır (Kelly-Vance ve Ryalls, 2008). Ek olarak oyuna dayalı değerlendirmeler, çocukların sergiledikleri gelişimsel ilerlemelerin izlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla aile, öğretmen, araştırmacı vb. gibi gözlemcilere esnek ve doğal ortamlar sağlamaktadır (Cherney ve ark., 2003). Oyuna dayalı değerlendirmenin önemli avantajlarından bir diğeri ise risk altında olan ve yetersizlikten etkilenen çocukların ailelerinde daha az stres oluşturmalarıdır (Nagnon ve Nagne, 2004). Nagnon ve Nagne yetersizlikten etkilenen çocuğa sahip olan ailelerin oyun aktiviteleri sırasında çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarına daha benzer davranışlar sergilediklerini düşündüklerini rapor etmişlerdir. Tüm bu avantajlarına rağmen oyuna

dayalı değerlendirmeler, çocukların sergiledikleri oyun davranışlarını ölçme, sınıflandırma, değerlendirme ve tanımlamada yaşanan güçlükler (Stagnitti, 2004) ve standardizasyonu sağlama sınırlılıkları nedeniyle uygulamalarda çeşitli problemlere de neden olabilmektedir (Özdemir, 2011).

Oyun aracılığıyla çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi ve çocuklarda oyun gelişimini daha iyi anlamak amacıyla, farklı oyun kategorileri geliştirilmiş ve çocukların oyun davranışlarının sırasını belirleyen oyun taksonomileri oluşturulmuştur (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Lifter, 2008; Parten, 1932; Piaget, 1962). Örneğin çocukların sosyal gelişimdeki ilerlemeleri ile beraber oyunun sosyal boyutu yalnız oyun, paralel oyun, beraber oyun ve işbirlikçi oyun olarak kategorize edilirken (Parten, 1932); bilişsel gelişim ile ilişkili boyutu ise alıştırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun evrelerinde incelenmektedir (Piaget, 1962). Lifter ve ark. (1993) ile Kasari, Freeman ve Paparella (2006) ise oyunun bilişsel boyutunu; sembolik oyun, işlevsel oyun ve işlevsel olmayan oyun olmak üzere üç kategori de incelemişlerdir. İşlevsel olmayan oyun, çocuğun tüm nesnelere nesnenin işlevsel özelliklerinden bağımsız olarak vurma, atma, sallama, ağzına alma gibi aynı oyun davranışlarını gerçekleştirmesidir (Frey ve Kaiser, 2011). İşlevsel oyun, dış görünüş olarak günlük hayatta kullanılan objelere benzeyen oyuncaklarla oynanan oyuncağın amacına uygun kullanımını betimlerken (Kasari ve ark., 2006), sembolik oyun ise bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyarak, o nesnenin içermediği bir özelliğe sahipmiş gibi kullanılarak oynanan oyunları kapsamaktadır (Baron-Cohen, 1987). Çocuklar işlevsel oyun oynarken kaşıkla yemek yer gibi kaşığı ağzına götürme, kamyonu sürme, kapları iç içe geçirme gibi çeşitli davranış örüntülerini sergileyebilirler. Sembolik oyunda ise oyuncak bebek, beşik, tencere, tabak, kaşık, çatal ve bıçak gibi oyuncakların kullanılması ile çocuklar hayali oyun davranışlarını sergilerler. Erken çocukluk döneminde çocuklar genellikle sembolik oyun düzeyi öncesinde, işlevsel ve sembolik eylemler içeren işlevsel oyun davranışları sergilemektedirler (Frey ve Kaiser, 2011). Tüm bu kategoriler ardıl olup, çocukların bilişsel gelişiminde görülen ilerlemelerle eşgüdümlü olarak gözlemlendiği kabul edilmektedir (Özdemir, 2011).

Araştırmalar, çocukların sergiledikleri sembolik oyun davranışları ile bilişsel gelişimleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baron-Cohen, 1987). Bu anlamda çocukların işlevsel olmayan, işlevsel veya sembolik oyun davranışları gibi farklı bilişsel oyun becerilerini sergilemeleri, çocukların bilişsel gelişimlerinin önemli bir göstergesi olarak da kabul edilir (Özdemir, 2011). Örneğin, Mahoney ve Perales (2008) down sendromlu üç çocuğun oyun davranışlarına ilişkin yaptıkları bir araştırmada, yaşları 12, 24 ve 36 ay olan üç çocuğun gelişimini değerlendirmiş ve çocukların gelişim düzeylerini sırasıyla 6, 13 ve 18 ay düzeyinde belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar çocukların oyun davranışlarını incelemişler ve çocukların takvim yaşlarından farklı olarak, gelişim yaşlarına uygun seviyede oyun becerileri sergilediklerini göstermişlerdir.

Oyun, normal gelişim gösteren çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde olduğu gibi, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların gelişim ve öğrenme sürecinin desteklenmesinde de önemli bir gelişim alanı olarak kabul edilmektedir (Skellenger ve

Hill, 1994). Araştırmalar, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda çevreden alınan görsel uyaran sınırlılığının çocukların oyun becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Lewis, Norgate, Collis ve Reynolds, 2000). Normal gelişim gösteren çocuklar, doğal ortam ve günlük yaşam rutinleri içinde sistematik bir öğretime gereksinim duymadan, çevrelerindeki insanları gözleyip, taklit ederek farklı oyun becerilerini öğrenebilirken (Zanandrea, 1998), görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar oyun becerileri ediniminde daha fazla tekrara, süreye ve desteğe gereksinim duyabilmektedirler (Recchia, 1987). Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların görsel sınırlılıklarının yanısıra, çocuğa yönelik tutumlar, aşırı koruyucu davranışlar, var olan gelişimsel problemler ya da gecikmeler, çevresel değişimler ya da ortam değişiklikleri, çocukla sınırlı etkileşime girme ve çocuğa yönelik ilgi eksikliği gibi çeşitli faktörler de görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Ataman, 1983; Lieberman ve MacVicar, 2003; Milteer, Ginsburg ve Mulligan, 2012; Rettig, 1994). Ancak araştırmalarda görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla karşılaştırıldıkları normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel performanslarını eşleştirme güçlükleri görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerileri özelliklerini belirlemeyi güç hale getirmektedir (Gerhardt, 1982; Recchia, 1997).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla gerçekleştirilen oyun araştırmaları sınırlı sayıda olmasına karşın (Buultjens ve Ferguson, 1994), görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışlarını değerlendiren farklı araştırmalar bulunmaktadır (Bishop, Hobson ve Lee, 2005; Filaccio, 2008; Kılıçoğlu, 2006; Schneekloth, 1989; Skellenger, Rosenblum ve Jager, 1997; Troster ve Brambring, 1994). Araştırmalarda, normal gelişim gösteren akranlarına göre görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerilerinin daha az çeşitlilik gösterdiği ve basit oyun davranışlarını içerdiği (Troster ve Brambring, 1994), aynı zamanda bireysel (tek başına) ve tekrarlayıcı oyunları daha çok sergiledikleri belirlenmiştir (Filaccio, 2008; Kılıçoğlu, 2006; Parsons, 1986; Troster ve Brambring, 1994). Ayrıca normal gelişim gösteren akranlarına göre, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların işlevsel oyun becerilerinde daha az oyun çeşitliliği ve sınırlı oyun davranışları sergiledikleri de ifade edilmiştir (Adelson ve Fraiberg, 1974; Lewis ve ark., 2000; Özdemir, Gürel, Ceyhun, Şahin ve Küçüközyiğit, 2011). İşlevsel oyun becerilerinin yanısıra, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sembolik oyun becerilerinde de sınırlı oyun davranışları sergiledikleri gözlenmiştir (Bishop ve ark., 2005; Tait, 1972b) ve düşük düzeyde sembolik oyun oynadıkları belirlenmiştir (Hughes, Dote-Kwan ve Dolendo, 1998; Rogers ve Puchalski, 1984). Normal gelişim gösteren akranlarına göre oyun çeşitliliği ve karmaşıklığı incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenen çocukların daha sınırlı oyun davranışları sergiledikleri ve oyun evrelerinden nesnelere tanıma oyun evresinde uzun süre kaldıkları ifade edilmektedir (Celeste, 2006). Ayrıca, oyun sırasında görme yetersizliğinden etkilenen çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla olan etkileşimlerinde uyum sorunları yaşadıkları (Pogrud, Fazzi ve Lampert, 1996) ve bu çocukların oyun davranışlarına bazı sınırlılıkların yansıdığı (Bishop ve ark., 2005; Filaccio, 2008; Parsons, 1986; Troster ve Brambring, 1994) belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarına göre; görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun

becerilerinin daha yavaş geliştiği (Moller, 1991), çevreyi anlama ve tanımda gecikme, oyun rutinlerinde sadelik ve taklit becerilerinde gecikme olmak üzere üç temel davranış örüntüsünün gözlemlendiği ifade edilmektedir (Fewel ve Kaminski, 1988). Bu davranışların yanısıra, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların yaratıcılık, dikkat süresi ve çevreyi araştırma vb. gibi becerilerde de sınırlı davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Recchia, 1997).

Türkiye’de görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışlarını değerlendiren araştırmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırmalara rastlanılmaktadır (Gürel, Özdemir ve Küçüközyiğit, 2012; Kılıçoğlu, 2006; Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit, 2011; Özdemir ve ark., 2011; Şahin, 2013). Gürel ve ark. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı iki eğitim ortamında görme yetersizliğinden etkilenen çocukların akran etkileşimleri ile oyun davranışları karşılaştırılmış, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sınırlı oyun davranışları sergiledikleri ve sınırlı düzeyde sosyal etkileşime girdikleri belirlenmiştir. Benzer olarak bir diğer araştırmada da (Özdemir ve ark., 2011) farklı iki eğitim ortamında, tersine kaynaştırma ve ayrı eğitim ortamlarında, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışları ile akran etkileşimleri karşılaştırılmış, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklara normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte oyun oynama fırsatı verildiğinde, bu çocukların oyun ve sosyal becerilerinin olumlu yönde geliştiği açıklanmıştır. Bu çalışmada ayrıca, iki grup çocuğun oyun davranışları karşılaştırılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklara oranla, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışlarının nicelik ve çeşitlilik bakımından sınırlı olduğu araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak Kılıçoğlu (2006) araştırmasında, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların düşük düzeyde sembolik oyun davranışları sergilediklerini, daha çok bireysel oyun oynadıklarını ve somut eylemleri gerektiren oyunları daha fazla tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Alanyazında, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerilerinde sergiledikleri sınırlılıklara ilişkin farklı araştırmalardan elde edilen betimsel bilgilere rağmen, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda görme düzeyinin oyun becerileri üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar heterojen bir gruptur ve çocuklar arasında görme yetersizliğinden etkilenme düzeyi önemli ölçüde farklılaşabilmektedir (Özdemir, 2011). Total görme engelli çocuklar, ağır düzeyde görme kaybı olan ve çevrelerini dokunma ve işitme duyularını başat düzeyde kullanarak keşfeden çocuklardır. Az gören çocuklar ise görme becerilerindeki kayba rağmen başat öğrenme kanalı olarak görme becerilerini kullanmaya devam eden çocuklardır (Özdemir, 2011). Alanyazındaki bu önemli boşluğun doldurulması, farklı düzeyde görme kaybı olan çocukların oyun becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarının oyun becerileri ile karşılaştırılması ile mümkündür. Öte yandan Türkiye’de, Türk kültürü bağlamında yetişen görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerileri üzerine son derece sınırlı sayıda araştırma uygulamaları gerçekleştirilmiştir (örn, Gürel ve ark., 2012; Kılıçoğlu, 2006; Özdemir ve ark., 2011; Özdemir ve ark., 2011; Şahin, 2013). Ek olarak, alanyazında çocuğun gelişimsel performansı, yaşı, cinsiyeti, ailesinin ekonomik düzeyi, oyuna ilişkin

değerleri, içinde bulunduğu kültür ve kültürel farklılıklar gibi, çocukların oyun davranışlarını etkileyen çeşitli unsurların olduğu açıklanmaktadır (Diken, 2012; Pehlivan, 2005). Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların görme düzeylerinin çocukların oyun becerileri üzerindeki etkisinin anlaşılması, risk sergileyen görme yetersizliğinden etkilenen çocukların erken yaşlardan itibaren desteklenerek oyun becerileri ve genel gelişimin desteklenmesinin önünü açacaktır. Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesi dönem 3-6 yaş aralığında olan az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin karşılaştırılması; aynı zamanda çocuklarının oyun davranışları üzerinde görme düzeylerinin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. İlk olarak; Normal gelişim gösteren, total görme engelli ve az gören çocukların oyun çeşitlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmış, ikinci olarak ise; Normal gelişim gösteren, total görme engelli ve az gören çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu incelenmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel özel eğitim kurumlarına devam eden, yaşları 3 ile 6 arasında değişen görme yetersizliğinden etkilenen (az gören ve total görme engelli) ve normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocuklardan oluşan üç alt grup yer almıştır. Çalışma grubu; 20 normal gelişim gösteren, 10 az gören ve 10 total görme engelli çocuk olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan normal gelişim gösteren çocukların, 14'ü (%70) kız ve 6'sı (%30) erkek, az gören çocukların, 2'si (%20) kız ve 8'i (%80) erkek, total görme engelli çocukların ise, 8'i (%80) kız ve 2'si (%20) erkektir. Çalışma grubunda yer alan tüm çocukların (n=40) yaş ortalaması 4 yaş 5 ay iken, normal gelişim gösteren çocukların 4 yaş 4 ay, az gören çocukların 4 yaş 6 ay ve total görme engelli çocukların ise 4 yaş 5 aydır. Çalışma grubunda yer alan çocukların yer aldıkları grup, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen çocukların belirlenmesinde kullanılan katılımcı seçim ölçütleri görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar için, a)3-6 yaş aralığında olma, b)az gören veya total görme engelli tanısı almış olma, c)herhangi bir ek yetersizlik ve gelişimsel gecikme sergilememe ve d)bir yetişkin ile en az 5 dakika oyun etkileşiminde kalabilme olarak belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklar için araştırma ölçütleri, a)3-6 yaş aralığında olma, b)bir yetişkin ile en az 5 dakika oyun etkileşiminde kalabilme ve c)herhangi bir yetersizlik ve gelişimsel gecikme sergilememe ölçütleri uygulanmıştır. Çocukların belirlenmesinde, çocukların öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılarak çocuklar hakkında bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgilere göre belirlenen ölçütleri karşılayan çocuklar, araştırmanın çalışma gruplarına dâhil edilmiştir.

Tablo 1.*Çalışma grubunda yer alan çocukların dağılımı*

Yer aldıkları gruplar		NGG	AG	TGE
		20	10	10
Cinsiyetleri	Kız	14	2	8
	Erkek	6	8	2
Yaşları	3 Yaş	4	2	3
	4 Yaş	5	2	2
	5 Yaş	9	4	2
	6 Yaş	2	2	3

NGG: Normal Gelişim Gösteren, AG: Az Gören, TGE: Total Görme Engelli.

Oyun Davranışı Gözlem Verileri

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan çocukların oyun davranışı gözlem verileri, çocukların oyun çeşitliliği ve oyun karmaşıklık düzeyi alanlarında incelenmiştir. Oyun çeşitliliği; Farklı, Aynı ve Oyun Dışı oyun davranışları kategorilerinde kodlanmış, oyun karmaşıklık düzeyi ise İşlevsel Olmayan Oyun, İşlevsel Oyun ve Sembolik Oyun kategorilerinde kodlanmıştır.

Oyun Çeşitliliği

Oyun çeşitliliği, çocukların oyuncaklarla sergiledikleri oyun davranışları içerisinde, o oturma içerisinde sergilemedikleri, farklı oyun davranışlarını ifade etmektedir (Frey ve Kaiser, 2011). Araştırmaya katılan çocukların oyun çeşitlilikleri, Frey ve Kaiser'in oyun çeşitliliği üzerine yaptıkları araştırma temel alınarak üç farklı kategoride Aynı, Farklı ve Oyun Dışı davranış kategorilerinde incelenmiştir. Bu kapsamda Aynı oyun davranışı, çocukların aynı oturma (oyun süresi) süresince sergiledikleri oyun davranışlarının birbirine benzer veya aynı olduğunu ve çocukların tekrarlayıcı oyun oynadıklarını ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, çocukların daha önceden sergilemiş oldukları oyun davranışlarını, oyun süresi boyunca tekrar sergilemeleri aynı oyun davranışı olarak kabul edilmiştir. Örneğin, incelenen gözlem diliminde tekrarlı olarak çocuğun arabayı bir ileri bir geri sürmesi veya oyuncak bebeğe yemek yedirmesi gibi davranışlar, Aynı oyun davranışı olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda söz konusu örnek oyun davranışları çocuk ilk sergilediğine Farklı olarak kodlanmış ancak tekrarında Aynı olarak kodlanmıştır.

Farklı oyun davranışı, çocukların aynı oturma süresince sergiledikleri oyun davranışlarının birbirlerinden farklı olduğunu ve çeşitlilik gösterdiğini ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, incelenen zaman diliminde, çocukların oyun süresi boyunca sergilemedikleri farklı veya çeşitli oyun davranışlarını sergilemeleri, Farklı oyun davranışları olarak kabul edilmektedir. Örneğin, 10 dakikalık oyun diliminde, çocuğun önce legolarla oynaması, sonra bebekle oynaması, daha sonra araba sürmesi Farklı oyun davranışları olarak kodlanmıştır. Aynı oyuncakla niteliksel olarak farklı bir oyun davranışının sergilenmesi de Farklı oyun davranışı olarak kodlanmıştır. Örneğin önce

bebeğin karnının doyurulması, sonra gezmeye çıkarılması, ardından bebeğin uyutulması Farklı oyun davranışları olarak kabul edilmiştir.

Oyun dışı davranış, çocukların aynı oturum süresince sergiledikleri davranışların materyalin amacına uygun olmadan veya herhangi bir işlev içermeden kullanılması ve herhangi bir amaç taşımayan ya da sadece uyarım amacı içeren davranışları ifade etmektedir. Örneğin, çocuğun legoları eline alarak sallaması, oyuncakları vurma veya atma vb. gibi davranışlar sergilemesi oyun dışı davranış kategorisinde değerlendirilmiştir. Aynı zamanda uygulamacıya soru sorma, oyun bağlamı dışındaki konuşmalar vb. gibi sözel ifadeler veya problem davranışlar, oyun dışı davranışlar olarak kabul edilmiştir (Hughes ve ark., 1998).

Oyun Karmaşıklık Düzeyi

Çalışma grubunda yer alan çocukların oyun karmaşıklık düzeylerinin belirlenmesinde Lifter ve ark. (1993) ile Kasari ve ark. (2006) tarafından belirtilen Sembolik Oyun, İşlevsel Oyun ve İşlevsel Olmayan Oyun davranış kategorileri ve tanımları kullanılmıştır. Buna göre; Sembolik oyun bir oyuncuğa görev, işlev veya yetenek vererek o oyuncuğa başka bir oyuncuğun yerine kullanmayı ifade etmektedir (Kasari ve ark., 2006). Örneğin oyuncak bebek, beşik, tencere, tabak, kaşık, çatal ve bıçak gibi oyuncaklar kullanılarak hayale dayalı oyun davranışlarının sergilenmesi, çocukların sembolik oyun davranışları sergilediğini göstermekte, aynı zamanda bu oyuncaklar kullanılarak oynanan oyunlar sembolik oyun olarak ifade edilmektedir.

İşlevsel oyun, oyuncuğun işlevine uygun kullanımı ile sergilenen oyun davranışlarını ifade etmektedir (Kasari ve ark., 2006). Örneğin araba, telefon, iç içe geçen kaplar ve küp gibi oyuncakların ya da materyallerin işlevine uygun olarak kullanılması çocukların işlevsel oyun davranışları sergilediklerini göstermekte, aynı zamanda bu oyuncakların kullanımı ile oynanan oyunlar işlevsel oyun davranışları olarak ifade edilmektedir.

İşlevsel olmayan oyun, çocuğun oyuncakları manipüle etmeden oynaması ve tanımlanamayan herhangi bir oyun davranışı sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Lifter ve ark., 1993). Örneğin bebek, beşik, tencere, ocak, tabak, kaşık, çatal, araba, telefon ve küp gibi oyuncakların sallanması, işlevine uygun olmadan kullanılması, vurulması ve atılması gibi oyun davranışları, işlevsel olmayan oyun davranışlarına örnek olarak ifade edilebilir.

Gözlem Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan çocukların oyun davranışlarının incelenmesi amacıyla serbest oyun etkileşimi bağlamında, araştırmacı ile katılımcı çocuklar arasında 15'er dakikalık bire bir oyun oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gözlem verilerini toplama süreci, tüm katılımcı çocukların devam ettikleri okulların oyun odalarında gerçekleştirilmiştir. Oyun odaları yer zemini halı ile kaplı, büyüklükleri 10-14 m² (metrekare) arasında olan ve içerisinde çeşitli oyuncaklar bulunan odalardır. Ayrıca, oyun odalarında çocuklar için masa, sandalye, araç-gereç ve oyuncakların yerleştirildiği dolaplar, çeşitli oyuncaklar ve minderler bulunmuştur. Oyun

oturumunda, çocuk ve araştırmacı yüz yüze olacak şekilde yerde halının üzerinde oturmuştur. Gözlem süreci, araştırmacı ve çocuğun birlikte oyun oynaması ile başlamıştır. Her çocuk için ortalama 15 dakika süresince oyun etkileşimi sürdürülmüş ve tüm katılımcılarla gerçekleştirilen gözlem süreçleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Oyun odasında davranışı gözlemlenecek olan çocuk, çocukla etkileşime girecek olan uygulamacı araştırmacı ve gözlem sürecini video kamera ile kayıt altına alan ikinci bir araştırmacı olmak üzere toplam üç kişi bulunmuştur.

Çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan uygulama basamakları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecindeki tüm basamaklar her çocuk için ayrı olacak şekilde ortalama 15 dakika boyunca kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda, araştırma verilerini toplama sürecinde ilk olarak, uygulamacı ile çocuklar arasında olumlu iletişim ve etkileşimin kurulabilmesi amacıyla, uygulamacı çalışmaya başlamadan önce çocuklarla konuşmuş, kendini tanıtmış ve çocukları tanımaya çalışmıştır. Daha sonra uygulamacı, çocuklara birlikte oyun oynayacaklarını ifade etmiştir. İkinci olarak, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyuncaklara erişimlerinin sağlanabilmesi amacıyla, oyuncaklar, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sağ ve sol yanında olacak şekilde yan yana dizilmiştir. Veri toplama sürecinin standart bir şekilde tamamlanabilmesi amacıyla oyuncak seti, normal gelişim gösteren çocukların da sağ ve sol yanında olacak şekilde dizilmiştir. Üçüncü olarak, görme yetersizliğinden etkilenen az gören ve total görme engelli çocukların görsel algılarındaki sınırlılıktan dolayı oyuncakları tanıyabilmeleri ve ortamda hangi oyuncakların bulunduğunu öğrenebilmeleri amacıyla oyuncaklar belirli bir sıra ile katılımcı çocuklara tanıtılmıştır. Ayrıca, çocuklara tanıtılan oyuncakların ne oldukları ve nereye kondukları çocuklara açıklanmış, aynı zamanda çocukların oyuncaklara dokunarak incelemeleri sağlanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklara ise tanıtma işlemi ile ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır. Dördüncü olarak, uygulamacı çocuklara; “Şimdi hangi oyuncakla veya oyuncaklarla oynamak istersin?” şeklinde sorular sormuş ve “İstedğin oyuncak veya oyuncaklarla oynayabilirsin” şeklinde açıklamalar yapmıştır. Uygulamacı, gözlem verilerinin toplandığı oyun oturumunda çocukların oyun davranışlarına yönelik herhangi bir yönlendirme, genişletme ve sınırlandırma yapmadan sadece çocukların oynadığı oyuncaklara veya oyunlara paralel olarak eşlik etmiş ve çocukların liderliğini takip etmiştir. Son olarak, uygulamacı gözlem sürecinin sonunda (ortalama 15 dakika), birlikte oynadıkları oyunun bittiğini çocuklara açıklamış ve teşekkür ederek oyunu bitirmiştir.

Materyaller

Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada, çocukların oyun davranışlarının oyun materyallerinin niteliğinden etkilenme düzeyini kontrol altına almak amacıyla standart bir oyuncak seti kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen oyuncakların yer aldığı oyuncak seti, katılımcı çocukların yaşlarının dikkate alındığı, çocukların farklı oyun davranışlarını (sembolik oyun, işlevsel oyun ve işlevsel olmayan oyun) sergilemelerine olanak sağlayan oyuncaklarla oluşturulmuştur. Alanyazında yer alan

oyun araştırmalarının temel alındığı (Frey ve Kaiser, 2011; Incze, 2005; Lifter ve ark., 2005) bu araştırmada, oluşturulan oyuncak seti içerisinde çocukların olası cinsiyete dayalı oyuncak seçimleri de dikkate alınarak oyuncak bebek ve beşik, çeşitli plastik mutfak gereçleri (tencere, ocak, tabak, kaşık, çatal ve bıçak), farklı renklerde arabalar, telefon, farklı renk ve büyüklüklerde iç içe geçen kaplar, farklı renk ve şekillerde küpler kullanılmıştır.

Gözlem Verilerinin Kodlanması

Araştırmada, çocukların oyun sırasında sergiledikleri oyun davranışları verilerini kodlamak amacıyla parçalı zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların veri kodlamaları başladıktan sonra, başlama dakikasını izleyen 6 dakikalık zaman dilimi süresince çocukların sergiledikleri oyun davranışları kodlanmıştır. Kodlama süreci, oyun çeşitlilik ve oyun karmaşıklık düzeyleri kategorileri altında gerçekleştirilmiştir.

Oyun Çeşitlilik Verilerinin Kodlanması

Oyun çeşitlilik verilerinin kodlaması için 6 dakikalık oyun gözlemi 10'ar saniyelik aralıklara bölünmüştür. Araştırmacılar tarafından video kayıtları izlenerek çocukların oyun davranışları gözlenmiş ve her 10'ar saniyelik zaman diliminde, çocukların sergiledikleri oyun davranışları belirlenmiştir. Örneğin, 10 saniyelik zaman diliminde çocuğun sergilediği oyun davranışı, oyuncak bebeğe yemek yedirmek ise, bu davranış kaydedilmiş ve bu gözlem süresi boyunca davranışın daha önce sergilenip sergilenmediği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında, oturum süresince çocuklar tarafından sergilenen Aynı ve Farklı oyun davranışları ile Oyun Dışı davranışlar kaydedilmiştir. Aynı oyun davranışları "A", Farklı oyun davranışları "F" ve Oyun Dışı davranışlar "OD" olarak kodlanarak gözlemlenen oyun oturumunda her bir katılımcı çocuğun sergilediği oyun çeşitlilik düzeyi belirlenmiştir.

Oyun Karmaşıklık Verilerinin Kodlanması

Oyun karmaşıklık verilerinin kodlaması için 6 dakikalık oyun gözlemi 10'ar saniyelik aralıklara bölünmüştür. Araştırmacılar tarafından video kayıtları izlenerek çocukların oyun davranışları gözlenmiştir. Çocukların sergiledikleri davranışlar, Lifter ve ark. (1993) ile Kasari ve ark. (2006) tarafından belirlenen Sembolik Oyun, İşlevsel Oyun ve İşlevsel Olmayan Oyun kategorileri temel alınarak incelenmiştir. Her 10'ar saniyelik zaman diliminde, çocukların sergiledikleri en karmaşık oyun davranışı o zaman diliminin kodlanan oyun davranışı olarak kabul edilmiştir. Örneğin, çocuğun oyun esnasında bir nesneyi ona ait olmayan özellikte kullanarak başka bir nesnenin yerine koyarak oynaması Sembolik Oyun olarak, çocuğun önünde bulunan oyuncakları kullanım işlevlerine uygun olarak oynaması İşlevsel Oyun olarak, çocukların oyun bağlamında oyuncakları kullanım işlevlerine uygun olmayacak biçimde kullanmaları İşlevsel Olmayan Oyun olarak kaydedilmiştir. Sembolik Oyun davranışları (S), İşlevsel Oyun davranışları (İ) ve İşlevsel Olmayan Oyun davranışları (İO) kategorilerinde kodlanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 40 çocuktan toplam 600 dakikalık video kaydı elde edilmiştir. Araştırmada, her çocuk için kaydedilen video kayıtlarının %30'u (yaklaşık olarak 180 dakikalık video kaydı) yansız atama yoluyla belirlenmiş ve belirlenen video kayıtları bağımsız bir araştırmacı tarafından izlenerek araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Özel eğitim alanında yüksek lisans yapan ikinci bir araştırmacı, araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasında yardımcı olmuştur. Araştırmada “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülü kullanılarak, gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır (İftar-Tekin ve İftar-Kırcaali, 2006). Araştırmada, oyun çeşitlilik verileri ve oyun karmaşıklık düzeyi verileri olmak üzere iki farklı davranış alanında gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda, oyun çeşitlilik kategorisinde gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %89,2 olarak belirlenirken, oyun karmaşıklık düzeyi kategorisinde gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %91,4 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada, her çocuk için kaydedilen video kayıtlarının %30'u yansız atama yoluyla belirlenmiş ve belirlenen video kayıtları bağımsız bir araştırmacı tarafından izlenerek araştırmanın uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Özel eğitim alanında yüksek lisans yapan ikinci bir araştırmacı ile “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100” formülü kullanılarak, araştırmanın uygulama güvenirliği belirlenmiştir (İftar-Tekin ve İftar-Kırcaali, 2006). Araştırmanın uygulama güvenirliği katsayısı %93,0 olarak hesaplanmış ve araştırmacıların uygulamayı uygulama planına uygun olarak yürüttükleri belirlenmiştir.

Bulgular

Görme Yetersizliğinden Etkilenen ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Çeşitlilik Bulguları

Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Aynı, Farklı ve Oyun Dışı davranış değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları*

Oyun Çeşitliliği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Aynı Oyun Davranışları	Gruplar arası	416.075	2	208.037	14.178	.000
	Gruplar içi	542.900	37	14.673		
	Toplam	958.975	39			
Farklı Oyun Davranışları	Gruplar arası	600.450	2	300.225	23.662	.000
	Gruplar içi	469.450	37	12.688		
	Toplam	1069.900	39			
Oyun Dışı Davranışlar	Gruplar arası	32.425	2	16.212	1.746	.189
	Gruplar içi	343.550	37	9.285		
	Toplam	375.975	39			

Aynı Oyun Davranışları Bulguları

Tablo 2 incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların Aynı oyun davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Aynı oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2/37)}=14.178$; $P<.001$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, Aynı oyun davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; total görme engelli çocukların Aynı oyun davranış ortalamasının, az gören ($P=.000$) ve normal gelişim gösteren ($P=.004$) çocukların ortalamalarına göre yüksek olduğu ve $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Az gören çocukların Aynı oyun davranış ortalamasının, total görme engelli çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.004$) görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların Aynı oyun davranış ortalamasının, total görme engelli çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.000$) görülmektedir.

Farklı Oyun Davranışları Bulguları

Tablo 2 incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların Farklı oyun davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Farklı oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2/37)}=23.662$; $P<.001$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, Farklı oyun davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Farklı oyun davranışlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Total görme engelli çocukların Farklı oyun davranış ortalamasının, az gören ($P=.000$) ve normal

gelişim gösteren ($P=.005$) çocukların ortalamalarına göre düşük olduğu ve $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Az gören çocukların Farklı oyun davranış ortalamasının, total görme engelli ($P=.005$) ve normal gelişim gösteren ($P=.002$) çocukların ortalamalarıyla $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların Farklı oyun davranış ortalamasının, az gören ($P=.002$) ve total görme engelli ($P=.000$) çocukların ortalamalarıyla $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Oyun Dışı Davranışları Bulguları

Tablo 2 incelendiğinde; görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların Oyun Dışı davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Oyun Dışı davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2/37)}=1.746$; $P>.189$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, Oyun Dışı davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Oyun Dışı davranışlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 3.

Sembolik, İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Oyun davranışı değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları

Oyun	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p.
Karmaşıklığı	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Sembolik	Gruplar arası	2182.800	2	1091.400	19.799	.000
Oyun	Gruplar içi	2039.600	37	55.124		
	Toplam	4222.400	39			
İşlevsel	Gruplar arası	14.475	2	7.238	.138	.872
Oyun	Gruplar içi	1941.500	37	52.473		
	Toplam	1955.975	39			
İşlevsel	Gruplar arası	1864.050	2	932.025	17.869	.000
Olmayan	Gruplar içi	1929.850	37	52.158		
Oyun	Toplam	3793.900	39			

Sembolik Oyun Davranışları Bulguları

Tablo 3 incelendiğinde; görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların Sembolik Oyun davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların Sembolik Oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2/37)}=19.799$; $P<.001$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, Sembolik Oyun davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; total görme engelli çocukların Sembolik Oyun davranış ortalamasının, normal gelişim gösteren çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.000$) görülmektedir.

Az gören çocukların Sembolik Oyun davranış ortalamasının, normal gelişim gösteren çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.000$) görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların Sembolik Oyun davranış ortalamasının, total görme engelli ($P=.000$) ve az gören ($P=.000$) çocukların ortalamalarıyla $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

İşlevsel Oyun Davranışları Bulguları

Tablo 3 incelendiğinde; görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların İşlevsel Oyun davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların İşlevsel Oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2/37)}=.138$; $P>.872$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, İşlevsel Oyun davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların İşlevsel Oyun davranışlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

İşlevsel Olmayan Oyun Davranışları Bulguları

Tablo 3 incelendiğinde; görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların İşlevsel Olmayan Oyun davranışlarının ANOVA ile test edilmesi sonucunda; normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocukların İşlevsel Olmayan Oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2/37)}=17.869$; $P<.001$). Ayrıca az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren grupların hangisi ya da hangilerinin arasındaki farkın, İşlevsel Olmayan Oyun davranışlarında anlamlı farka yol açtığını belirlemek için yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda; total görme engelli çocukların İşlevsel Olmayan Oyun davranış ortalamasının, normal gelişim gösteren çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.000$) görülmektedir. Az gören çocukların İşlevsel Olmayan Oyun davranış ortalamasının, normal gelişim gösteren çocukların ortalamasıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($P=.000$) görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların İşlevsel Olmayan Oyun davranış ortalamasının, total görme engelli ($P=.000$) ve az gören ($P=.000$) çocukların ortalamalarıyla $p<.050$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada total görme engelli, az gören ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve oyun karmaşıklık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada, görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilikleri Aynı, Farklı ve Oyun Dışı davranış kategorilerinde karşılaştırılırken, oyun karmaşıklık düzeyleri ise Sembolik, İşlevsel ve İşlevsel Olmayan oyun kategorilerinde incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitliliklerinin Aynı ve Farklı Oyun davranışları kategorilerinde anlamlı olarak farklılaştığını ancak, Oyun Dışı davranış kategorisinde ise anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Katılımcı çocukların oyun karmaşıklık

düzei karşılaştırmaları ise görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların Sembolik ve İşlevsel Olmayan Oyun davranışlarının anlamlı olarak farklılaştığına ancak, İşlevsel Oyun davranışlarının anlamlı olarak farklılaşmadığına işaret etmiştir.

Araştırmada, katılımcı çocukların oyun çeşitlilikleri Aynı ve Farklı oyun davranışı ile Oyun Dışı davranış değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, çocukların sergiledikleri Aynı oyun davranışları Farklı oyun davranışlarından yüksek ise, bu bulgu çocukların daha fazla tekrarlayıcı oyun oynadıkları, daha fazla benzer (aynı) oyun davranışlarına sahip oldukları ve düşük düzeyde oyun çeşitliliği sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Benzer şekilde, çocukların sergiledikleri Farklı oyun davranışları Aynı oyun davranışlarından yüksek ise, bu bulgu çocukların daha farklı, daha çeşitli oyun davranışlarına sahip oldukları ve yüksek düzeyde oyun çeşitliliği sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu bağlamda çocukların sergiledikleri oyun çeşitlilikleri incelendiğinde Aynı oyun davranışı kategorisinde, total görme engelli çocukların en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülürken, Farklı oyun davranışı kategorisinde, normal gelişim gösteren çocukların en yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların farklı düzeylerde oyun çeşitliliği sergilediklerini gösterir niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren, az gören ve total görme engelli çocuklar olmak üzere üç grubun Aynı ve Farklı oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırmanın bu bulgusu, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların daha sınırlı ve tekrarlayıcı oyun davranışları sergilediklerini rapor eden alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlıdır (Berliner, 1994; Lin ve Lin, 2003; Olson, 1983; Parsons, 1986; Preisler, 1993; Tait, 1972a; Troster ve Brambring, 1994). Örneğin, alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışları karşılaştırılmış ve çocuklar arasında oyun davranışları bakımından farklılıkların olduğu, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun düzeylerinin daha sınırlı olduğu açıklanmıştır (Adelson ve Fraiberg, 1974; Bishop ve ark., 2005; Lewis ve ark., 2000; Özdemir ve ark., 2011; Şahin ve Özdemir, 2015; Troster ve Brambring, 1994). Benzer şekilde, Schneekloth (1989) bir araştırmasında, az gören, total görme engelli ve gören çocukların oyun davranışları arasında farklılıkların olduğunu, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların yüksek düzeyde yalnız (tek başına) oyun oynadıklarını ve tekrar eden oyun davranışları sergilediklerini bulgulamıştır. Parsons (1986) ve Tait (1972b) az gören ve total görme engelli çocukların oyun davranışları arasında farklılıklarının olduğunu açıklamış, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların akranlarına oranla oyuncakları daha düşük düzeyde işlevsel olarak kullandıklarını ve tekrarlı oyun davranışları sergilediklerini rapor etmişlerdir. Bu bulgunun aksine Lewis ve ark., (2000) yaptıkları bir araştırmada, sadece ışık algısı olan çocuklar ya da total görme engelli çocuklarla az gören çocukların oyun davranışlarının önemli ölçüde farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Alan yazındaki bu bulguların ışığında görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışlarının değerlendirilmesinde, çocukların görme düzeyi ve görme duyusunun etkilerinin dikkate alınması ve bu etkinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle çocukların oyun davranışları

üzerinde görme yetersizliğinin etkilerinin daha açık olarak anlaşılması söz konusunu olacaktır.

Araştırmada, katılımcı çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri; Sembolik Oyun, İşlevsel Oyun ve İşlevsel Olmayan Oyun değişkenleri açısından incelenmiştir. Katılımcı çocukların sergiledikleri oyun karmaşıklık düzeyleri incelendiğinde; Sembolik Oyun davranışı kategorisinde, normal gelişim gösteren çocukların en yüksek ortalamaya sahip oldukları; İşlevsel Oyun kategorisinde, az gören çocukların en yüksek ortalamaya sahip oldukları ve İşlevsel Olmayan Oyun kategorisinde, total görme engelli çocukların en yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, az gören, total ve normal gelişim gösteren çocuklar olmak üzere üç grubun Sembolik Oyun ve İşlevsel Olmayan Oyun davranış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu gösterirken, İşlevsel Oyun kategorisinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Araştırma bulguları, normal gelişim gösteren akranlarına oranla görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sınırlı oyun davranışları sergilediklerini raporlaştıran alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Bishop ve ark., 2005; Recchia, 1987; Rogers ve Puchalski, 1984; Skellenger ve Hill, 1994). Örneğin, Skellenger ve ark., (1997) görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların daha sınırlı oyun davranışları ve daha az oyun çeşitliliği sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Şahin ve Özdemir (2015) görme yetersizliğinden etkilenen çocukların niteliksel ve niceliksel olarak sınırlı oyun davranışları sergilediklerini göstermişlerdir. Bu araştırmada ise az gören, total görme engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar olmak üzere üç grubun oyun karmaşıklık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grupları içerisindeki en anlamlı farklılık, total görme engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında oluşmuştur. Az gören çocukların sembolik oyun düzeyleri de normal gelişim gösteren çocukların oyun düzeylerinden farklılaşmakla beraber istatistiksel olarak en anlamlı farklılık total görme engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında bulgulanmıştır. Bu sonuçlar, çocukların görme yetersizliğinden etkilenme düzeylerinin oyun davranışlarını etkilemede önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında özellikle ağır düzeyde görme yetersizliğinden etkilenen çocukların gelişimin erken dönemlerinden itibaren risk altında oldukları oldukları göz önüne alınarak, etkili oyun temelli erken müdahale uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir.

Ek olarak görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar, yetişkinlik dönemine geldiklerinde sosyal uyum, sosyal etkileşim, bağımsız yaşam gibi bazı alanlarda problemler sergileyebilmektedirler. Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların bağımsız bir yetişkin olabilme sürecinde oyun ve sosyalleşme gibi becerilerinin desteklenilmesi gerekliliği farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Kelly-Vance ve ark., 1999; Özdemir, 2011; Skellenger ve Hill, 1994). Oyun ya da oyun aktiviteleri çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkileri bulunan bir etkinlik olarak kabul

edilmektedir (Lifter, 2008). Bu yönüyle, oyun aktiviteleri ile çocukların dil, sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişim gibi çeşitli gelişim alanlarındaki becerileri olumlu yönde desteklenebilmektedir (Casby, 2003; Parsons, 1986; Saracho, 1996; Shim ve ark., 2001; Swindells ve Stagnitti, 2006). Bu yönüyle, en erken dönemde görme yetersizliğinden etkilenen çocukların gelişimsel problemlerinin belirlenmesi, öğrenme ve gelişim süreçlerinin desteklenmesi ve oyuna dayalı müdahale programlarının planlanabilmesi gibi çeşitli faktörler açısından, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyunlarının ya da oyun davranışlarının değerlendirilmesinin önemli olduğu açıklanmaktadır (Kelly-Vance ve ark., 1999).

Özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan erken eğitim programlarında, doğal bağlamda gerçekleştirilen oyun temelli etkinliklere yer vererek, oyun temelli erken eğitim programlarının planlanması ve uygulanması ile özel gereksinimli çocukların akranları ile benzer yaşantıları paylaşmaları ve çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Lifter, 2008). Ayrıca, oyun aktiviteleri ile görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar akranları ile daha fazla iletişim kurma fırsatlarına sahip olmakta, etkileşime girmekte, işbirliği yapma ve arkadaşlık becerileri öğrenme gibi çeşitli sosyal-iletişim becerilerini öğrenebilmektedirler (Lewis ve ark., 2000). Bu yönüyle oyun, erken eğitim programları için önemli bir avantaj ve araç olarak kabul edilmektedir (Lifter, 2008). Türkiye’de görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun davranışlarını değerlendiren sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Gürel ve ark., 2012; Kılıçoğlu, 2006; Özdemir ve ark., 2011; Özdemir ve ark., 2011; Şahin ve Özdemir, 2015). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgular, erken dönemden başlayarak görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerileri ve sosyal uyumlarının desteklenmesi için okul öncesi eğitim ve müdahale programlarına yönelik önemli bilgiler sağlamaktadır. Nitekim, oyunun normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri üzerinde de önemli etkilerinin olduğu yaygın olarak bilinmektedir (Casby, 2003; Parsons, 1986; Saracho, 1996; Shim ve ark., 2001; Swindells ve Stagnitti, 2006).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla sınırlı sayıda oyun araştırması gerçekleştirilmiştir (Berliner, 1994; Gürel ve ark., 2012; Kılıçoğlu, 2006; Lin ve Lin, 2003; Olson, 1983; Özdemir, ve ark., 2011; Özdemir, ve ark., 2011; Preisler, 1993; Tadic, Pring ve Dale, 2009; Recchia, 1997; Tait, 1972a; Tait, 1972b; Troster ve Brambring, 1994). Var olan araştırmalarda genel olarak, görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan iki çalışma grubunun oyun becerileri karşılaştırmalarının yapıldığı dikkat çekicidir. Ek olarak, total görme engelli (Bishop ve ark., 2005; Buultjens ve Ferguson, 1994; Hughes ve ark., 1998; Rogers ve Puchalski, 1984; Skellenger ve Hill, 1994) ve az gören çocukların (Filaccio, 2008; Parsons, 1986) oyun davranışlarını birbirleri ile karşılaştırmadan, tek grup olarak inceleyen sınırlı sayıda araştırmada mevcuttur. Skellenger ve ark., (1997) bir araştırmada az gören ve total görme engelli olmak üzere iki grupta görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerilerini incelemiş, Schneekloth (1989) ise az gören, total görme engelli ve gören çocuklar olmak üzere üç grupta çocukların oyun davranışlarını karşılaştırmıştır. Alanyazında, görme yetersizliğinden etkilenen

çocukların görme kaybından etkilenme düzeylerinin temel alındığı, diğer bir ifade ile katılımcıların az gören, total görme engelli ve gören çocuklar olmak üzere üç grupta oyun davranışlarını değerlendiren ve karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmanın oluşu (örn. Schneekloth, 1989), bu çalışmanın temel çıkış noktasıdır. Bu kapsamda, bu araştırma total görme engelli, az gören ve normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarını inceleyen ve karşılaştıran sınırlı sayıdaki araştırmalardan birisidir.

Son olarak, bu araştırmada görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. İleri araştırmalarda, araştırmacılar oyun becerilerinin farklı boyutlarını farklı bağlamlarda gerçekleştirilen uygulamalarla inceleyebilirler. Örneğin bu araştırmada, oyunun bilişsel boyutu (sembolik oyun, işlevsel oyun) temel oyun değişkenleri arasında incelenmiştir. İleri araştırmalarda, oyunun sosyal boyutu (yalnız oyun, paralel oyun, işbirlikçi oyun) bilişsel boyutu ile eşgüdümlü olarak incelenebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışma kapsamında Ankara ilinde bulunan 40 çocuk ile araştırma uygulamalarının gerçekleştirilmiş olmasıdır. İleri araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılması, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun becerileri özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yol açacaktır. Ek olarak, araştırmada toplanan oyun verilerinin, sadece uygulamacı-çocuk etkileşimi bağlamında değil okulda öğretmen, evde aile (anne, baba, kardeş gibi) ve farklı doğal ortamlarda çoklu etkileşimsel bağlamlarda toplanması aracılığıyla çocukların oyun düzeyleri hakkında daha güvenilir verilerin elde edilmesi mümkün olacaktır. Var olan araştırma sınırlılıklarına rağmen bu araştırmanın bulguları, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin gören akranlarına oranla sınırlı olduğunu göstermiş, özellikle ağır düzeyde görme kaybı olan çocukların oyun becerileri alanında öncelikli risk grubu oluşturduklarına işaret etmiştir. Bu kapsamda, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklara yönelik okul öncesi eğitim ve müdahale programlarında, çocukların oyun becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesine yer verilmesi ve doğal etkileşimsel oyun bağlamlarında gerçekleştirilen müdahalelerin görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ile uygulamalarının yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

Kaynakça / References

- Adelson, E. & Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development*, 45 (1), 114-126.
- Ataman, A. (1983). Kör çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 337-346.
- Ataman, A. (Edt.). (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bagnato, S.J. & Neisworth, J.T. (1994). A national study of the social and treatment "invalidity" of intelligence testing for early intervention. *School Psychology Quarterly*, 9 (2), 81-102.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Berliner, K.B. (1994). *The play behaviors of children with visual impairment compared*

- to sighted peers. Unpublished master thesis, Rush University, Chicago.
- Bishop, M., Hobson, R.P. & Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and Psychopathology*, 17 (2), 447-465.
- Buultjens, M. & Ferguson, R. (1994). Let's play together! *The British Journal of Visual Impairment*, 12 (3), 87-89.
- Casby, M.W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (4), 163-174.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (2), 75-90.
- Cherney, I.D., Kelly-Vance, L., Glover, K.G., Ruane, A. & Ryalls, B.O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, 23 (1), 95-106.
- Diken, İ.H. (Edt.). (2012). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dykeman, B.F. (2008). Play-based neuropsychological assessment of toddlers. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (4), 405-409.
- Fewell, R.R. & Kaminski, R. (1988). *Play skills development and instruction for young children with handicaps*. (Eds.: Odom, S.L. & Karnes, M.B.). *Early Intervention for Infants And Children With Handicaps: An Empirical Base*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Fewel, R.R. & Rich, J.S. (1987). Play assessment as a procedure for examining cognitive, communication, and social skills in multihandicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5 (2), 107-118.
- Filaccio, M.D. (2008). *Child-centered play therapy for children with low vision: A multiple case study*. Unpublished doctor of education dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.
- Frey, J.R. & 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.
- Gagnon, S.G. & Nagle, R.J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk children. *Psychology in the Schools*, 41 (2), 173-189.
- Gerhardt, J. (1982). The development of object play and classificatory skills in a blind child. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 76, 219-223.
- Gürel, Ö., Özdemir, S. ve Küçüközyiğit, M.S. (2012). Okul öncesi dönemde 4-6 yaş gurubundaki görme engelli çocukların oyun davranışlarının ve sosyal etkileşimlerinin incelenmesi: Bir eğitim ortamı karşılaştırması. 1. *Ulusal Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi*, Antalya.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J. & Dolendo, J. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children*, 64 (4), 451 - 462.
- Incze, C.C. (2005). *Targeting skills based on a developmental play assessment: Effects of intervention on preschoolers with autism*. Unpublished master thesis, The Florida State University DigiNole Commons Florida.
- İftar-Tekin, E. ve İftar-Kırcaali, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*.

- (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasari, C., Freeman, S. & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611-620.
- Kelly-Vance, L. & Ryalls, B.O. (2008). Best practices in play assessment and intervention. *Best Practices in School Psychology*, 33 (2), 549-560.
- Kelly-Vance, L., Needelman, H., Troia, K. & Ryalls, B.O. (1999). Early childhood assessment: A comparison of the bayley scales of infant development and play-based assessment in two-year old at-risk children. *Developmental Disabilities Bulletin*: 27 (1), 1-15.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lewis, V., Norgate, S., Collis, G. & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 449-464.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (6), 487 - 497.
- Lieberman, L.J. & MacVicar, J.M. (2003). Play and recreational habits of youths who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97 (12), 755-768
- Lifter, K. (2008). *Developmental play assessment and teaching*. (Eds.: Luiselli, J.K., Russo, D.C., Christian, W.P. & Wilczynski, S.M.). *Effective Practices For Children With Autism: Educational And Behavioral Support Interventions That Work*. Newyork: Oxford University Press, Inc.
- Lifter, K. & Bloom, L. (1998). *Intentionality and the role of play in the transition to language*. (Eds.: Wetherby, A.M., Warren, S.F. & Reichle, J.). *Transitions In Prelinguistic Communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Lifter, K., Azaroff-Sulzer, B., Anderson, S.R. & Cowdery, G.E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17 (2), 139-159.
- Lifter, K., Ellis, J.T., Cannon, B.O. & Anderson, S.R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27 (4), 247-267.
- Lin, S.H. & Lin, C.J. (2003). An observational study of play behaviors of children with visual impairment in a kindergarten classroom of a blind school. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 92 (11), 75-99.
- Linder, T.W. (1993). *Transdisciplinary Play-Based Assessment: A functional Approach To Working With Young Children* (rev. ed.). Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2008). How relationship focused intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research & Practice*, 13 (3), 47-55.
- Milteer, R.M., Ginsburg, K.R. & Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond:

- Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129 (1), 204-213.
- Moller, M.A. (1991). *The ophthalmologist's role with visually impaired children*. (Eds.: Nelson, L.B., Calhoun, J.H. & Harley, R.D.). *Pediatric Ophthalmology*. (3rd Edition). Philadelphia: W.B. Saunders.
- Myers, C.L., McBride, S.L. & Peterson, C.A. (1996). Transdisciplinary, play-based assessment in early childhood special education: An examination of social validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (1), 102-126.
- Olson, M.R. (1983). A study of the exploratory behavior of legally blind and sighted preschoolers. *Exceptional Children*, 50 (2), 130-138.
- Özdemir, S. (2011). *Görme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, S., Gürel, Ö., Ceyhun, A.T., Şahin, R. ve Küçüközyiğit, M.S. (2011). Okul öncesi dönemde görme engelli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarının karşılaştırılması. *21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Kıbrıs.
- Özdemir, S., Gürel, Ö. ve Küçüközyiğit, M.S. (2011). Okul öncesi görme engelli çocukların oyun davranışları ve akran etkileşimlerinde eğitim ortamı karşılaştırması. *21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Kıbrıs.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80 (6), 777-784.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 27, 243-269.
- Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun Ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Norton, New York.
- Pogrund, R.L., Fazzi, D.I. & Lampert, J.S. (Edt.). (1996). *Erken Çocukluk Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Preisler, G.M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child: Care, Health and Development*, 19 (5), 295-315.
- Recchia, S.L. (1987). *Learning To Play-Common Concerns For The Visually Impaired Preschool Child*. Los Angeles CA: Blind Children's Center.
- Recchia, S.L. (1997). Play and concept development in infants and young children with severe visual impairments: A constructivist view. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (4), 401-406.
- Rettig, M.A. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88 (5), 410-420.
- Rogers, S.J. & Puchalski, C.B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3 (4), 57-62.
- Saracho, O. (1996). Preschool children's cognitive styles and play behaviors. *Child Study Journal*, 26 (2), 125 -148.
- Schneekloth, L.Y. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83 (4), 196-201.
- Shim, S.Y., Herwig, J.E. & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behavior with peers

- in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education, 15 (2)*, 149-163.
- Skellenger, A.C. & Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 88 (5)*, 433-445.
- Skellenger, A.C., Rosenblum, L.P. & Jager, B.K. (1997). Behaviors of preschoolers with visual impairments in indoor play settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 91 (6)*, 519-530.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 51 (1)*, 3-12.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Prented play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated prented present play assesment. *Australian Occupational Therapy Journal, 53 (4)*, 314-324.
- Şahin, R. (2013). *Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, R. ve Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16 (2)*, 101-120
- Tadic, V., Pring, L. & Dale, N. (2009). Attentional processes in young children with congenital visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 311 - 330.
- Tait, P. (1972a). Play and the intellectual development of blind children. *New Outlook for the Blind, 66 (10)*, 361-369.
- Tait, P. (1972b). Behavior of young blind children in a controlled play session. *Perceptual and Motor Skills, 34 (3)*, 963-969.
- Troster, H.H. & Brambring, M.M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 88 (5)*, 421-432.
- Ünsal, P.Ö. (2003). Zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (1)*, 46-55.
- Zanandrea, M.M. (1998). Play, social interaction, and motor development: Pratical Activities for preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 92 (3)*, 176-188.

Examining Play Diversity and Play Complexity of Typically Developing Children and Children with Visual Impairments

Cem Aslan¹

Selda Ozdemir²

Pinar Demiryurek³

Hale Cotuk⁴

Abstract

The purpose of this study was to compare the play diversity and complexity of typically developing children, children with low vision and children with severe visual impairments aged between 3 and 6. The study groups consisted of 40 children attending National Ministry of Education primary schools and private special education centers located in Ankara during the academic years of 2013-2014. Study data was collected based on one on one unstructured observations gathered in children's play areas. Play diversity was coded in three different categories: Same, Different and Non-Plays; Play complexity level was also coded as Symbolic, Functional and Non-Functional Play Behaviors. While the play diversity of typically developing children, children with severe visual impairments and children with low vision significantly differentiated in the Same and Different play categories, results did not indicate any significant difference in Non-Play category. In addition, findings suggested that the play complexity levels of typically developing children, children with low vision and children with severe visual impairments were differentiated significantly in the Symbolic and Non-Functional Play behavior categories. However the difference was not significant in the Functional Play category. The findings of the study were discussed and suggestions for future research and practice were provided.

Keywords: Play, children with visual impairments, play diversity, play complexity.

¹ Research Assisstant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Special Education Department, Ankara, TURKEY.
e-mail: cemaslan@gazi.edu.tr

² Ph.D., Gazi University, Gazi Education Faculty, Special Education Department, Ankara, TURKEY.
e-mail: seldaozdemir@gazi.edu.tr

³ Research Assisstant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Special Education Department, Ankara, TURKEY.
e-mail: ulger06@gmail.com

⁴ Research Assisstant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Special Education Department, Ankara, TURKEY.
e-mail: hale.e.d@hotmail.com

Extended Abstract

The purpose of this study was to compare the play diversity and play complexity of children with low vision, children with severe visual impairments, and typically developing children aged between 3 and 6. A total of forty children attending primary schools and private special education centers during the academic years of 2013-2014 were attended in the study. Three study groups, children with low vision (10), children with severe visual impairments (10), and typically developing children (20) were recruited from Ankara, the capital city of Turkey. The observation data was collected through one on one researcher-child play interaction sessions. Play observation data was collected for 10-minutes with each child, through one on one play interactions. Play sessions were conducted in a playroom in the schools equipped with tables, chairs, cabinets, cushions, and various toys. During the play sessions, only three people were present in the room; target child, a researcher who interacted with the child, and a second researcher who recorded the sessions using a video camera. A standard toy set was used in the study with all participating children. Considering children's possible gender specific toy selections, the toy set included a doll and a crib, a variety of plastic kitchen utensils (pots, stove, plates, spoons, forks and knives), cars, phones, stacking cups, and cubes in different colors and sizes.

The data collection was carried out following the implementation procedure determined by the researchers. First, in order to establish a positive interaction between the participating children and the researcher, the researcher talked with the children, introduced himself and tried to engage a conversation with the children. Second, the toy set was placed to the right and left side of the participating children. The toy set was not placed in a basket so that children with visual impairments could easily reach the toys. Third, all toys were introduced to the children with visual impairments in an order and places of the toys was described as well. In the fourth step, the researcher used some statements such as "Which toy do you want to play with now?" and "You can play with any toy you want" to make children begin to play. During the play sessions, the researcher mirrored the child's play behaviors, followed children's lead without directing child's attention and expanding the child's play.

The play behavior observation data was examined for play diversity and play complexity. Play diversity was coded in three categories; Different, Same, and Non-Play whereas play complexity was coded as Symbolic, Functional, and Non-Functional Play. The partial interval-recording system was used to code the play behaviors. In order to code the play diversity, Same play behavior was coded as "S", and Different play behavior was coded as "D", and Non-Play behavior was coded as "NP". The play complexity was coded as Symbolic Play "S", Functional Play "F", and Non-Functional Play "IO". Once the data coding begin, all children's play behaviors were coded for a period of 6-minutes.

Children's play diversity findings suggest that the play diversity of children with low vision, children with severe visual impairments, and typically developing children were

significantly differentiated in the Same and Different Play categories, while the play diversity data of children with low vision, children with severe visual impairments, and typically developing children did not indicate any difference on the Non-Play category. Study findings indicated that children's play complexity were differentiated in the Symbolic and Non-Functional Play categories, whereas the play complexity of children with low vision, severe visual impairments, and typically developing children were not differentiated in the Functional Play category. Inter-observer reliability data and implementation fidelity were also gathered in the study. Study results showed that inter-observer reliability was 89,2% in the play diversity, and 91,4% in the play complexity, indicating that the coded data was highly reliable. Findings also indicated that the implementation fidelity was 93,0% suggesting that the implementation fidelity was high.

In sum, play diversity and play complexity levels of children with visual impairments and typically developing children were examined in the current study. Study results indicated significant differences especially between the children with severe visual impairments and typically developing children.