

Okul Öncesi Dönem Görme Engelli Çocukların Oyun Çeşitlilik ve Karmaşıklık Düzeyini Artırmada Genişletme Tekniğinin Etkililiği

Ruveyda Şahin *
Milli Eğitim Bakanlığı

Selda Özdemir **
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki görme engelli çocuklarda oyun çeşitliliği ve oyunun karmaşıklık düzeyini arttırmada genişletme tekniğinin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden, yaşları 5 ile 6 arasında değişen 3 görme engelli öğrencidir. Araştırma katılımcılarından ikisi aynı sınıfa, diğeri ise aynı okuldaki farklı bir sınıfa devam eden anasınıfı öğrencileridir. Öğrencilerin üçü de total düzeyde görme engelli olup herhangi bir ek engeli olmayan öğrencilerdir. Araştırmanın sonuçları genişletme tekniğinin araştırmaya katılan görme engelli üç öğrencinin de oyun çeşitliliğini ve oyun karmaşıklık düzeyini yüksek oranda artırdığını ve katılımcıların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyindeki artışı, araştırma tamamlandıktan 5 ay sonra da sürdürdüklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği olan çocuklar, oyun, oyun genişletme tekniği, oyun çeşitliliği, oyun karmaşıklığı

Effectiveness of Play Expansions in Increasing Play Diversity and Complexity of Preschool Children with Visual Impairments

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of play expansions in increasing play diversity and complexity of preschool children with visual impairments. The study was conducted using a multiple baseline design. Participants of the study were three children with visual impairments whose ages were ranged between 5 and 6, and attended a public school for students with visual impairments located in Ankara. Two participants attended a classroom and the other student attended another classroom at the same preschool. All three students had severe visual impairments without having other disabilities. The findings of the study showed that play expansions were effective in increasing play diversity and complexity of children with visual impairments. The results also showed that the participants continued to display an increased level of play diversity and complexity five months after the study was completed.

Keywords: Children with visual impairments, play, play expansion technique, play diversity, play complexity

***Sorumlu Yazar:** Öğr., MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, E-posta: rsahin@meh.gov.tr

**Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: seldaozdemir@gazi.edu.tr

Oyun araştırmacıları, çocuğun gelişiminde oyunun çok önemli olduğu konusunda ortak görüşe sahiptirler (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Parten, 1933; Piaget, 1962; Saracho, 1999; Vygotsky, 1966). Oyun çocukların gelişimsel becerilerinin bir yansıması ve aynı zamanda bilişsel, sosyal ve motor beceriler gibi çeşitli gelişim alanlarında çocukların yeni beceriler kazanmalarını destekleyen doğal ve kolay bir yoldur (Linder, 2008). Oyun kuramcılarını oyunun, çocuğun gelişiminde kritik ölçüde önemli rolü olduğunu ve çocuğun sağlıklı gelişimi, mutluluğu ve yaratıcılık becerilerini içerdiğini belirtmektedirler (Erikson, 1985; Piaget, 1962; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999; Vygotsky, 1966). Oyun etkinlikleri sırasında, çocuklar keşfederek ve taklit ederek zengin öğrenme fırsatlarına sahip olurlar (Frey ve Kaiser, 2011; Hellendoorn, 1986). Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun öğrenme deneyimlerindeki rolü nedeniyle çok önemli bir çalışma alanı olarak da kabul edilmektedir.

Oyun becerilerinin gelişimi, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi yetersizlikten etkilenen çocuklar için de oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, yetersizlikten etkilenen çocukların oyun davranışlarının sıklığının ve çeşitliliğinin normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha sınırlı olduğunu göstermektedir (Aslan, Özdemir, Demiryürek, ve Çotuk, basımda; Charman ve Baron-Cohen, 1997; Frey ve Kaiser, 2011; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Lifter, 2005; Sigman ve Ungerer, 1984). Gelişimsel yetersizlik sergilemeyen görme engelli çocukların oyunlarında görsel uyaranların sınırlılığı nedeniyle normal gelişim gösteren çocukların oyunlarından farklı oyun örüntüleri gözlenebilmektedir (Fewel ve Kaminski, 1988; Özdemir, Gürel, Ceyhun, Şahin ve Küçüközyiğit, 2011). Örneğin görme engelli çocukların oyun sırasında gören akranlarına oranla daha çok yalnız oynamayı tercih ettikleri ve genellikle nesnelere sallama, vurma gibi fiziksel hareket ve işitsel uyarım sağlayan oyun rutinleri sergiledikleri gözlenmektedir (Fewel ve Kaminski, 1988; Kılıçoğlu, 2006).

Gören çocuklarla karşılaştırıldığında görme engelli çocukların oyunlarında üç büyük farklılık olduğu ifade edilmiştir (Fewell ve Kaminski, 1988). Bunlar, çevrenin keşfinde gecikme, daha az ayrıntılı oyun rutinleri, taklit ve sembolik oyunda gecikmelerdir. Araştırmacılar görme engelli çocukların oyunlarının gören akranlarına göre daha az yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir (Brambring ve Troster, 1992; Fewel ve Kaminski, 1988; Kılıçoğlu, 2006; Özdemir ve diğ., 2011; Parsons, 1986; Recchia, 1987; Singer ve Streiner, 1966; Skellenger ve Hill, 1994; Warren, 1984). Bununla birlikte bazı araştırmacılar 3-4 yaşlarındaki görme engelli çocukların gören akranları ile oldukça benzer oyunları sergilediklerini de açıklamışlardır (Fewel ve Kaminski, 1988; Olson, 1983). Yapılan araştırmalar görme engelli çocukların daha çok manipölasyonla (Olson, 1981; Parsons, 1986; Tait, 1972a, 1972b), tekrarlı oyunlarla (Hughes, Dote-Kwan ve Dolendo, 1998; Olson, 1983; Parsons, 1986; Rowland, 1984; Tait, 1972) ve görme engeli olmayan çocuklara göre daha az işlevsel oyunlarla zaman geçirdiklerini (Lewis, Norgate, Collis, Reynolds, 2000; Parsons, 1986), oldukça düşük düzeyde sembolik oyun becerileri sergilediklerini ya da hayali oyunlara katılmadıklarını (Andersen, Dunlea ve Kekelis, 1984; Hughes, Dote-Kwan ve Dolendo, 1998; Olson, 1983; Rogers ve Puchalski, 1984; Tait, 1972) ve çoğu zaman da oyun materyalleri ya da oyun arkadaşları ile etkileşime girmediklerini göstermektedir (Preisler ve Palmer, 1989; Rogow, 1981; Tait, 1972). Bununla birlikte yapılan çalışmalar görme engelli bir çocuğa sağlanabilecek uygun çevrenin çocuğun gelişimsel sorunlarını azaltacağı gibi oyun için gerekli bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal becerileri kazanmasına da katkı sağlayacağını göstermektedir (Filaccio, 2008; Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 2000). Araştırmacılar gerekli desteğin sağlanması ve cesaretlendirme aracılığı ile görme engelli çocukların yaşlarına uygun oyunlar oynamaya yönlendirilebileceklerini belirtmektedirler (Warren, 1984).

Uluslararası alan yazında görme engelli çocukların oyun becerilerini inceleyen araştırmaların sonuçları, görme engelli çocukların oyun becerilerinde genellikle farklı alanlarda sınırlılıklar sergilediklerini göstermektedir (Parsons, 1986b; Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Parsons (1986b) 2, 3 ve 4 yaşındaki görme engelli çocukların gören akranlarına göre oldukça düşük düzeyde işlevsel oyuncaklar kullandıklarını ve oyun sırasında daha uzun süre araba sürmek ya da bebeği sallamak gibi tek tip davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Ayrıca Parsons, 3 yaşına geldiğinde her iki grubun oyun davranışları arasındaki farkların gittikçe belirgin hale geldiğini ifade etmiştir. Recchia (1987) birçok total görme kaybı olan bebeğin farklı oyuncaklarla

ilgilenmediğini ve genellikle gören bebekler kadar nesnelere ulaşma ya da keşfetme eğiliminde olmadıklarını gözlemiştir. Araştırmacı görme engelli bebeklerin oyuncaklarının ne ve nerede olduğunu, onlarla neler yapabileceklerini öğrenmeleri için ek zaman ve yardıma ihtiyaç duyabileceklerini belirtmiştir. Görme engeli olan bir çocuk hakkında yaptığı gözlemlerde Gerhardt (1982), çocuğun ses çıkarmayan oyuncaklara karşı ses çıkaran oyuncaklara yönelik bir tercihte bulunmamasına rağmen, oyun materyallerinin manipülasyonu ile ilişkili kinestetik geribildirim, dokunma ve kavramanın çok önemli olduğunu öne sürmüştür. Kirk ve arkadaşları (2000) yaptıkları bir çalışmayla oyunla ilgili var olan araştırmaları destekleyen bulgular elde etmişler ve görme engelli çocukların oyun becerilerinde özellikle sembolik oyunda gecikmeler sergilediklerini göstermişlerdir. Skellenger ve Rosenblum (1997), görme engelli olup başka hiç bir engeli olmayan 24 okul öncesi öğrencinin iki farklı eğitim programına ait kapalı alan oyunlarındaki etkileşimlerini, oyunlarını ve diğer davranışlarını incelemiştir. Araştırmacılar çocukların 2-5 yaş arası çocuklarda beklenen düzeyden daha az etkileşime girdiklerini ve daha düşük düzeyde oyunlara katıldıklarını göstermiş ve görme engelli çocukların öğrenme kanallarının (görsel veya dokunsal) hem etkileşim düzeyini hem de katıldıkları oyunların türü ve süresini etkilediğini göstermiştir.

Farklı engel gruplarında oyuna yönelik araştırmalara sıklıkla rastlanmakla birlikte (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984), alan yazında görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemeye yönelik çok sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı, daha çok betimsel araştırmaların var olduğu görülmektedir (Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Skellenger ve Hill (1994) görme engelli üç çocuğun hedef oyun davranışlarının sayısını ve çeşitliliğini artırmaya yönelik yaptıkları araştırmalarında çocuğun oyununa sözel destek sağlamak, uygun oyun davranışlarını model olmak ve oyun arkadaşı olarak oyuna katılmak gibi yönlendirici olmayan stratejiler kullanmışlar, araştırmanın sonunda her üç çocuğun da oyun davranışlarının uygulanan müdahale ile geliştiği bulgularına ulaşmışlardır. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise görme engelli çocukların oyun becerileri ile ilgili uygulamalı bir araştırmanın olmaması dikkat çekicidir. Alan yazında çocukların oyun becerilerini inceleyen betimsel araştırmalara rastlanmaktadır (Kılıçoğlu, 2006; Özdemir ve diğ., 2011; Özdemir, Gürel ve Küçüközyiğit, 2011). Örneğin, Özdemir ve diğerleri (2011), okul öncesi dönem eğitimi alan görme engelli çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının oyun davranışlarını karşılaştırarak iki grubun oyun davranışları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları görme engelli çocukların oyun davranışları sayısının ve çeşitliliğinin normal gelişim gösteren çocukların gösterdiği oyun davranışlarından önemli ölçüde az olduğunu ve görme engelli çocukların oyunlarının daha çok işlevsel oyun (oyun materyallerini işlevine yönelik kullanma) kategorisinde yoğunlaştığını, normal gelişim gösteren çocukların ise 4-6 yaş aralığındaki oyunlarının sembolik oyun kategorilerinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Kılıçoğlu (2006) anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda eğitim gören görme engelli öğrencilerin oyunlarını incelemiş ve görme engelli öğrencilerin oyun çeşitliliğinin önemli ölçüde sınırlı olduğu, oyun sırasında rol alma ve sembolik oyunlara ilgilerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Görme engelli çocukların düşük düzeyde motor beceriler gerektiren oyunlara yöneldikleri ve daha çok oturarak oyun oynadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin oyun oynarken sık oyuncak değiştirdikleri ve birden fazla oyuncaklarla oynadıkları gözlenmiş ve bu durumun çocukların oyuncaklara ve oyuna ilgilerinin yüksekliğini gösterdiği düşünülmüştür. Araştırmada görme engelli çocukların oyunları daha çok yalnız oynadıkları dikkat çekmiştir. Kılıçoğlu’nun bu çalışmasında görme engelli çocukların soyut düşünce gerektiren oyunlar yerine somut eylemlerle ifade edilen oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görme engelli çocukların oyun becerilerini betimlemeye yönelik araştırmalar dışında Özdemir ve diğerleri (2011) iki farklı eğitim ortamında eğitimlerini sürdürmekte olan görme engelli çocukların oyun ve akran etkileşimi davranışlarını gözlemleyerek, görme engelli çocukların oyun ve akran etkileşimi davranışlarında eğitim ortamlarının etkisini incelemiştir. Araştırma görme engelli çocukların devam ettiği bir anasınıfı ile tersine kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları tersine kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfa devam eden görme engelli çocukların oyun sırasında akran etkileşimlerinin, yalnızca görme engeli veya birden fazla yetersizliği olan çocukların bulunduğu anasınıfındaki çocukların oyun sırasındaki akran etkileşimlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, görme engelli çocuklara erken yaşlardan itibaren diğer akranlarıyla oyun deneyimleri için fırsatlar sunulmasının

diğer bir deyimle çocukların uygun oyun modellerine maruz kalmasının görme engelli çocukların oyun becerilerini ve sosyal becerileri öğrenmelerine, arkadaşlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceğine işaret etmiştir. Görme engelli bir çocuğa uygun ortam ve oyun modellerinin sağlanması çocuğun oyun becerileri ile ilişkili problem çözme, dil ve iletişim, arkadaşlık becerileri gibi diğer gelişimsel becerilerini de destekleyecektir. Bunun yanı sıra oyun etkileşimleri sırasında akranlarla paylaşılan bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal becerileri kazanmalarına da katkı sağlayacaktır. Nitekim ileri yaş görme engelli çocuklarla yapılan araştırmalar Türkiye'de kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin ayrı eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğunu göstermiştir (Özkubat ve Özdemir, 2012; Özkubat ve Özdemir, 2014).

Alanyazında yetersizlikten etkilenen çocuklarda oyun müdahaleleri alanında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Lifter, 2005; Skellenger ve Hill, 1994). Oyun becerilerini destekleme çalışmalarında kullanılan yöntemlerden bir kısmı davranışçı yaklaşımları temel alan doğrudan öğretim, ayrık denemelerle öğretim gibi yapılandırılmış öğretim ve yönlendirici stratejileri içermektedir. Oyun öğretiminde, Yanıtlayıcı Yaklaşım (Responsive Teaching) ve Gelişimsel, Bireysel Farklılık, İlişki Temelli Model (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based) gibi Gelişimsel Etkileşime Dayalı Yaklaşımları temel alan, yönlendirici olmayan stratejilerin kullanıldığı doğal etkileşime dayalı yaklaşımlar da uygulanmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2003; Mahoney ve Perales, 2003; Greenspan ve Wieder, 2000). Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretiminde genişletme, model olma teknikleri gibi davranışçı yaklaşım ve etkileşime dayalı yaklaşımın önemli öğelerini birleştiren öğretim teknikleri de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim teknikleri iki farklı kuramın birleşimini yansıtan hibrit öğretim teknikleri olarak kabul edilmektedir (Charman ve Stone, 2006; Özdemir, 2011).

Alan yazında etkililikleri incelenen önde gelen hibrit müdahale yaklaşımlarından birisi İlişkisel Müdahale Yaklaşımlarıdır (Charman ve Stone, 2006). İlişkisel Müdahale Yaklaşımına dayanan teknikler yetersizlikten etkilenen çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede kullanılan ve doğal bağlamlarda çocuklara sunulan öğretim teknikleridir (Yoder ve Waren, 2002). Bu modellerde çocuğun liderliğini ve ilgisini izleme esastır (Diken, 2008; Yoder ve Waren, 2002). Çocuğun liderliğini ve ilgisini izlemedeki amaç çocuğun ilgisini yönelttiği uyaran üzerinden öğrenme için en açık olduğu anı yakalayarak, bu anı çocuk için nitelikli ve anlamlı bir öğrenme fırsatına dönüştürmektir (Diken, 2008; Yoder ve Waren, 2002). İlişkisel modellerde diğer bir ilke ise her anı ve her yeri çocuk için öğrenme ortamı olarak kullanmaktır. Çocuk için uygun olan bağlamlar, yeni becerilerin desteklenmesinde en etkili durumlardır (Charman ve Stone, 2006; Diken, 2008). İlişkisel modellerin önemli uygulamalarından bir diğeri ise öğretimde doğal pekiştiricilerin kullanılmasıdır (Charman ve Stone, 2006; Diken, 2008). Etkileşim sonucunda çocuğun ilgisini yönelttiği şeye ulaşması doğal pekiştirici işlevi görmektedir. İlişkisel modellerin bir diğer önemli ilkesi de bu tekniklerin farklı ortamlarda ve farklı durumlarda farklı kişiler tarafından uygulanabilmesidir (Bricker, Pretti-Frontczak ve McComa, 1998; Diken, 2007).

İlişkisel müdahale yaklaşımlarında uygulanan gelişimi destekleyici önemli tekniklerin başında genişletme tekniği gelmektedir (Frey ve Kaiser, 2011). Genişletme tekniği dil, oyun, sosyal etkileşim gibi alanlarda çocuğun sergilediği gelişimsel becerinin bir üst seviyesinin çocuğa doğal etkileşimsel bağlamda sunulması ile uygulanır. Oyun genişletmeleri aynı zamanda yetersizlikten etkilenen çocukların oyun becerilerini desteklemede etkililiği araştırılan tekniklerden birisi olarak dikkat çekmektedir (Frey ve Kaiser, 2011). Oyun sırasında genişletme tekniği kullanıldığında yetişkin çocuğun davranışlarını gözlemler ve aynı materyallerle ilgilenir. Çocuk bir oyuncuğa ilgisini yöneltip oyuncuğa oynadığında yetişkin çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar. Çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun oyunla ilgili yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir. Yönergeli oyunlardan farklı olarak oyun genişletmeleri çocuğun yeni eylemler yapmasını sağlamaz, çocuğun yeni eylemleri öğrenmesi için örnek oluşturur. Çocuk oyun davranışını taklit etmediğinde sözel destek sağlanır. Böylece çocuk bu yeni davranışları gözlemler ve taklit edebilir. Oyun genişletmelerinin yeni oyun davranışlarının öğrenilmesini desteklemesi beklenir. Çünkü bu tekniğin uygulanmasıyla yeni oyun davranışları çocuğun ilgisine bağlı olarak gelişir.

Oyunun çocuk gelişimindeki yeri ve önemi göz önüne alındığında, görme engelli çocukların erken dönemde oyun davranışlarının desteklenmesinin önemi anlaşılmaktadır. Görme engelli çocuklarla uygulanan araştırmaların sınırlı olması, görme engelli çocukların oyun becerilerinin desteklenmesi alanında uygulanabilecek etkili, kanıt temelli tekniklerin belirlenmesini ve uygulanmasını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Oysaki oyun tüm çocukların gelişimlerinin desteklendiği en önemli bağlam, en etkili araçlardandır. Genişletme tekniği doğal etkileşimsel fırsatlardan yararlanarak çocukların gelişimini destekleyen, aileler ve öğretmenler tarafından da kolaylıkla uygulanabilen bir tekniktir. Bu çalışmada okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: Görme engelli çocukların, oyun çeşitlilik düzeyini artırmada genişletme tekniği etkili midir? Görme engelli çocukların, oyun karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniği etkili midir?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ankara ilindeki bir görme engelliler ilköğretim okulunda anasınıflarına devam eden, yaşları 5 ila 6 arasında değişen 2'si kız 1'i erkek, 3 total görme engelli çocuktur. Çocuklardan ikisi aynı sınıfa, biri ise okuldaki diğer anasınıfına devam etmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların seçiminde; 5-6 yaş aralığında olma, üniversite hastanesi veya devlet hastanesinden görme engelli tanısı almış olma, görme engeli dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilememesi, oyun becerilerinde çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinde yetersizlik sergileme ve bir erinle en az 5 dk. süresince oyunda kalabilme ölçütleri aranmıştır.

Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra Ankara'daki görme engelliler ilköğretim okullarının anasınıfları öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğretmen görüşmelerinde araştırmanın önkoşul özelliklerini taşıyan ve ek yetersizlik sergilemeyen görme engelli anasınıfları öğrencileri hakkında bilgi alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmaya aday görme engelli çocukları belirlemek üzere araştırmacı serbest oyun etkinliklerinde çocukların oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla anasınıflarını ziyaret etmiştir. Araştırmacı aday öğrencileri birebir gözlemlemek ve öğrenciler ile sosyal etkileşim kurabilmek amacıyla beş gün süresince okula gitmiş, çocuklarla beraber oyun oynamış ve çocukların oyun davranışlarını yapılandırılmamış doğal etkileşimsel bağlamda izlemiştir. Görme engelli öğrencilerin oyun davranışları, oyun çeşitlilik düzeyi ve oyun karmaşıklık düzeyi açısından incelenmiştir. Gözlem sırasında oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyinde yetersizlik sergileyen üç öğrencinin, araştırmanın önkoşullarını taşıdığına karar verilmiştir. Aday katılımcı çocukların ebeveynleri araştırma hakkında bilgilendirilerek ebeveynlerden araştırmaya katılım izinleri alınan çocuklar araştırma katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Ortam ve Materyaller

Araştırma uygulamaları görme engelliler ilköğretim okulunun alt katında bulunan bir oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının gerçekleştirildiği oyun odası 12 m² genişliğinde, halı ile kaplı ve içinde farklı oyuncakların yer aldığı bir oyun odasıdır. Uygulama oturumları araştırmacı ve katılımcının bu sınıfta oyun oynaması ile başlamış ve her oturum en az 12 dakika sürmüştür. Araştırmanın genelleme oturumları ise uygulamaya katılan katılımcı çocukların devam ettikleri anasınıflarında, içinde etkinlik masalarının, oyuncak dolaplarının ve minderlerin yer aldığı 20 m² genişliğindeki ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların tüm aşamaları dijital kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma sürecinde, görme engelli çocukların oyun çeşitliliğini ve oyun karmaşıklık düzeyini artırmak için uygulama oturumlarında 3 farklı oyuncak seti ve genelleme oturumlarında uygulama oturumlarından farklı bir oyuncak seti kullanılmıştır. Hazırlanan oyuncak setlerinde alanyazında yer alan oyun araştırmalarında kullanılan materyaller temel alınmıştır (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005). Seçilen oyuncaklar çocukların sınıflarında bulunan oyuncaklara benzer nitelikte ve yaş düzeylerine uygun olarak seçilmiştir. Her bir sette yer alan oyuncaklar işlevsel oyun ve sembolik oyun gibi çocukların farklı oyun düzeylerini yansıtabilen nitelikteki

oyuncaklardır. Örneğin birinci sette yer alan iç içe geçen kaplar çocukların işlevsel oyun oynayabilecekleri oyuncaklar, aynı sette yer alan bebek ve battaniye ise sembolik oyuna uygun oyuncaklardır. Araştırmacının, katılımcı çocukların oyunlarını taklit edebilmesi için uygulama oturumlarında kullanılan oyuncaklardan ikişer tane bulundurulmuştur. Birinci oyuncak seti bebek, battaniye, tarak, çanta, telefon ve iç içe geçen kaplardan; ikinci oyuncak seti mutfak gereçleri, sebzeler, masa örtüsü ve bir kap içerisinde boncuklardan; üçüncü oyuncak seti ise itfaiye aracı, polis arabası, küçük arabalar, kamyon, helikopter, tamir seti, bloklar ve çiftlik hayvanlarından oluşturulmuştur. Genelme oturumlarında iğne, steteskop, meyveler, bulaşıklık seti, çay seti, uçak, kepçe, traktör, ambulans ve otobüsün yer aldığı farklı bir oyuncak seti kullanılmıştır.

Bağımlı Değişkenler

Bu çalışmada genişletme tekniğinin, görme engelli çocukların oyunlarının çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri oyun çeşitlilik düzeyi ve oyun karmaşıklık düzeyidir.

Oyun Çeşitlilik Düzeyi

Nesnelerle oyun çeşitliliği çocuğun, oyun süresince oyuncaklarla sergilediği işlevsel veya sembolik oyun kategorilerine giren ve o oyun oturumunda çocuk tarafından daha önce sergilenmemiş, farklı olan oyun davranışlarıdır (Frey ve Kaiser, 2011). Farklı oyun davranışlarının oyun etkinliği süresince sıklıkla gözlenmesi oyun çeşitliliğinin yüksek olduğunu, az sıklıkta gözlenmesi ise oyun çeşitliliğinin düşük olduğunu gösterir (Frey ve Kaiser, 2011). Örneğin on dakikalık oyun süresince çocuğun önce bebeği besleyip, sonra su içirmesi ardından giysilerini giydirip parka götürmesi, ya da çocuğun itfaiye aracını sürmesi ardından itfaiye aracının hortumu ile yangını söndürmesi gibi farklı oyun davranışları sergilemesi oyun çeşitliliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ancak çocuğun on dakikalık oyun süresince uzun süre araba sürmesi ya da bebeği sadece sallaması oyunun çeşitlilik düzeyinin düşük olduğunu gösterir.

Farklı oyun davranışlarının kodlanması için araştırmacı, çocuğun sergilediği tüm oyun davranışlarını incelemiş ve katılımcı çocuk o oturum süresince daha önce sergilemediği yeni bir oyun davranışı sergilemişse, o oyun davranışını farklı oyun davranışı olarak kodlamıştır. Uygulama oturumları sırasında araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri katılımcı çocuk taklit ederse, katılımcı çocuğun taklit ettiği oyun davranışları da farklı oyun davranışı olarak kabul edilmiştir.

Oyun Karmaşıklık Düzeyi

Araştırmacılar okul öncesi dönemde oyunları farklı tür ve kategorilere ayırarak incelemişlerdir ve bu kapsamda araştırmacılar tarafından birtakım gelişimsel oyun taksonomileri ortaya atılmıştır (Hill ve Mc Cune Nicolice, 1981; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Piaget, 1954; Smilansky, 1968). Oyunun karmaşıklık düzeyi işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun kategorilerinde incelenir (Frey ve Kaiser, 2011). İşlevsel olmayan oyun, oyuncanın işlevine uygun olmayacak şekilde kullanılmasıdır. Örneğin, çocuğun oyuncanağı ağzına götürmesi, oyuncanağı birbirine vurması gibi. İşlevsel oyun, çocuğun oyuncanağı, oyuncanağın işlevini yerine getirme temeline dayanarak kullanılmasıdır (Kasari, Freeman ve Paperella, 2006; Libby, 1998; Ungerer ve Sigman, 1981). Örneğin araba sürme, top atma, topu yuvarlama gibi. Sembolik oyun, oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak “mış” gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003). Çocuğun bir bloğu araba olarak kullanması, oyuncak bebeği beslemesi, hayali oyun davranışları sergilemesi sembolik oyun davranışlarına örnektir.

Araştırmacı katılımcı çocukların oyun karmaşıklık düzeyini ölçmek amacıyla uygulamaya başlamadan önce üç oturum ve sağaltım oturumlarının son üç oturumunu izleyerek parçalı zaman aralığı kayıt formuna kodlamıştır. Öğrenci 10’ar sn.lik dilimlerde işlevsel olmayan oyun davranışı sergilemişse “İO”, işlevsel oyun davranışı sergilemişse “İ”, sembolik oyun davranışı sergilemişse “S” olarak kodlamıştır. Üç kategoride incelenen oyun karmaşıklık düzeyi davranışları başlama düzeyinin ilk üç verisi ile uygulama düzeyinin son üç verisinin ortalamaları karşılaştırılarak katılımcıların sergiledikleri oyunların karmaşıklık düzeyleri hesaplanmıştır.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni oyun genişletmeleridir. Oyun genişletmeleri, çocuğun oyun davranışlarını takip ederek çocukla aynı oyun davranışında bulunduktan sonra oyun sırasına uygun yeni bir oyun davranışı eklemektir. Diğer bir ifade ile oyun genişletmelerinde yetişkin çocuğun davranışlarını gözlemler, aynı materyallere bakar, aynı materyallerle ilgilenir. Çocuk bir oyuncuğa ilgisini yöneltip oyuncakla oynadığında yetişkin çocuğun oyun davranışlarının aynısını tekrarlar. Çocuğun oyun davranışının ardından, oyun sırasına uygun oyunla ilgili yeni bir davranış ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletir.

Bu araştırmada katılımcı çocuklar total düzeyde görme engelli oldukları için araştırmacı, yapılan oyun genişletmelerini çocukların dili anlama düzeylerine göre sözel olarak betimlemiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun becerilerinin çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi için tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni uygulanmıştır. Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken ilk olarak üç çocuk ile eş zamanlı üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci çocuk ile başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra uygulama oturumlarına başlanmış ikinci ve üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Birinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve ikinci çocukta başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra ikinci çocuk ile uygulama oturumlarına başlanmış bu sırada üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. İkinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve üçüncü çocukta başlama düzeyinde tutarlı oyun çeşitliliği verileri alındıktan sonra üçüncü çocuk ile uygulama oturumlarına başlanmıştır. Araştırmada oyun karmaşıklık düzeyinin ölçülmesi için ilk üç başlama düzeyi oturumları ve son üç uygulama oturumları analiz edilmiştir. Tüm katılımcılarla haftada üç oturum çalışma gerçekleştirilmiştir. Üç çocukla da her üç uygulama oturumunda bir genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Tüm çocuklarla araştırmanın uygulama evresi tamamlandıktan beş ay sonra üç oturum izleme verisi toplanmıştır.

Araştırma Evreleri

Başlama Düzeyi

Araştırmanın başlama düzeyi oturumları, her bir çocuk ile uygulama oturumları başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı katılımcı çocukların öğle yemeklerinin ardından çocuklarla oyun odasına geçmiş ve önceden hazırladığı oyun materyalleri ile oturumlara başlamıştır. Araştırmacı, birinci oyuncak setinde yer alan oyuncakları çocuğun sağ tarafına, ikinci oyuncak setinde yer alan oyuncakları çocuğun karşısına, üçüncü oyuncak setinde yer alan oyuncakları ise çocuğun sol tarafına kolay erişebileceği bir şekilde yerleştirmiştir. Katılımcı çocuklar total görme engelli oldukları için araştırmacı öncelikle katılımcı çocuğu oyuncakların yakınına oturtmuş ve “Burada oyuncaklarımız var. Şimdi seninle birlikte bu oyuncaklarla oyunlar oynayacağız” diyerek açıklama yapmıştır. Oyuncakları sıra ile çocuğun eline vermiş, dokunup incelemesini istemiştir. Öğrenci oyuncuğu incelerken araştırmacı oyuncuğun ismini söyleyerek tanıtmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında görme engelli çocukların oyun davranışları oyun çeşitlilik düzeyi ve oyun karmaşıklık düzeyi açısından incelenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı görme engelli katılımcı çocuğun oyun davranışlarını izlemiş, onunla sözel iletişimde bulunmuş ve katılımcı çocuğun oyun davranışlarını paralel konuşma tekniğini kullanarak sözel olarak ifade etmiştir. Araştırmacı, başlama düzeyi oturumlarında çocukların oyunlarına müdahalede bulunmamış, genişletme yapmamıştır. Yalnızca katılımcı çocuklarla sözel etkileşimde bulunarak katılımcı çocuğun dâhil ettiği ölçüde oyuna eşlik etmiştir. Yaklaşık 12 dk süren oturumlardan sonra katılımcı çocuğa oyun için teşekkür edilmiş ve katılımcı çocuk kendi sınıfına dönmüştür.

Uygulama Süreci

Uygulama oturumlarında araştırmacının bağımsız değişkeni olan genişletme tekniği uygulanmıştır. Uygulama oturumları sırasında araştırmacı, katılımcı çocukların davranışlarını gözlemiş ve çocukların ilgisini yönelttiği materyallerle ilgilenmiştir. Katılımcı çocuklar bir oyuncağa ilgilerini yöneltip oyuncakla oynadığında araştırmacı çocukların oyun davranışlarının aynısını tekrarlamış, oyun davranışının ardından oyun sırasına uygun yeni bir davranış ekleyerek çocukların oyun davranışlarını genişletmiştir.

Uygulama oturumları başlama düzeyi oturumları gibi katılımcı çocukların öğle yemeklerinin ardından okulun oyun odasında gerçekleştirilmiş, araştırmacının bağımsız değişkeni olan oyun genişletmeleri araştırmacı tarafından oyun sırasında katılımcı görme engelli çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 4 hafta boyunca haftada 3 gün gerçekleştirilen oyun oturumları ile tamamlanmıştır. Araştırmacı oyun genişletmelerini uygularken şu adımları izlemiştir: 1. Adım: Çocuğun liderliğini takip et, 2. Adım: Oyun davranışlarına ilişkili yeni bir davranış ekle, 3. Adım: Oyun davranışlarını sözel olarak betimle, 4. Adım: Çocuğun genişletme yapılan davranışı taklit etmesini bekle (3 sn.), 5. Adım: Çocuk genişletme yapılan davranışı taklit etmeyip başka oyun davranışı sergilerse çocuğun oyun davranışını izle.

Araştırmacı genişletme tekniğinin uygulandığı süreç boyunca çocuğun oyuncaklarının aynılardan kendisi için de hazırlamıştır. İlk adımda araştırmacı çocuğa oyuncakları tanıttıktan sonra çocuğun bir oyun davranışı sergilemesini beklemiş, çocuk bir oyun davranışı sergiledikten sonra çocuğun oyun davranışının aynısını aynalama tekniğini kullanarak tekrarlamıştır. Örneğin çocuk oyuncak bebeği alıp uyutmak için salladığında araştırmacı da diğer bebeği alıp sallamıştır. Araştırmacı ikinci adımda ise çocuk aynı oyun davranışını devam ettirdiğinde çocuğun oyun davranışının ardından, oyunun gerçekleşme sırasına uygun yeni bir oyun davranışı ekleyerek çocuğun oyun davranışını genişletmiştir. Örneğin çocuk bebeği uyutmak için salladığında araştırmacı bebeğin üzerine battaniye örtmüştür veya çocuk bebeği beslediğinde araştırmacı bebeğe bardakla su içirmiştir. Araştırmacı çocuğun davranışını ve kendisinin genişletme yaptığı davranışı sözel olarak betimlemiştir. Katılımcı çocuklar görme engelli oldukları için yapılan oyun davranışlarını araştırmacı açık bir biçimde sözel olarak ifade etmiştir. Örneğin araştırmacı, çocuk bebeğini sallama davranışını devam ettirdiğinde “Sen şimdi bebeğini sallıyorsun, onu uyutuyorsun. Ben de bebeğimi sallıyorum, onu uyutacağım ama ben üşümesin diye bebeğin üzerine battaniyesini örtüyorum” diyerek oyun davranışlarını sözel olarak betimlemiştir. Araştırmacı genişletme ve sözel betimlemeyi gerçekleştirdikten sonra çocuğu izlemiş, çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmesini beklemiştir. Bekledikten sonra katılımcı çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmezse araştırmacı “Bak ben şimdi bebeğimi besliyorum, haydi sen de yap” diyerek sözel destek sağlamıştır. Araştırmacı, çocuk genişletme yapılan oyun davranışını taklit etmeyip başka bir oyun davranışı sergilediğinde yine birinci adımda olduğu gibi çocuğun liderliğini takip etmiştir. Araştırmanın uygulama oturumları sırasında her bir oturum için ortalama 15-20 arasında değişen genişletme kullanılmıştır. Yaklaşık 12 dk süren oturumlardan sonra katılımcı çocuğa oyun için teşekkür edilmiş ve katılımcı çocuk kendi sınıfına götürülmüştür.

Genelleme Oturumları

Araştırmada her üç uygulama oturumundan sonra katılımcı çocukların eğitimlerini sürdürdükleri sınıflarda genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında uygulama oturumları sırasında kullanılan oyuncaklardan farklı bir oyuncak seti kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında araştırmacı, katılımcı çocuğun sınıfına girmiş ve çocuğun ulaşabileceği bir şekilde oyuncakları sınıfın oyun köşesine yerleştirmiştir. Araştırmacı oyun sırasında katılımcı çocukla sözel etkileşim kurmuş, görme engelli katılımcı çocuğun oyun davranışlarını paralel konuşma ile betimlemiştir. Ancak başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi katılımcı çocuğun oyunlarına genişletme gibi herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Genelleme oturumları yaklaşık 12 dk sürmüştür.

İzleme Oturumları

Uygulama oturumlarında elde edilen etkinin devam edip etmediğini gözlemek amacıyla araştırma tamamlandıktan beş ay sonra, uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği okulda ve oyun odasında uygulama oturumlarında kullanılan oyuncak setleri kullanılarak izleme verileri alınmıştır. İzleme oturumları sırasında araştırmacı tıpkı başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi çocukların oyunlarına müdahalede bulunmamış, genişletme yapmamıştır. Yalnızca katılımcı çocuklarla sözel etkileşimde bulunarak katılımcı çocuğun dâhil ettiği ölçüde oyuna katılmıştır.

Gözlem ve Gözlem Verilerinin Kodlanması

Araştırmada çocukların oyun davranışları farklı oyun davranışları ve oyun karmaşıklık düzeyleri olmak üzere iki farklı bağımlı değişken altında ele alınmıştır. Farklı oyun davranışları, çocukların doğal olarak sergiledikleri farklı oyun davranışları ve araştırmacının yaptığı genişletmeleri taklit ettikleri farklı oyun davranışları olmak üzere iki farklı kategoride kodlanmıştır. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olarak katılımcı çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri kodlanmıştır. Oyun karmaşıklık düzeyi işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olmak üzere üç kategoride ölçümlenmiştir.

Farklı Oyun Davranışlarının Kodlanması

Katılımcıların farklı oyun davranışları gözlem verileri; başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında parçalı zaman aralığı kaydı kullanılarak kodlanmıştır (örneğin, Frey ve Kaiser, 2011). Araştırmada kullanılan parçalı zaman aralığı kaydı toplam süresi 10 dk.'dır ve gözlem süresi 10'ar sn.'lik eşit zaman aralıklarına bölünmüştür. Parçalı zaman aralığı kaydı formu kodlanırken araştırmacı tarafından eğer çocuk 10 sn. lik sürede o oturumda daha önce sergilemediği farklı bir oyun davranışı sergilemişse "Farklı (F)", eğer 10 sn. lik sürede o oturumda daha önce sergilediği bir oyun davranışını tekrarlamışsa "Aynı (A)" olarak kodlanmıştır. Örneğin çocuk bir oyun oturumunda birinci 10 sn. lik sürede bebeği besleyip, sonraki 10 sn. lik sürede bebeği salladıysa "Farklı (F)" olarak kodlanmıştır. Eğer çocuk birinci 10 sn. lik sürede bebeği sallayıp sonraki 10 sn. lik sürede de bebeği sallamaya devam ederse "Aynı (A)" olarak kodlanmıştır. Her bir araştırma evresi için toplanan bu verilerin yüzdesi hesaplanmış ve bulgular Grafik 1 de gösterilmiştir.

Katılımcı çocukların taklit ettikleri oyun davranışlarını kodlamak için araştırmacı ilk olarak uygulama oturumlarının her birini izleyip, yaptığı oyun genişletmelerini yazarak sırasıyla listelemiştir. İkinci aşamada tüm uygulama videoları tekrar izlenmiş ve öğrencinin taklit ettiği oyun davranışlarının yanına "+", taklit etmediği oyun davranışlarının yanına "-" işareti konulmuştur. Böylelikle araştırmacı tarafından yapılan genişletme sayıları da hesaplanmıştır. Araştırmacının yaptığı genişletmelerin taklit edilme yüzdelerinin hesaplanması için oturum başına düşen ortalama taklit sayısı hesaplanmıştır.

Oyun Karmaşıklık Düzeyinin Kodlanması

Katılımcı çocukların sergiledikleri oyunun karmaşıklık düzeyinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla başlama düzeyi verilerinin ilk üç oturumunda elde edilen veriler ve uygulama verilerinin son üç oturumunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmacı Lifter (1993) ve Kasari (2006) tarafından belirlenen oyun karmaşıklık düzeyi tanımlarını kullanarak her bir oyun davranışını işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olmak üzere üç kategoride incelemiştir. İşlevsel olmayan oyun, oyuncu birbirine vurmak gibi katılımcı çocuğun oyuncu işlevine uygun olmayacak şekilde kullandığı durumlarda kodlanmıştır. İşlevsel oyun arabayı sürme gibi çocuğun oyuncu işlevine uygun olarak kullandığı durumlarda kodlanmıştır. Sembolik oyun ise battaniye ile hamak kurmak gibi katılımcı çocukların oyuncakları işlevine uygun oynamasından farklı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o oyuncu sembolik olarak "mış" gibi kullandığı durumlarda kodlanmıştır.

Araştırmacı çocukların oyun karmaşıklık düzeyini ölçmek amacıyla uygulamaya başlamadan önce gerçekleştirilen üç oturum ve uygulama oturumlarının son üç oturumunu izleyerek parçalı zaman aralığı kayıt

formuna kodlamıştır. Öğrenci 10'ar sn'lik dilimlerde işlevsel olmayan oyun davranışı sergilemişse "İO", işlevsel oyun davranışı sergilemişse "İ", sembolik oyun davranışı sergilemişse "S" olarak kodlamıştır. Üç kategoride incelenen oyun karmaşıklık düzeyi davranışları başlama düzeyinin ilk üç verisi ile uygulama düzeyinin son üç verisinin ortalamaları karşılaştırılarak katılımcıların sergiledikleri oyunların karmaşıklık düzeyleri rapor edilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması katılımcıların nesne oyunlarında çeşitlilik düzeyinin kodlanması ile yapılmıştır. Bu araştırmada araştırmaya katılan üç öğrenci için toplam 81 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Elde edilen verilerin %30' u yansız atama ile seçilerek Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü mezunu ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. İkinci gözlemci tarafından yirmi dört gözlem verisi izlenerek, parçalı zaman aralığı kayıt formuna kodlanmıştır. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenirlilik ortalaması %96,5 düzeyinde hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği verilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırma kapsamında uygulama güvenirliliği formu geliştirilmiştir. Bu form oluşturulurken öğretim süreci tablolaştırılıp, "uygulandı", "uygulanmadı" sütunları eklenerek uygulama güvenirliliği formu haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen uygulama güvenirliliği formu 12 sorudan oluşturulmuştur. Uygulama güvenirliliği verilerini toplamak için, 3 öğrenci ile ayrı ayrı çalışılan genişletme tekniği uygulama oturumları görüntüleri Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü mezunu ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Gözlemciden kamera kayıtlarını izlerken, veri toplama formuna belirtilen basamaklar gerçekleştirildiyse "uygulandı", gerçekleştirilmediyse "uygulanmadı" sütununa "+" işareti koyması istenmiştir. Bu araştırmada uygulama güvenirliliği %91,6 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Oyun Davranışları Çeşitliliği

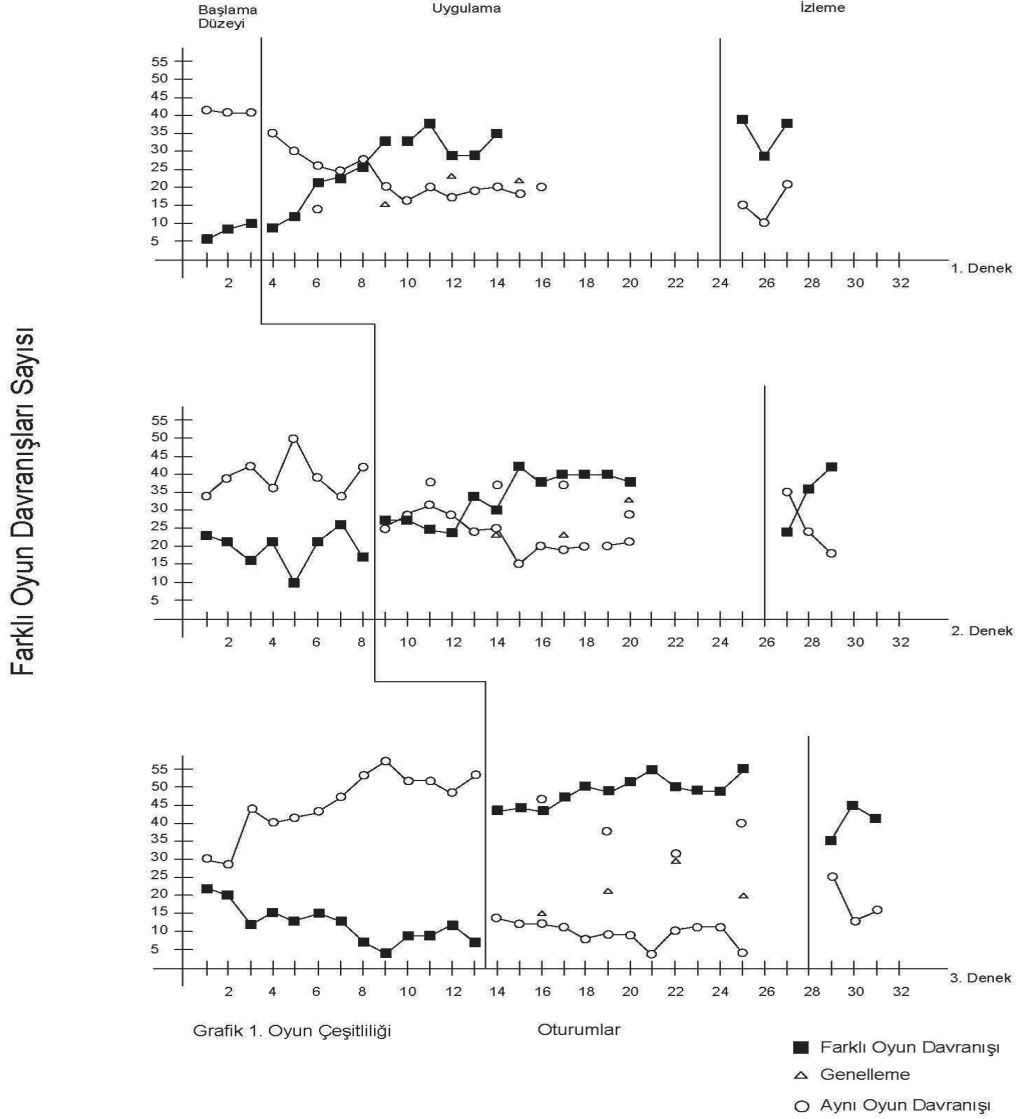
Katılımcı çocukların başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki farklı oyun davranışları ortalamaları ile en yüksek ve en düşük farklı oyun davranışı aralıkları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Başlama Düzeyi ve Uygulama Oturumlarında Oturum Başına Yapılan Farklı Eylemler

	Başlama Düzeyi	Uygulama
<i>1. Katılımcı</i>		
Ortalama	8	26.8
Ranj	6-10	9-37
Yüzdellik	13.3	41.8
<i>2. Katılımcı</i>		
Ortalama	19.6	33.8
Ranj	10-26	24-43
Yüzdellik	32.7	56.38
<i>3. Katılımcı</i>		
Ortalama	12	48.6
Ranj	4-22	43-55
Yüzdellik	20.12	81.1

Katılımcı çocukların her oturumda sergiledikleri farklı oyun davranışları sayısı Şekil 1'de gösterilmiştir. Farklı oyun davranışları katılımcı çocuğun önceki oturumlarda sergilemediği oyun davranışları olarak kodlanmıştır.



Şekil 1. Katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarındaki farklı ve aynı oyun davranışları sayısı.

1. Katılımcı

Başlama düzeyi oturumlarında birinci görme engelli katılımcı çocuğun oyun çeşitlilik düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu (M: 8, Ranj: 6-10) gözlenmiştir (Tablo 1). Birinci katılımcının uygulama sürecine başlanıldığında ilk iki oturumda nesnelere oyunlarındaki farklı oyun davranışının düşük düzeyde artış gösterdiği ancak üçüncü oturumdan itibaren farklı oyun davranışlarının giderek arttığı gözlenmiştir. Görme engelli çocuğun farklı oyun davranış yüzdesi başlama düzeyi verilerinde %13,3 düzeyinde iken, uygulama sürecinin sonunda

%41,8 düzeyine çıkmıştır. Uygulama oturumları sonrasında ise nesnelere oyun davranışlarında çeşitlilik düzeyinin arttığı, aynı oyun davranışlarının da azaldığı gözlenmiştir (Şekil 1).

Birinci katılımcı ile uygulama süreci boyunca her üç oturum sonunda bir genelleme verisi olmak üzere toplam dört genelleme verisi toplanmıştır. Birinci katılımcının genelleme oturumlarında başlangıçta çok düşük düzeyde farklı oyun davranışları (3 farklı oyun davranışı) sergilediği, uygulama sürecinin sonunda ise farklı oyun davranışı sayısının arttığı (23 farklı oyun davranışı) gözlenmiştir. Genelleme sürecinin başında birinci katılımcının farklı davranış yüzdesi %5 iken bu oran uygulama sonrasında %35,4'e yükselmiştir. Ancak genelleme oturumlarındaki çeşitlilik düzeyinin uygulama oturumlarındaki çeşitlilik düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Birinci katılımcının yapılan uygulama sonunda kazandığı oyun çeşitliliğini sınıf ortamına ve diğer oyunculara genellediği ancak uygulama oturumlarındaki orandan daha düşük düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmiştir.

Birinci katılımcı ile uygulama tamamlandıktan beş ay sonra üç oturum izleme verisi toplanmıştır. Birinci katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %41,3 düzeyinde iken, izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %57,7 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcı çocuğun uygulamadan beş ay sonra kazandığı farklı oyun davranışları düzeyini koruduğu gözlenmiştir. Birinci katılımcının izleme verilerindeki oyun çeşitliliği düzeyinin uygulama oturumlarındaki oyun çeşitliliği düzeyinden yüksek olması dikkat çekicidir.

2. Katılımcı

İkinci katılımcı çocuğun başlama düzeyi verilerinde oyun çeşitlilik düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu (M: 19,6, Ranj: 10-26) gözlenmiştir (Tablo 1). İkinci katılımcının uygulama sürecine başladığında, ilk altı oturumda nesne oyunlarındaki farklı oyun davranışının çok az düzeyde bir artış gösterdiği, başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Yedinci oturumdan itibaren ise farklı oyun davranışlarının başlama düzeyine ve ilk altı uygulama oturumuna göre arttığı gözlenmiştir. Görme engelli katılımcı çocuğun farklı oyun davranış yüzdesi başlama düzeyi verilerinde %32,7 düzeyinde iken uygulama sürecinin sonunda %56,38 düzeyine çıkmıştır. İkinci katılımcının uygulama oturumları sonrasında nesne oyun davranışlarında çeşitlilik düzeyinde artış, aynı oyun davranışlarında ise azalma olduğu gözlenmiştir (Şekil 1).

İkinci katılımcının genelleme oturumlarında uygulama oturumlarındaki farklı oyun davranışlarına yakın sayıda oyun çeşitliliği sergilese de, genelleme oturumlarında uygulama oturumlarından daha düşük sayıda farklı oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir. İkinci katılımcının genelleme sürecinin başında farklı davranış yüzdesi %31,6 iken bu oran uygulamanın sonunda %40,41'e yükselmiştir. İkinci katılımcının yapılan uygulama sonunda kazandığı oyun çeşitliliğini sınıf ortamına ve diğer oyunculara genellediği ancak uygulama oturumlarındaki orandan daha düşük düzeyde oyun çeşitliliği sergilediği gözlenmiştir.

İkinci katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %56,38 düzeyinde iken izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %56,66 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcı çocuğun uygulamadan beş ay sonra nesne oyunlarındaki farklı oyun davranışları sergileme becerisini, uygulama oturumlarına yakın bir yüzdeyle koruduğu gözlenmiştir.

3. Katılımcı

Diğer katılımcılarda olduğu gibi, üçüncü katılımcı çocuğun oyunlarındaki çeşitlilik düzeyinin başlama düzeyi verilerinde oldukça düşük düzeyde olduğu (M: 12, Ranj: 4-22) gözlenmiştir (Tablo 1). Uygulama sürecine başladığında, üçüncü katılımcının ilk oturumdan itibaren nesne oyunlarındaki farklı oyun davranışlarının çok hızlı bir artış gösterdiği, farklı oyun davranış yüzdesi başlama düzeyi verisinin %20,12'den %81,1 düzeyine çıktığı saptanmıştır. Üçüncü katılımcının, genelleme oturumu verilerinin uygulama

oturumlarındaki verilerden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcının genelleme oturumlarındaki farklı oyun davranışı sayısının uygulama sürecinin sonunda artış göstermesine karşın uygulama oturumlarındaki farklı oyun davranışı sayısından düşük olduğu gözlenmiştir. Üçüncü katılımcının genelleme sürecinin başında farklı davranış yüzdesi %21.6 iken bu oran uygulamanın sonunda %35.41'e yükselmiştir. Üçüncü katılımcının yapılan uygulama sonunda başlama düzeyine oranla farklı oyun davranışlarında artış gözlenmekle birlikte, diğer iki katılımcıya göre kazandığı farklı oyun davranışlarını sınıf ortamına ve diğer oyuncaklara daha düşük düzeyde genellediği gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcı ile izleme verileri uygulama süreci bittikten beş ay sonra üç oturum süresince alınmıştır. Üçüncü katılımcının izleme süreci 1. oturum veri düzeyinin uygulama süreci oturumlarından düşük düzeyde olduğu ancak başlama düzeyi verilerinden daha yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir. İkinci ve üçüncü oturumda bu seviye uygulama oturumlarındaki düzeye yakın gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının uygulama sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %81.1 iken izleme sürecindeki oyun çeşitliliği yüzdesi %67.22 olarak gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının uygulamadan beş ay sonra nesne oyunlarında farklı oyun davranışları sergileme becerisinin uygulama sonrasına göre azaldığı ancak yine de önemli ölçüde nesne oyunlarında oyun çeşitliliğini koruduğu gözlenmiştir.

Taklit Edilen Oyun Davranışları

Çocuklar bir oyuncakla oynamaya başladıktan sonra tekrarlayan oyun davranışları sergilediklerinde, araştırmacı çocukların oyununa oyununun akış sırasına uygun yeni bir oyun davranışı ekleyerek çocukların oyunlarını genişletmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların oldukça yüksek oranda araştırmacı tarafından yapılan genişletmeleri taklit ettikleri gözlenmiştir (Tablo 2).

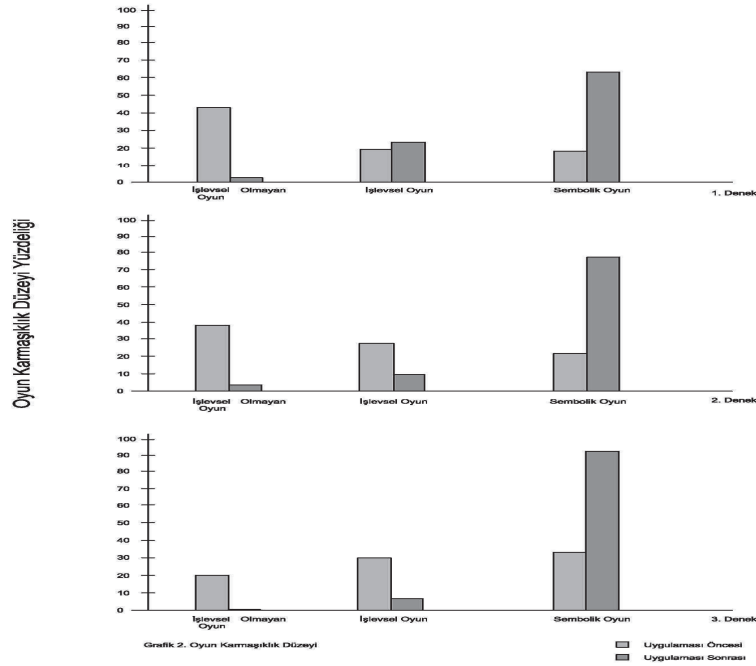
Tablo 2

Uygulama Oturumlarında Yapılan ve Taklit Edilen Genişletmeler

	Toplamda Genişletme Sayısı	Ortalama Oturum Genişletme Sayısı	Taklit Edilen Genişletme Toplamı	Taklit Edilen Genişletme Yüzdesi
1. Katılımcı	181	15.08	168	92.8
2. Katılımcı	207	17.25	181	87.4
3. Katılımcı	234	19.5	213	91.02

Oyun Karmaşıklık Düzeyi

Katılımcı çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olmak üzere üç kategoride incelenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Katılımcıların başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki oyun karmaşıklık düzeyi yüzdesi.

Birinci katılımcının işlevsel olmayan nesneyle oyun davranışları uygulama başlamadan önce %44.44 düzeyinde gerçekleşirken, uygulamanın sonunda bu değer %0,5'e düşmüştür (Şekil 2). Birinci katılımcının işlevsel oyun davranışları uygulama öncesinde %19.44 düzeyinde iken, uygulamanın sonunda %24.44 düzeyine çıkmıştır. Katılımcının sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce %17.22 iken, uygulama sonrasında %63.33'e düzeyine çıkmıştır. Bu bulgulara göre birinci katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu söylemek mümkündür (Şekil 2).

İkinci katılımcının işlevsel olmayan nesneyle oyun davranışları uygulama başlamadan önce %39.44 düzeyinde gerçekleşirken, uygulamanın sonunda bu değer %3.33'e düşmüştür (Şekil 2). İkinci katılımcının işlevsel oyun davranışları uygulama öncesinde %35 düzeyinde iken, uygulamanın sonunda %10 düzeyine düşmüştür. Görme engelli katılımcı çocuğun sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce %22.77 düzeyinde iken, uygulama sonrasında %86.66'ya yükseldiği gözlenmiştir. Bu bulgulara göre ikinci katılımcının nesne oyunlarındaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olmuş ve daha karmaşık oyun davranışları sergilediği gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcının işlevsel olmayan nesneyle oyun davranışları uygulama başlamadan önce %20 düzeyinde gerçekleşirken uygulamanın sonunda bu değer %0'a düşmüştür. Üçüncü katılımcının işlevsel oyun davranışları uygulama öncesinde %30 düzeyinde iken uygulamanın sonunda %6.66 düzeyine inmiştir. Katılımcı çocuğun sembolik oyun davranışları ise uygulama başlamadan önce %35 iken uygulamanın sonunda %92.77'ye yükselmiştir. Üçüncü katılımcının nesnelere oyunundaki karmaşıklık düzeyinin, başlangıçta düşük olduğu gözlenmekle birlikte diğer katılımcılara oranla daha iyi bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında üçüncü katılımcının nesne oyunlarındaki karmaşıklık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu, daha karmaşık oyun davranışları sergilediği gözlenmiştir (Şekil 2).

Özetle, bu araştırmada oyun etkinliği sırasında uygulanan genişletme tekniğinin bulguları, tüm katılımcıların nesnelere oyunda oyun çeşitliliği ve karmaşıklık düzeylerinin arttığını göstermiştir. Nesnelere

oyun etkinliği sırasında uygulanan sözel betimlemelerle genişletme tekniğinin katılımcıların nesnelere oyunda oyun çeşitliliği ve karmaşıklık düzeyinde üçüncü katılımcıda en yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların nesne oyunlarındaki oyun çeşitliliğinde uygulama sürecinde görülen bu kazanımları araştırma tamamlandıktan ortalama 5 ay sonra toplanan izleme verileri de desteklemiş, katılımcıların izleme süreci oyun çeşitliliği ortalamalarının uygulama sürecine yakın düzeyde olduğu gözlenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan oyuncaklardan farklı oyuncaklar kullanılarak toplanan genelleme verilerinde, katılımcıların nesnelere oyunda başlama düzeyine oranla daha yüksek seviyede oyun çeşitliliği sergilemelerine karşın, nesne oyunlarında uygulama oturumlarından daha düşük seviyede oyun çeşitliliği sergiledikleri görülmüştür.

Tartışma

Görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerini artırmada genişletme tekniğinin etkililiğini inceleyen bu araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan görme engelli çocukların oyun davranışlarında iki farklı alanda ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları, katılımcı çocukların oyunlarındaki farklı oyun davranışlarının arttığını buna paralel olarak aynı oyun davranışlarının azaldığını göstermiştir. Diğer bir ifade ile katılımcı görme engelli çocukların oyun çeşitlilik düzeylerinde önemli ölçüde ilerlemeler kaydedilmiştir. Araştırma bulguları ayrıca görme engelli katılımcıların oyun davranışlarındaki karmaşıklık düzeyinde yüksek düzeyde ilerlemeler olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, görme engelli çocukların oyunlarındaki çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin artmasında genişletme tekniğinin etkisinin yanı sıra, katılımcıların kazandıkları oyun davranışlarını farklı oyuncaklara genelleme becerileri de incelenmiştir. Görme engelli çocukların genelleme verilerinde başlama düzeyinden daha fazla oyun çeşitliliği sergiledikleri, farklı oyuncaklara da genelleme yaptıkları görülmüştür. Üç katılımcının da araştırmadan beş ay sonra alınan izleme verilerinde kazandıkları oyun çeşitliliği davranışını yüksek düzeyde korudukları kaydedilmiştir.

Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu; birinci katılımcı çocuğun izleme oturumlarında, uygulama oturumlarındaki oyun çeşitliliği oranından daha yüksek düzeyde oyun çeşitliliği sergilemesidir. Görme engelli çocuklar görsel uyarıların yetersiz olması nedeniyle çevrelerindeki olayları gözleme ve kişileri model almada sınırlılıklar gösterebilmektedirler. Nitekim görme engelli çocukların, akranları ile karşılaştırıldığında oyunda sergiledikleri sınırlılıklar yaygın olarak bilinmektedir (Aslan ve diğ., basımda; Fewel ve Kaminski, 1988; Özdemir ve diğ., 2011; Parsons, 1986b; Recchia, 1987; Skellenger ve Hill, 1994). Yapılan araştırmalar yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında çocukların oyun becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Skellenger ve Hill, 1994). Bu çalışmada araştırmacı, katılımcılara yapılan oyun genişletmelerini sözel olarak betimleyerek görme engelli çocuğa etkinlikleri anlaması, model alması ve taklit edebilmesi için uygun fırsatlar oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacı yeni oyun davranışları için teşvik sunma gibi fırsatlar oluşturarak görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemiştir. Araştırmanın sonucunda çok dikkat çekici bir bulgu olarak görme engelli çocukların kazandıkları oyun davranışlarını genelledikleri ve sürdürdükleri gözlenmiştir. Alanyazında yer alan oyun araştırmalarının en önemli sınırlılığı, çocukların oyun davranışlarında uygulama sırasında kaydedilen ilerlemelere rağmen bu ilerlemelerin yeni oyun materyalleri ve ortamlara genellenmesinde görülen problemlerdir (Kasari ve diğ., 2006). Oysaki bu araştırmanın bulguları, genişletme tekniği uygulamaları ile görme engelli çocuklarda genellenmiş oyun ilerlemelerini göstermiştir. Bu bulgular ek bir engeli olmayan görme engelli çocuklarda genişletme tekniği aracılığıyla kalıcı değişiklik kaydedilebileceğinin önemli bir göstergesidir.

Bu araştırmada katılımcıların nesne oyunlarındaki çeşitliliğin yanı sıra araştırmacının uygulama sırasında her bir oturumda yaptığı genişletme sayısı ve katılımcı çocuğun taklit sayıları da kaydedilmiştir. Birinci ve üçüncü katılımcının oyun genişletmelerini daha fazla sayıda taklit ettikleri; ikinci katılımcının ise diğer iki katılımcıya oranla genişletmeleri daha düşük sayıda taklit ettiği görülmekle birlikte, üç katılımcının da genişletmeleri yüksek düzeyde taklit ettikleri gözlenmiştir. Uygulama sırasında araştırmacı, yaptığı tüm oyun davranışlarını katılımcı çocukların dili anlama düzeylerine dikkat ederek betimlemiş, görme engelli çocukların

yapılan etkinlikleri kavramalarını desteklemiştir. Bu bulgular görme engelli çocukların görme becerilerine dayalı model alma sınırlılıklarına karşın, sözel betimlemeleri model olarak taklit becerileri sergileyebildiklerinin göstergesidir. Özetle, bu araştırmadan elde edilen bulgular, sözel betimlemelerin görme engelli çocukların oyun taklit becerilerini desteklemede etkili bir strateji olduğunu göstermiştir. Öte yandan araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu ise araştırmacı tarafından yapılan genişletmelerin katılımcı çocuklar tarafından taklit edilmediği durumlarda çocukların oyunla ilişkili daha farklı bir oyun davranışı geliştirip oynamalarıdır. Örneğin katılımcı çocuk araba sürme davranışı gösterdiğinde ve araştırmacı “Haydi arabayla parka gidelim” dediğinde, katılımcı çocuk “Benim arabam kaza yaptı” diyerek farklı bir oyun davranışı sergilemiştir.

Alan yazında oyun becerilerini destekleme çalışmalarında; doğrudan öğretim, ayrı denemelerle öğretim gibi yapılandırılmış öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerin yanısıra gelişimsel etkileşime dayalı yaklaşımları temel alan ve yönlendirici olmayan stratejilerin uygulandığı doğal etkileşime dayalı yaklaşımlar da uygulanmaktadır (Frey ve Kaiser, 2011; Hopper ve Wambold, 1978; Kohl, Beckman ve Swenson-Pierce, 1984; Lifter, 2005; Skellenger ve Hill, 1994). Yetersizlikten etkilenen çocuklara oyun öğretimi alanında ise son yıllarda hibrit öğretim teknikleri de yaygın olarak kullanılmaktadır (Frey ve Kaiser, 2011; Skellenger ve Hill, 1994). Genişletme ve model olma teknikleri gibi davranışçı yaklaşım ve etkileşime dayalı yaklaşımın önemli öğelerini birleştiren öğretim teknikleri, çocuğun liderliğini doğal ortamda izlerken bir üst beceri düzeyini çocuğa örneklendirerek gelişimi desteklemeyi hedeflemektedir (Özdemir, 2011). Yapılan bu araştırmada genişletme tekniği ile yeni oyun davranışları görme engelli çocuklara doğal etkileşimsel bağlamda sunulmuştur. Etkileşim sonucunda çocuğun ilgisini yönelttiği nesne veya etkinliğe ulaşması doğal pekiştirici işlevi görmüştür. Böylelikle araştırmanın sonucunda görme engelli çocuklarda gözlemlenen oyun becerileri kalıcılığını korumuş ve araştırma tamamlandıktan beş ay sonra da görme engelli çocuklar kazandıkları oyun davranışlarını sürdürmüşlerdir.

Bu araştırmanın bulguları görme engelli çocukların eğitimcilerine ve ailelerine, çocukların oyunlarını doğal uygulamalarla destekleme alanında önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenler genişletme tekniği ile çocukların keyif aldıkları doğal oyun ortamları oluşturarak, oyun becerilerinde sembolik oyun gibi üst gelişimsel becerileri destekleyebileceklerdir. Oyun becerilerinin desteklenmesi yetersizlikten etkilenen çocuklarda diğer gelişim alanlarını da destekleme potansiyeline sahiptir. Nitekim alan yazında pek çok araştırma oyunların, çocukların farklı gelişim alanlarını desteklediğini ortaya koymuştur (Bergen, 1988; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987).

Özetle; yapılan benzer araştırmaların sonucunda da yetersizlikten etkilenen çocuklara bir müdahale yöntemi uygulandığında çocukların oyun becerilerinin geliştiği gözlenmektedir (Frey ve Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Skellenger ve Hill, 1994). Alan yazında, görme engelli çocukların oyun becerilerini destekleme üzerine kanıt temelli bilginin oluşmasını sağlayacak çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada görme engelli çocukların oyun becerilerini desteklemede genişletme tekniğinin etkililiği incelenmiş ve araştırmanın sonucunda katılımcı görme engelli çocukların oyun becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, ek bir yetersizliği olmayan görme engelli çocuklarda, oyun davranışlarını doğal bir yaklaşımla desteklemede ve görme engelli çocukların oyunlarının çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada etkili teknik ve stratejileri genişletmek açısından alan yazına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmanın bulgularına rağmen genişletme tekniğinin etkililiğini inceleyen benzer araştırmalarda tam deneysel desen uygulamaları gerçekleştirilerek genişletme tekniğinin etkililiğine yönelik bulguların genellenmesi ve bu tekniğin uygulamalarda sık kullanılması önemlidir. Ek olarak ileride yapılacak araştırmalarda genişletme tekniğinin etkililiğinin diğer tekniklerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi önemli bir araştırma alanı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Andersen, E.S., Dunlea, A., & Kekelis, L.S. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language, 11*, 645-664.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*.
- Bergen, D. (1988). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brambling, M., & Troster, H. (1992). On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 86*, 105-110.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casby, M.W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly, 24*, 163-174.
- Charman T., & Baron-Cohen S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(3), 325-332.
- Charman, T., & Stone, W. (2008). *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, & intervention*. New York: Guilford Publications.
- Diken, İ.H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Diken, İ.H. (Ed.) (2008). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erikson, E.H. (1985). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Fewell, R.R., & Kaminski, R. (1988). Play skills development and instruction for young children with handicaps. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 145-158). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Filaccio, M.D. (2008). *Child-centered play therapy for children with low vision: A multiple case study*. ProQuest Dissertations & Theses. University of Northern 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*, 99-111.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2000). Principles of clinical practice for assessment and intervention: developmentally appropriate interactions and practices: Developmentally Based Approach to the Evaluation Process. In *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders: Clinical Practice Guidelines* (pp. 261-282). Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.
- Gerhardt, J.B. (1982). The development of object play and classificatory skills in a blind child. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 76*, 219-223.

- Hellendoorn, J. (1986). Play introduction. In R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.), *Play, play therapy, play research* (pp. 11-16). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hopper, C., & Wambold, C. (1978). Improving the independent play of severely mentally retarded children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 2, 42-46.
- 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, 451-462.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.
- Johnson, J.E., Christie, J.F., & Yawkey, T.D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, III: Scott, Foresman and Company.
- Jones, J.W. (1952). Play therapy and the blind child. *New Outlook for the Blind*, 46, 189-197.
- 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.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.J. (2000). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kohl, F., Beckman, P., & Swenson-Pierce, A. (1984). The effects of directed play on functional toy use and interactions of handicapped preschoolers. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8, 114-118.
- 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.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S.R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27, 247-267.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C.E. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assesment* (pp. 228-261). New York: Wiley.
- Linder, T.W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment 2*. Baltimore, MD: Brookes.
- Linder, T.W. (1994). The role of play in early childhood education. In P.L. Safford (Ed.). *Early childhood special education* (pp. 72-95). New York: Teachers College Press.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2003). *Responsive teaching: Parent-mediated developmental intervention*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Marts, K. (1990). Toys and experiences for your visually impaired child. In M.D. Klein (Ed.). *Parent articles for early intervention* (pp. 85). Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

- Morris, R.H. (1974). A play environment for blind children: Design and evaluation. *New Outlook for the Blind*, 68, 408-414.
- Nielsen, L. (1991). Spatial relations in congenitally blind infants: A study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 11-16.
- Olson, M.R. (1983). A study of the exploratory behavior of legally blind and sighted preschoolers. *Exceptional Children*, 50, 130-138.
- Olson, M. (1981). Enhancing the exploratory behavior of visually impaired preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75, 375-377.
- Özdemir, S. (2011). *Görme engelliler ve erken çocukluk gelişimi ders notları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı.
- Özdemir, S., Gürel, Ö., Ceyhan, A.T., Şahin, R., & 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., & Küçüközyiğit, M.S. (2011). *Okul öncesi görme engelli çocukların oyun davranışları ve akran etkileşimlerinde eğitim ortamı karşılaştırılması*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kıbrıs.
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Özel eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typical developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.
- Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Parsons, S. (1986a). Function of play in low vision children (Part 1): A review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.
- Parsons, S. (1986b). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777-784.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton,
- Preisler, G., & Palmer, C. (1989). Thoughts from Sweden: The blind child goes to nursery school with sighted children. *Child Care, Health and Development*, 5, 45-52.
- Recchia, S.L. (1987). *Learning to play-common concerns for the visually impaired preschool child*. Los Angeles: Blind Children's Center (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 292240).
- Rettig, M.A., & Salm, K.A. (1992, April 17). *The importance of play in the early childhood special education curriculum*. Paper Presented at the 70th Annual Conference of the Council for Exceptional Children, Baltimore.
- Rogers, S.J., & Puchalski, C.B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-62.
- Rogow, S.M. (1981). Social routines and language play: Developing communication responses in developmentally delayed blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77, 1-4.

- Rogow, S.M. (1988). *Teachers at play: Strategies to promote social play between children with special needs and their nonhandicapped peers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327328).
- Rowland, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78, 297-302.
- Rubin, K.H., Fein, G.G., & Vandenberg, B. (1983). *Handbook of child psychology: Socialization personality and social development*. New York: Wiley Publishing.
- Saracho, O.N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.
- Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196-210.
- Singer, J.L., & Streiner, B. (1966). Imaginative content in the dreams and fantasy play of blind and sighted children. *Perceptual and Motor Skills*, 22, 475-482.
- Skellenger, A.C., & Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play behaviors of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 433-445.
- Skellenger, A.C., & Rosenblum, L.P. (1997). Behaviors of preschoolers with visual impairments in indoor play settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 519-530.
- Skinner, M.L., Buysse, V., & Bailey, D.B. (2004). Effects of age and developmental status of partner on play of preschoolers with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 194-203.
- Tait, P.E. (1972a). Behavior of young blind children in a controlled play setting. *Perceptual Motor Skills*, 34, 963-969.
- Tait, P.E. (1972b). A descriptive analysis of the play of young blind children. *Education of the Visually Handicapped*, 4, 12-15.
- Tawney, W.J., & Gast, L.D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76.
- Warren, D. (1984). *blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.
- Yoder, P.J., & Warren, S.F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158-1174.
- Zimmerman, G.A. (1985). *An exploratory study of preferred textures of objects for visually handicapped infants and young children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

Summary

Effectiveness of Play Expansions in Increasing Play Diversity and Complexity of Preschool Children with Visual Impairments

Ruveyda Şahin *

Ministry of National Education

Selda Özdemir **

Gazi University

Children have substantial opportunities to learn through discovery and imitation while playing games (Frey and Kaiser, 2011; Hellendoorn, 1986). Because of its importance in children's development play has been considered as a crucial field of study in early childhood special education. Researchers have shown that children with visual impairments display some differences during play. Specifically, they have been found to engage more manipulative games (Olson, 1981; Parsons, 1986; Tait, 1972a, 1972b), spend more time with repetitive play actions (Parsons, 1986; Rowland, 1984), display less functional games compared to typically developing children (Parsons, 1986), display low-levels of symbolic play and attend less likely to symbolic play (Andersen, Dunlea and Kekelis, 1984; Rogers and Puchalski, 1984). Studies have also showed that children with visual impairments often are not likely to interact with peers while playing (Preisler and Palmer, 1989; Rogow, 1981; Tait, 1972).

Various methods and techniques have been used in play interventions for children with special needs (Frey and Kaiser, 2011; Lifter, 2005; Skellenger and Hill, 1994). One of the most important techniques in evidence-based interventions is play expansions (Frey and Kaiser, 2011). This technique has been implemented by exposing a child with a higher level of developmental skill in a naturally interactive environment. The effectiveness of the play extensions in increasing children's play skills has been examined by some researchers (Frey and Kaiser, 2011). Even though there are some studies on the effectiveness of the play expansions, there has been no study on its effectiveness with children with visual impairments. In Turkey, there have been some descriptive studies exploring play skills of Turkish children with visual impairments (Kılıçoğlu, 2006; Özdemir, Gürel, Ceyhun, Şahin and Küçüközyiğit, 2011; Özdemir, Gürel and Küçüközyiğit, 2011). When considering the importance of developing play skills of children with visual impairments, supporting intervention studies become critically important. Thus, the purpose of this study is to examine the effectiveness of the play expansions in increasing play diversity and complexity of preschool children with visual impairments. The following study questions have been explored in the study: Is play expansions effective in increasing play diversity in preschool children with visual impairments? Is play expansions effective in increasing play complexity of preschool children with visual impairments?

***Corresponding Author:** Teacher, Ministry of National Education, Directorate General for Special Education and Guidance Services, Ankara, E-mail: rsahin@meb.gov.tr

**Assoc. Prof. Dr. Gazi University, Gazi Faculty of Education, Special Education Department, Ankara, E-mail: seldaozdemir@gazi.edu.tr

Method

Participants

The participants of the study were three preschool children with visual impairments aged between 5 and 6 registered in a primary school for children with visual impairments located in Ankara. All participants had severe visual impairments without having any additional disabilities.

Setting

The implementation of the study has been carried out in a playing room on the ground floor of a school for children with visual impairments. The playroom was equipped with activity tables, toy cabinets and cushions. Generalization sessions were conducted in children's classrooms.

Materials

In order to improve the children's play complexity and diversity, three different toy sets have been used in the study. A different set of toys were also used during the generalization sessions.

Study design

A multiple baseline across participants design has been used to explore the effectiveness of the play expansions in improving play complexity and diversity of preschool children with visual impairments.

Procedure

At the baseline, children's play data were gathered using the standardized toy sets designed for the study. The researcher used the same toy sets during the treatment sessions as well. As an initial step, the researcher introduced the toys to the participant and waited for the child to begin play. The researcher followed the child's lead and repeated the child's play behaviour by using a mirroring technique. In the second step, after the child's initial play behaviour, the researcher extended the child's play sequence while verbally explaining her play extension. The researcher observed the child's play after her expansion and provided verbal cue to encourage the child to imitate her extension. When the child did not imitate the expanded play behaviour the researcher continued to follow the child's play. Generalization sessions were also conducted once in every three treatment sessions. The generalization sessions were conducted in children's classrooms while using a toy set different from the treatment sessions. Maintenance data were also gathered five months after the completion of the study. Maintenance sessions were also carried in the play room where the study implemented.

Findings

Children's play diversity and complexity were very low during the baseline. However, study results showed that all participants' play complexity and diversity significantly increased as a result of the study. Generalization data indicated that the participating children generalized the play gains into their classroom play. Maintenance data were also supported the study gains indicating that children continued to increase their play diversity and complexity after the completion of the study.

Discussion

The results of the study showed that the play expansions significantly improved the play variety and complexity of all children with visual impairments. Study gains continued five months after the study completion. As a result, the play expansions have been found to be effective in increasing play behaviours of preschool children with visual impairments. Moreover, the number of expansions made by the researcher in

every session and the number of imitations imitated by the children were recorded and coded as well. Children with visual impairments has been found to imitate play extensions made by the researcher at a high level. When the expansions were not imitated by the children, the children displayed a different play behaviour indicating that their play behaviours increased as a result of the implemented strategy. Literature suggest that children's play behaviours increase as a result of evidence based interventions (Frey and Kaiser, 2011; Skellenger and Hill, 1994; Recchia, 1987). It has been well documented that children with visual impairments display limited play behaviours possibly due to their limited vision. However play is one of the most important early developmental domain that affects children's language and social development. Thus, this study has yielded important information to support children with visual impairments' play behaviours. Furthermore, the findings of this study provide insight to better understand children with visual impairments' play development and suggest an evidence based technique that can be successfully implemented with children with visual impairments.

