



Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Oyunun Önemi

Müslüm YILDIZ¹

Özet

Oyun, eğlenceli bir etkinlik olmasının yanı sıra oynayanın kişisel eğilimlerini, duygu ve çatışmalarını, istek ve hayallerini içeren bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamlarında oyun temelli yaklaşımların izlenmesi; öğrenme sürecinin somutlaştırılmasını, öğrencilerin motivasyon düzeyinin yükselmesini ve öğrenme çıktılarının kalıcılığının sağlanmasını desteklemektedir. Oyun, zihin yetersizliği olan bireyler için de oldukça yararlı ve önemli bir öğrenme aracıdır. Oyun etkinlikleri aracılığıyla zihin yetersizliği olan bireylerin motor, özbakım, dil, sosyal ve bilişsel beceri alanlarına önemli katkılar sağlanmaktadır. Bu nedenle, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanacak eğitim programlarında sistematik bir şekilde planlanmış oyun etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: zihin yetersizliği, oyun, sosyal oyun, bilişsel oyun, gelişim.

Atf: Yıldız, M. (2025). Zihin yetersizliği olan bireylerde oyunun önemi. *Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities*, (1), 63-72. <http://doi.org/10.5281/zenodo.18086100>

¹**Sorumlu Yazar:** Millî Eğitim Bakanlığı, muslumiildiz@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-2545-168X>



The Importance of Play for Individuals with Intellectual Disabilities

Müslüm YILDIZ¹

Abstract

Play is defined not only as an enjoyable activity but also as an action that reflects the player's personal tendencies, emotions, conflicts, desires, and aspirations. In educational settings, the use of play-based approaches supports the concretization of learning processes, increases student motivation, and contributes to the retention of learning outcomes. For individuals with intellectual disabilities, play also serves as a highly beneficial and important learning tool. Through structured play activities, notable gains can be achieved in motor, self-care, language, social, and cognitive skill areas. Therefore, it is recommended that systematically planned play activities be incorporated into educational programs designed for individuals with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, play, social play, cognitive play, development.

To cite: Yıldız, M. (2025). The importance of play for individuals with intellectual disabilities. *Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities*, (1), 63-72. <http://doi.org/10.5281/zenodo.18086100>

¹**Corresponding Author:** Ministry of National Education, muslumyildiz@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-2545-168X>

OYUN NEDİR?

Geçmişten günümüze farklı araştırmacılar tarafından oyunun birçok tanımı yapılmıştır. Bazı tanımlarda oyunun eğlenceli yönüne dikkat çekilirken bazı tanımlarda ise oyunun sadece bir eğlence aracı olmadığı, oynayanın kişisel eğilimlerini, duygu ve çatışmalarını, istek ve hayallerini de içeren bir eylem olarak yer aldığı görülmektedir (Adıgüzel, 2012). Burada üzerinde durulması gereken nokta, bir etkinliğin oyun olarak adlandırılması için aşağıdaki beş temel özelliği içermesi gerektiğidir (Rubin vd, 1983):

- İçten gelen bir şekilde güdülenmelidir, yani çocuk oyun oynamayı kendisi istemelidir.
- Katılımcılar (örneğin, çocuk ve baba) tarafından özgürce seçilmiş olmalıdır.
- Keyif verici olmalıdır, yani çocuk oynarken mutlu olmalıdır.
- Hayali unsurlar içermelidir (örneğin, çocuğun oyuncak arabayı telefon olarak kullanması).
- Aktif katılım sağlanmalıdır, yani oynayan herkes oyuna dahil olmalı ve uzaktan izlememelidir.

Oyun, bilimsel olarak araştırılan ve araştırma süreci günümüzde de devam eden çok önemli bir alandır. Farklı bilim insanlarının yapmış olduğu araştırmalar incelendiğinde oyunla ilgili farklı sınıflandırmalara yer verildiği görülmektedir. Bu sınıflandırmaların, çocukların yaşına, gelişim düzeyine ve sosyo-ekonomik durumuna göre yapıldığı anlaşılmaktadır (Smith vd., 1986). Yapılan sınıflandırmalar arasında en fazla kabul görenler, kendi içinde benzer ve giderek gelişimsel olarak karmaşıklaşan sıralı davranışları içeren Parten (1932) ve Smilansky'nin (1968) sınıflandırmalarıdır. Parten'in sosyal oyun olarak nitelendirilen oyun türünde, çocuklardaki sosyal gelişim alanı temel alınırken; Smilansky'nin bilişsel oyun olarak nitelendirilen oyun sınıflandırmasında çocuklardaki bilişsel gelişim alanı temel alınmıştır (Özen, 2019). Her iki sınıflandırmaya ait evreler ve bu evrelerle ilgili bilgiler aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Sosyal Oyun Sınıflandırması (Parten, 1932)

Sosyal Oyun	
Tek Başına/Yalnız Oyun	Bu evrede çocuklar, ilgilerini çeken oyuncaklarla kendi başlarına oyun oynar. Oyun esnasında başkalarının ne yaptığıyla ilgilenmezler (Wolfberg, 2003).
Seyirci Davranış	Bu evrede çocuklar, odalarında kendi köşelerinde oyun oynarken çevrelerinde oynayan çocukları uzak mesafeden izler ve onları taklit ederek oyununu şekillendirir (Özen, 2019).
Paralel Oyun	Aynı oyuncaklarla veya benzer materyallerle oyunların oynandığı bu evrede çocuklar arasında iş birliği, ortak amaç ya da rol paylaşımı bulunmamaktadır. Buna rağmen paralel oyun evresi, çocukların sosyal farkındalık ve iletişim becerilerinin temellerini geliştirdiği geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir (Rubin vd., 1983).
Birlikte Oyun	Bu evrede çocuklar, akranlarıyla aynı oyunu oynamaya başlar ve aynı materyalleri kullanır. Oyun oynadığı akranlarıyla iletişim kurar ve fikirlerini paylaşırlar. Fakat rol dağılımında herhangi bir iş birliği olmadığı gibi çocuklar kendi oyunlarını oynamaya devam eder (Eliason ve Jenkins, 2003; Morrison, 2003; Frost vd., 2008).
İş Birliği ile Oyun	Bu evre, çocukların ortak bir amaç doğrultusunda etkileşime geçtiği, görev ve rollerin paylaşıldığı, karşılıklı iletişim ve problem çözmenin öne çıktığı sosyal oyun evresidir. İş birliği ile oyun oynayan çocukların sosyal-duygusal gelişimi desteklenerek empati, paylaşma ve takım çalışması gibi becerileri güçlenmektedir (Lillard vd., 2013).

Tablo 2.

Bilişsel Oyun Sınıflandırması (Smilansky, 1968)

Bilişsel Oyun	
Duyu-Motor Oyun	Bu evre genel olarak çocuğun doğumundan bir yaşına kadar olan sürede oynadığı oyunları kapsamaktadır. Bu evrede çocuklar duyularını kullanarak, nesneleri sallama, birbirine vurma, atma, ağzına götürme gibi basit motor becerilerle çevrelerini keşfeder. Bu beceriler zamanla gelişerek daha karmaşık oyunlara dönüşür (Dunlap, 2009; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012).
Yapı-İnşa Oyunu	Çocukların farklı materyalleri kullanarak bir ürün, model veya yapı oluşturdıkları; bu süreçte yaratıcılık, planlama, ince motor becerileri ve bilişsel problem çözme becerilerini geliştirdikleri oyun evresidir. Yapı-inşa oyunları, çocukların farkındalık ve yürütücü işlev gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Trawick-Smith vd., 2017).
İşlevsel Oyun	Bu evrede çocuklar, gerçek yaşamda kullanılan nesnelerin minyatür biçimlerini işlevlerine uygun şekilde kullanarak günlük yaşam durumlarını yansıtan oyun etkinlikleri gerçekleştirir (Ungerer ve Sigman, 1981). Bu nesnelerin işlevleri genellikle gözlem yapılarak taklit yoluyla öğrenilir (Dunlap, 2009).
Sembolik Oyun	Bu evre, nesnelerin işlevine uygun olarak değil, bunlara farklı işlev ve özellikler yüklenerek oynanan oyun evresidir. Sembolik oyun, çocuklar için önemli bir zihinsel süreçtir (Barton ve Pavilianis, 2012). Bu evrede çocuklar, öncelikle tek bir eylemin temsiline yönelik oyun davranışları sergiler. Ardından bu davranışları üzerinde neden-sonuç ilişkisi kurarak daha karmaşık oyun davranışları sergiler (Morelock vd., 2003). Bu dönemde, çocuklar hayali oyun arkadaşları ile bir yere gidiyormuş gibi davranabilir, kendisine kedi alınmayan bir çocuk ise kedisi varmış gibi oyun davranışları sergileyebilir (Bardak ve Topaç, 2019).

OYUNUN ÇOCUK GELİŞİMİNDEKİ İŞLEVİ ve ÖNEMİ

Oyun etkinlikleri, yaşamın çeşitli dönemlerinde gerçekleştirildiği sürece bireylerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Özellikle oyunun erken çocukluk dönemindeki çocukların içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırmaları, mutluluk, kaygı, üzüntü gibi duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri için en uygun yollardan biri olması açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Oyun yoluyla çocuklar birçok kavramı (sıcak, soğuk, renk, sayı vb.), duyguyu (üzüntü, sevinç, şaşkınlık vb.) keşfedebilmekte ve günlük yaşamda karşılaştıkları modelleri (anne, baba, öğretmen, pilot vb.) uygun role bürünerek taklit edebilmektedir (Rae ve Cohen, 1987).

Çocuklarda sosyal becerilerin gelişiminde belirleyici iki temel etmenin olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan biri oyun, diğeri ise akranlarla kurulan sözel ve sözel olmayan etkileşimlerdir. Akranlarıyla oyunlar oynamaya başlayan çocukların sözlü iletişim ve fiziksel becerilerinde olumlu değişimler gözlenirken yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sosyal etkileşim türleriyle ilgili gerekli bazı beceri ve davranış örnekleri de oyun yoluyla kazanılmaktadır (Rubin vd., 1983). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların akranlarıyla oyun oynama sırasında sergilediği davranışları inceleyen çalışma sonuçları, oyun sırasında çocuklarda gülme ve gülümseme sıklığının, akranlarıyla birlikte oyun oynama sürelerinin ve paylaşım ile iş birliği içerikli davranışlarının diğer zamanlara göre arttığını ortaya koymaktadır (Pişkin, 1993).

Oyun, çocuklara sadece bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında değil aynı zamanda motor gelişim alanında da çeşitli yararlar sağlamaktadır. Oyunun, günümüzde yaygınlaşan ve çağımızın önemli hastalıklardan biri olarak kabul edilen obezitenin önlenmesinde de önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır. Oyun davranışlarının içerdiği hem ince motor (örneğin, yap-boz birleştirme vb.) hem de kaba motor beceriler (örneğin, koşma, nesne taşıma vb.) her sergilendiğinde bir öncekine göre daha ileri seviyede gerçekleşmektedir. Bu durum çocukların hem fiziksel alandaki gelişimini desteklemekte hem de fazla kilo almalarının önüne geçebilmektedir (Bardak ve Topaç, 2019).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, merak duygularıyla birlikte çevrelerini inceleyip keşfetmektedir. Bu süreçte dokunsal ve sözel birçok uyarana karşılaştıkça, yaşadıkları dünyayla ilgili birçok şeyi deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Bu deneyimlerini kimi zaman yalnız başlarına, kimi zaman da akranlarıyla grup şeklinde hareket ederek sağlarlar (Stanley ve Konstantareas, 2007; Yavuzer, 1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocuklar, oyun aracılığıyla doğal süreç içerisinde grupla hareket etme anlamında birçok beceriyi edinme fırsatı yakalar. Çocuklara doğal

ortamlarında sağlanan bir oyun fırsatı aynı zamanda ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların gelişimsel özelliklerini de (bilişsel, dil, sosyal, fiziksel vb.) değerlendirme olanağı sunmaktadır. Özetle, çocukların oyun süreci boyunca sergilediği davranışlar, kullandıkları dil, kurdukları cümleler gözlenerek gelişimleri hakkında doğru bilgilere ulaşılabilmektedir (Baltra, 1990; Meyer, 2013; Ranalli, 2008). Özellikle oyun temelli etkinliklerde akran etkileşimine dayalı öğretim, zihin yetersizliği olan çocukların öğrenme süreçleri açısından önemli bir destekleyici unsur olarak görülmektedir. Anne, baba ya da bir öğretmenden çok daha fazlasını çocuklar akranlarından oyun aracılığıyla öğrenebilmektedir. Akran öğretimi sayesinde çocuklar, bir yetişkin tarafından sunulan öğretimin oluşturduğu baskı ve stresten uzaklaşarak daha rahat bir öğretim ortamında hedeflenen becerileri edinebilmektedir (Turhan, 2007). Bu doğrultudan hareketle, okul öncesi eğitimin tüm çocuklarda olduğu gibi zihin yetersizliği olan çocuklar için de oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE OYUN

Zihin yetersizliği, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, kabul görmüş bir zekâ ölçümü sonucunda bireyin akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde yaşadığı güçlükleri tanımlamaktadır. Bu güçlükler sonucunda zihin yetersizliği olan birey toplumsal-kültürel sorumluluklarını karşılamakta zorlanmaktadır. Zihin yetersizliği; hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeylerde görülebilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Zihin yetersizliği olan çocukların gelişimi, tipik gelişim gösteren akranlarına göre bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Bu çocuklar, içinde yaşadıkları kültürel alanda çevrenin değişen koşullarına ve toplumsal normlara uyum sağlamakta güçlük çekebilmektedir (Ungurean vd., 2014).

Zihin yetersizliği olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha sınırlı bir sosyal çevreleri olabilmektedir. Bu durum, çevrelerini gözleyerek öğrenebilecekleri birçok toplumsal kuralın öğrenimini sınırlandırmakta ve sonuç olarak zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Oyun yoluyla zihin yetersizliği olan bireylerin akranlarını gözleyerek ve taklit ederek birçok toplumsal kuralı öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Zihin yetersizliği olan bireylerde bellek problemleri görülebilmektedir. Çevrelerindeki uyaranlar aracılığıyla edindikleri bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada çeşitli güçlükler yaşarlar. Üstelik bazı dil problemleri yaşamaları da muhtemeldir. Bu nedenle kendilerini ifade ederken zorluk çekebilirler (Korkmaz, 2000). Bu özelliklerinden dolayı zihin yetersizliği olan bireylerle oyun oynarken seçilen oyunların basit yapıda olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle kurallı oyun belirlerken kuralları açık ve anlaşılır olan oyunların tercih edilmesi önemlidir (Barton ve Wolery, 2010).

Oyun, zihin yetersizliği olan bireyler için de birçok yönden yararlı ve önemli bir öğrenme aracıdır. Oyun etkinlikleri, zihin yetersizliği olan çocukların motor becerilerini geliştirir, beden farkındalığını artırır ve özbakım becerilerinin kazanımına katkı sağlar. Dil gelişimini destekleyerek iletişim becerilerinin güçlenmesine yardımcı olur. Oyun sırasında kurulan sosyal etkileşimler, zihin yetersizliği olan çocukların paylaşma, iş birliği yapma ve empati kurma gibi sosyal becerilerini geliştirir. Bunun yanı sıra, oyun ortamında deneyimlenen duygular aracılığıyla duygusal farkındalık ve kendini ifade etme becerileri gelişir. Ayrıca oyun, zihin yetersizliği olan çocukların bilişsel süreçlerinin (dikkat, hafıza, problem çözme, kavram öğrenme vb.) desteklenmesini sağlayarak genel öğrenme kapasitesine katkıda bulunur (Darica vd., 2002; Akt. Ulutaşdemir, 2007).

Erken çocukluk dönemine ilişkin sosyal iletişim becerileri arasında gösterilen dikkat, taklit ve oyunun, dil ve iletişim becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Toth vd., 2006). Bu nedenle özellikle taklit becerisinin oyun yoluyla çalışılması zihin yetersizliği olan bireyler için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra zihin yetersizliği olan bireylerin hayal güçlerinin kullanımını gerektiren sembolik oyun tarzındaki oyunları oynama düzeyi de tipik gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olabilmektedir. Bu becerilerin gelişiminin sosyal etkileşim becerilerini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Lifter vd., 2011; Malone, 1997).

Eğitim ortamlarında oyun temelli yaklaşımların izlenmesi, öğretim materyallerinin somutlaştırılmasına, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükselmesine ve öğrenme yaşantılarının kalıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Meyer, 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, zihin yetersizliği olan çocukların eğitim sürecinde de oyun; öğrenme, iletişim ve sosyal etkileşim becerileri bakımından temel bir konuma sahiptir. Ancak son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, özellikle nesne kullanımına dayalı oyun davranışları açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, zihin yetersizliği olan çocukların aynı oyun ortamında, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha sınırlı çeşitlilikte ve daha düşük düzeyde karmaşıklık içeren oyun davranışları sergilediğine işaret etmektedir. Bu durum, oyun temelli öğrenme süreçlerinde bu çocukların daha fazla destek ve yapılandırılmış eğitim ortamlarına gereksinim duyabileceğini ortaya koymaktadır (Barton ve Wolery, 2010; Blasco vd., 1993). Öğretim amaçlı oyun uygulamalarında, müdahale sürecine başlamadan önce çocuğun gelişimsel düzeyinin nesnel biçimde değerlendirilmesi ve oyunun ilgili gelişim düzeyiyle uyumlu olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Oyunun çocuğun bilişsel, motor ve sosyal yeterliklerine uygun biçimde seçilmesi, öğrenme çıktılarının niteliğini artıran önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu doğrultuda yapılandırılmış oyun etkinliklerinde, çocukların katılım motivasyonunun yükseldiği, oyun materyallerini kullanırken daha az performans gücünü yaşadığı ve buna bağlı olarak öğrenme ortamının etkililiğinin arttığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, oyun temelli öğretim süreçlerinde gelişimsel uygunluk ilkesinin temel bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Özen, 2019). Gelişim düzeyine uygun oyun etkinliklerinin belirlenme sürecinde gösterilen hassasiyet ve izlenen yaklaşım oyuncak seçimine de yansımalıdır. Çocuklara yönelik oyun etkinliklerinde kullanılacak oyuncakların seçimi, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu özellikler bilişsel, dilsel ve fiziksel alanlardaki bireysel farklılıkları kapsamaktadır. Ayrıca, çocuğun ilgi alanlarından yararlanılmasının, oyun etkinliklerinin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir. Oyuncak seçiminde nicelik yerine niteliğe öncelik verilmeli; çok sayıda ucuz oyuncak almak yerine, eğitim ve eğlence değerleri yüksek, sınırlı sayıda nitelikli oyuncak seçilmelidir. Oyuncak satın almak zorunlu olmayıp, evde çocuklarla birlikte farklı duyulara hitap eden çeşitli oyuncaklar üretilebilir. Seçilen oyuncakların yalnızca eğlendirici veya yalnızca eğitsel olması yerine hem ilgi çekici ve eğlenceli hem de eğitsel özellikler taşıması önemlidir (Özyürek ve Akça, 2015).

Oyunun bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda zihin yetersizliği olan ve dil gelişimi bakımından akranlarını en az altı ay geriden takip eden çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına göre oyunun kurallarını anlama, verilen yönergeye uygun davranış sergileme bakımından daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra, daha az sözel yönerge içeren oyunlara daha uzun süre katılım sağladıkları ve yetişkinlerin başlattığı oyunlara daha kısa sürede dahil oldukları aktarılmıştır (Buysse vd., 2002). Bu nedenle zihin yetersizliği olan çocuklarla oyun etkinlikleri planlanırken çok fazla sözel yönergenin kullanılmamasına (örneğin, “çevrendeki kırmızı topların tamamını toplayıp ortadaki sepete doldurman gerekiyor” yerine “kırmızı topları sepete koyalım” gibi) ve oyunun doğal süreç içerisinde gelişmesine dikkat edilmelidir.

Zihin yetersizliği olan çocuklar anlamlı sesler çıkarma, söz dizimi gibi ifade edici dil becerileri bakımından güçlük yaşarken genellikle bu çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre düşük kelime dağarcığına sahip oldukları ve kullandıkları kelimelerin çeşitliliğinde sınırlılık gözlemlendiği ifade edilmektedir (Güzel-Özmen, 2003). Fakat bir çocuğun zihin yetersizliği tanısı almış olması, onun doğru sözcüğü kullanamayacağı anlamına gelmemektedir. Aksine zihin yetersizliği olan çocukların doğal ortamlarında, doğal bir dil kullanılması oyunla sağlanabilmektedir. Bu nedenle çocuklara karşı duyarlı, yanıtlayıcı, etkili ve yaratıcı bir tutum içerisinde olmak gerekmektedir. Çocukların iletişim başlatma girişimleri için fırsatlar oluşturulmalı ve bu girişimler pekiştirilmelidir (örneğin, “afetin sana süpersin!"). Zihin yetersizliği olan çocuklarla iletişim kurarken onların “dil çıktıları” olarak adlandırılan ifade ettikleri sözcük örneklerinin dil gelişim düzeyine uygun bir şekilde genişletilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, çocuk elindeki oyuncakı göstererek “araba” diyorsa, ebeveyn “kırmızı araba” diye karşılık vererek genişletme yapabilir. Böylece çocuk doğal bağlamında, sıkılmadan ve eğlenceli bir şekilde öğrenme fırsatı yakalamış olacaktır. Fakat bunu yaparken aşırı sözcük kullanımından kaçınılmalı

ve çocuğun dil düzeyinin bir basamak üzerinde örnek sözcükler sunmaya dikkat edilmelidir (Diken vd., 2016).

Üç-altı yaş grubu çocukların anne babalarının çocuk, oyun ve oyuncaklar hakkındaki görüşlerinin incelendiği bir araştırmada anne ve babalardan oyun, uyku, yemek ve gezmeyi önem sırasına göre sıralamaları istenmiş ve araştırma bulguları annelerin %82'sinin, babaların ise %73,6'sının yemeği birinci sıraya koyduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan annelerin %12,4'ü ve babaların %17,6'sı uykuyu ilk sıraya koyarken; annelerin %5,2'si, babaların ise %6'sı oyunu ilk sıraya koymuştur (Tezel-Şahin, 1993). Bu istatistikler çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir yeri olan oyunun, ebeveynler tarafından yeterince önemsenmediğinin göstergesi olarak ifade edilebilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl oyun oynayacaklarını bilmemelerinin de bu sonucun ortaya çıkmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Özetle, oyunla ilgili yapılan araştırmalar, zihin yetersizliği olan çocuklarla oyun etkinlikleri planlanırken; doğal ortam ve günlük rutinlerin, gelişimsel özelliklerin, ilgi ve ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini ve çocukların kendi oyuncaklarıyla doğal süreç içerisinde liderliklerinin izlenerek oyunlar oynanmasının olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Diken vd., 2016; Özen, 2019).

Yazar(ların) Katkıları: Araştırmada her yazar eşit katkıda bulunmuştur.

Etik Onay ve Katılım Onamı: Bu çalışma veri toplama ve yazım sürecinin hiçbir bölümünde, etik izin gerektiren insan/hayvan ya da unsurlar barındırmadığından Etik Kurul izni gerektirmediğini gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması: Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Mali Destek: Çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluş/kurumdan fon veya hibe desteği alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. Baskı). Naturel Yayınevi.
- Amerikan Psychological Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5. Baskı). American Psychiatric Association.
- Baltra, A. (1990). Language learning through computer adventure games. *Simulation & Gaming*, 21(4), 445-452. <https://doi.org/10.1177/104687819002100408>
- Bardak, M. & Topaç, N. (2019). Oyun ve oyun materyalleri. *İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi*. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/oyunveoyunmateryalleri.pdf
- Barton, E. E. & Pavlanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1096250611424106>
- Barton, E. E. & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children. *Exceptional Children*, 77, 85–106. <https://doi.org/10.1177/001440291007700104>
- Blasco, P. M., Bailey, D. B. & Burchinal, M. A. (1993). Dimensions of mastery in same-age and mixed-age integrated classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 193–206. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80090-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80090-0)
- Buyse, V., Goldman, G. & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. <https://doi.org/10.1177/001440290206800406>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. & Gümüştücü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar* (3. Baskı). Özgür Yayın.
- Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M., Günden, U. O. & Çavuşoğlu, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim strateji ve teknikleri*. İ. H. Diken (Ed). Eğiten Kitap.
- Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. Merrill/Pearson.
- Eliason, C. Ve Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum* (7. Baskı). Pearson Education.
- Frost, J. L., Wortham, S.C. ve Reifel, S. (2008). *Play and child development*. (3. Baskı). Pearson Merrill/Prentice-Hall.
- Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 205-219
- Korkmaz, B. (2000). “Yağmur çocuklar otizm nedir?” (2. Baskı). Doğan Kitapçılık.
- Lifter, K., Mason, E. J. & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281–297. <https://doi.org/10.1177/1053815111429465>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Malone, D. M. (1997). Preschoolers' categorical and sequential toy play: Change over time. *Journal of Early Intervention*, 21, 45–61. <https://doi.org/10.1177/105381519702100106>
- Meyer, B. (2013). Game-based language learning for pre-school children: A design perspective. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), 39-48.

- Morelock, M. J., Brown, P. M. & Morrissey, A. M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review*, 26(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/02783190309554238>
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education* (3. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Özen, A. (2019). Erken çocukluk döneminde oyun ve öğrenme. *Hedef CS Online Dergi*, 1(7), 22.
- Özyürek, A. & Akça, F. (2015). Zihinsel yetersizliği olan çocukların oyuncak profillerinin incelenmesi / an examination of the toy profiles of the children with mental deficiency. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 516. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000142122>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243.
- Pişkin, Ü. (1993). Otistik çocuklarda oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000016
- Rae, G. & Cohen. S. (1987). *Growing up with children*. The Dryden Press.
- Ranalli, J. (2008). Learning english with the sims: Exploting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455. <https://doi.org/10.1080/09588220802447859>
- Rubin, K. H., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*: Vol. IV içinde, (s. 693–774). Wiley.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.
- Smith, P.K., Takhvar, M., Gore N. & Vollstedt, R., (1986). Play in young children's problems of definition, categorisation and measurement. P.K. Smith (Ed.). *Children's play: Research developments and practical applications* içinde, (s. 37-54). Gordon and Breach Science Publishers.
- Stanley, G. C. & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 37, 1215-1223. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0263-2>
- Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar için Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezel-Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N. & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S. & Szarwacki, M. (2017). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X16664557>
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 36-51.

- Ungerer, J. A. & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60992-4](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60992-4)
- Ungurean, B. C., Cojocariu, A. & Oprean, A. (2014). Investigation of morphological parameters in mentally disabled children. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 7(13), 48. <https://doi.org/10.1515/tperj-2015-0008>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 421-468). Vize Yayıncılık.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. AAPC Publishing.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.