

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA
EĞİTSEL OYUN KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

Zeki YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2020

©2020-Zeki YILDIZ

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA
EĞİTSEL OYUN KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S VIEWS ON USE OF EDUCATIONAL
GAMES IN CHILDREN WITH INCLUSIVE EDUCATION

Hazırlayan

Zeki YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Yakup AKYEL

KIRŞEHİR-2020

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Zeki YILDIZ tarafından hazırlanan “*Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuklarda Eğitsel Oyun Kullanımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri*” adlı tez çalışması 16.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Yakup AKYEL

Üye

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16/01/2020

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

16/01/2020

Zeki YILDIZ

ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA EĞİTSEL OYUN KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Zeki YILDIZ

Danışman: Doç. Dr. Yakup AKYEL

2020 – (xi+84)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Yakup AKYEL

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

Özel eğitim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son dönemlerde daha çok önem verilen bir konu haline gelmektedir. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre donanım ve destek hizmetleri sağlanması gerekirken, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de öğrencilerin gelişimi ve gereksinimlerine bağlı olarak uygun yöntemleri kullanması gerekli hale gelmektedir. Eğitsel oyunların gerek normal gelişime sahip öğrenciler ve gerekse özel gereksinimli öğrenciler açısından faydalı olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarında uygulanmakta olan eğitsel oyunların özel gereksinimli öğrencilere etkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve önerilerinin sunulmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre eğitsel oyunların faydası, uygulamada yaşanan zorluklar, oyunların seçimi ve normal öğrencilere etkisi gibi konulara cevaplar aranmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaş, mesleki tecrübe, kaynaştırma sınıfında görev yapma tecrübesi, kaynaştırma eğitimi hakkında özel eğitim veya kurs alma gibi durumları ile eğitsel oyun uygulamaları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi Kırşehir ilinde görev yapan kaynaştırma sınıfında ders veren ve eğitsel oyunları derslerinde kullanan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmış, veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitsel oyunların faydasına inanmakla birlikte kaynaştırma eğitimi ve daha özel olarak bu eğitimde kullanılacak oyunlar konusunda büyük oranda eğitim eksiği bulunduğu, içinde buldukları özel durum doğrultusunda sonuçları detaylı bir şekilde öngörülemez halde eğitsel oyunları uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Bilgi eksiğinin giderilmesi, uygulama pratiğinin geliştirilmesi amacıyla özel kursların planlanması, özel

gereksinimli öğrencinin ihtiyacına hitap edebilecek duruma özel oyunların geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Kaynaştırma Eğitimi, Özel Gereksinimli Öğrenci, Özel Eğitim.



ABSTRACT

TEACHER'S VIEWS ON USE OF EDUCATIONAL GAMES IN CHILDREN WITH INCLUSIVE EDUCATION

M.Sc.Thesis

Preparer: Zeki YILDIZ

Advisor : Doç. Dr. Yakup AKYEL

2020 – (xi+84)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Elementary Education

Jury

Doç. Dr. Yakup AKYEL

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

Nowadays, the special education has become more and more important issue in our country as in all over the world. While mainstreaming classes need to provide hardware and support services according to the needs of individuals with special needs, it becomes necessary for teachers who work in these classes to use appropriate methods depending on students' development and needs. Educational games are known to be beneficial for both students with normal development and those with special needs. The aim of this study is to determine the effects of educational games implemented in inclusive classes to students with special needs according to the opinions of teachers. According to the opinions of the teachers, the answers to the questions such as the benefits of educational games, difficulties in practice, the choice of games and their effects on normal students were sought. In addition, it was examined whether there is an any relationship between teachers' age, professional experience, experience of working in inclusive class, special education or courses about inclusive education and educational game practices.

The sample of the study consists of 30 teachers working in the inclusive class in Kırşehir and using educational games in their classes. Qualitative data were provided by a semi-structured interview form developed by the researcher and the data were evaluated by content analysis.

In the study, it is seen that teachers believe that the usefulness of educational games, but there is a great lack of education about inclusion education and more specifically the games to be used in this education, and they try to implement educational games in a way that their results cannot be predicted in detail. It was proposed to plan special courses in order to eliminate the lack of knowledge, to improve the practice of practice, and to develop special games addressing the needs of students with special needs.

Key Words: Educational Game, Inclusive Education, Special Education, Student with Special Needs.

ÖN SÖZ

Eşitlik ilkesi gereği son dönemde ülkemizde özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama dâhil olmalarına yönelik kaynaştırma uygulamaları önem verilen bir konu haline gelmiştir. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre hem donanım ve destek hizmetleri sağlanmakta hem de görev yapan öğretmenlerin de öğrencilerin gelişimi ve gereksinimlerine göre uygun yöntemleri kullanmaya çalışmaktadır.

Eğitsel oyunlar gerek normal gerekse de özel gereksinimli öğrenciler açısından fayda sağlayan yöntemlerden birisidir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında yürütülen eğitsel oyunların özel gereksinimli öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığı, kurallarının takip edilmesi ve hepsinden önemlisi hedeflenen davranış değişikliğini sergilemede yaşadıkları zorlukların tespiti büyük önem arz etmektedir. Kaynaştırma sınıflarında eğitsel oyunların etkinliğinin oyunların birincil uygulayıcısı olan öğretmenler açısından nasıl görüldüğü bu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir.

Eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimi kapsamında ele alınması ve bunun öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi literatürde sık karşılaşılmayan, çıkan sonuçlar itibarıyla önemli katkı sağlayabileceği değerlendirilen bir araştırma konusudur. Çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken; özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, eğitsel oyunlar ve özel gereksinimli bireyler için uygulanan eğitsel oyunlar ile bunların bireylere katkılarına ilişkin literatür bilgisine başvurulmuştur. Ayrıca konu üzerine daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen danışmanım sayın Doç. Dr. Yakup AKYEL'e, düşünce ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ'ye, savunmam esnasındaki ilgi ve alakalarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi Alpaslan GÖZLER'e, yetişmemde katkıda bulunan bölümdeki bütün hocalarıma, uzman görüşlerine başvurduğum verilerin oluşmasına kaynaklık eden öğretmenlere ve Kırşehir Engelliler Derneği Başkanı Servet AVKAPAN'a ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Eğitimim süresince hep yanımda olan, desteklerini hissettiğim aileme çok teşekkür ediyorum, sevgilerimi sunuyorum.

Kırşehir-2020

Zeki YILDIZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	1
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	2
1.4.VARSAYIMLAR	2
1.5.TANIMLAR.....	2
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. ÖZEL EĞİTİM	4
2.1.1. Özel Eğitim Kavramı.....	4
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	5
2.1.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Süreci	7
2.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	8
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi Kavramı.....	8
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Faydaları	10
2.2.3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Şekilleri	13
2.2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	13
2.2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	14
2.2.3.3. Tersine Kaynaştırma Eğitimi	14
2.2.4. Türkiye ve Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi.....	15
2.2.4.1. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi	15
2.2.4.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	18
2.3. EĞİTSEL OYUNLAR	20
2.3.1. Oyun Kavramı	20
2.3.2. Oyun Kuramları	23

2.3.3. Eğitsel Oyun Kavramı.....	26
2.3.3.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması	28
2.3.3.2. Eğitsel Oyunların Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri	30
2.3.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Eğitsel Oyunlar	31
2.3.4.1. Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar	31
2.3.4.2. Fiziksel Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar.....	32
2.3.4.3. İşitme Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar	33
2.3.4.3. Görme Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar	34
2.3.4.4. Otizmli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar.....	35
2.3.4.5. Down Sendromlu Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar	36
2.3.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Eğitsel Oyunun Katkıları.	37
2.4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	39
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III YÖNTEM.....	45
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	45
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	45
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	47
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	48
BÖLÜM IV BULGULAR.....	50
4.1.Katılımcıların Kaynaştırma Sınıfında Eğitsel Oyunları Faydalı Bulma Sebepleri	51
4.2. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar	53
4.3. Tipik Öğrenciler ve Kaynaştırma Öğrencileri Arasındaki Eğitsel Oyun Farkları	54
4.4. Kaynaştırma Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Geliştirdiği Beceriler ...	55
4.5. Tipik Öğrencilerin Yaklaşımı	57
4.6. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitsel Oyunlarda Zorlandığı Konular	58
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	61
5.1.1. Demografik Bilgiler ve Eğitsel Oyunlar İlişkisi Hakkında Sonuçlar	61
5.1.2. Öğretmenlerin Kurs Alma Durumu ve Eğitsel Oyunlar İlişkisi Hakkında Sonuçlar.....	62
5.1.3. Eğitsel Oyunların Faydasına İnanma, Uygulama Sıklığı Hakkında Sonuçlar	63
5.1.4. Eğitsel Oyunların Öğrencilere Etkisi Hakkında Sonuçlar	64

5.1.5. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar Hakkında Sonuçlar	65
5.1.6. Eğitsel Oyunlarda Tipik Öğrencilerin Tutumu Hakkında Sonuçlar	65
5.1.7. Genel Değerlendirme.....	66
5.2. ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	79
EK-1: Görüşme Formu	79
EK-2: Görüşme Formları Özeti	81
ÖZGEÇMİŞ.....	83



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2018-2019).....	7
Tablo 2.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar	10
Tablo 2.3. Kaynaştırma Eğitimi Türleri	13
Tablo 2.4. Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı (2018-2019)	20
Tablo 2.5. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması	29
Tablo 3.1. Katılımcı Kodları	49
Tablo 4.1. Katılımcıların Kaynaştırma Sınıfında Eğitsel Oyunları Faydalı Bulma Sebepleri.....	51
Tablo 4.2. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar.....	53
Tablo 4.3. Kaynaştırma Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Geliştirdiği Beceriler .	56
Tablo 4.4. Tipik Öğrencilerin Yaklaşımı	57
Tablo 4.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitsel Oyunlarda Zorlandığı Konular	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Katılımcı Yaş Aralıkları	45
Şekil 3.2. Katılımcı Mesleki Tecrübesi (Yıl).....	46
Şekil 3.3. Katılımcıların Kaynaştırma Sınıfı Tecrübesi (Yıl).....	46
Şekil 3.4. Kaynaştırma Eğitimi İçin Kurs veya Özel Eğitim Alma Durumu.....	47



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
Çev.	Çeviren
Mad.	Madde
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve Diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Özel eğitim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son dönemlerde daha çok önem verilen bir konu haline gelmektedir. Nitekim tüm bireylerin eşit olduğu ilkesi dikkate alınarak özel gereksinimli bireyler ile normal gelişime sahip olan bireyler arasındaki farkın kapanmasına yönelik adımların daha sıklıkla atıldığı görülmektedir. Bilhassa özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama dâhil olmalarına yönelik kaynaştırma uygulamalarının gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018; Kutay, 2018). Bu bağlamda formal eğitim veren kurumlarda kaynaştırma ortamları oluşturularak özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitim alması imkânı sağlanmaktadır. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre donanım ve destek hizmetleri sağlanması gerekirken, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de öğrencilerin gelişimi ve gereksinimlerine bağlı olarak uygun yöntemleri kullanması gerekli hale gelmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini pekiştirecek yol ve yöntemleri uygulamasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitsel oyunların gerek normal gelişime sahip öğrenciler ve gerekse özel gereksinimli öğrenciler açısından faydalı olduğu bilinmektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi kapsamında yapılan eğitsel oyun aktivitelerinin her iki grup tarafından etkinlikle yürütülmesi ne denli etkili olduğu önemli bir problem olarak öne çıkmaktadır. Zira yukarıda da ifade edildiği gibi özel gereksinimli öğrencilerin oyunu kavrama, kurallarını takip etme, gerekli davranışları sergilemede bir takım zorluklar yaşayabileceği bilinmektedir. Bundan dolayı kaynaştırma sınıflarında eğitsel oyunların etkinliğinin öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada kaynaştırma eğitimi alan çocukların gelişiminde eğitsel oyunların etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda kaynaştırma sınıflarında ders veren öğretmenlere yararlandıkları eğitsel

oyun yöntemlerinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri sorulmuştur. Görüşlerin alınması yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme formu ile alınan cevaplar betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda görüşlerden öne çıkan temalar, öneriler, karşılaşılan sorunlar yorumlanmıştır.

Eğitsel oyunlar genellikle sadece normal gelişim sürecine sahip öğrenciler üzerinden ya da sadece özel gereksinimli bireyler bakımından incelenmektedir. Eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimi kapsamında ele alınması bakımından bu çalışma literatüre önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2019-2020 eğitim yılı 1. döneminde Kırşehir ilinde görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve eğitsel oyunları bu derslerinde kullanan 30 katılımcı sınıf öğretmenin mülakat sorularına verdiği cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

1.4.VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır. Ayrıca örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.TANIMLAR

Eğitsel Oyun: Öğrencilerin aktif şekilde katılım sağlayabildiği, anlaşılır, basit, ilgi çekici ve eğlenceli, farklı beceri ve bireysel özelliklere sahip öğrenciler için uygulama esnekliği getiren aktivitelerdir (Yıldız vd., 2017).

Kaynaştırma: Çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hem özel hem de özel gereksinimli çocukları ve sınıf öğretmenini desteklemek için, özel gereksinimli çocukları genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitmek anlamına gelmektedir (Kırcaali-İftar, 1992).

Özel Eğitim: Ortalama öğrenci özellikleri ile karşılaştırıldığında kayda değer biçimde farklılaşan öğrenciler için sağlanan kişisel olarak planlanan ve kişinin bağımsız bir şekilde hayatına devam edebilme potansiyeli azami seviyeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel Gereksinimli Birey: Kişisel ve gelişim özellikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre kayda değer düzeyde farklılığa sahip olan bireylerdir (MEB, 2018).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖZEL EĞİTİM

2.1.1. Özel Eğitim Kavramı

Özel eğitim ortalama öğrenci özellikleri ile karşılaştırıldığında kayda değer biçimde farklılaşan öğrenciler için sağlanan kişisel olarak planlanan ve kişinin bağımsız bir şekilde hayatına devam edebilme potansiyeli azami seviyeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime gerek duyan öğrenciler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir (Kırcaali-İftar, 1998):

- Zihin engelli bulunan bireyler,
- Bedensel yetersizliği olan bireyler,
- Duygu ve davranış bozukluğu yaşayanlar,
- Öğrenme güçlüğü yaşadığı görülenler,
- İşitme engelli bireyler,
- Konuşma ve dil sorunları bulunan bireyler,
- Üstün zekâlı ve üstün yeteneği bulunan bireyler.

Özel eğitim, gelişimsel bakımdan risk grubu içerisinde bulunan veya yetersizliği bulunan bireylerin gereksinimlerinin karşılanması, yetersizliğin bir engelle evrilmesinin önlenmesini veya bireyin gelişim farklılığının asgari düzeye indirilmesini amaçlayan bir eğitim yöntemidir (Öncül, 2015: 248). Özel eğitim gelişimsel açıdan riske sahip olan ve gelişim geriliği olan çocukların yaşlıları ile arasında meydana gelen farkın azaltılması bakımından önemli olduğu bilinmektedir (Sazak ve Pınar, 2006).

Özel eğitim, normal gelişim gösteren çocuklarla gelişimleri normalden farklı olan çocuklar arasında meydana gelen eğitim açısından yaşanan eşitsizliğin önüne geçilmesi bakımından bir fırsat olarak öne çıkmaktadır (Dyson ve Gallannaugh, 2008: 43). Özel eğitim gereksiniminin gittikçe daha fazla arttığı günümüz şartlarında özel eğitim süreci, toplumsal bakımdan üstlendiği roller sebebi ile giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Özel eğitimin genel olarak amacı özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bağımsız bir şekilde yaşamına devam etmelerine yardımcı olmak ve sosyal yaşama dâhil olmalarına imkân tanımak olarak ifade edilebilir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu amacın kaynağı 1982 Anayasasının 10. Maddesindeki eşitlik ilkesine, 50. Maddesindeki engelli bireylerin çalışma koşullarının düzenlenmesine ve 31. Maddesindeki engelli bireylerin korunmasına yönelik metinler olduğu ifade edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesinin 5. Maddesinde ise özel eğitimin amacı, ilgi ve yeteneklerini dikkate alınarak bu eğitime gereksinim duyan kişilerin toplumda insanlar ile iletişim kurabilmesinin sağlanması, diğer bireylere ihtiyaç duymadan kendi kendini yönetmesine sağlayacak eğitimlerin verilmesi ve normal akranları seviyesinde eğitimler alabilmesini ve meslek hayatına dâhil olmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yetenekleri bağlamında kapasitelerinin en üst seviyeye çıkarılması amaçlanmıştır. (MEB, 2018).

Bahse konu yönergede özel eğitimin ilkeleri aşağıda olduğu gibi ifade edilmiştir (MEB, 2018):

- a) Kişisel farklılıkları, eğitim ihtiyaçları ve gelişim özellikleri göz önüne alınarak eğitim hizmetleri verilmesi,
- b) Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin istek, ilgi, yeterlilik ve becerileri göz önüne alınarak özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılması,
- c) Özel eğitime erken dönemlerden itibaren başlanması,
- d) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim gereksinimi bulunan kişileri fiziksel ve sosyal çevrelerinden imkân olduğu sürece uzak tutmadan, toplum ile karşılıklı uyum sağlama ve etkileşim sürecini içerecek biçimde planlanarak icra edilmesi,
- e) Özel eğitim gereksinimi bulunan kişilerin eğitsel performansları kapsamında amaçlar, içerik ve öğretim süreçleri içerisinde düzenlemeler yapılarak diğer bireyler ile beraber eğitim almalarına öncelik sağlanması,
- f) Özel eğitim gereksinimi bulunan kişilerin her türde ve seviyede eğitimlerine devam edebilmelerine yönelik kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içerisinde olunması,

g) Özel eğitim sürecinin her evresinde ailelerin faaliyetlere aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması,

h) Özel eğitim gereksinimi bulunan bireylere yönelik Bireysel Eğitim Programı (BEP) oluşturulması ve eğitim programlarının kişiselleştirilerek icra edilmesi,

i) Özel eğitime yönelik politikaların geliştirilmesi kapsamında üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim gereksinimi bulunan kişilere dönük faaliyetler icra eden sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği ve koordinasyon içerisinde çalışmaların icra edilmesi esastır.

Avrupa Özel Eğitim Geliştirme Ajansı (European Agency for Development in Special Needs Education)'na göre özel eğitim politikaları geliştirilirken aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003):

a) Tüm eğitim stratejilerinin planlanması, finanse edilmesi ve oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesinde özel gereksinimli tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alınması,

b) Tüm eğitim sektörlerinde kaynaştırmayı teşvik etme ve bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama felsefesinin desteklenmesi,

c) Yerel düzeydeki ihtiyaçları yansıtacak kadar esnek olmak,

d) Kaynaştırma politikasının aşamalı gelişimini sağlanması, bu kapsamda kısa vadede, genel politika dâhilinde tanınabilir bir ayrı eylem planı veya stratejisi olması, orta vadede, kaynaştırma genel politikanın bir parçası olması ve uzun vadede, kaynaştırma tüm eğitim politika ve stratejilerine esas olması,

e) Çok fazlı ve sektörler arası olunması ve sektörler arası işbirliğini aktif olarak teşvik edilmesi. Ulusal ve yerel düzeyde, eğitim, sağlık ve sosyal sektörlerden politika yapımcıların, okul öncesinde, zorunlu eğitim sürecinde, okuldan istihdama geçişte ve zorunlu eğitim sonrası dönemde, özellikle yükseköğretim sektöründe çok disiplinli bir yaklaşımı kolaylaştıracak ve aktif olarak destekleyecek politikalar ve planlar geliştirilmesi,

f) Uluslararası seviye politikaları ve girişimlerini dikkate alınması, bu kapsamda özellikle Avrupa düzeyindeki politikalar ve girişimlerin ulusal düzeydeki politikaların oluşumunda dikkate alınmasıdır.

2.1.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Süreci

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçleri özel gereksinimli bireylerin okul öncesi sürecinden başlayarak beceri ve kapasitesine bağlı olarak yükseköğretime kadar devam etmektedir. Bu kapsamda ülkemizde özel gereksinimli bireylere eğitim verilen kurum ve kuruluşlar aşağıda olduğu gibidir (Cavkaytar, 2006):

- Özel eğitim okulları,
- Okullarda oluşturulan kaynaştırma sınıfları ve özel sınıflar,
- Rehabilitasyon merkezlerinde destek hizmetleridir.

Ülkemizde özel eğitim kurumlarına ilişkin güncel istatistiki veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2019).

Tablo 2.1. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2018-2019)

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1.489	398.815	14.043	9.361
Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu	161	1.351	321	289
Kaynaştırma Eğitimi (Okul öncesi)	-	1.260	-	-
Özel Eğitim Anaokulu	44	2.110	455	297
Özel Eğitim Anaokulu (Özel Okul)	6	50	25	92
İlkokul (İşitme Engelliler)	32	674	193	302
Ortaokul (İşitme Engelliler)	32	1.068	458	299
İlkokul (Görme Engelliler)	17	511	165	68
Ortaokul (Görme Engelliler)	17	668	289	261
İlkokul (Bedensel Engelliler)	3	274	50	51
Ortaokul (Bedensel Engelliler)	3	309	55	25
İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	32	814	182	237
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	40	1.408	508	83
Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)	321	9.772	1.895	3.135
Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)	320	8.670	2.353	558
Araştırma ve Geliştirme ve Uygulama Merkezi Ortaokulu-Özel Yetenek	1	81	3	-
Özel (Özel Okul) Eğitim İlkokulu	12	66	202	303
Özel (Özel Okul) Eğitim Ortaokulu	4	37	13	46
Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	-	25.836	-	-
Özel Eğitim Ortaokulu	-	23.468	-	-

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	-	115.556	-	-
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	-	130.624	-	-
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Bedensel Engelliler)	2	77	37	28
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	20	1.690	498	256
Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	272	11.436	3.322	1.695
Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler III. Kademe)	2	35	15	-
Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler III. Kademe)	147	12.629	3.001	1.313
Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi-Özel Yetenek	1	84	3	23
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	-	48.257	-	-

Kaynak: MEB, 2019.

2.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi Kavramı

Kaynaştırma kavramı, çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hem özel hem de engelli çocukları ve sınıf öğretmenini desteklemek için, özel gereksinimli çocukları genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitmek anlamına gelmektedir (Kircaali-İftar, 1992). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO) göre, kaynaştırma eğitimi daha kapsamlı bir anlam ifade etmelidir. Kaynaştırma eğitimi ırk, din, yetenek, cinsiyet ve sosyal sınıflarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için eğitim anlamına geldiği iddia edilmektedir (Ainscow, 2007). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini bütün kademelerde sürdürme esasına dayanan, destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Başka deyişle engelli bireylerin engeli olmayan bireylerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlama işlemidir. Her insanda olduğu gibi özel eğitime muhtaç birey de sevmek, takdir edilmek, beğenilmek, değer görmek ve kimseye bağımlı olmadan yaşamak ister. Bu onların en doğal hakkı olduğu gibi toplumsal bütünlüğün ve kalkınmanın temelidir (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitimi genellikle farklılık ve çeşitliliğin değerlendirilmesini, insan haklarının dikkate alınmasını, sosyal adalet ve eşitlik konularının yanı sıra sosyal bir engellilik modelini ve sosyo-politik bir eğitim modelini içeren çok boyutlu bir kavram olarak

kabul edilmektedir. Ayrıca okul dönüşüm sürecini ve çocukların eğitim ve öğretime erişimine odaklanmayı da kapsar (Kozleski vd., 2011; Topping, 2012). Salend (2011), kaynaştırma eğitimi konusunda dört temel prensip ortaya koymaktadır. Bunlar:

- a) Öncelikle, tüm öğrencilere zorlayıcı, ilgi çekici ve esnek bir genel eğitim müfredatı sağlamak,
- b) İkincisi, bireysel güçlülüklere ve zorluklara karşı çeşitlilik ve duyarlılığı benimsemek,
- c) Üçüncü olarak, yansıtıcı uygulamalar ve farklılaştırılmış talimatların kullanılmasını sağlamak,
- d) Dördüncü olarak, öğrenciler, öğretmenler, aileler, diğer profesyoneller ve topluluklar arasındaki iş birliğine dayalı bir topluluk oluşturmak.

Bu nedenle, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların eğitimini geliştirmek için kolay ve yapıcı bir odak sağlamayı amaçlamaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler (MEB, 2008). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilen eğitimin niteliği ne kadar iyi olursa olsun sonuçta onu, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline getirmiyor ve kabul görmesini sağlamıyorsa verilen eğitim işe yaramayacaktır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi her türdeki özel eğitime ihtiyacı olan bireyin devam ettiği okullarda bir hizmet alanı olarak görülmesini ve bazı tedbirlerin alınmasını gerektirmektedir. Böylelikle etkili bir öğretim ile kişilerin bakış açılarının değişmesini sağlayacak yöntemler üzerine odaklanılmalıdır (Uslu ve arkadaşları, 2009). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenci grupları şunlardır (MEB, 2010):

- Görme yetersizliği olan öğrenciler,
- İşitme yetersizliği olan öğrenciler,
- Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler,
- Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler,

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler,
- Hiperaktivite ve dikkat yetersizliği olan öğrenciler,
- Otistik ve duygusal uyum güçlüğü olan öğrenciler.

Salend (2011) özel eğitimi ve kaynaştırma eğitimi aşağıdaki Tablo 2.2’de gösterilen özellikler ile tanımlamıştır. Tablo incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimin farklı felsefelere dayandığı ve özel gereksinimli çocukların eğitimine alternatif yaklaşımlar sağladığı açıktır. Özellikle kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyleri toplumla iç içe tutmayı ve onların eğitimi açısından fırsat eşitliğine sahip olmalarını hedeflediği gözlenmektedir.

Tablo 2.2. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi arasındaki farklar

Özel eğitimin Özellikleri	Kaynaştırma Eğitiminin Özellikleri
Bireysel değerlendirme ve planlama,	Bir topluluğa ait olma ve kabul felsefesi,
Özel öğretim teknikleri,	Öğrenci, aile, eğitimci ve topluluk işbirliği felsefesi,
Yoğun öğretim,	Tüm öğrencilerin çeşitliliğinin ve değerinin anlaşılması,
Hedefe yönelik öğretim,	Öğrencilere kaliteli okullarda eğitim verme yaklaşımı,
Araştırmaya dayalı öğretim uygulamaları,	Öğrencilere yaşlarıyla birlikte eğitim fırsatı tanıma yaklaşımı,
İşbirlikçi ortaklıklar,	Öğrencilere genel sınıflarda eğitim verme yaklaşımı,
Öğrenci performans değerlendirmesi.	Öğrencilere içinde buldukları topluluktaki okullarda eğitim fırsatı tanıma yaklaşımı.

Kaynak: Salend, 2011.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Faydaları

Özel gereksinimli çocuklar, birçok ülkede en çok yalnız bırakılan ve savunmasız olanlar bireyler arasındadır ve eğitimden dışlanmaları en muhtemel olan gruptur. Sık sık okula katılmak ve okuldan yararlanma konusunda birçok engelle karşılaşırlar. Dünya Bankası verilerine göre aşağıda ifade edilen hususlar kaynaştırma eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Dünya Bankası, 2019);

- a) Özel gereksinimli çocukların okulda kalmaları, özel gereksinimli olmayan yaşlılarına göre daha düşüktür.
- b) Okulda olmayan ilkokul çağındaki çocukların yaklaşık% 85'i okula hiç gitmemiştir.
- c) Özel gereksinimli çocuklar okula gittiğinde, erişilemeyen bir öğrenme ortamı ve öğrenmeye yönelik destek eksikliği eğitimlerini engellemektedir.
- d) Genel olarak özel gereksinimli çocuklar ile engelli olmayan akranları arasında öğrenme boşlukları genişlemekte ve ilkokullarını tamamlamaları en az olası hale gelmektedir.

Dünya Eğitim Forumu'na göre, kaynaştırma eğitimi, eğitimin toplumsal eşitsizliğe karşı bir silah olabileceği ilkesine dayanarak, eğitim hakkına ve devredilemez haklara dayanan dinamik ve sürekli gelişen bir sistem olarak tanımlanabilir (UNESCO, 2015; Preece, 2006). Kaynaştırma eğitimi, fiziksel özellikleri (yaş, cinsiyet, ten rengi, engellilik), sosyal / kültürel, dini ve finansal geçmişleri ve kişisel seçimleri (cinsiyet kimliği gibi) dikkate alınmaksızın tüm insanları ifade etmektedir. Sınıftaki fiziksel varlığı kapsayıcı eğitimi ifade etmemektedir. Kaynaştırma eğitimin etkili olması için, öğretmenler yeterli niteliklere sahip olmalı ve öğrenciler arasında çeşitliliği benimsemelidir. Öğretim stratejileri ilgili öğrencilerin, eğitimcilerin ve bağlamın ihtiyaçlarına göre uyarlanmalı, çevre erişilebilir ve arkadaşça olmalıdır. Dahası, kaynaştırma eğitimi, ayrımcılıkla mücadele etmek ve sosyal adalet hedefine ulaşmak için okul sistemi ve topluluklar arasındaki iş birliğini savunur, böylece öğretmenler arasında işbirliğinin önemi öne çıkmaktadır (Carter, Prater, Jackson ve Marchant, 2009; Booth, Ainscow ve Kingston, 2006; Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori ve Algozzine, 2012).

Vygotsky (1978)'nin Proksimal Gelişim Bölgesi teorisine göre daha az yetenekli bir çocuk ve daha yetenekli bir akran arasındaki iş birliğine dayalı öğrenmenin, birincisine problem çözme stratejileri geliştirmesinde ve bilişsel olarak ilerlemesinde yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Aksine, zaten yetkin olan öğrenciler engelli yaşlılarının düşük beceri seviyelerinden olumsuz olarak etkilenmediği de görülmektedir (Hanushek ve Kain, Markman, Rivkin, 2003; Justice, Petscher, Schatschneider ve Mashburn, 2011). Bu durum kısaca, kaynaştırma eğitimi tarafından sunulan etkileşim fırsatlarının, tipik olarak normal gelişime sahip öğrencilerin akademik gelişimine olumsuz etki etmeyen, engelli öğrenciler için ise bilişsel olarak yararlı olduğu anlamına gelmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin öğrenciler için sağlayabileceği yararların yanı sıra, kapsayıcı bir toplumun sağlanması açısından da önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Farklı özelliklere sahip öğrencileri genel bir müfredata ve tüm okul etkinliklerine dâhil ederek, okul mikro sistemindeki bu eşitlik atmosferi öğrenciler tarafından topluma da yansıtılabilir. Kaynaştırma eğitimi eşitlik ilkeleri üzerine kurulduğundan dışlanma ve marjinalleşmeye izin veren uygulamaları zorlar ve cehalet, ilgisizlik ve sosyal sorumsuzlukla mücadelede ikna edici bir kaynak olarak kabul edilebilir (UNESCO, 2015; Preece, 2006). Dahası, eğitimin herkes için eşit derecede temel bir hak olduğu gerçeği göz ardı edilemez, bu da eğitimde kapsayıcılığın bir seçim meselesi değil, insan haklarına bağlılığının bir ifadesi olduğu anlamına gelir.

Engelli öğrenciler için kaynaştırma eğitimi uzun yıllardır yoğun tartışmalara maruz kalmıştır (King, 2003; Artiles, Harris-Murri ve Rostenberg, 2006; Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori ve Algozzine, 2012). Birçok araştırmacı, genel olarak sınıflara tam olarak dâhil edilmenin, uygulanabilirlik ve pratiklik gerekçesiyle etkili olduğundan şüphe etmektedir (Kauffman, 2002). Bununla birlikte, araştırma bulguları, kaynaştırma eğitiminin hem engelliler hem de tipik olarak meslektaşları için geliştirdikleri sosyal haklar, sosyal cehalet, klişe ve sosyal ayrımcılıkla mücadele yoluyla sosyal avantajlar için birçok avantaj sunduğunu göstermektedir (Preece, 2006).

Çocuklar için kaynaştırma eğitiminin farklı gelişimsel boyutlarda birçok yararı vardır (Gupta ve Henninger, 2014). Literatürde yapılan çalışmalar, kaynaştırma eğitimine katılımın çocukların sosyal ve davranışsal becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Katz ve Miranda'ya (2002) göre kaynaştırma eğitiminin faydaları, pragmatik dil gelişimi, kendi kendine konsept kurma, arkadaş edinme ve mutluluk hissini içerir. Ayrıca, öğrencilerin okul yıllarındaki akademik gelişimlerinin sınıf arkadaşlarının yeterliliğinden etkilendiği kabul edilmektedir (Mashburn, Adalet, Downer ve Pianta, 2009). Genel sınıflar, engelli öğrenciler için hem bilişsel hem de sosyal gelişimin teşvik edilmesine yol açabilecek olan pozitif akran modellemeye maruz kalma varlığını sunmaktadır (Carter, Cushing, Clark ve Kennedy, 2005; Carter ve Kennedy, 2006). Akran modellemesi temel olarak Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Buna göre, öğrenme, daha uygun akranların davranışlarının gözlemlenmesi, taklit edilmesi, içselleştirilmesi ve modellenmesi yoluyla sosyal etkileşim tarafından tetiklenebilmektedir. Bu şekilde, tipik olarak gelişmekte olan öğrenciler ve engelli öğrenciler arasındaki işbirliği yapıcı olabilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel ve sosyal başarılarına ilişkin 36 çalışmayı analiz eden Freeman ve Alkin (2000), kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerdeki akademik başarı ve sosyal becerilerin ayrılmış öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu bildirmiştir. Buna göre, tam zamanlı kaynaştırma sınıflarındaki engelli öğrencilerin de daha ileri sosyal becerilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin sosyal kabul oranları okul günlerinin bir bölümünü genel okullarda kaynaştırma sınıflarında geçiren engelli öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler arasındaki sosyal kabul oranlarının genellikle sosyal davranıştaki benzerlikle bağlantılı olduğu göz önüne alındığında, bu yüksek kabul oranının muhtemelen ya engelli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri ya da tipik olarak gelişen öğrencilerin farkına varmaları anlamına geldiği anlamına geldiği ifade edilmektedir. Normal gelişime sahip olan öğrenciler ise, bazı yönlerden farklılıklarına rağmen, engelli yaşlılarının çok farklı olmadıklarını ve kabul ettiklerini söylemektedir (Freeman ve Alkin, 2000).

2.2.3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Şekilleri

Ülkemizde kaynaştırma sınıfı uygulamaları tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı şekilde icra edilmektedir. Bahse konu uygulama şekilleri aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

Tablo 2.3. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Kaynaştırma Uygulaması Türü	Açıklama
Tam Zamanlı Kaynaştırma	Özel gereksinimli öğrencinin okul kaydı normal sınıftadır; öğrenciye tam gün normal sınıfta eğitim verilmektedir.
Yarı Zamanlı Kaynaştırma	Özel gereksinimli öğrencinin okul kaydı özel eğitim kurumu özel sınıfındadır. Özel gereksinimli öğrenciye başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim verilmektedir.
Tersine Kaynaştırma	Özel gereksinimli olmayan bireyler kendi talepleri kapsamında bilhassa okul öncesi eğitim döneminde, çevrelerinde bulunan kaynaştırma sınıfı bulunan özel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt olabilirler.

Kaynak: MEB, 2010.

2.2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla beraber okul öncesinde, ilk ve orta öğretim dönemlerinde ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıflarda öğrenim görmesi ve sosyal

bakımdan bütünleştirilmesi amacıyla özel eğitim destek hizmetleri, özel eğitim materyalleri, araç ve gereçleri imkânı sunularak icra edilen tam zamanlı eğitime tam zamanlı kaynaştırma adı verilir. Eğitim programı kişiselleştirilerek icra edilir ve gereken fiziksel düzenlemeler ihtiyaçlar dikkate alınarak yerine getirilir. Özel gereksinimli çocukların kayıtları eğitimi veren okullarda yapılır, özel gereksinimli öğrenciler her sınıfa eşit bir biçimde yerleştirilir (MEB, 2013).

Özel Eğitim Yönetmeliğine göre tam zamanlı kaynaştırma sınıflarının mevcudu sınırlandırılmıştır. Buna göre her sınıfa azami 2 özel gereksinimli öğrenci yerleştirilebilir. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamaları yapan okullarda gerektiği durumlarda bu sayı arttırılabilir. Okul öncesi dönemde özel eğitim kurumlarında oluşturulan sınıflarda 5'i özel eğitim gereksinimli öğrenci olmak üzere azami 14 öğrenci olacak şekilde, diğer seviyelerde ise azami 15 öğrenci olacak şekilde düzenleme yapılması gerekmektedir (MEB, 2018).

2.2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma ise özel eğitim sınıflarında ya da kaynaştırma sınıflarına devam eden öğrencilerin özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda icra edilen etkinliklerine iştirak etmesi, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkeziyle özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması amacıyla gereken düzenlemeler yapılarak icra edilen yarı zamanlı eğitimidir. Özel eğitim okuluna devam eden bazı özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yapılan etkinliklerine iştirak etmesi amacıyla uygulanır (MEB, 2013).

2.2.3.3. Tersine Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (23. Madde, j bendi)'ne göre kaynaştırma programı özel eğitim okul ve kurumlarında kaynaştırma sınıfları açılması ile de uygulanabilir. Tersine kaynaştırma eğitimi adı verilen bu yöntem ile yetersizliği olmayan öğrenciler özel eğitim okul ve merkezlerinde açılan kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler ile birlikte öğrenim görebilmektedir (MEB, 2013).

2.2.4. Türkiye ve Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi

2.2.4.1. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi

Dünyada özel gereksinimli çocuklar için ilk sistematik çabalar 16. yüzyılda ve 18. yüzyılda başlamış ve bu çocuklar için ayrı okullar kurulmaya başlanmıştır (Gearheart vd., 1996). 19. yüzyılın ilk yarısında, farklı engeli olan çocuklar için özel okullar hızla artmıştır (OECD, 1995). Bu dönemde insanlar genellikle özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda eğitilemediklerini düşünmüşlerdir. Bütün gün özel öğretmenli özel okulların ve uygun ortamın özel gereksinimli çocuklar için daha iyi olduğu düşünülmüştür. Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak diğerlerinden farklı olan çocukların normal gelişime sahip çocuklara dahil edildiklerinde akranlarına zarar verebileceği de düşünülmüştür. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar sadece kendilerinin gidebildiği özel okullara gönderilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999).

Aslında ABD’de, özel gereksinimli birçok öğrenci, 1900’lü yıllardan önce düzenli sınıflara alınmıştır. Çünkü özel gereksinimli tüm öğrenciler için yeterli sayıda özel okul olmaması bu durumun nedeni olarak öne çıkmıştır (Lewis ve Doorlag, 1999). Ancak, kendilerinin ihtiyaç duyduğu destekler olmadan yerleştirme yapılması sonucunda birçok engelli öğrencinin okulu bırakmak zorunda kaldığı görülmüştür (Lewis ve Doorlag, 1999). O günlerde tartışmaların, kaynaştırma veya dışlamadan ziyade “eğitim” veya “bakım” kavramlarına odaklandığı görülür. 20. yüzyılın yarısına kadar, engelli çocuklar için özel okulların yararlı olduğu inancının yanı sıra, kaynaştırma eğitimi için de bazı çabalar ve görüşlerin ortaya çıktığı görülür. Örneğin, 1928’deki Birleşik Krallık’ta, Wood Committee genel ve özel eğitimin birliğini vurgulamıştır. Bu görüşe paralel olarak Birleşik Krallık’ta, özel gereksinimli çocuklardan uygun olanlar, 1944 Eğitim Yasası ile düzenli sınıflarda eğitime başlanmıştır (Lindsay, 2003).

Dünyada daha fazla kaynaştırma sınıf ortamları için en önemli gelişmeler 1960’larda başlamış ve bugüne kadar devam etmiştir. Bu gelişmelerin birinci nedeni, özel eğitim sınıflarındaki uygulamalardaki problemler olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde kısmi düzeyde kaynaştırma yapılması amaçlanmıştır. Buna göre, özel gereksinimli çocukları aynı okuldaki akranlarıyla, fakat benzer engelli çocukları olan ayrı bir sınıfta eğitilmesi sağlanmıştır. Bu uygulamada, özel gereksinimli çocukların kısmi katılımı, sağlıklı akranlarıyla birlikte mola zamanlarında, diğer sınıf dışı etkinliklerde ve resim ve müzik gibi

akademik olmayan derslerde birlikte olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, genel okullardaki özel sınıfların, özel gereksinimli çocuklar için daha yararlı olabileceği beklenmiştir, çünkü bu sınıflar çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya hazır bir şekilde tasarlanmıştır. Başka bir deyişle, özel bir eğitim öğretmeni, uygun donanımı ve uygun bir ortamı olan bir sınıf, çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılama olasılığını daha fazla arttırabileceği düşünülmüştür. Özel eğitim sınıfları fikrinin teoride faydalı olduğu varsayılmış, ancak pratikte bunun çok yararlı olmadığı gözlenmiştir. Dahası, bu çözümün birçok soruna neden olduğu görülmüştür. Birincisi, kısmi katılımın başarılı olmadığı görülmüştür. Aksine, çocukları engelli ve küçük olarak bölünmesine neden olmuştur. Ek olarak, bazı okullarda çocuklar birbirlerini olumsuz yönde etkilememek için farklı mola ve öğle arası zamanları düzenleyerek sınıf dışı etkinliklerde bile ayrıldıkları gözlenmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999). Ayrıca, sınıfta akademik olarak başarılı modellerin bulunmamasının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, kullandıkları teknik ve stratejiler yerine, çocukların akademik başarısızlıklarının altında yatan bir sebep olarak çocukların engelli oldukları görülmüştür (Gearheart vd., 1996).

Ayrı okullarda ve özel sınıflarda özel gereksinimli çocuklar için verilen eğitime yönelik artan eleştirilerin bir sonucu olarak, 1970'lerden başlayarak birçok ülkenin anayasasında eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1971'de İtalya'da, 1976'da Norveç'te, 1974'te İngiltere'de, 1975'de ABD ve Fransa'da, engelli çocuklar için kaynaştırma eğitimi yasası çıkarılmıştır (OECD, 1995). Avustralya'da 1970'lerin başında özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkına yönelik çalışmalara başlanmış, 1992'de yürürlüğe giren "Engelli Ayrımcılığı Yasası" ile kaynaştırma eğitimi hakkı teminat altına alınmıştır (Disability Discrimination Act, 1992).

ABD'de sivil hak hareketleri ve Brown davası, Mills davası ve PARC davası gibi bir dizi dava, EAHCA'yı (The Education for All Handicapped Children Act, 1975-Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası, 1975) üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur. Yasa ile özel gereksinimli öğrencilere asgari düzeyde kısıtlayıcı bir ortamda eğitim alma hakkı verilmiştir. ABD'de yapılan bir diğer düzenleme 1990 yılında IDEA (the Individuals with Disabilities Education Act-Engelliler Eğitimi Yasası)'dır. Bu yasa özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda (kaynaştırma sınıfları) eğitim almasını ve ebeveynlerinin çocuklarını etkileyen eğitim kararlarında daha fazla söz hakkına sahip olmasını sağlamıştır (Dray, 2008).

1993 yılında İngiltere’de yürürlüğe giren Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve 1994’te çıkan Uygulama Kılavuzu (Code of Practice) ile her türlü yetersizlik grubunda bulunan çocuklar ile alakalı eğitsel düzenlemelerin temelleri ortaya konmuştur (Batu, 2000; Department for Education, 1994). Bahse konu kılavuzda özel gereksinimli öğrencilerin imkân dâhilinde en geniş ve kapsamlı eğitim olanaklarından istifade etmeleri ve daha çok sayıda özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının kaynaştırma yöntemi ile karşılanmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 2006 yılında kabul edilen “Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme”nin 24. maddesi “*Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır*“ ifadesini içermiştir. Bahse konu sözleşmenin 24. Maddesi ise özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sistemlerinden efektif bir biçimde istifade edebilmeleri amacıyla genel eğitim sistemi dâhilinde gereksinim duydukları desteğe sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.

2019 yılında Norveç Kalkınma İşbirliği Ajansı (Norad) ve İngiltere hükümetinin Uluslararası Kalkınma Departmanı (DFID) desteğiyle 2019 yılında Kaynaştırma Eğitim Girişimi (The Inclusive Education Initiative-IEI) kurulmuştur. Dünya Bankası tarafından denetlenen bu girişim, ülkeleri özel gereksinimli çocuklar için aşamalı olarak kaynaştırma eğitimi sağlamak için teknik uzmanlık ve bilgi kaynaklarına yatırımlar yapmaya başlamıştır. Kaynaştırma Eğitim Girişiminin (IEI) amacı, ülkeler tarafından eylemleri hızlandırmak ve eğitimi daha kapsayıcı hale getirme çabalarını desteklemek olarak belirlenmiştir. IEI bunu paydaşlara ve hükümetlere finansmanı seferber etme ve kaynaştırma eğitimi sağlayan programlar geliştirme konusunda yardımcı olmak için hem küresel hem de ülke düzeyinde çalışarak yapmayı planlamıştır. Bu kapsamda IEI (Dünya Bankası, 2019):

a) Küresel düzeyde, kaynaştırma eğitimi planlamasını koordine etmek ve ülkelerin engelli çocuklar için eğitimin erişimini ve kalitesini artırmak için kullanabilecekleri kamu mallarını geliştirmek için çalışma görevine,

b) Ülke düzeyinde, kalkınma ortaklarının çabalarının koordine edilmesini sağlayacak, engellilik içeren eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için finansal kaynaklar ve teknik yardım sağlanması ve engellilikle ilgili ayrıştırılmış veri toplanmasını destekleme görevine sahiptir.

Sonuç olarak, 1970’li yıllarda ABD’de başlatılan kaynaştırma eğitimi uygulamaları zamanla birçok ülkenin eğitim politikalarında yerini almış ve bu politikalara uygun planlamalar ve programlar geliştirilmiştir. Nihayetinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları uluslararası sözleşmelerde de bahsi geçen önemli bir konu haline gelmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

2.2.4.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin ilk adımı 1983’te 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” çıkarılarak atılmıştır. Bahse konu kanunun 4. Maddesi e bendinde “*Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.*” ifadesi yer almıştır. Bu madde ile özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitim almaları öngörülmüştür. Daha sonraki dönemde 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı “*Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*” ve 2000 yılında çıkarılan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” ile yaygın bir şekilde uygulanmaya konmuştur (MEB, 2010a).

1988’de yürürlüğe giren “*Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi*” genelgesinde ise, ülkemizde kullanılan kaynaştırma kavramı, uluslararası literatürdeki tanıma uyum sağlayacak hale getirilmiştir. 1990 senesinde icra edilen 12. Milli Eğitim Şurası sonucunda alınan kararlar ışığında, 1991’de “1. Özel Eğitim Konseyi” toplanmış ve kaynaştırma programlarının yaygın hale getirilmesine, kaynaştırma programlarına dâhil olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin kişiselleştirilerek planlanmasına, bahse konu eğitimlerin alanında uzman eğitimcilerce verilmesi ve takip edilmesine yönelik bir karara varılmıştır (Uysal, 2003).

1990’lı yıllarda özel eğitim veren gündüzlü ve yatılı okulların sayılarında artışlar meydana geldiği de gözlenmektedir. 1950- 1992 arasında 75 özel eğitim okulunun açıldığı görülürken, 1992-1995 arasında ise 75 özel eğitim okulunun daha açıldığı ve toplamda 150 özel eğitim okuluna ulaşıldığı görülmektedir. Özel eğitime önem verilen bu dönemde okul öncesinde 12, ilk ve ortaöğretimde 88 pilot okulda öğretmen, öğrenci ve velilerin kaynaştırma eğitimine tabi tutulmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını

sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” şeklinde tanımlanmış ve bu kararnamede özel gereksinimli bireylerin bireysel eğitim programları dikkate alınarak her kademedede akranlarıyla birlikte uygun olan yöntem ve tekniklerden istifade edilerek kaynaştırma eğitimine tabi tutulacağı ifade edilmiştir. Bu kararnamede özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim alabilmeleri için onları kısıtlanmamasını sağlayacak gerekli teknik donanım ve desteğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Diken, 2010).

2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte onlardan geri kalmadan eğitim alacakları ortamı tanımlamak için “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” ifadesi kullanılmıştır. Bu kavram özel gereksinimli öğrencinin, toplum ile entegre olmasını sağlamaya dönük sosyal, dil ve iletişim, öz bakım alanlarında sergilediği davranışlar ile seviyesine uygun mesleki ve akademik bilgi ve yetenekleri kazandırmak maksadıyla destek eğitim hizmetlerinin de sağlandığı ve imkân dâhilinde yetersizliği bulunmayan akranları ile bir arada olmasına olanak veren en uygun eğitim ortamını ifade etmektedir (MEB, 2006).

Türkiye’de kaynaştırma sınıfları okul öncesinden başlayarak ilk ve orta öğretim kademelerinde de uygulanmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde ise bilgi, beceri ve kapasitesi yeterli olan özel gereksinimli öğrenciler diğer öğrenciler ile birlikte öğrenim görmektedir. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma sınıfları oluşturulmaktadır (MEB, 2018). Ülkemizde Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli bireylerin tüm kademelerde 300.000 kişiye ulaştığı görülmektedir (MEB, 2019).

Tablo 2.4. Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı (2018-2019)

Kademe	Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi	1.260
İlkokul	115.556
Ortaokul	130.624
Ortaöğretim	48.257

Kademe	Öğrenci Sayısı
Toplam	295.697

Kaynak: MEB, 2019.

2.3. EĞİTSEL OYUNLAR

Çalışmanın bu bölümünde oyun kavramı, eğitsel oyunlar ve özel gereksinimli bireyler için eğitsel oyun konusu ele alınmıştır.

2.3.1. Oyun Kavramı

Bilim insanları, “oyun” kelimesine atfedilen her bir özelliği içine alacak tek bir tanım olmadığı konusunda hemfikirdir. Oyun tarihçisi David Parlett (1999), “oyun” kelimesinin “herhangi bir tanımda ısrar etmeye değmeyecek kadar çok farklı faaliyetler için kullanıldığını” ifade etmiştir. Buna bağlı olarak literatürde birçok farklı oyun tanımının yapıldığı görülmektedir.

Huizinga (1950), oyunu “sıradan” hayatın dışında “ciddi olmayan”, aynı zamanda oyuncuyu yoğun ve tamamen içine çeken serbest bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Maddi çıkarları olmayan bir faaliyettir ve bundan kazanç elde edilemez. Sabit kurallara göre ve düzenli bir şekilde kendi zaman ve mekân sınırları dâhilinde ilerler. Kendini gizlilikle çevreleyen ve ortak dünyadan farklılıklarını kılık değiştirerek veya başka yollarla vurgulama eğiliminde olan sosyal gruplaşma oluşumunu teşvik eder. Huizinga (1950)'ya göre, bir oyunun karakteristik özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Serbest bir etkinliktir ve zorunlu bir şekilde gerçekleştirilemez,
- Olağan hayatın dışındadır.
- Ciddi değil, oyuncuları yoğun bir şekilde içine çeker,
- Herhangi bir maddi çıkarla ilişkilendirilmez,
- Kendi zaman ve mekân sınırlarına sahiptir.
- Sabit kuralları vardır,
- Sosyal gruplar oluşturur,
- Bir yarışma (meydan okuma) içerir.

Caillois (1961), Huizinga (1950)'nın oyun tanımına çok benzeyen bir oyun tanımlaması yaptığı görülmektedir. Aşağıda araştırmacının ortaya koyduğu oyun özellikleri açıklanmaktadır:

a) Serbesttir: Oynamak zorunlu değildir; Zorunlu olursa, çekiciliğini ve eğlence kalitesini kaybeder.

b) Sınırlandırılmıştır: Önceden tanımlanmış ve sabitlemiş, zaman ve mekân sınırları içinde sınırlandırılmış

c) Belirsizdir: Dersin belirlemediği sonuçlar verebilir ve oyuncuların inisiyatifine bırakılan yenilikler için açıktır.

d) Üretim Odaklı Değildir: Mal, hizmet veya yeni bir unsur ortaya konulmaz. Oyun içeriğinde kullanılan unsurlar oyunun başında ve sonunda aynıdır.

e) Kurallarla yönetilir: Normal yasa ve kurallardan farklı olarak oyun içinde tek başına geçerli olan yeni kural ve yasalar belirlenir.

f) Gerçek dışıdır: Gerçek hayatın realitesinin dışındadır. Katılımcılar oyun içerisinde kurulan düzenin bu şekilde kurulduğunu bilir ancak oyun süresince bu gerçek dışılığa inanır.

Avedon ve Sutton-Smith (1971) oyunu, içinde güçler arasında bir kuralın da yer aldığı, kurallar ile sınırlandırılmış, sonunda denge durumunun değiştiği bir gönüllü kontrol sistemi uygulaması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca araştırmacılar, oyunların aşağıdaki on unsurdan oluştuğunu ifade etmektedir:

- Oyunun amacı,
- Prosedürleri,
- Kurallar,
- Gerekli katılımcı sayısı,
- Katılımcıların rolleri,
- Sonuçlar,
- Gereken beceriler,
- Etkileşim türleri,

- Oyunun fiziksel çevresi
- Gerekli donanım ve araçlar.

Oyun, bir hedefe dönük olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız sürdürülen, ancak çocuğun tüm durumlarda isteyerek, hoşlanarak dâhil olduğu, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim ile dil gelişiminin temeli durumundaki, reel yaşamın bir parçası ve etkili bir öğrenme süreci şeklinde ifade edilmektedir. Çocuk oyunları sosyoekonomik ve toplumsal durumlarla, içeriklerine istinaden değişik niteliklere sahiptirler. Araştırmacılar oyunu bu niteliklerine istinaden sınıflandırmışlardır. Araştırmalar adına, oyunun sınıflandırılması büyük kolaylık arz etmektedir. Oyun; her yaş grubundan bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşen ve hareket içgüdüsünden doğan, fizik, moral ve toplumsal kişilik becerilerinin ilerlemesini sağlayan, bir takım kuralları bulunan, gönüllü biçimde sürdürülen, bireysel ve grup davranışları şeklinde tanımlanmaktadır (Tortop, 2005).

Oyun çocukluk döneminde doğumla beraber başlayan ve esasında bireyin hayatı boyunca süren, kimi zaman amaçlı kimi zaman da amaçsız biçimde dâhil olunan eğlenceli faaliyetlerin tamamıdır. Çocukluk çağında oyun; çocuğun çevresini ve kendisini anlamasına yardımcı olacak faaliyettir. Oyun ve çocuk birbirini tamamlayan iki kavram durumundadır (Öncü ve Özbay, 2010). 20 Kasım 1989'de Birleşmiş Milletlerce kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi 31. maddesinde, çocukların sanatsal ve kültürel faaliyetlere katılmaya, yaşlarına uygun oyun oynamaya, dinlenmeye ve boş zaman geçirmeye hakları olduğunun altı çizilmektedir (Ünal, 2009).

Çocuk oyunlarına ilişkin dört temel fonksiyon aşağıda ifade edilmiştir (Pehlivan, 2016);

- a) Oyun, çocukların hayal kırıklığı oluşturacak durumlardan, başarılı ve kendini gerçekleştirme imkânı sunacak şekilde çıkmalarına yardım eder,
- b) Öğrenme sürecinin başrol oyuncularını arasındadır,
- c) Çocukların sosyal bireyler olmalarında belirleyici bir role sahiptir,
- d) Duygusal bir dışı vurum gerçekleşmesini mümkün kılar ve gerilim seviyesini düşürür,

Oyunun söz konusu işlevleri başarılı şekilde gerçekleştirilmesi, ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı, diğer bireylerle uyumlu insanların topluma kazandırılması açısından önem

arz etmektedir (Pehlivan, 2016). Çocuğun sosyal, duyuşsal, bilişsel, ruhsal ve fiziksel, yani her türlü gelişimi ile oyun arasında direkt bir ilişki, bir etkileşim bulunmaktadır (Gökşen, 2014; Bekmezci, 2015).

Çocuğu tanıma açısından en iyi yöntem oyundur. Çocuk oyun esnasında kendisini özgür ve bağımsız hisseder. Eğitimci bu yolla çocuğu en doğal haliyle görür, çocuğun sevgisini ve güvenini kazanır, aralarında samimi bir bağ tesis ederek müteakabil bir yaklaşım gerçekleştirilir (Çakıroğlu, 2011).

2.3.2. Oyun Kuramları

Piaget'in Kuramı kapsamında Oyuna Bakış, zekânın tüm eylemleri birbirine karşıt iki eğilim durumundaki uyma ile özümleme dengelenimince belirlenmektedir. Uymada, hâlihazırdaki zihinsel yapılar harici çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmesi adına tekrar örgütlenmektedir. Özümlemede ise birey durumları, nesnelere ve olayları, örgütlü zihinsel yapıları tesis eden mevcut düşünme şekillerinin içine almaktadır. Birey zekâ eylemiyle, harici gerçekliğin gerekliliklerine ayak uydururken, zihinsel yapılarını eksiksiz biçimde muhafaza etmektedir. Oyun ise aksine, özümlemenin uymaya olan üstünlüğü ile belirlenmektedir. Piaget, birbirini takip eden üç sistemi- kurallı oyun, sembolik oyun ve alıştırmaya oyunu- tanımlamak suretiyle, çocukların yaşamlarının ilk yedi senesindeki oyunlarının evriminin ana hatlarını ortaya koymuştur. Söz konusu sistemler somut işlem, işlem öncesi ve duyu-devinim zekâlarının birebir karşılığı durumundadırlar. İlk ortaya çıkan oyun alıştırmaya oyunu olup ilk 18 aylık dönem süresince baskındır. Yerleşmiş manipülasyon ve eylem dizilerinin, araçsal veya pratik hedeflerden ziyade, motor faaliyetlerindeki ustalıktan edinilen saf haz adına yinelenmesini ihtiva etmektedir. Piaget, bu oyun türünün çocuk tarafından edinilen neredeyse tüm duyu-devinim şemalarından doğduğunu ve temel anlamda çocuğun nesnelere kullanmasına yoğunlaştığını öne sürmektedir. Çocuk bir yaşına geldiğinde, bu uygulama alıştırmalarının önemi ve sayısı azalmaktadır. Bunların genellikle aşağıdaki biçimlerden birine veya daha fazlasına evrildikleri gözlenmektedir (Piaget, 1962 akt.: Bağlı, 2004; Baykoç Dönmez, 2000):

a) Oyun etkinlikleri kolektif bir hale bürünebilir, kurallar kazanabilir ve böylelikle "kurallı oyunlar"a evrilebilir.

b) Çocuğun oluşturduğu yapılar veya eylem dizileri sembolik duruma geldiğinden dolayı, saf alıştırmaya oyunları da sembolik duruma gelebilir veya en azından "sembolizmle birlikte".

c) Çocuk, salt tekrardan, evvela rastlantısal ve müteakiben de amaçlı manipülasyon ve eylem kombinasyonlarına geçer; çocuk bu durum gerçekleştiği andan itibaren hedefler ortaya koyar ve alıştırmaya oyunları yapılaraya evrilir.

Oyun Ericson tarafından psikososyal gelişim kuramı kapsamında incelenmiş ve bu doğrultuda değerlendirme yapılmıştır. Ericson oyunun çocuğun psikososyal gelişim sürecinin bir aynası durumunda olduğunun, gelişim dönemleri süresince değişkenlik gösterdiğinin altını çizmektedir ve daha çok oyunun benlik gelişimine yönelik etkilerini incelemiştir (Ericson, 1985 akt.: Sevinç, 2004). Oyunun çocuğun benliğinin bir aynası olduğunu öne süren Ericson'a göre, oyun bir dramatize alanı durumundadır.

Sistemik bir oyun kuramı ortaya koymayan Freud tarafından, oyunun, çocuklara arzu ettiklerini gerçekleştirme ve kaygı kaynağı durumundaki olayları aşabilme konusunda yardımcı olduğu savunulmaktadır. Freud'a göre oyunun tersi ciddiyet değil gerçeğin bizzat kendisidir. Freud oyunu, çocuğun gerçek dünyanın yasaklarından ve engellerden sıyrılıp güvenli bir ortamda kabul görmeyen, gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek, saldırgan duygu ve davranışlarının açığa çıkarılması şeklinde ifade etmektedir. Freud yinelenen takıntılardan söz ederken, oyunun bir şeyin üstesinden gelme ve beceri edinme özelliğine de vurgu yapmaktadır. Bu yinelenen davranışlar psişik bir mekanizma durumundadır ve bireylerin korkularını yok etmelerine yardımcı olmaktadır (Freud, 1961 akt.: Sevinç, 2004).

Freud, çocukların dilediklerini özgür biçimde ifade etmelerini gerçekleştiren oyun olgusunu çok kısa süreli biçimde kabul etmektedir ve benlik gelişimi ile alakalı olarak, oyunun, mantıksal düşünmenin başlaması ile beraber sona erdiğini savunmaktadır. Freud tarafından, her davranışın bir sebebi olduğu ifade edilmiş, çocukların oyunlarının bilinçsizce ve şans eseri ortaya çıkmadığı, kişinin farkında olduğu ya da olmadığı hislerini belirttiği savunulmuştur. Bireyin arzuları, duyguları, denetimden uzak durumdaki oyunda, fantezi ve düşlerle gün yüzüne çıkar. Çocuk oyunu ve gerçeği birbirinden ayırt edebilmektedir. Ancak gerçek dünyanın olaylarından ve nesnelere kendine özgü bir dünya oluşturma adına oyunu kullanır. Oyun esnasında kızgınlık, nefret, sevgi benzeri duygularını diğer bireylere veya nesnelere yansıtabilir. Freud'un dikkatini, bilhassa hoş olmayan duygu ve deneyimlerin oyun esnasında çok kez yinelenmesi çekmiştir (Freud, 1961 akt.: Koçyiğit vd., 2007).

Kısmen yazılarının doğasından, kısmen de onun temel mesajıyla özdeşleşmiş olanlara yönelik etkisinden ötürü, Vygotsky'nin oyun araştırmaları üzerindeki etkisi, Piagetçi etkiden çok daha yaygın ve karmaşıktır. Yazılarında yoğun bir biçimde aydınlatmalar ve sezgiler söz konusu olmasına rağmen, bunlar genellikle kabataslak ve zaman zaman da tamamlanmamış haldedir. Oyunla alakalı önem arz eden çalışmalarından İngilizce'de bulunanları, esasında bir ders şeklinde verilen ve oyuna alternatif haldeki bir yaklaşımın çarpıcılığını ihtiva eden sadece bir makaleyle sınırlı durumdadır (Bağlı, 2004).

Vygotsky, Piaget'ten farklı şekilde, dikkatli ve sistematik biçimde belgelenmiş bir araştırma programı ortaya koymamaktadır. Bunun yerine kabul edilmesi halinde, psikolojik alana ilişkin farklı bir perspektifin gelişmesine katkı sağlayacak bir dizi kavram tavsiye etmektedir. Bruner'in (1986) ifade ettiği üzere, Vygotsky bir esin kaynağı şeklinde hizmet etmektedir ve yalnızca spesifik denencelerin alıntılanmasının söz konusu olduğu bir bilimsel toplulukta Vygotsky'nin bahsedilen parlak fikirlerinin hatırlanması kolay değildir. Vygotsky'nin oyun araştırmalarına ilişkin etkisinin, netice itibarıyla onun çalışmalarından doğrudan bahsedildiğinde meydana gelecek etkiden daha kuvvetli olduğu ve bilhassa 1933 ile 1967 seneleri arasındaki makalelerinin bu duruma inanmamızı sağlayacağı düşünülmektedir. Paradoksal bir şekilde, ilerleyen bölümlerde ele alınacağı üzere, genel anlamda Vygotsky'nin derin etkisinden bahsetmeyenlerin miktarı bahsedenlerin miktarından daha çoktur.

Vygotsky'nin oyunla alakalı düşüncelerinin burada bahsedilen ana hatları, temel anlamda onun 1933-1967 arasındaki makalelerine dayanmaktadır; fakat tartışmayı aydınlatma adına onun geniş kuramsal bakış açısından faydalanılmaktadır. Vygotsky, gerçek oyunu, 3 yaş civarında, sosyodramatik oyundan ayrı ele alınmayan -mış gibi oyunla başlayan toplumsal bir sembolik etkinlik şeklinde ifade etmektedir. Oyun tipik olarak sadece bir çocuktan fazlasını ihtiva etmektedir ve parçalarındaki roller, öyküler veya konular, çocukların dâhil oldukları toplumlarının sosyokültürel malzemelerini algılayışlarını ve oyun maksadıyla kullanımlarını ifade etmektedir. Bu nedenle küçük bir çocuk tek başına oynadığında dahi, Vygotsky bu tarz oyunun, oyunun parça ve konuları sosyokültürel öğeleri ifade ettiğinden dolayı önemli şekilde toplumsal olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte Vygotsky, yalnız oyunun bu çeşidinin, tek katılımcıdan daha çok katılımcıyı ihtiva eden oyundan sonra geliştiğine inanmaktadır (Vygotsky, 1967 akt.: Bağlı, 2004).

2.3.3. Eğitsel Oyun Kavramı

Son yıllarda oyun üzerine yapılan çalışmalarda bilim insanları, ders anlatımı, okuma ve yazma ödevleri, testler, alan gezileri, tartışmalar, laboratuvar raporları ve diğerleri gibi geleneksel araçların etkili öğretim araçları olmayabileceğini ileri sürmüşlerdir (Nelson, 1989, 2008; Nelson 1999; Terenzini ve Pascarella, 1994). Nelson (1999), bugünün bilim ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin, yardım etmekten uzak, çoğu zaman bilim okuryazarlığına doğru ilerlemeyi engellediğinden bahsetmektedir. Bahse konu kitap ve tekniklerin soruların keşfi ve eleştirel düşüncenin yerine ezberlemeyi, bağlamdaki anlayışlar yerine bilgi parçalarını ve cevapları öğrenmeyi, tartışmaktan ziyade okumayı daha çok vurguladıkları araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu öğretim araçlarının öğrencileri birlikte çalışmaya, fikir ve bilgileri birbirleriyle özgürce paylaşmaya ya da entelektüel yeteneklerini genişletmek için modern araçlar kullanmaya teşvik etmekte başarısız oldukları ifade edilmektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilere zihinsel ve fiziksel olarak aktif olma fırsatı ve sorumluluğu vermektedir ve bundan dolayı da faydaları nedeniyle sınıfta ve öğrenme sürecinde sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca çocukların etkileşimlerini artırır ve dikkatlerini kolayca çeker (Yip ve Kwan, 2006). Ek olarak, eğitsel oyunlar öğrencileri streslerini ve kaygılarını azaltmaya, dil öğrencisinin dikkatini canlı tutmaya ve sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimini pekiştirmeye teşvik eder (Marzano, 2010; Deesri, 2002; Huyen ve Nga, 2003, Oblinger, 2004).

Oyunlar yoluyla öğrenme yeni kullanılan bir yöntem değildir. Bradshaw ve Lowenstein'a (2007) göre, öğrenme için oyunların kullanımı oldukça eski bir tekniktir, örneğin oyunlar, askerleri savaşa yönlendirmek için kullanılmıştır. Avedon ve Sutton-Smith (1971), oyunları eğitim aracı olarak kullanmanın yararları hakkında aşağıdaki değerlendirmeleri yapmaktadır:

- a) Simüle edilmiş ortamlara sahip oyunlar, geleneksel sınıf etkinliklerinden daha fazla öğrenci ilgisini çekmektedir.
- b) Oyunlara katılarak, öğrenciler geleneksel şekilde çalışarak daha fazla gerçekleri ve ilkeleri öğreneceklerdir.
- c) Öğrenciler oyunlarda öğrenilen bilgiyi, geleneksel yöntemlerle sunulan bilgiden daha uzun süre akıllarında tutacaklar.

d) Simüle ortamlı oyunlara katılarak öğrenciler daha eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kazanacaklar.

e) Öğrenci tutumları, oyunlara katılarak önemli ölçüde değişecektir.

Avedon ve Sutton-Smith (1971) tarafından yapılan değerlendirmeler, oyunların bugün hala geçerli olan eğitimde kullanımı için teorik bir çerçeve ile örtüşmektedir. Gittikçe daha fazla sayıda çalışma bu fikirlerin gerçekten ampirik olarak desteklendiğini göstermektedir.

Donmus (2010), eğitim ve oyunların bir araya getirilmesinin, eğlence ortamı yarattığı için öğrenenlerin daha kolay öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca çocuklar oyunlara karşı pozitif tutum sergilemekte ve daha motive bir şekilde derse katılmaktadır. Bu durumda öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Oblinger (2004), eğitsel oyunların, öğrencilerin etkili bir öğrenme ortamı sağlayarak önceki bilgilerini kullanmalarına yardımcı olduğunu, ayrıca onlara aktif rol ve anında geri bildirim vereceklerini belirtmektedir. Ayrıca, Amory ve Seagram (2003)'a göre eğitsel oyunları öğrenme sürecinde kullanmak, geleneksel oyundan çok daha etkili bir yöntemdir. Araştırmacılar oyunların öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğine ve düşünen öğrencilerin zihnini açabileceğini ileri sürmektedir.

İyi bir eğitsel oyunun bazı özellikleri var; Az da olsa hazırlık gerektirir, oynaması basit olmalı ve çok karmaşık olmamalıdır. Sınıfta uygun yer ve zaman almalı, karmaşa atmosferi oluşturmadan zevkli bir ortam sunmalı, sınıfın rutin atmosferini değiştirmeli, bir öğrenme amacına sahip olmalı ve bir öğrenme nesnesine sahip olmalıdır (MacKenty, 2006; Harris, 2009; Van De Bogart, 2009).

Llach ve Gomez'e (2007) göre, çocuklar enerji dolu ve fiziksel olarak çok aktiftir, bu nedenle hareket veya eylem içeren oyunlar çok küçük çocukların bu özelliklerine uygundur. Enerji doludurlar, oynamayı, dans etmeyi, koşmayı severler ve çevrelerinde yeni şeyler öğrenmeye isteklidirler. Ayrıca, öğrenciler bir oyun etkinliği üzerinde iş birliğine dayalı olarak çalışsa da, oyunlar grup işbirliğini teşvik eder ve genellikle onları etkili bir öğretim için yararlı araçlar haline getiren yüksek düzeyde bir öğrenci katılımı yaratır (Franklin, Peat ve Lewis, 2003). Deesri (2002) 'ye göre, öğrenenlerin yaşına ve dillerine

uygun oyunların seçilmesi veya seçilmesi ana noktadır. Daha sonra eğitimden onlara bu oyun hakkında bilgi vermeli ve oyunun amacını ve kurallarını anadillerinde bilmelidir.

2.3.3.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

Eğitsel oyunların, sınıflandırılma doğrultusunda yarışma ve mücadele etme oyun grubunda bulunduğu göze çarpmaktadır. Eşyayı elle tanı, nesi var nesi yok, kutuplaşma, isim şehir, eşini bul, bilmece ve bulmacalar, kart oyunları, kelime oyunu benzeri oyunlar, eğitsel oyunlara örnek olarak ifade edilebilir. Eğitsel oyunların temelinde, belirli kurallar çerçevesinde hareketlerde bulunma, mücadele etme ve başarı elde etme bulunmaktadır. Oyunu oynayanlar açısından, başarılı olmak ve oyunda yarışmayı kazanmak hedefdir (Hazar, 1996). Eğitsel oyunların öğrenciler cephesinde mücadele ederek başarı elde etme amacı ihtiva etmesine karşın, oyunların idarecisi pozisyonundaki öğretmenler için daha değişik anlamlar ihtiva ettiği ifade edilebilir. Eğitsel oyunları, oyunların uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin, eğitsel sürecin bir aracı şeklinde ele aldıkları söylenebilir. Bu yönden ele alındığında, eğitsel oyunların öğretmenler için hedef olmaktan ziyade araç durumuna geldikleri söylenebilir.

Eğitsel oyunların sınıflandırmasında daha çok eğitsel oyunların uygulama amacı, oyunlarda faydalanılan materyaller, oyunun uygulandığı mekân ve zamanın etkili olduğu öne sürülebilir. Bir hedefe ulaşma gayretinde olduğundan ötürü, Eğitsel oyunlar oyun sınıflandırmalarından farklıdır. Değer, beceri, bilgi benzeri kazanımları edindirmeyi hedeflediğinden ötürü, eğitsel oyunlar diğer oyun türlerinden farklıdır (Sönmez, 2010).

Piaget, bilişsel gelişim kuramına istinaden oyunları aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır (Piaget, 1962'den akt.: Gül, 2006):

- Kurallı Oyun: Oyun faaliyetleri kolektif hale gelebilir, kurallar kazanabilir ve bu nedenle "kurallı oyunlar"a evrilebilir.
- Sembolik Oyun: Çocuğun geliştirdiği yapılar veya eylem dizileri sembolik duruma geldiğinden, saf alıştırma oyunları da sembolik duruma gelebilir veya en azından "sembolizmle beraberdir".
- Alıştırmalı Oyun: Çocuk, salt tekrardan, evvela rastlantısal ve müteakiben de amaçlı manipülasyon ve eylem kombinasyonlarına geçer. Çocuk bu andan itibaren, hedefler

ortaya koyar ve alıştırmaya oyunları yapılar evrilir. Bu üçüncü dönüşüm, gerçekleşecek dönüşümlerin sonucusudur.

Farklı etkenler göz önünde bulundurularak değişik biçimlerde sınıflandırılan eğitsel oyunlar Hazar (2017) tarafından, oynamada etkili olan özelliklere ve oyunun karakterine istinaden aşağıdaki gibi iki şekilde sınıflandırılmıştır:

Tablo 2.5. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

Oyun Sınıflandırması	Sınıflara Göre Oyun Türleri
Oyun Karakterine Göre	Taklit oyunları
	Mücadele oyunları
	Basit sportif oyun formları
Yaş Gruplarına Göre	Okul öncesi dönemi oyunları
	İlkokul dönemi oyunları
	Ortaokul dönemi oyunları
	Lise dönemi oyunları
	Yetişkinlik dönemi oyunları
	Yaşlılık dönemi oyunları
	Oynamada Etkili Olan Özelliklere Göre
Salon oyunları	
Oynadıkları Alana Göre Bahçe ve kırsal alan oyunları	
Kış oyunları	
Su oyunları	
Oyuncu Sayılarına Göre	
	İkili oyunlar
	Grup oyunları
Oynanma Düzenlerine Göre	Çizgi oyunları
	Daire oyunları
	Dağınık düzen oyunları
Kullanılan Araç ve Gereçlere Göre	Araçlı oyunlar
	Araçsız oyunlar

	Eğlence amaçlı eğitsel oyunlar
Oynanma/Oynatılma Amacına Göre	Eğitim amaçlı eğitsel oyunlar
	Tedavi amaçlı eğitsel oyunlar

Kaynak: Hazar, 2017.

2.3.3.2. Eğitsel Oyunların Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Geleneksel öğretim stratejilerini tamamlamak ve öğretimi enerjiyle doldurmak, yenilikçi düşünceyi teşvik etmek ve öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlamak için eğitsel oyunlar benzersiz bir yapı sunmaktadır. Öğrenme kavramlarını öğrenciler için daha zevkli kılar ve öğrencilere yaratıcı düşüncelerinin zıplayacağı bir platform sağlar. Yaratıcı davranışları ve farklı düşünceleri teşvik eder (Fuszard, 2001).

Etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla kullanılacak eğitsel oyunların öğrenme-öğretme sürecine sunduğu olanaklar şöyledir (Tural, 2005; Altunay, 2004; Yurt, 2007):

“1. Oyunlarda çocuklar pasif pozisyonda değil, rolleri gereği aktiftir. Derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, öğrencinin bu sürecin aktif bir katılımcısı olması, oyunların çağdaş yaklaşım olduğunu gösterir.

2. Bazı oyunlar bireysel, bazıları ikişerli-üçerli-dörderli gruplarla, kimisi rekabete dayalı, kimisi iş birliğine dayalıdır. Oyunlar fiziksel, mantıksal (zihinsel), teknolojik vb. türlerde olması; öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda fiziksel, kişisel, sosyal, duyuşsal gelişimine katkı sağlar.

3. Oyunlar, çocukların gelişim dönemlerine uygundur, taşıdığı özellikler itibarıyla doyurucu olup doğal zihinsel, sosyal ve kişisel gelişim süreçlerine katkı sağlar.

4. Oyunlar, başlangıçta dikkat çeker, konuya motive eder.

5. Her oyun öncesi doğru-yanlış testi uygulamak, ilgili kavram ve bilgileri öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır. Ayrıca öğrenilen konuların pekiştirilmesinde de etkilidir.

6. Oyunların ve etkinliklerin sonuç bölümünde, kazananın veya doğru yapanların söylenmesi, doğru cevapların verilmesi öğrencilerin cevapları kontrol edebilmeleri için gereklidir.

7. Oyun ve etkinliklerin uygulanması bütün öğrencileri kapsayacak şekilde planlandığından hiçbir çocuk dışarıda kalmayacak ve her çocuğun derse katılımı sağlanacaktır.

8. Oyunlar, disiplin sorunlarını azaltır, sınıf yönetimine katkı sağlar.

9. Oyun ve etkinliklerle öğretimde başarı zamanla artar.

10. Oyunlar beceri gelişiminde fırsatlar sağlar. Beceriler iyi öğrenmenin yanında çeşitli durumlarda da kullanılabilir. Problem çözmek için farklı fikirler, yeni yollar düşünebilir, yaratıcılık artar.

11. Sanatın değeri oyunla gelişir. Çocuk kilden çömlek yaptığı zaman, çömlekçi olur, kelimelerle oynar ritim ve ses duygusu gelişir.

12. Oyunla eğitimde kaybetme ve kazanmanın kendi çabasıyla gerçekleştiğini öğrenir.”

2.3.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Eğitsel Oyunlar

2.3.4.1. Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar

Zihinsel engelli çocuklar, sahip oldukları engelin derecesine istinaden gelişim alanlarında bir takım gecikme ya da güçlüklerin söz konusu olmasından dolayı, yaşamlarını sürdürdükleri sosyal çevreyle iletişim tesisinde, çevrelerindeki değişik uyarıcılara tepki vermede güçlük yaşamaktadırlar. Zihinsel veya ruhsal engeli olan çocuklarda oyun tedavisi özgüven kazanma, psikolojik problemleri çözmeye ile dil ve iletişimi geliştirmede oldukça etkili bir yöntemdir. Çocuk oyun sayesinde dili kazanır. Çocuğun özgürce ve keyifle dil ve iletişimini geliştirmesinde, oyun tedavisinin bütün uygulama şekilleri etkilidir. Zihinsel engelli çocukların sosyal iletişime geçme ve bu iletişimi devam ettirmede yetersiz oldukları ve herhangi yönlendirme söz konusu olmadan oyun oynama imkânı sunulduğunda ise yalnız oynadıkları veya amaçsız davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu çocuklara; yaşlıları ile ya da yetişkinlerle uygun biçimde etkileşim gerçekleştirme yöntemlerinin öğretilmesinde ve değişik beceri ve kavramların kazandırılmasında, çok iyi kurgulanmış oyun ortamlarının oldukça kayda değer katkısı söz konusudur (Metin vd., 1999)

Zihinsel engelli çocuklar sosyal, bedensel ve bilişsel alanlarda, beyin fonksiyonlarındaki yetersizlikten ötürü bir takım problemler yaşamaktadırlar. Bu çocukların kapasitesi oyun ile yükseltilmeye çalışılabilir. Kullanılacak oyuncaklar ve oynanan oyunlar çocuğun seviyesine uygun şekilde belirlenmelidir. Çocuğun anlayamayacağı karmaşık oyunlar ve oyuncaklar tercih edilmemelidir. Oyun becerileri kolaydan zora doğru sıralanarak, bütün beceriler sistematik öğrenme ortamlarında öğretilir. Zihinsel engelli çocuklara oyun aracılığıyla dil ve konuşma becerileri (dinlenme, sıra alma, taklit etme, obje sürekliliği benzeri), öz bakım becerileri (giyinme-soyunma, el-yüz yıkama benzeri) ve kavramlar (sayı, renk benzeri) kazandırılabilir. Bu çocuklar oyunlar sayesinde kurallara uymayı, sosyalleşmeyi, iletişim kurmayı ve paylaşmayı öğrenirler (Kocakaya, 2006).

Zihinsel engelli çocuklar tarafından yetişkinlerce düzenlenmiş oyun ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çocukların oyun oynarken oyuncaklarla amaçsız biçimde oynadıkları, nesnelere birleştirmede ve oluşturmada yaşlılarına nazaran daha geride oldukları belirlenmiştir. Normal çocuklara kıyasla, sembolik oyunlarda daha geride oldukları saptanmıştır. Zihinsel engelli çocuklar dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı bir oyuna yoğunlaşmada zorlanırlar, el-göz koordinasyonları yeterli değildir ve oyuncakları ne şekilde kullanacaklarını bilemezler. Bu çocuklar genel olarak; koordinasyon ve dikkat gerektiren oyunlar, kurallı oyunlar, sosyodramatik oyunlar, hikâyeye içeren sembolik oyunlar, tema içeren sembolik oyunlar, hayali sahne içinde sembolik oyunlar, nesne ağırlıklı sembolik oyunlar, sembolik oyunlar, bloklar ile yapbozlar ile nesnel ve işlevsel oyunları tercih etmektedirler (MEB, 2007). Teknolojik gelişmeler neticesinde bilgisayar oyunlarından da bu şekilde faydalanılmaktadır. Gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında, bilgisayar oyunlarının zihinsel engelli çocuklardaki etkinliği incelenmiş ve çocukların dikkat seviyeleri değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde, bilgisayar oyunu grubunun dikkat puanlarının kısa vadede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Rezaiyan vd., 2007). Diğer bir çalışma doğrultusunda, zihinsel engelli çocuklar için eğitsel bilgisayar oyunlarından faydalanılmış ve çocukların psikomotor yeteneklerinin arttığı saptanmıştır (Karal vd., 2010).

2.3.4.2. Fiziksel Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar

Fiziksel engelli çocuklarda oyun tedavisi, özgüven temelli çalışmaları ihtiva etmektedir. Çocuğun sahip olduğu özelliklerin önemi, farklı ve saklı yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve başarılı olma duygusunun kazandırılması, oyunla ele alınarak tekrar yapılandırılır. Bu şekilde fiziksel engeli bulunan çocuklar engellerinin müsaade ettiği düzeyde oyunlara dâhil olurlar. Hareket engeli bulunan bebekler çevrelerine karşı ilgisiz kalabilirler. Bu çocuklar için tadarak, işiterek, dokunarak ve görerek oynayabileceği oyunlar kurgulanabilir. Bu şekilde bir engeli olan çocuklarda taklit oyunları, çocuğun dikkat seviyesini yükselterek öğrenmesine yardımcı olacaktır. Konuşma problemi bulunan çocuk ile birlikte ayna karşısında çene, dil ve dudak egzersizleri çocuğun gelişimine destek olacaktır (MEB, 2007).

Çocuklar devamlı şekilde kendi fiziksel yeteneklerini deneme ve araştırma eğilimindedirler. Oyun esnasında çocuğun sergileyeceği fiziksel hareketlilik (koşma, tırmanma, kayma, sallanma benzeri) çocukların büyümesi adına faydalıdır. Fiziksel engelli çocukların bu aktiviteleri gerçekleştirmeleri sınırlı ya da imkânsız olduğundan dolayı,

çocuğun destekleyici ekipmanlarla fiziksel oyuna katılım göstermesi önem arz etmektedir. Ekipmanlar gerektiğinde ilerletilebilmeli, erişilebilir olmalı ve konumlanması özel olarak dizayn edilmelidir. Çocuklar için düzenlenen oyun alanlarında fiziksel engelli çocukların kullanımı maksadıyla tasarlanmış oyuncakların bulunması bu çocukların fiziksel oyundan faydalanmalarını sağlamanın yanında, toplumdan soyutlanmalarını da engelleyecektir (Akfırat, 2004). Bu çocuklar bir engeli bulunmayan çocuklarla aynı ortamlardan faydalandıkları esnada, fiziksel engel dolayısıyla sosyalleşmekte problem yaşarlar. Fiziksel engelli çocuklar engelleri göz önünde bulundurularak topluma kazandırılmalıdırlar.

Gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında, motor bozukluğu bulunan engelli çocuklara özel olarak tasarlanan bilgisayar oyununun etkinliği ele alınmış ve oyun, engelli çocuğa öğrenme ve dinlenme seçenekleri sunarak pozitif geri bildirimler elde edilmiştir (Scardovelli ve Frère, 2015). Diğer bir araştırma doğrultusunda; aktif video oyunlarının fiziksel engelli çocuklardaki kullanımı ele alınmış, engelli bireylere uygulanan geleneksel pediatrik rehabilitasyon tekniklerinin etkinliğini ve devamlılığını yükseltmek maksadıyla video oyunları benzeri geleneksel olmayan tekniklerden faydalanılmıştır. Aktif video oyunlarının engelli çocuklarda zindeliği ve sağlığı teşvik eden umut verici bir strateji şeklinde göze çarptığının altı çizilmiştir. Rowland ve ark (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında, fiziksel engelli bireylerin fiziksel aktivitelere katılım seviyelerini yükseltmek maksadıyla, aktif video oyunlarının kullanımı ile alakalı kavramsal bir model ortaya konmuştur.

2.3.4.3. İşitme Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar

Engelli olup olmama durumu sosyal beceri gelişimine etki eden en önemli etkenler arasındadır. Sözel iletişim kabiliyetlerinin yetersizliği ve işitme kayıpları dolayısıyla, işitme engelli çocukların, sosyal kabiliyetlerinin gelişmesi açısından dezavantajlı grubu teşkil ettikleri düşünülmektedir. İşitme engelli bireylerin sosyal kabiliyetlerini geliştirme doğrultusunda, grup rol oyunları, grupla problem çözme, bireysel ve grupla danışma benzeri değişik program ve yaklaşımlardan faydalanılmaktadır (Akfırat, 2004).

İşitme engeli bulunan çocukların, çevresel koşullardan daha fazla etkilendikleri, nesnelere sembolik olarak kullanmada geri oldukları ve iş birlikçi oyunlara daha çok dâhil oldukları belirlenmiştir. Sosyodramatik oyunlar işitme engelli çocukların sık tercih ettikleri

oyunlar arasında ifade edilirken, yalnız oynanan oyunlar ve sosyodramatik oyunlar ise, daha çok konuşma geriliği bulunan çocuklar tarafından tercih edilmektedir (MEB, 2007).

Gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında yaratıcı dramının 10-12 yaş arası işitme engelli bireylerin sosyal becerilerine yönelik etkisi ele alınmış ve çocuğun sosyal davranışlarında (kendisine yardım edildiğinde teşekkür etmek, ilk tanıştığı kişilere kendini tanıtmayı benzeri) pozitif değişikliklerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Akfirat, 2004).

2.3.4.3. Görme Engelli Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar

Görme engelli çocukların görsel sınırlılıkları ile birlikte, çocuğa yönelik ilgi eksikliği, çocukla sınırlı etkileşime girme, çevresel değişimler ya da ortam değişiklikleri, var olan gelişimsel sorunlar veya gecikmeler, aşırı koruyucu davranışlar ile çocuğa yönelik ailenin ve çevrenin tutumları ve benzeri farklı etkenler bahse konu çocukların oyun becerilerine negatif yönde etki edebilmektedir. Görme engelli çocukların oyun becerilerini edinmede daha çok tekrara, zamana ve desteğe ihtiyaçları olabilmektedir (Milteer vd., 2012; Lieberman ve MacVicar, 2003). Görme engelli çocuklar genellikle tek başlarına oynama eğilimindedirler. Bu çocukların görme bozukluğu olmayan çocuklara nazaran fiziksel çevrelerini araştırma ve kullanmada daha geri planda kaldıkları, hayali oyunlarda daha az inceleme gücüne sahip oldukları saptanmıştır (MEB, 2007).

Araştırmalar, görme yetersizliği bulunan çocuklarda çevreden edinilen görsel uyaran kısıtlılığının, çocukların oyun becerilerine negatif şekilde etki ettiğini ortaya koymaktadır (Lewis vd., 2000). Hayali oyunlar (köşe oyunları), dokunsal oyunlar (eğitsel oyuncaklarla oynanan oyunlar mutfak oyuncakları, yapbozlar, kavram kartları) ve işitsel oyunlar (dans, ritim, şarkılı oyunlar) görme engelli çocukların yoğun biçimde tercih ettikleri oyunlardandır (MEB, 2007). Araştırmalar neticesinde, normal gelişim sergileyen akranlarına nazaran görme engelli çocukların oyun becerilerinin çeşitliliğinin daha az olduğu ve basit oyun davranışlarını ihtiva ettiği, bununla birlikte tekrarlayıcı ve bireysel (tek başına) oyunları daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Görme engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla işlevsel oyun becerilerinde oyun çeşitliliklerinin daha kısıtlı olduğu ve sınırlı oyun davranışları gösterdikleri belirlenmiştir (Filaccio, 2008). Görme engelli çocukların işlevsel oyun becerileri ile birlikte, sembolik oyun becerilerinde de kısıtlı oyun davranışları gösterdikleri saptanmış ve sembolik oyunlara düşük seviyede katılım

gösterdikleri ve somut eylemlerle oynanan oyunları daha çok tercih ettikleri saptanmıştır (Bishop vd., 2005; Aslan vd., 2015).

2.3.4.4. Otizmliler İçin Eğitsel Oyunlar

Çocuklar oyunlar aracılığıyla çevrelerini anlamaya, fikirlerini oyunlar vasıtasıyla aktarmaya gayret etmektedirler. Oyun aracılığıyla sergilenen bu gayret, çocukların dış dünyada gerçekleşen her nesnenin ve olayın farkında olduklarının göstergesidir. Ancak çocuğun dış dünya ile farkındalığının ve çevresi ile etkileşiminin kısıtlı durumda olduğu Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) bulunan çocuklarda, söz konusu durum daha farklı şekilde gerçekleşmektedir. Çünkü otizmliler çocuklar çevreleriyle etkileşim kuramazlar ve çevrelerindeki her şeye karşı ilgisiz davranırlar. Otizmliler çocukların kendilerine özgü bir iletişim biçimi bulunmaktadır. Bu iletişimin hedefi, diğer bireylerin iletişim kurma hedefi olan “karşısındakini anlama” değildir. Sahip oldukları bu özelliklerinden dolayı da, toplumla etkileşim kurma ve toplum içerisine katılmanın ilk deneyimleri durumundaki oyun oynama davranışından yüksek seviyede yoksundurlar ve oyunu başlatma, sürdürmede zorlanmaktadır (Aydın, 2008).

Literatür incelendiğinde, otizmliler çocukların, sosyal-iletişim problemleri ile birlikte gelişim seviyelerine uygun sosyal taklit oyunları oynamada ve arkadaş ilişkileri tesis etmede yetersizliklerinin bulunduğu görülmektedir. Otizmliler çocuklar çoğu zaman akranlarına ve ebeveynlerine duyarsız olduklarından dolayı, onlara ve oyunlarına da ilgisiz davranabilmektedirler. Akranlarının oyunlarına ilgi gösterse dahi onlarla beraber oyun oynamaz, yalnızca onların oyunlarını müdahale etmeden dışarıdan seyrederek (Sherer ve Schreibman, 2005).

Otizmliler çocukların oyun becerileri kısıtlı olmakla beraber; oyuncaklarla oyunlar, sembolik oyunlar, sıralı oyunlar ve taklit oyunları en sık tercih ettikleri oyunlardır. Otizmliler çocuklar oyunlarına başkalarını dâhil etmezler ve engellendikleri zaman büyük tepki gösterirler. Otizmliler çocuklardaki dil bozuklukları hayal gücü gerektiren oyunlara katılmalarına menfi etki etmektedir. Yani hayali oyunlara katılmazlar ve temsili kabiliyetlerinden yoksundurlar. Bunların yanında motivasyon sıkıntısı yaşarlar. Fakat eğitsel müdahaleler neticesinde yönergelere cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Oyunları çeşitlilik bakımından zengin değildir ve yaratıcılık problemi yaşarlar. Oyuncaklar ile işlevsel biçimde oynamaktansa onları yineleyici biçimde sallama, döndürme benzeri hareketler sergiler, belli

rutinlere bağı şekilde pasif oyunlar oynarlar. Söz konusu durum; otizmlı çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, değişiklik halinde ise kendilerini güvende hissetmemeleri neticesinde ortaya çıkar (MEB, 2007). Otizmlı çocukların önemli bir kısmı, eşzamanlı olarak birden çok duyu organına hitap eden oyuncakları tercih ederler. Bu oyuncaklar değişik sesler çıkartan, farklı tat ve kokuları olan ve çocuğun rahat bir şekilde dokunabileceği türden oyuncaklardır (Aydın, 2008).

Otizmlı çocukların akranlarıyla kısıtlı etkileşime girmeleri ya da yalnız oyun oynamaları bu çocukların gerekli sosyal becerileri edinememelerine yol açar. Childress tarafından, anne-babaların ve aralarında OSB (Otistik spektrum bozukluğu) bulunan çocukların da yer aldığı değişik yetersizlik gruplarının oyun davranışlarının incelenmesi doğrultusunda gerçekleştirilen 13 araştırma incelenmiş ve oyun esnasındaki etkileşimlerinin çocukların sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerine destek olduğu, ortak dikkate pozitif anlamda etki ettiği ortaya konulmuştur (Childress, 2010).

2.3.4.5. Down Sendromlu Çocuklar İçin Eğitsel Oyunlar

Down sendromlu çocukların oynadıkları oyunların yapısının ve gelişimsel sırasının, engelli olmayan akranlarına son derece benzediğinin altı çizilmektedir. Fakat down sendromlu çocuklar engelli olmayan çocuklar ile biyolojik yaşlarına istinaden veya zekâ yaşlarına istinaden karşılaştırılmış, oyunlarda down sendromlu çocukların engelli olmayan çocuklara nazaran daha çok izledikleri ve keşfetme davranışlarının daha kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Down sendromlu çocuklar oyuncak merkezli ve yüz yüze etkileşimlerde zorlanmaktadırlar (MEB, 2007).

Dört-yedi yaş down sendromlu çocukların kaynaştırma sınıflarındaki sosyal iletişimlerinin ele alındığı bir çalışma kapsamında, söz konusu çocukların daha çok paralel ve birlikte oyun oynadıkları, bunları yalnız başına oyunun izlediği belirlenmiştir (Metin vd., 1999). Gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, otizmlı ve down sendromlu çocukların anneleri ile beraber onar dakikalık oyun seanslarında farklı oyuncaklardan (köpük top bebek, resimli kitap, oyuncak, telefon, battaniye benzeri) faydalanılarak oyun etkinlikleri izlenmiş ve simgesel oyunları seçtikleri gözlenmiştir (Bentenuto vd., 2016).

Bir diğer araştırmada ise, down sendromlu genç yetişkinlerin temel sayma kabiliyetlerini yükseltmek amacıyla Sanal Dünyada “Second Life” (ikinci yaşam) aracından faydalanılarak, down sendromlu genç yetişkinlerin sayma kabiliyetlerinin

yükseltilmesine eğlenceli biçimde destek sağlanmış ve bahse konu sanal toplumun çocuğun motivasyonunu ve hayal gücünü cesaretlendirdiği saptanmıştır (Sherer ve Schreibman, 2005).

2.3.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Eğitsel Oyunun Katkıları

Eğitsel oyunlar hayatın tüm alanlarında, evde, okulda, iş yerinde veya dışarıda yüzleşilmek durumunda kalınan yetersizliklerin bertaraf edilmesi maksadıyla da, eğlenceli etkinlikler şeklinde kullanılmaktadır. Özel gereksinimi bulunan bireylerin rehabilitasyon ve eğitim çalışmalarında, eğitsel oyunlar bu özelliği ile önemli bir yere sahiptir. Eğitsel oyunlar kazanımları, uygulanış maksadı ve uygulandığı özel gereksinimli bireyler grubuna istinaden değişkenlik göstermektedir. Eğitsel oyunların özel gereksinimi bulunan bireyler için sağladığı kazanımlar, genel olarak aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Özen vd., 2016):

- Paylaşmayı öğretir, toplumsal hayata ayak uydurmayı kolaylaştırır.
- Becerilerini organize etmeyi öğretir ve dikkatini artırır.
- Sorumluluk, çevreye ve kendine güven duygusunun artmasını sağlar.
- Güçlüklerle ve yüzleşilen engellerle mücadele gücünü yükseltir.
- Bilişsel becerileri ve davranışsal yetkinlikleri artırır.
- Eğitime yeni başlayan engelli bireylerin endişelerini pasifize eder.
- Birikmiş enerjisini eğitsel bir yöntemle harcamasını sağlar.
- Sosyalleşmesini sağlar ve iletişim becerisini artırır.
- Vücut koordinasyonunu artırır ve kas gelişimini süratlendirir.
- Farkındalığın artmasını, yetenek ve ilgilerinin daha nesnel değerlendirilmesini mümkün kılar.
- Özel gereksinimli birey, yansıtamadığı hislerini oyun vasıtasıyla yansıtarak içsel durumuna ilişkin bilgi verir.
- Öz bakım becerilerini daha basit bir şekilde öğrenmesini sağlar.

Normal gelişim gösteren çocuklara benzer biçimde, engelli çocukların da olumlu sosyal iletişim kurabilmeleri, çevrelerine ayak uydurabilmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri maksadıyla, erken çocukluk döneminden başlayarak desteklenmeleri gerekmektedir. Bu sayede engelli çocukların da topluma ayak uydurabilmelerinin ilk adımı atılmış olacaktır. Engelli çocuklar doğumun ardından normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişim özelliklerine sahip olmasalar da, her iki grubun da içsel enerjisinin harcanması, genel gelişiminin sürdürülmesi ve deneyim kazanılması adına buluşma noktası oyundur (Demirci vd., 2014; Ayan vd., 2012).

Oyun, çocuk gelişiminin bir aynası durumunda olmasından dolayı, bilhassa risk altındaki çocukların değerlendirilmesinde faydalanılan bir yöntem durumundadır (Frey ve Kaiser, 2011). Gerçekleştirilen değerlendirme neticelerine istinaden hazırlanan eğitim programlarında, gelişime katkı sağlayan oyun etkinlikleri geniş yer kaplamaktadır. Literatürde engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin, oyun etkinlikleri esnasında çocuklarının normal gelişim gösteren yaşlılarına daha benzer davranışlar gösterdiklerini düşündükleri ifade edilmiştir (Pehlivan, 2016; Stagnitti, 2004).

Engelli çocuklar; sağlıklı ve aktif bir hayat sürme doğrultusunda ihtiyaç duyulan tutum, bilgi ve becerileri kendiliğinden geliştiremezler. Bahse konu gelişim yalnızca öğrenme sürecinde mümkün olacaktır. Oyundan, öğrenme sürecinin her safhasında faydalanılabilir. Çocuklar oyunlar vasıtasıyla, yetenek ve yeterliliklerinin farkına vararak, yetersizlikleri için etkin çözümler ortaya koyarak, geçmiş, yaşanan anı ve geleceği tekrar organize ederek problemleriyle mücadele ederler. Bu sayede oyunlar ile kendi özelliklerinin, güçlerinin farkına varırlar. Bunların yanı sıra oyun esnasındaki hareketler, çocuğun kaslarını kullanabilmesini sağlamakta ve hareket kabiliyetini geliştirebilmektedir. Engelli çocuğa oyun aracılığıyla edindirilen beceri ve özellikler, müteakiben düzenli yapılacak fiziksel aktivitelere geçişin temelini oluşturacaktır (Demirci vd., 2014; Ayan vd., 2012).

Oyun, bütün çocukların öz bakım, dil, bilişsel, psikomotor, sosyal ve duygusal beceri alanlarının gelişim sürecinde belirleyici bir role sahiptir. Bilhassa engelli çocukların bir takım gelişim alanlarındaki etkileri daha farklı ve yoğundur. Örnek vermek gerekirse; görme engelli çocuklar dikkatlerini bir noktaya toplayarak dokunma ve işitme duyularından daha etkili faydalanabilmektedirler. İşitme engelli çocuklar ise akranları ile aynı ortamda bulunmak suretiyle gözlem yaparak öğrenme kabiliyetlerini geliştirmektedirler. Oyun ortamı; çocukları dil kullanmaya teşvik ederek, konuşma geriliği bulunan çocukların dil

becerilerini geliştirmelerini mümkün kılmaktadır. Oyun etkinliği ile zihinsel engelli çocuklarda bilişsel becerilerle birlikte dil, sosyal, duygusal ve belli ölçüde hareket gelişimleri ilerlemekte, otistik çocuklarda sembolik oyun, oyuncakla amacına uygun oynama, sıra alma ve taklit etme becerileri gelişim göstermektedir (MEB, 2007).

2.4. İLGİLİ ÇALIşMALAR

2.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitsel oyunların çocuğun gelişimine etkilerine ilişkin birçok çalışma mevcuttur.

Demirci ve diğerleri (2006) çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunların çocuklardaki etkisine ilişkin görüşlerini sormuştur. Eğitsel oyunların öğrenmeyi kolaylaştırdığı (%97), okul başarısını artırdığı (%99), oyunla çocuğun daha iyi tanınma fırsatı yakalandığı (%95), oyun ve oyunla eğitimin çocukların temel ihtiyaçlarından biri olduğu (%93) sonuçlarına ulaşmıştır.

Erdoğan (2006), çalışmasında depresif belirtileri olan 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama çalışmaları ile belirgin düzeyde bu durumlarında gerileme ve öz kavram düzeylerinde olumlu artış görüldüğünü tespit etmiştir.

Altunay (2004), “Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi” çalışmasında deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmiş öğretim ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim arasında öğrenilenlerin kalıcılığı yönüyle deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu gözlemlemiştir. Benzer bir çalışmayı “Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisini” adı altında yapan Songur (2006) da incelediği ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde oyun ve bulmacalarla işlenen matematik derslerinde başarı ve kalıcılık yönüyle olumlu değişim tespit etmiştir.

Yıldıran (2004), “Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisini” araştırdığı çalışmasında "Modelle Öğretim" ve "Oyunla Öğretim" metotlarının "Geleneksel Yöntem" ile yapılan çalışmaya göre belirgin oranda farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların gelişimi açısından kaynaştırma sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitimlerin sonuçlarına ilişkin yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Kavanoz (1999) çalışmasında özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıflarında eğitime devam eden eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin “bağımsız faaliyet gösterebilme, fiziksel gelişim, dil, sayı ve zaman kavramı gelişimi, ekonomik faaliyetleri planlayabilme, ev işlerine yardım etme, mesleki faaliyetlere katılabilme, sorumluluk alma, kendini gerçekleştirecek toplumsal olgunluğa erişme” gibi uyumsal davranışlarını karşılaştırılmayı hedeflemiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılında, Trabzon’da özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle araştırma yürütmüş, sonuç olarak kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin birçok alanda daha etkin olduğunu belirlemiştir.

Çelik ve Eratay (2007) kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrenciler için kullandığı pekiştirici ve ceza uygulamalarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada Batı Karadeniz Bölgesi’nde bir ilde gönüllü öğretmen ve öğrencilerden çalışma grubu oluşturmuştur. Sonuç olarak, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaklaşık yarısının özel eğitimle ilgili herhangi bir programa katılmadığı belirlenmiştir. Pekiştirici kullanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, planlı şekilde ceza teknikleri uygulamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2008), Konya il merkezinde bulunan özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapmış, sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere matematik öğretiminde kullandığı teknikleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda “anlatım yöntemi, rol oynama ve drama yöntemi, soru cevap yöntemi, gösteri yöntemi, problem çözme yöntemi, basamaklandırılmış yöntem ve tartışma yöntemini” kullandığı belirlenmiştir. Ek olarak derslerinde en çok rol oynama ve drama yöntemini tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008), çalışmalarında kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarını incelemiş, kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkilerindeki konum, algılanış biçimi ve akran istismarının boyutlarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, bu öğrencilerin, ortak çalışmalarda tercih edilmediği, uyum ve iletişimde problemliler olarak algılandığı görülmüştür.

Benzer bir çalışmayı öğretmen ve ebeveynlerin de katılacağı şekilde yürüten Çulhaoğlu İmrak (2009) da sonuç olarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda

olumlu sosyal iletişim davranışlarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tutumları ile kaynaştırma konusunda eğitim alma, meslekteki kıdem, sınıfında yardımcı personel bulunması ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Arabacı (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel eğitim sınıfına giden zihin engelli öğrencilere okuma öğretimi için hangi teknikleri kullandığına yönelik bir araştırma yürütmüştür. 26 öğretmen ile yapılan görüşmeler analiz edilmiş, sonuç olarak Öğretmenlerden bir kısmının (3: %11), eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma becerileri edindirme safhasında eğitsel oyun tekniğinden faydalandıkları belirlenmiştir. Bu tekniğin çok tercih edilmesinin sebeplerini, oyunların görselliğe ve işitselliğe hitap etmesi, oyun aracılığıyla öğretimin kalıcı olması ve öğrencinin konuya ve derse ilgi göstermesi şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca engelli öğrencilerin farklı zihinsel özellikleri olması, bu öğrencilere göre hazırlanmış ders kitapları olmaması nedeniyle ortak bir teknik kullanamadıkları görülmüştür.

Kaya (2009) çalışmasında, özel eğitim sınıfındaki zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyleri tespit ederek, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) uygulandığında sanatsal gelişim düzeyinin değişimini gözlemlemeyi hedeflemiştir. Aynı zekâ bölümü ve cinsiyette üç öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda ÇASEY ile zihinsel engelli öğrencilerin, gelişim düzeyi akranlarına yaklaştırmış, görsel algılama, betimleme, yorumlama, estetik beğeni düzeyleri gelişmiştir.

Sarol (2013), yaptığı çalışmada “uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivite”nin otizmli bireylerin yaşam kalitesine etkisini incelemiş, çocukların yaşam kalitesine olumlu etki ettiğini bulmuştur.

Coşkun ve Erdin (2014), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini incelemişlerdir. Farklı okullardan üç öğrencinin katıldığı çalışmada her ders saati ikişer metin veya video ele alınarak toplam altı ders saati için bir program uygulanmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin işitsel ve görsel medya beraber kullanıldığında yalnızca işitsel medya kullanımına göre daha iyi anlama becerisi sergilediği tespit edilmiştir. Hikâye edici metinleri anlama başarısı daha yüksek olmuştur.

Erol (2014) araştırmasında tenis çalışmalarının otizmli bireylerde sosyal yeterlilik etkisini incelemiştir. Tek denekli örnek olay incelemesiyle yapılan çalışma sonucunda 12 haftalık egzersiz sonrası öğrencinin odaklanma, öz güven, göz teması kurma, akran ilişkileri gibi sosyal yeterlilik düzeyinde olumlu değişim gözlemiştir.

Tekintangaç (2015) özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Görüşme formu ile 12 okulda 20 öğretmene uygulanan çalışma sonucunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde sıklıkla rol oynama ve drama, anlatım, gösteri, soru-cevap ve tartışma yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Er (2018) tarafından, otizm spektrum bozukluğu tanısı konulan 12'si erkek 1'i kız 13 çocuğun katılımı ile otizmli çocuklarda yaşam kalitesi ile hareket eğitimi ve eğitsel oyun ilişkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamında; çalışma grubunda bulunan çocuklara haftada iki gün, günde bir saat toplam 14 hafta boyunca eğitsel oyun programı ve hareket eğitimi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde, uygulanan eğitsel oyun programı ve hareket eğitiminin, otizmli çocukların yaşam kalitesi seviyelerine ve temel motor becerilerine pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Alp ve Çamlıyer (2018), otizmli çocuklardaki davranış problemlerinin düzeltilmesi konusundaki araştırmalarında, çocukların düzeylerine uygun hazırlanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programı bir yıl uygulandıktan sonraki etkisi incelemiştir. Deney grubundaki çocukların problem davranışlarında düzelme gözlenirken, kontrol grubunda değişiklik olmamıştır.

Derer (2018), çalışmasında otizmli çocukların fiziksel aktiviteye katılımı, motor yeterlilikleri ile motor davranışlarının sosyal becerileri düzeyini incelemiştir. Sonuç olarak, yüksek motor yeterlik puanı olan çocukların diğerlerine oranla daha yüksek sosyal beceri düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Bahceci (2019), özel eğitim kapsamında çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarını araştırmıştır. Örneklemeyle seçilen 550 öğretmenin katıldığı çalışma sonucuna göre öğretmenlerin yardımcı teknolojilere ilgisi üst düzeyde olup bireysel yenilikçilik düzeyi ve yardımcı teknolojilere yönelik tutum pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilidir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Genel olarak kaynaştırma eğitimi konusunda bir çalışma yürüten Weiner (2003), okullarda tam zamanlı kaynaştırma uygulanmasında başarı için özel gereksinimli veya diğer öğrencilerin ilgi beklediği konusunda farkındalığı olan, mevcut öğretim yöntemlerini yeterli görmeyip geliştirmeye çalışan ve öğretmenleri mesleki gelişim anlamında destekleyecek okul yönetimleri ve çevresi ile sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin faydasını araştıran başka bir çalışmada Helmstetter, Curry, Brennan ve Sampson-Saul (1998), ağır derecede yetersiz öğrencilerin genel ve özel eğitim sınıflarındaki durumlarını karşılaştırmış, 9 öğrenci genel ve özel eğitim sınıflarında 2 dakikalık örnekleme yöntemi ile gözlemlenmiştir. “Öğretim dışı eğitim ve öğretim, öğretim formatı, içerik, ortam ve öğrenci tepkisi” kaydedilmiştir. Sonuçta genel eğitim sınıflarında öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Özel eğitime, kaynaştırma eğitimine ilişkin diğer bir çalışmada Pearl (2004), ilkokulda özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçmek, farkındalık oluşturmak hedefiyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin katılımıyla araştırma, görsel materyal oluşturma ve sunum konusunda sorumlulukları paylaşmıştır. Genel eğitim sınıfındaki akranlarıyla iki oturumda bilgi paylaşımı yapılmış, farklı türde öğrenme problemlerini düzenleyen bazı etkinlikler içeren interaktif el broşürü sunulmuştur. Daha sonra deneyimleri paylaşma, öğrenme kazanımlarını belirleme çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu öğrenme güçlüğüne “zor” ve “üzücü” olduğunu öğrenmiş, farkındalık geliştirmiş, başa çıkma için özel eğitimin gerekliliğine ikna olmuşlardır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde eğitsel oyun veya farklı faaliyetlerin etkisinin incelendiği çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalardan birinde Dykens, Rosner ve Butterbaugh (1998) gelişimsel engelli çocuklarda fiziksel aktivite ve sporun etkisini incelemişlerdir. Uluslararası seviyede başarılı engelli sporcular incelendiğinde fiziksel aktivite ve sporun benlik saygısı, sosyal yeterliliği ve sosyal uyum yönünden olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir. Gelişimsel engelli diğer bireylerde de fiziksel aktivite ve sporun psikolojik ve fiziksel olarak olumlu katkı sağladığı anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca bu bireyleri rekreasyon faaliyetleri ile spora yönlendirme noktasında önermeler sunulmuştur.

Avramidis, Bayliss, ve Bburden (2000), özel eğitim ile ilgili kurs ders veya hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin durumunu araştırmış, önceden eğitim almamış öğretmenlere göre bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair daha olumlu tutum içerisinde olduklarını gözlemlemişlerdir.

Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010), yetersizliği olan çocukların kaynaştırma eğitimi ile çevreye uyumları için öğretmenlerin tutumları ve mesleki donanım gereklilikleri konusunu ele almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin; “mesleki gereksinimleri ile deneyim, yaş, eğitim” gibi özellikleri arasında bir ilişki görülmüş, bu çocukların eğitiminde başarılı sonuçlar almak için kaynaştırma eğitimine inanmanın ve uygulamanın yanında çevresel engellerin de ortadan kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Buchanan, Miedema ve Frey, (2017), otizm spektrum bozukluğu olan çocukların fiziksel aktiviteye katılmaları ve ebeveynlerin algısıyla ilgili araştırma yürütmüşlerdir. Çocuklarının fiziksel aktivite programları için oldukça istekli olduğu, olumsuzluklarla başa çıkmada hissedilir düzeyde iyileşme sağladığı ebeveynler tarafından belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

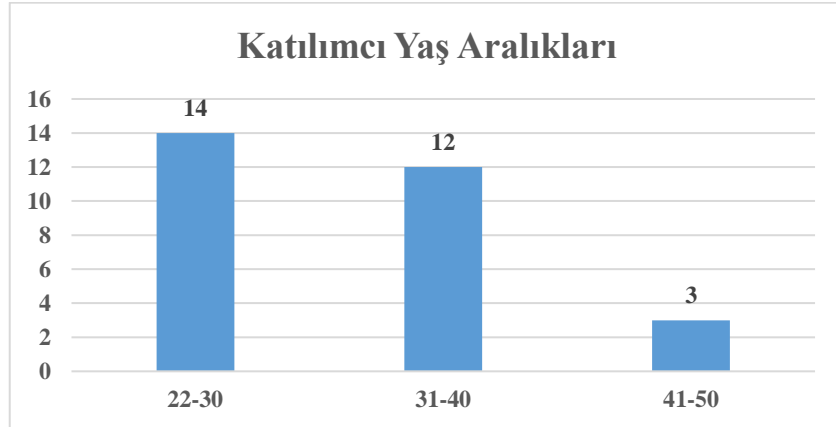
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu tez çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Bahse konu teknik nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve katılımcıların konuyla alakalı bilgi, tecrübe, algı ve bakış açılarını ortaya koymayı hedefleyen bir araç olarak öne çıkmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu kapsamda bu teknik ile katılımcılara sorulan sorulardan alınan cevaplar aktarılarak yorumlanmakta, diğer taraftan görüşler arasında karşılaştırmalar yapılmaktadır. Ayrıca öne çıkan ortak görüşler temalar halinde ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini ilkökul düzeyinde kaynaştırma sınıflarında ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemine ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bahse konu kaynaştırma sınıfında ders veren ve eğitsel oyunları bu derslerinde kullanan 30 katılımcı öğretmen oluşturmaktadır.

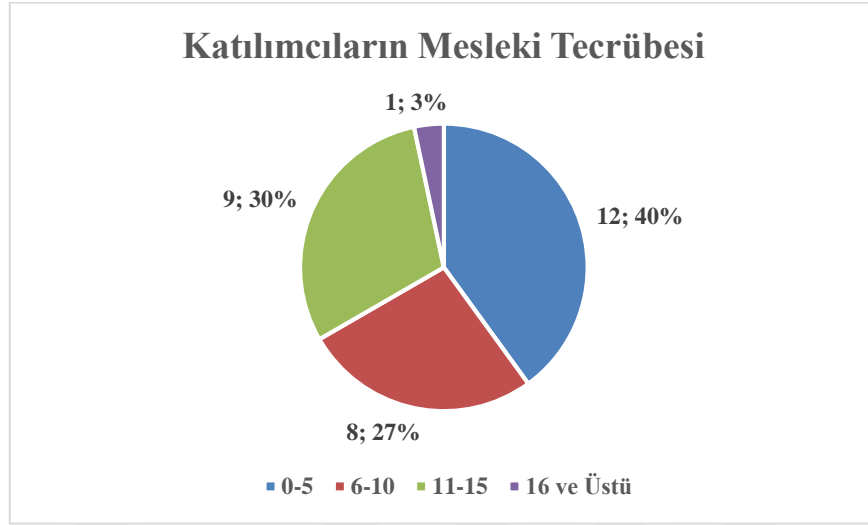
Katılımcıların özellikleri aşağıdaki gibi verilmiştir.



Şekil 3.1. Katılımcı yaş aralıkları

Katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu (17 Erkek, 13 Kadın), yine çoğunun 22-30 yaş aralığında (14 Kişi) olduğu görülmüştür. 1 katılımcı yaş bilgisi paylaşmak istememiştir. 12 katılımcı 31-40 yaş aralığında iken 3 tanesinin 41-50 yaş aralığında olup grubun yaşça en tecrübeli öğretmenleridir. Katılımcıların eğitim düzeyine ilişkin verdikleri cevaplardan çoğunun lisans mezunu olduğu, 2 kişinin yüksek lisans, 1 kişinin doktora eğitimi aldığı görülmüştür.

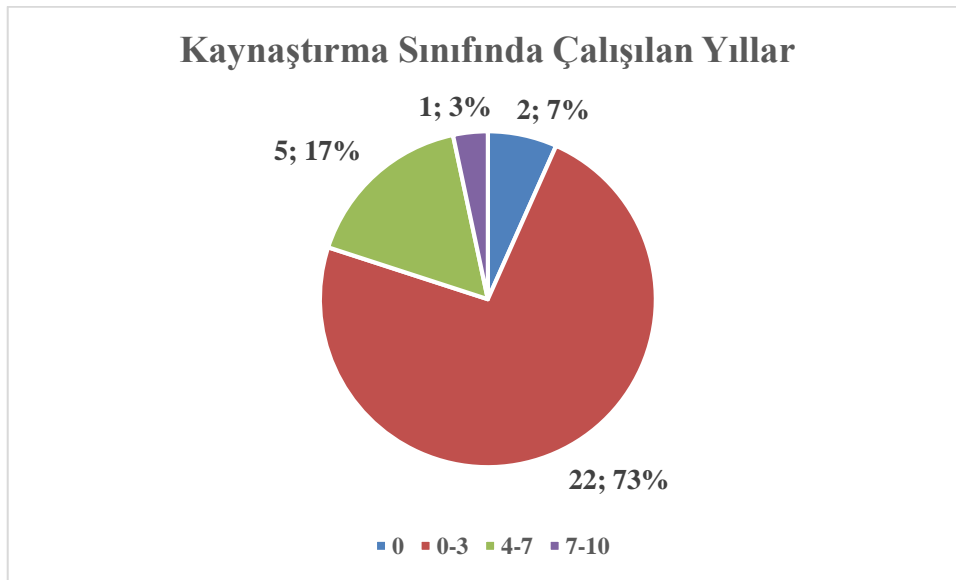
Görüşmeye katılanlar mesleki tecrübe açısından değerlendirildiğinde ulaşılan tasnif şekilde görüldüğü gibidir.



Şekil 3.2. Katılımcı mesleki tecrübesi (Yıl)

Katılımcıların %40'ı mesleğinin ilk 5 yılı içinde olan daha genç eğitimcilerdir. Katılımcıların %30'u meslekte 11-15 yıl arasında, %27'si 6-10 yıl arasında ve %3'lük kısım ise 16 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahiptir.

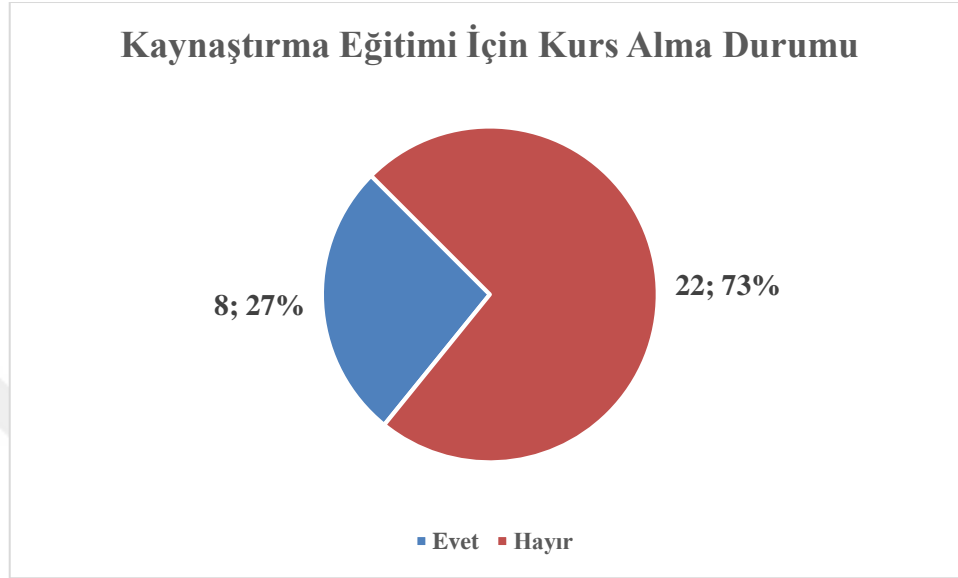
Kaynaştırma sınıfında öğretmenlik yapılan süreye ilişkin veriler aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Şekil 3.3. Katılımcıların kaynaştırma sınıfı tecrübesi (Yıl)

Görev yaptıkları süreye ilişkin soruya katılımcılardan 2 tanesi hiç kaynaştırma eğitiminde bulunmadığını, buna ilave olarak bu yönde bir kurs veya özel eğitim de

almadıklarını beyan etmişlerdir. Diğer katılımcılar ise ağırlıklı olarak 0-3 yıl arası (%73) olmak üzere kaynaştırma eğitiminde bulduklarını ifade etmiştir. 1 öğretmen 7-10 yıl arası eğitim süresiyle öne çıkarken, 4 öğretmen de 4-7 yıl arası bu sınıflarda tecrübe edinmiş eğitimcilerdir.



Şekil 3.4. Kaynaştırma eğitimi için kurs veya özel eğitim alma durumu

Kaynaştırma eğitimi veren bu öğretmenlerden 20'si de bu alanda herhangi bir kurs veya özel eğitim almadığını beyan etmiştir. Eğitim alan 8 katılımcıdan birisi 4 eğitim almış, birisi 3, ikisi 2, üçü de 1 eğitim aldığını ifade etmiştir. Eğitim aldığını ancak sayısını beyan etmeyen bir katılımcı mevcuttur.

Kaynaştırma sınıfında eğitsel oyun kullanımına ilişkin soruya toplam 26 katılımcı olumlu yanıt vermiştir. Hangi sıklıkta oyunların kullanıldığı sorusuna ise her gün, haftada 4 ders saati, haftada 1 defa, ayda 1 defa gibi çeşitli yanıtlar verilmiştir. 4 katılımcı eğitsel oyunları kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırma verileri için oluşturulan çalışma grubu *uygun örnekleme yöntemi* ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilen bir örnekleme tekniğidir (Creswell, 2012).

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak ekte sunulan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat formu katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular ile katılımcıların görüşlerini serbest bir şekilde ifade edebileceği açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorulan sorular aracılığı ile kişilerden alınan cevaplarla veri toplama, kişilerin

bakış açısını ortaya koyma süreci olan görüşme nitel araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır (Durdu, 2016).

Görüşme formu sorularının hazırlanmasında kaynaştırma eğitiminde eğitsel oyun uygulamalarında sorun olduğu düşünülen boyutlar ile bazı demografik değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken yapılan literatür taramasından edinilen görüşlerden yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, ölçme ve değerlendirme ve dil açılarından dikkatle değerlendirilerek düzenlenmiştir. İki alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından incelenen sorular amaç ve kapsamı bozmayacak şekilde başlangıçta belirlenen 10 soru 6 açık uçlu soruya indirgenmiştir. Ayrıca araştırmanın planlama sürecinde görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için uygun nitelikleri taşıyan öğretmenlerle pilot görüşmeler yapılmış, soruların araştırma amacına uygun olduğu gözlenmiştir. Görüşmeler öncesinde görüşmenin amacı, yapılan görüşmeden alınan verilerin kullanımı, kişisel bilgilerin gizliliği hususlarında katılımcılara bilgi verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları kişisel bilgilerin bulunduğu 7 soru ve katılımcıların kaynaştırma eğitimi ve eğitsel oyunlar hakkında görüşlerini sorgulayan 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının katılımcıyı güdüleyecek, rahat hissetmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiş, tüm katılımcılara aynı şekilde uygulanabilmesine özen gösterilmiştir.

Verilerin elde edilmesi için araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-1) kullanılmıştır. Karşılaştırılabilir ve güvenilir nitel veri toplanmasına imkân tanıdığı için bu teknik tercih edilmiştir. Bireysel görüşmelerle derinlemesine bilgi edinme hedefiyle teknik uygulanmıştır. Elde edilen veriler ham olarak da arşivlenmiştir. Veri toplama ve analiz süreci kayıtları tutulmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada görüşme verilerinin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamadan sağlanan verilerin düzenlenmesi, kategorileştirilmesi, temaların keşfi, incelenen sosyal gerçeklik içindeki bekleyen bilgiyi açığa çıkartarak sonuç olarak süreci rapora

aktarabilme nitel veri analizi ile mümkün olabilmektedir (Özdemir, 2010). Bu nedenle anılan yöntem uygun görülmüştür.

Araştırmada bireysel görüşmelerle belirlenen toplama takvimi esas alınarak araştırma sorularına alınan yanıtların analizleri yapılmıştır. Görüşme analizi için kullanılan içerik analizi yazılı veri analizinde kullanılan tümdengelimci bir yöntemdir. Önceden yazılı alınan görüşme formları bütün ifadelerin olduğu hazır inceleme metinleridir. Toplam 60 sayfadan oluşan metinler sırayla analiz öncesi hazır hale getirilmiş, kodlanmıştır. Literatür taraması ve sorulan sorularla karşılaştırma yapılarak uyumlu ve uyum içinde olmayan konular değerlendirilmiştir.

Bireysel görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılar Kadın Öğretmen (KÖ1,...,KÖ13) ve Erkek Öğretmen (EÖ1,...,EÖ17) şeklinde tablodaki gibi kodlanmıştır. Betimsel alıntılar tablodaki şekilde verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Kodları

Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı Kodu
1	Erkek	EÖ1
2	Kadın	KÖ1
3	Erkek	EÖ2
4	Erkek	EÖ3
5	Erkek	EÖ4
6	Erkek	EÖ5
7	Kadın	KÖ2
8	Erkek	EÖ6
9	Erkek	EÖ7
10	Kadın	KÖ3
11	Kadın	KÖ4
12	Erkek	EÖ8
13	Erkek	EÖ9
14	Kadın	KÖ5
15	Erkek	EÖ10
16	Kadın	KÖ6
17	Kadın	KÖ7
18	Kadın	KÖ8
19	Kadın	KÖ9
20	Erkek	EÖ11
21	Erkek	EÖ12
22	Erkek	EÖ13
23	Kadın	KÖ10
24	Erkek	EÖ14

25	Erkek	EÖ15
26	Kadın	KÖ11
27	Erkek	EÖ16
28	Kadın	KÖ12
29	Erkek	EÖ17
30	Kadın	KÖ13

Nitel araştırmalarda merkezde insan deneyimleri yer almaktadır. Deneyimlerin bütüncül yaklaşımla ele alınarak; ortadaki sorunun katılımcı ile birlikte çözümlenmesi hedeflenir. Bu araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik araştırmanın tutarlılığı, tarafsızca ve objektif şekilde ortaya konularak doğru sonuçların elde edilmesiyle mümkündür. Bulguların güvenilirliğinde; inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve doğrulanabilirlik gibi faktörler önemlidir (Creswell, 2009). Anılan faktörlerin sağlanması için veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı, destekleyici veri toplama, tarafsızlık, sürecin başkalarıyla paylaşılması, veri kaynağından doğrudan alıntı yapma, raporda katılımcıların adil şekilde temsil edilmesi, belgelerin özenli toplanarak saklanması gibi şartlar yerine getirilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırma için güvenilirlik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra elde edilen verilerin Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülü ile sağlanmıştır. Sonuç olarak, uyuşma oranı %88 bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma yönteminde ifade edildiği üzere çalışma kapsamında 30 öğitimciye ulaşılarak derinlemesine görüşme tekniği ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcılara 6 adet yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.Katılımcıların Kaynaştırma Sınıfında Eğitsel Oyunları Faydalı Bulma Sebepleri

Görüşmede sekizinci sorudan itibaren katılımcıların özgün ifadelerle görüşlerini aktarabileceği açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu cevaplar tablolar halinde özetlenmeye çalışılmıştır.

Soru 8. Kaynaştırma sınıfında eğitsel oyunları faydalı buluyor musunuz? Faydalı buluyorsanız sebeplerini açıklayınız.

Kaynaştırma sınıfında eğitsel oyunların faydalı olmadığını düşünen bir katılımcı bulunmaktadır. Diğer katılımcılar “evet, faydalıdır” derken faydalı bulma sebepleri özet olarak aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Kaynaştırma Sınıfında Eğitsel Oyunları Faydalı Bulma Sebepleri

1	EÖ1	Yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor. Öğrenmeyi etkili ve kalıcı kılıyor.
2	KÖ1	Gruba ait olma hissi veriyor. Öğrenci derste sürekli aktif oluyor.
3	EÖ2	Çocuğun seviyesine inildiği için öğrenme kolay oluyor. Diğer arkadaşlarıyla kaynaşma sağlıyor.
4	EÖ3	Çocukların etkileşimi artıyor, sosyalleşiyorlar.
5	EÖ4	Doğal ortamda çocuğu ve hedef beceriyi değerlendirebilme imkânı sağlar, sosyal becerilerin öğretiminde etkilidir.
6	EÖ5	Hayır, faydalı bulmuyorum.
7	KÖ2	Daha yavaş da olsa öğrenmeleri istenen kavramları öğrenirler.
8	EÖ6	Kalıcılık ve öğrenmede kolaylık sağlıyor.
9	EÖ7	Eğlenceli ve dikkat çekici oluyor.
10	KÖ3	Hem eğlenmeli hem de çabuk öğrenme sağlanıyor. Bilgiler daha kalıcı oluyor.
11	KÖ4	Her türlü öğrencide faydalı buluyorum. Çabuk sıkılan çocukların dikkat süresini uzatıyor.
12	EÖ8	Eğlenerek öğreniyorlar, daha uzun süre dikkatleri yoğunlaşabiliyor.
13	EÖ9	Normalde kendini ifade edemeyen çocuklar eğitsel oyunlarda daha kolay ifade edebiliyor.
14	KÖ5	Sınıftaki etkinliklere katılarak diğer öğrencilerle kaynaşiyorlar.
15	EÖ10	Daha kolay öğreniyorlar. Ders dinlemektense her zaman oyun daha cazip geliyor.
16	KÖ6	Diğer öğrencilerle etkileşimi artırdığından çok faydalı buluyorum.
17	KÖ7	Mantık yürütmeyi sağlaması, zihinsel gelişime katkıda bulunması ve grup çalışmasına teşvik etmesi nedeniyle faydalı buluyorum.
18	KÖ8	Fiziksel yeteneklerini geliştirirken hayattan zevk almalarını sağlıyor. Öğrendiklerini pekiştirmek için etkili bir yöntem.
19	KÖ9	Öğrenmeyi kolaylaştırıyor, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlıyor.
20	EÖ11	Kalıcı ve etkili öğrenme yanında öğrenmeyi eğlenceli hale getiriyor.
21	EÖ12	Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor.
22	EÖ13	Eğlenerek öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyorum.
23	KÖ10	Sosyal iletişim becerilerine katkı sağlıyor.
24	EÖ14	Derslerin monoton geçmesine engel oluyor. Neşeli ve rahat ortamda öğrenmeyi çekici kılar, sosyalleşme, problem çözme, kavram öğrenme gibi becerileri geliştirir.
25	EÖ15	Oyunla öğrenmek daha kolay ve kalıcı olmaktadır.
26	KÖ11	Konulara ilgilerini artırmak, öğretilenlere güdülenmelerini artırmak için çok etkili.

27	EÖ16	Öğretilenler pekişiyor, hemen unutmuyorlar.
28	KÖ12	Oyunlar sayesinde verilmek istenenler daha kalıcı oluyor diye düşünüyorum.
29	EÖ17	Arkadaşlarıyla ilişkileri gelişiyor, kabullenme artıyor.
30	KÖ13	Rahatlıyorlar, mutlu oluyorlar.

Eğitsel oyunların faydasına yönelik katılımcıların sunduğu sebepler farklı şekillerde ifade edilmiş olsa bile şu başlıklarda yoğunlaşmıştır; oyunların öğretilmek istenen şeyin kalıcı olmasını sağlaması, öğrencinin dikkatini çekmesi, sosyalleşmeyi artırması ve çocukları eğlendirmesi.

Bilgilerin kalıcı olması en sık dile getirilen fayda iken genellikle oyunların derse veya öğretilmek istenen kavram veya davranışa yönelik dikkat çekme yönüyle birlikte vurgulanmıştır.

Sosyalleşme başlığında eğitimciler, sosyal iletişimi artırma, gruba aidiyet hissetme, arkadaşlığın artması gibi farklı şekillerde faydalar ifade etmişlerdir.

Oyunların doğal ortam olması sebebiyle çocukların rahat davranması ve özellikle edinim ve davranış yönüyle onları değerlendirme imkânı sağlaması da bir eğitimci tarafından ifade edilmiştir. Katılımcının tam ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Eğitsel Oyunlar kazanımların hem edinim/akıcılık gibi basamakları için fırsatlar sağlaması hem de doğal ortamda çocuğu ve hedef beceriyi değerlendirebilme imkânı sağlaması yönüyle faydalıdır. Özellikle sosyal becerilerin öğretiminde etkili olan oyunlar, gömülü öğretimin ideal ortamıdır (EÖ8).”

Problem çözme, mantık yürütme, zihinsel gelişim ve grup çalışmasını teşvik etmesi de birer eğitimci tarafından dile getirilen diğer faydalardandır. Diğer bir tema olan eğlenceli bir şekilde öğrenme sağlamasına ilişkin öğretmen ifadelerinden iki alıntı aşağıdaki gibidir:

“Evet. Öğrenciye neşeli ve rahat bir ortam yaratarak dersin monoton geçmesini engeller. Konuların daha çekici geldiğini gözlemliyorum. Sosyalleşmelerini sağlarken, çok yönlü gelişime imkân tanıyor. Problem çözme ve kavram öğrenimi becerilerini de destekliyor. (EÖ14).”

“Evet, faydalı buluyorum. Öğrencilerin fiziksel ve bedensel yeteneklerini geliştirmekle birlikte genel olarak yaşantılarını dahi zevkli hale getiren uygulamalar olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğrendiklerini pekiştirmek açısından katkı sağlarken, öğrencilere verilmek istenen bilgi ve becerilerin oyunlar sayesinde daha ilgi çekici şekilde verilebildiği, öğrencilerin adeta bilgi almak için güdülendiğini hissediyorum. Gerçekten gelişime olumlu katkısı var (KÖ8).”

4.2. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar

Soru 9. Kaynaştırma eğitimi alan çocukların özel durumlarını dikkate alarak hangi tür eğitsel oyunları tercih ediyorsunuz?

Kaynaştırma eğitimindeki çocukların özel durumları da dikkate alınarak seçilen eğitsel oyun türlerine ilişkin soruya katılımcılar aşağıdaki cevapları vermiştir.

Tablo 4.2. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar

1	EÖ1	Sınıf içi ve dışı eğitsel oyunlar, drama vb.
2	KÖ1	-
3	EÖ2	Yapabileceği ve anlayabileceği oyunlar
4	EÖ3	Eşya, isim, az, çok gibi kavramları içeren oyunlar
5	EÖ4	Basit oyunlar
6	EÖ5	Oyun tercih etmiyorum
7	KÖ2	Oyun hızı yavaş oyunlar
8	EÖ6	Konu ve kazanımlar öngörülerek seçilen oyunlar
9	EÖ7	Ders içerikli eğitsel oyunlar
10	KÖ3	İletişim ve paylaşmayı teşvik eden, bilgileri pekiştiren ve tekrarla kalıcılığını sağlayan eğitsel oyunlar
11	KÖ4	Öncelikle öğrencinin güçlü olduğu yönlerini öne çıkaran oyunlar daha sonra ise yapmakta zorlandığı konuları içeren eğitsel oyunlar
12	EÖ8	Beceri ve çocuk özellikleri öngörülemediğinden herkes için uygulanan oyunlar yerine bireyin özelliklerini öne çıkaran eğitsel oyunlar
13	EÖ9	Grupla oynanan eğitsel oyunlar
14	KÖ5	İşitme problemi olan öğrenciler olduğundan bedensel hareketler gerektiren eğitsel oyunlar
15	EÖ10	Fiziksel engel olmadığı takdirde fiziksel hareket içeren oyunlar
16	KÖ6	Fiziksel ve zihinsel etkinliklerin yoğun olduğu oyunlar
17	KÖ7	Ahşap denge oyunu, satranç oyunu
18	KÖ8	Denge oyunları, ilgi ve güdülenmeyi tetikleyen, zihin ve bedeni geliştiren oyunlar
19	KÖ9	-
20	EÖ11	Öğrencinin güdülenmesini ve motivasyonunu artırıcı, fiziksel ve zihinsel olarak eğlenirken öğrenebileceği oyunlar
21	EÖ12	Öğrencinin bilgi ve beceri düzeyine hitap eden oyunlar
22	EÖ13	-
23	KÖ10	Öğrencilerin birlikte yapmaktan keyif alacağı ve zorlanmayacağı oyunlar
24	EÖ14	Gruplar oluşturarak kaynaşmayı sağlayan oyunlar, tabu vb.
25	EÖ15	Hareketli eğitsel oyunlar
26	KÖ11	Anlaması kolay ve nispeten yavaş işleyen eğitsel oyunlar
27	EÖ16	Kavramları öğretici, eğlenceli oyunlar
28	KÖ12	Grup içinde kendini ifade edebileceği, arkadaşlarıyla kaynaşabileceği oyunlar
29	EÖ17	Becerilerini geliştirebilecek, öğrendiklerini pekiştiren oyunlar
30	KÖ13	Basit ve yavaş oyunlar

Katılımcılardan 3'ü oyun seçimi konusunda fikri olmadığını beyan etmiştir. Bu eğitimcilerden birisi eğitsel oyunları hiç kullanmadığını beyan eden katılımcıdır. Oyunlar konusunda sadece bir katılımcı özel olarak oyun ismi söylemiştir (ahşap denge oyunu, satranç) (KÖ7). Eğitsel oyunların grubun motivasyonuna etkisini dikkate aldığını vurgulayan bir katılımcı bulunmaktadır:

“Öğrencilerin birlikte yapmaktan keyif alabileceği oyunlar oynatmaya çalışıyorum. Nispeten zorlanmayacakları basit oyunları tercih ediyorum (KÖ10).”

Diğer katılımcılar oyunun özelliklerinden yola çıkarak bir grup oyunu ifade etmiştir. Oyun özelliği olarak öne çıkan ise oyunun basit olması, yavaş olması, kurallarının az olması hususları olmuştur. Bir katılımcı eğitsel oyunların seçiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının esas alınarak farklı oyunlar denenebileceğini aşağıdaki cümlesiyle iletmiştir

“Hem hedef beceri hem de çocuk özellikleri öngörülemez çeşitlilikte olduğundan hep bilgi şeklinde her çocuk için geçerli oyun olmayacağını düşünüyorum. Her bir değişken ayrı ayrı ele alınarak hedeflenen duruma en uygun eğitsel oyunlar seçilmelidir (EÖ8).”

Oyun tercihinde öğrencinin eksik yönünü zikrederek ona göre oyun özelliği bildiren iki katılımcı vardır. Birisi işitme engelli öğrenci için bedensel hareketler gerektiren oyunlar seçtiğini (KÖ5), diğeri ise fiziksel engel olmadığı halde fiziksel hareketleri olan oyunlar tercih ettiğini bildirmiştir (EÖ10).

Gelişimi gözledikçe zorluk kademesini artırdığını ifade eden ve bunu tavsiye eden bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Öncelikle güçlü olduğu yönleri kullanabileceği oyunları tercih ederek öğrencinin motivasyonunu artırmaya çalışıyorum. Sonra zamanla yapmakta zorlandığı şeyleri yavaş yavaş uygun eğitsel oyunlarla vermeye çalışıyorum. Gelişme gördükçe seviyeyi zorlamaya çalışıyorum (KÖ4).”

4.3. Tipik Öğrenciler ve Kaynaştırma Öğrencileri Arasındaki Eğitsel Oyun Farkları

Soru 10. Tipik öğrenciler ile yaptığınız eğitsel oyunlar ile kaynaştırma sınıfı ile yaptığınız eğitsel oyunlar arasındaki farklar nelerdir?

Katılımcılara sorulan tipik öğrenci ve kaynaştırma öğrencisine uygulanan oyunların farklarının neler olduğu sorusuna büyük çoğunluğun kaynaştırma öğrencileri için daha basit,

kuralları az, yavaş oyunlar tercih edildiği, tipik öğrenciler için ise müfredata uygun öğretici oyunlar tercih edildiği ifade edilmiştir.

Katılımcıların önemli sıkıntılardan birisi olarak tipik öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine uygun seçilen oyunlardan sıkıldıkları ve ilgilerinin kaybolduğu şikâyeti dile getirilmiştir. Oyunlar seçilirken herkese uygun seçilmesi gerektiği bazı katılımcılarca dile getirilmiştir. Bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Eğitsel oyunu seçerken en dikkat ettiğim konu kaynaştırma öğrenci ve tipik öğrencilerin bir arada oynayıp oynayamayacağı. Oyunun her ikisine de uyup birlikte oynanmasına dikkat ediyorum. Bu şekilde kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini diğer öğrenciler gibi hissettiğini düşünüyorum (KÖ4).”

Her iki grup için de sosyal becerileri geliştiren eğitsel oyunların tercih edilmesi gerektiğini savunan katılımcılar da vardır. Ayrıca bilişsel motor beceriler bazı kaynaştırma öğrencileri için yaşlılarının altında olduğundan bu yönlerini geliştirecek eğitsel oyunların tercih edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin eksik oldukları yönleri çoğunlukla açık şekilde görülebilmektedir. Katılımcılardan bazıları fiziksel ve zihinsel açıdan uygun oyunların tercih edilmesi gerektiğini, halbuki tipik öğrenciler için bireysel farklılıkların dezavantajlı grup kadar önemli olmadığını iddia etmiştir. Bu konuda bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Tipik öğrencilerle yaptığım eğitsel oyunlarda bireysel farklılıkları pek fazla dikkate almıyorum. Ama kaynaştırma öğrencileri ile yaptığım etkinliklerde bireysel farklılıkları, zihinsel farklılıkları dikkate alarak ortak bir eğitsel oyun tercih ediyorum. Ayrıca kaynaştırma sınıfında daha basit, anlaşılır, herkesin kolaylıkla yapabileceği eğitsel oyunlar uyguluyorum (EÖ10).”

4.4. Kaynaştırma Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Geliştirdiği Beceriler

Soru 11. Eğitsel oyunlar ile kaynaştırma öğrencilerinin en çok hangi becerilerinin (duygusal, sosyal, dil, bilişsel motor becerileri vs. belirtiniz) geliştiğini gözlemlediniz? Bu kapsamda kaynaştırma öğrencilerinizin elde ettiği kazanımlar nelerdir?

Eğitsel oyunlar ile kaynaştırma öğrencilerinin duygusal, sosyal, dil, bilişsel-motor vb. becerilerinden hangilerinin daha çok geliştiği gözlemine ilişkin olarak katılımcıların tespitleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Kaynaştırma Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Geliştirdiği Beceriler

		Sosyal	Bilişsel ve Motor	Duygusal	Dil
1	EÖ1	+			
2	KÖ1	+	+		
3	EÖ2		+		+
4	EÖ3	+			+
5	EÖ4				
6	EÖ5		+		
7	KÖ2	+	+	+	
8	EÖ6	+	+	+	+
9	EÖ7		+		+
10	KÖ3	+		+	+
11	KÖ4	+			+
12	EÖ8	+	+	+	
13	EÖ9	+			
14	KÖ5	+	+	+	+
15	EÖ10	+	+	+	
16	KÖ6	+		+	+
17	KÖ7	+	+	+	
18	KÖ8	+	+		
19	KÖ9	+	+	+	
20	EÖ11	+		+	
21	EÖ12	+			+
22	EÖ13	+			+
23	KÖ10	+	+		
24	EÖ14		+		
25	EÖ15	+			+
26	KÖ11		+	+	
27	EÖ16	+			+
28	KÖ12	+			+
29	EÖ17			+	+
30	KÖ13	+	+	+	+
Toplam		24	16	13	14

Eğitmcilerin gözlemine göre kaynaştırma öğrencilerinin oyunlar sayesinde en fazla sosyal yönleri gelişmektedir. Diğer beceriler için de 30 katılımcıdan yaklaşık yarısı gelişim gözlemiştir. Anılan dört başlık haricinde sadece bir katılımcı öğrencilerin “empatik düşünme, sosyal beceriler, günlük yaşama dair becerilerinin” eğitsel oyunlarla geliştiğini ifade etmiştir. Farklı becerilerin geliştiğini ifade eden katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Oyunun içeriğine bağlı olarak değişmesine rağmen genel olarak sosyal ve dil becerilerini daha çok geliştirdiğini gözlemledim. Aynı zamanda diğer bezeri alanlarında da etkili olduğunu söyleyebilirim (KÖ10).

Dil ve bilişsel motor becerilerinde bariz artışlar gözlemledim. Arkadaşlarıyla iletişimi arttı. Ders bazında özellikle matematikte düzelme, okuma-yazmada ilerleme oldu (KÖ3).

Eğitsel oyunun çeşidine göre hitap ettiği beceri alanı değişebiliyor. Grup oyunları örneğin sosyal ve dil becerisini artırıyor, iletişim becerisini kuvvetlendiriyor (KÖ4).”

Bir katılımcı ilk etapta gelişimi kolay test edilebilecek temel becerilerin oyunlar sayesinde geliştiğini vurgulamıştır.

4.5. Tipik Öğrencilerin Yaklaşımı

Soru 12. Eğitsel oyunlarda kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılması ve davranışları diğer öğrenciler tarafından nasıl karşılanmaktadır? Dışlama, alay etme ya da tersine yardımcı olma, destekleme gibi davranışlarla karşılaşıyor musunuz?

Tablo 4.4. Tipik Öğrencilerin Yaklaşımı

1	EÖ1	Bazen dışlama bazen yardımlaşma
2	KÖ1	Genel olarak yardımlaşma ve destek
3	EÖ2	Sıkılma ve soğuk davranma
4	EÖ3	Uyumlu, problemsiz davranışlar
5	EÖ4	-
6	EÖ5	Dışlama, küçümseme
7	KÖ2	Dışlama
8	EÖ6	Başlarda dışlama, durumun izahıyla birlikte kabullenme ve destek olma
9	EÖ7	Normal karşılama ve destek
10	KÖ3	İletişim arttıkça artan destek
11	KÖ4	Başlarda dışlama, durumun izahıyla birlikte kabullenme ve destek olma
12	EÖ8	Tipik öğrencilere anlatıldığı sürece hiçbir sorunla karşılaşılmamıştır
13	EÖ9	Destekleme, yardımlaşma
14	KÖ5	Destekleme, yardımlaşma
15	EÖ10	İlk zamanlar dışlama, öğretmen yönlendirmesiyle ve alıştıkça destekleme davranışı
16	KÖ6	Dışlama, öğretmen yönlendirmesiyle destekleme
17	KÖ7	-
18	KÖ8	Öğrenciler bilgilendirildiğinden olumsuz davranışlar yaşanmıyor
19	KÖ9	Destekleme, yardımlaşma
20	EÖ11	Başlarda alay etme, küçük düşürme davranışı, öğretmen yönlendirmesiyle destekleme ve yardımlaşmaya dönüşmüştür
21	EÖ12	Genellikle destekleme

22	EÖ13	Zaman zaman kabullenme olsa da genel olarak kaynaştırma öğrencisinin soyutlanması
23	KÖ10	Öğretmenin davranışı ile şekillenen öğrenci yaklaşımı
24	EÖ14	Öğretmen yönlendirmesiyle aşılın dışlama, küçümseme davranışları
25	EÖ15	Yardımlaşma, destekleme
26	KÖ11	Dışlama, küçümseme
27	EÖ16	Öğretmen kontrolü olmadığında alay etme davranışı
28	KÖ12	Genel olarak destekleme
29	EÖ17	Destekleme, yardımlaşma
30	KÖ13	Öğretmenin yönlendirmesiyle oluşan birliktelik

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel oyunlarda katılımının ve bu esnada gösterdikleri davranışların diğer öğrencilerdeki yansımalarının nasıl olduğu sorusuna katılımcılar soruda verilen “dışlama, alay etme, yardımcı olma, destekleme” davranış başlıkları çerçevesinde yanıtlar vermiştir.

“Olumsuz tepkiler oluşmasına izin vermedik, bunu da normal gelişim gösteren çocukları eğiterek sağladık (EÖ8).

Nadiren de olsa olumsuz tepkilerle karşılaştık. Böyle durumlarda olay üzerinden tepkinin yanlış olduğu tarafımdan çocuklara anlatılarak ikna yolunu tercih ederek uygun ortamı yakalamaya çalıştık (KÖ6)”

Bu öğrencilerin dışlama ve alaya maruz kaldığı katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiştir. Herhangi bir şekilde bu muamelenin yaşanmadığını söyleyen katılımcılar yanında normal öğrencilere uygun şekilde kaynaştırma öğrencilerinin durumuna ilişkin bilgi verildiğinde bu davranışların destek ve yardımcı olma davranışına dönüştüğünü ifade eden eğitimciler de vardır. Bu yaklaşımı savunan bir katılımcının ifadeleri aşağıda alıntılanmıştır:

“Başlarda oyuna iyi adapte olamadıkları için dışlama ve alay etme oluyordu ama kaynaştırma öğrencisi yokken diğer öğrencilere durum anlatıldığında yardımcı olma, destekleme gibi davranışlar artmıştır. Bu noktada öğretmenin sürece yaklaşımı önemlidir (EÖ11).”

4.6. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitsel Oyunlarda Zorlandığı Konular

Soru 13. Kaynaştırma öğrencileri eğitsel oyun süreçlerini takip edebilmekte midir? Zorlandıkları hususlar nelerdir?

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel oyun süreçlerini takibi noktasında yaşanan zorluklara ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevaplar tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitsel Oyunlarda Zorlandığı Konular

1	EÖ1	Takip etmede zorluk, dikkat eksikliği
2	KÖ1	Düzyey yetersizliği, beceri uyumsuzluğu
3	EÖ2	Oyun süreçlerinde zekâ ve bedensel eksiklik
4	EÖ3	Hafızaya dayalı oyunlarda zorluk
5	EÖ4	Oyunun ileri aşamalarında zorlanma
6	EÖ5	Oyunların faydası olmadığını düşünüyorum
7	KÖ2	Süre uzadıkça oyundan kopma
8	EÖ6	Oyunu takip etmekte ve sürece uyumda zorluk
9	EÖ7	Herhangi bir sorun gözlenmemektedir.
10	KÖ3	Takipte zorlanma, dikkat dağınıklığı
11	KÖ4	Kurallara uymakta zorluk, çabuk dikkat dağılması, sıkılarak süreçten kopma
12	EÖ8	Çocuğun özellikleri dikkate alınarak seçilen oyunlarda zorluk yaşanmıyor
13	EÖ9	Basit oyun yönergeleri ile zorluk yaşanmıyor
14	KÖ5	Oyunları takipte zorluk olsa da büyük problemler yaşanmıyor.
15	EÖ10	Karmaşık oyunları takipte zorluk olsa da her oyunda yer alma isteği gözleniyor.
16	KÖ6	Odaklanma, oyunun kurallarına uyma zorlukları, örneğin arkadaşına sıra vermekte zorlanma
17	KÖ7	Herhangi bir sorun gözlenmemektedir.
18	KÖ8	Seviyelerine uygun oyunlar seçildiği takdirde herhangi bir sorun gözlenmemektedir.
19	KÖ9	Öğrencinin seviyesi oyunlara katılım ve yaşanan zorluk derecesini etkilemektedir. Akranları rol alabildiği oyunlarda daha kolay takip sağlayabiliyorlar.
20	EÖ11	Oyun aşamaları fazla olduğunda takipte zorluk. Sözel ipuçları vererek üstesinden gelinmektedir.
21	EÖ12	Birden fazla beceri gerektiren oyunlarda zorluk
22	EÖ13	Öğretmenin takibi ile aşılan oyunları takipte zorluk
23	KÖ10	Takip süresi arttığında kopma, oyun kurallarına uymakta zorluk
24	EÖ14	Algı süresi akranlarına göre uzun olduğundan süreli veya çabukluk gerektiren oyunlarda zorlanma
25	EÖ15	Oyun süreçlerini takipte zorluk. Oyunun temposu etkilendiğinden diğer öğrencileri de olumsuz etkiliyor.
26	KÖ11	Genellikle arkadaşlarının veya öğretmenin müdahalesiyle aşılabilecek ufak sorunlar
27	EÖ16	Oyun içinde geçişlerde zorluk. İpucu vermek gerekiyor.
28	KÖ12	Kurallar fazla olduğunda unutma
29	EÖ17	İlgi çekmeyen oyunlarda hemen oyundan kopma, adapte olamama
30	KÖ13	Herhangi bir sorun gözlenmemektedir.

Bazı katılımcılar herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade ederken, bazıları da aşılamayacak büyük problemler olmadığını, öğretmenin ufak müdahaleleriyle aşılabilecek durumlar olduğunu vurgulamışlardır. Bunun dışında öğretmenlerin zorluk olarak işaret ettiği en önemli konu oyunların kurallarının çok olduğunda öğrencilerin takipte zorlanması olarak ifade edilmiştir. Böyle durumlarda öğrencinin sıkılması, ilgisini kaybetmesi en sık rastlanan zorluklardır:

“Yaşadığım en büyük zorluk odaklanma. Daha sonra arkadaşının sırasına riayet etme, oyunun kurallarına uyma noktalarında zorluklar yaşıyoruz. Zor da olsa oyunları takip edebiliyorlar (KÖ6).

Aşama sayısı fazla olan oyunları takipte zorluk yaşıyorlar. Sözel ipucu ile aşabiliyoruz (EÖ11).”

Hafızada tutma, ince beceriler gerektiren oyunlarda zorlanma yaşandığını dile getiren katılımcılar yanında öğrenciden öğrenciye değişebilen zorluklar olabileceğini, genelleme yapılamayacağını ifade eden katılımcılar da vardır. Bir katılımcının cevabı aşağıdaki gibidir:

“Bu soruda kaynaştırma öğrencisinin tanısı önemli olmaktadır. Hafif ve orta düzeydeki zihinsel engelli öğrencilerin oyunlara katılımı ve takibi farklı olabilmektedir. Kimi durumlarda akranlarını örnek alarak oyunlara katılım kolay olabilmektedir (KÖ9).”



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacına yönelik olarak görüşme formlarından elde edilen bulgular ışığında kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda eğitsel oyun kullanımı bu bölümde incelenmiştir.

5.1.1. Demografik Bilgiler ve Eğitsel Oyunlar İlişkisi Hakkında Sonuçlar

Bulgular kısmında sorulan kişisel bilgilerin her biri kaynaştırma eğitimine ve eğitsel oyun kullanımı ile bu süreçten elde edilenlere ilişkin etkide bulunabilecek değişkenler olmakla birlikte, görüşme tekniği kullanıldığından ve katılımcı sayısı görece azdır. Bu değişkenlerin sorgulanması istenen sonuçlara ulaşmayı sağlamayacaktır. Diğer taraftan bazı çıkarımlar yapmak mümkün olabilecektir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile eğitsel oyunları kaynaştırma sınıflarında kullanımları arasında herhangi bir ilişki gözlenememiştir. Hem erkek hem kadın eğitimciler kaynaştırma sınıflarında oyunları kullanmakta, büyük çoğunluğu oyunların faydasına inanarak uygulamaları yerine getirmektedir. İçerik olarak verilen cevapların bazıları kısa ve net iken bazı cevaplar daha uzundur. Burada da cinsiyete ve öğretmenini eğitsel oyunlara ilgisine dair bir sonuç çıkarmak mümkün değildir. Literatürde kadın veya erkek öğretmenlerin kaynaştırma sınıfında ve/veya eğitsel oyunların özel gereksinimli bireylerin sınıflarında uygulama açısından herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle cinsiyetlerin birbirine bir üstünlüğü, başarı anlamında ayırt ediciliğini ifade etmek söz konusu değildir.

Diğer yandan görüşme yapılan öğretmenlerin demografik açıdan çoğunlukla genç yaştaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni gibi yaş ile eğitsel oyunlara ilgi ve tecrübenin yansıtılması noktasında da görüşme yapılan gruptan yola çıkarak genel-geçer sonuca ulaşmak anlamlı değildir. Yaşça büyük olanın tecrübeli olacağı algısı bulunsa da kaynaştırma hakkında alınacak özel eğitim veya kursun, yüksek lisans veya doktora eğitimi hatta kişisel ilginin genç bir öğretmenin kendisinden yaşça büyük ancak bunlardan birisini yapmamış olana göre daha bilgisiz olabileceği göz ardı edilemez.

Görüşme grubunun tamamı üniversite mezunu sadece 3 kişi daha ileri eğitim almıştır. Hem yaş hem de eğitim düzeyi kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmenin mesleki gereksinimleri açısından bilgi verici olabilmektedir. Nitekim Gal, Schreur ve Engel-Yeger

(2010), öğretmenlerin mesleki gereksinimleri ile deneyim, yaş, eğitim özelliklerinin ilişkili olduğunu araştırmaları sonucunda ifade etmişlerdir. Ortak paydası lisans mezuniyeti olan katılımcıların yaş ve eğitim tecrübesinden de belki daha fazla kaynaştırma eğitimi ve bu eğitimlerde eğitsel oyunun kullanılmasının faydasına inanmaları gerekmektedir. Bu sayede bu uygulamalar için sıkça dile getirilen materyal eksikliği, ortam ihtiyacı gibi çevresel engellerin bir kısmı ortadan kaldırılabilmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Kurs Alma Durumu ve Eğitsel Oyunlar İlişkisi Hakkında Sonuçlar

İsteğin ve inançlı olmanın ortadan kaldırma potansiyeli olan bir konu da katılımcıların kurs veya bir özel eğitim olarak kaynaştırma eğitimi hakkında daha bilinçli hareket edebilme halini gerçekleştirmesidir. Kurs veya özel eğitimler birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmaların sonunda faydasına inanılarak önerilen konulardandır. Ancak kaynaştırma eğitimine ilişkin kurs veya özel eğitim alma oranı oldukça düşüktür. Çalışmada 30 katılımcıdan 22'si böyle bir eğitim almamıştır. Diğer yandan 3-4 eğitim alan katılımcılar da bulunmaktadır. Aynı ilde görev yapan bu eğitimcilerin hiç kursa katılmamış olması veya 4 kursa katılmış olması arasında ciddi bir fark bulunmaktadır. Özel eğitim ile ilgili kurs ders veya hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin durumunu araştıran Avramidis, Bayliss, ve Bburden (2000), kurs alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair daha olumlu tutum içerisinde olduklarını gözlemlemişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi veya kurs alma konusunda Türkiye için bir ilerleme olmadığına işaret eden bir sonuç da vardır. Çelik ve Eratay (2007) tarafından yapılan çalışma bunu destekler nitelikte sayısı belli olmamakla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının özel eğitimle ilgili herhangi bir programa katılmadığı ortaya konulmuştur. Kursa katılan eğitimcilerin eğitsel oyunların kullanımı, öğrencilerin edinimleri, diğer öğrencilerin davranışları gibi sorulara verdikleri cevaplar daha detaylı ve kapsamlıdır. Kurs veya özel eğitimlerin öğretmenlerin konuya bakışlarına katkı sunduğu açıkça görülebilmektedir. Katılımcı gurubu için göze çarpan detay kurs veya özel eğitim aldığını ifade eden personel eğitsel oyunları her hafta yoğun şekilde kullandığını belirtmesidir.

5.1.3. Eğitsel Oyunların Faydasına İnanma, Uygulama Sıklığı Hakkında Sonuçlar

Kaynaştırma eğitiminin faydasını ilişkin farkındalık özel gereksinimli birey merkeze alındığında durumun başta aile ve öğretmenler olmak üzere tüm paydaşlar tarafından kabul edilmektedir. Zaman zaman yapılmış çalışmalarla ispatlanan faydaların ağır derecede yetersiz öğrenciler için bile akademik anlamda gelişimde etkili olduğunu teyit eden çalışmalar bulunmaktadır. Örnek olarak Helmstetter, Curry, Brennan ve Sampson-Saul (1998), tarafından yapılan ve öğretim dışı eğitim ve öğretim, öğretim formatı, içerik, ortam ve öğrenci tepkisi değişkenlerini takip eden çalışmada bu öğrencilerin daha başarılı akademik durumları gözlemlenmiştir.

Bu eğitimin bir parçası olan eğitsel oyunların faydası noktasında öğretmenlerin eğitim düzeyinin eğitsel oyunların faydasına olan inanç ile ilişkisine diğer dikkat çekici diğer bulgu, yüksek lisans yapmış bir öğretmenin eğitsel oyunların faydasına inanmakla birlikte derslerinde uygulamadığını beyan etmesidir (KÖ1). Ayrıca herhangi bir kurs veya özel eğitim almadığını da beyan etmiştir. Bu durumun bir istisna veya normal istatistik sonucu olumsuz olduğu değerlendirilebilir. Zira Demirci ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada oyunla eğitimin çocukların temel ihtiyacı olduğuna (%93), öğrenmeyi kolaylaştırdığına (%97) öğretmenlerin tamamı olmasa da büyük bölümü kabul etmektedir. Sonuç olarak eğitim düzeyi ve kaynaştırma eğitiminde eğitsel oyunların kullanımını ilişkisinin daha anlamlı kurulabilmesi için ileride yapılacak çalışmalarda daha kalabalık örneklem seçilebileceği değerlendirilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi hakkında kurs veya özel eğitim almasa bile eğitsel oyun kullanımını konusunda neredeyse tüm eğitimcilerin farkındalığı bulunmaktadır. İfadelerden samimi şekilde faydasına inandıkları, uygulama istekleri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak eğitsel oyunların uygulama sıklığı konusunda yelpaze oldukça geniştir. Bazı öğretmenler her gün oyunları kullandığını ifade ederken bazıları ayda bir veya iki sıklığında kullanmaktadır. Bu noktada eğitimciler arasında büyük bir standart boşluğu bulunmaktadır. Eğitsel oyunların faydasına inandığını söyleyen öğretmenlerin ayda bir kez uygulama sıklığını yeterli görmesi eğitsel oyundan elde edilebilecek faydanın gerçekten farkında olup olmadığı, eğitsel oyunlar hakkında yeterli bilgi sahibi olup olmadığı noktasında soru işaretleri doğurmaktadır. Nitekim eğitimleri gruptaki diğer öğretmenlere göre daha sık uygulayan katılımcıların

kaynaştırma eğitimi hakkında en az bir kurs veya özel eğitim almış olanlar olduğu bu iddiayı güçlendirmektedir.

5.1.4. Eğitsel Oyunların Öğrencilere Etkisi Hakkında Sonuçlar

Eğitsel oyunların kullanım sıklığına ilişkin tespitin benzer şekilde oyunların öğrencilere etkisinin gözlenmesinde de geçerli olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar sadece soru içeriğinde verilen sosyal, duygusal, bilişsel-motor ve dil davranışlarında gelişim gösterdiğini ifade ederken, bazı katılımcılar eğitsel oyunların özel olarak öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlar için seçilerek uygulandığında eksik olan edininin kazanabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin cevaplarında kullandığı “edinim, güdülenme” kelimeleri davranışsal psikolojide kullanılan kavramlardır. İfadelerin içeriğinden bilinçli kullanıldıkları anlaşılmaktadır.

Eğitsel oyunların, hem normal öğrencilere hem de özel gereksinimli öğrencilere neredeyse tüm ilkököl derslerinin öğretiminde ve kalıcılığında teorik olarak dile getirilen faydaların (Avedon ve Sutton-Smith, 1971) pratikte de geçerli olduğuna dair birçok çalışma mevcuttur (Erdoğan, 2006; Altunay, 2004; Yıldırım, 2004; Kaya, 2009; Sarol, 2013; Coşkun ve Erdin, 2014; Erol, 2014). Spordan sanata, matematikten sosyal bilgiler derslerine uzanan yelpazede yapılan çalışmalar her biri farklı özel gereksinimli bireyler için yürütülmüş ve faydalarına ilişkin sonuçlar tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelemesinde kaynaştırma eğitimi ve bu kapsamda kullanılan eğitsel oyunların faydasına ilişkin öne çıkan temalar sosyalleşme, iletişim ve özgüvendir. Kişilerin toplumda görünürlüğünü artması konusu da dâhil olmak üzere anılan temalar farklı ifadelerle görüşmelerde katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğretim açısından kalıcılığın sağlanmasında eğitsel oyunların rolü katılımcılarca en sık dile getirilen faydadır (EÖ1, EÖ6, KÖ3, KÖ8, KÖ9, EÖ11, EÖ12, EÖ15, EÖ16, KÖ12). Burada kaynaştırma öğrencisinin eksik yönü her katılımcının karşı karşıya olduğu durumda farklı olduğundan bazıları için bu durum ön planda iken bazılarında daha sonraki kazanım olarak yer alabilmektedir. Katz ve Mirenda'nın (2002) ifade ettiği oyun oynama durumunun çocuğa verdiği mutluluk hissi de birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Eğitsel oyunların iyi bir öğretim aracı olduğuna tekrar vurgu yapan bir sonuca çalışmayı götürmektedir.

5.1.5. Tercih Edilen Eğitsel Oyunlar Hakkında Sonuçlar

Eğitsel oyun tercihi noktasında her katılımcının kendi durumu özelinde bakış açısı geliştirdiği cevaplardan anlaşılmaktadır. Spesifik olarak oyun tercihinin belirten bir katılımcı, çocuğun engelini ifade ederek ona özel oyun tercihi yaptığını ifade eden bir katılımcı bulunmaktadır. Cevapların içeriğinden duruma göre tercih yapıldığı, önceden belirlenmiş bir plan dâhilinde eğitsel oyun tercih ve uygulaması yapılmadığı değerlendirilmektedir. Drama gibi sınıf içi ve dışı eğitsel oyunlar tercihi bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Çocuklar rol geliştirme, hayata adaptasyon, sosyalleşme davranışları geliştirmesinde oldukça faydalı bir tercih olarak drama öne çıkmaktadır. Ders müfredatında bulunan veya günlük ihtiyaçlara yönelik kavram öğrenimi için de eğitsel oyunların kullanımı oldukça yerindedir. Bunu uygulayan öğretmenlerin ifadelerinden eğitsel oyunlar hem bunları öğrenmeyi hem de kalıcı olmasını sağlamaktadır. Zihinsel olarak oyun içinde kavramları kodlayan çocuğun daha sonra benzer durumda aynı kavramı hatırlaması kolaylaşmaktadır.

Katılımcılardan 41-50 yaş aralığında olup kaynaştırma sınıfında da görev yapmış (0-3 yıl) birisi, oyun tercih etmediğini, faydasına inanmadığını ifade etmiştir. Kaynaştırma eğitimi hakkında bir kurs veya eğitim de almamış olan eğitimcinin muhtemel olarak eğitsel oyunlar hakkında önyargıya sahip, değişik kurgulanmış oyunların faydalı olabileceğine ilişkin tecrübe veya bilgiye sahip olmayan birisi olduğu değerlendirilmektedir. 30 kişilik bir görüşme grubunda bu görüşte birisinin bulunması genele oranlandığında yüzdesi aynı kalsa bile çok sayıda eğitimcinin bu görüşte olabileceği sonucuna götürmektedir. Çocukların sosyal, bilişsel vb. birçok sorunlu yönlerinin geliştirilmesinde basit ve etkili bir araç olan oyunların kullanılmaması bir kayıptır.

5.1.6. Eğitsel Oyunlarda Tipik Öğrencilerin Tutumu Hakkında Sonuçlar

Öğrenciler yönüyle eğitsel oyunlara katılım tipik akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmesi ve tepkileri noktasında öğretmenlerin görüş birliği sağladığı nokta sorunlar yaşanmakla birlikte aşılabileceğine yönelik kuvvetli inançtır. İfadelerden birçoğunun sorun yaşadığı ve bir şekilde aştığı izlenimi edinilmektedir. Akranların davranışları dışlama, alay etme, yardımcı olma, destekleme temalarında sınıflandırılabilir. İki olumlu iki olumsuz davranışı ardışık şekilde tipik öğrencilerde gözleyen çok sayıda öğretmen vardır. Dışlama ve alaya maruz kalma kaynaştırma öğrencisi için tramvaya sebep olabilecek ağır sonuçlar doğurabilecek tepkilerdir. Sürekli olması, hatta

kontrol olmadığında mobbing, sözlü fiziksel şiddete dönüşmesi olasılığı da vardır. Her ne kadar olumsuz yönleri olsa da Carter ve Kennedy'nin (2006) ifade ettiği gibi bilişsel ve sosyal gelişimin teşviki için pozitif akran modelleme başvurulması gereken tetikleyici bir iş birliği modelidir. Tipik öğrencilerin telkin ile dışlamayı desteklemeye dönüştürmesi kendileri için de bir kazançtır. Beraber katılım sağlanan eğitsel oyunda kaynaştırma öğrencisinin Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisinde izah ettiği gibi akran davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek, içselleştirmesi ve sosyal gelişim sağlaması eğitime devam ettikleri için seviyenin artmasına, öğrenilen şeylerin daha fazla olmasına yol açacaktır. Öğrencileri yönlendirme sorumluluğu bu konuda bilinçli öğretmenlere düşmektedir.

5.1.7. Genel Değerlendirme

Sonuç olarak, tekrar ifade etmek gerekirse günümüzde ders kitapları ve bazı öğretim yöntemleri çoğunlukla bilim okuryazarlığına hizmet etmediği hatta engellediği için eleştirilmektedir (Nelson, 1999). Ezberlemeyi, cevapları öğrenmeyi, tartışmaktan kaçınmayı teşvik ettiği düşünülmektedir. Diğer taraftan eğitsel oyunlar öğrencilere zihinsel ve fiziksel olarak aktif olma fırsatı vermesi, çocukların etkileşimlerini artırması, dikkat çekmesi, stres ve kaygılarını azaltarak, dil, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimini pekiştirmesi nedeniyle gün geçtikçe daha fazla tercih edilen bir araçtır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde de eğitsel oyunların önemli olduğunu araştırmalar göstermiştir. Bu çocukların eksikliğine yönelik olarak farklı öğrenme stillerine hitap eden eğitsel oyunların olumlu gelişimlerine etki ettiği anlaşılmıştır. Zihinsel veya ruhsal engeli olanlar, fiziksel, işitme, görme engeli olan çocuklar, otizmlili veya down sendromlu çocukların her biri için fayda sağlayan tedavi edici nitelikte oyunlar bulunmaktadır. Huizinga'nın (1950) işaret ettiği gibi karakteristiği itibariyle ciddi olmadığı gibi oyuncuları da yoğun şekilde içine çeken oyunlar oldukça önemlidir ve mutlaka bu yolda ihtiyaca göre kurgulanmalı, yenileri bulunmalıdır. Kaldı ki çocuklar fiziksel aktivite programlarında, oyunlarda yer almaya fazlasıyla isteklidir. Buchanan, Miedema ve Frey, (2017), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada ailelerin ifadesiyle bu isteğin düzeyine ilişkin şaşırtıcı şekilde güçlü talebi ortaya koymuşlardır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi bu çocuklarda da özgüven kazanma, psikolojik problemleri çözme, dil ve iletişimi geliştirmede gibi değişik beceri ve kavramların kazandırılmasında, çok iyi kurgulanmış oyun ortamları fayda sağlamaktadır. Araştırmaların

dikkat çektiği nokta kullanılacak oyunların çocuğun seviyesine uygun şekilde belirlenmesi, çocuğun anlayamayacağı karmaşık oyunlar tercih edilmemesi, oyun becerilerinin kolaydan zora doğru sıralanması, bütün becerilerin sistematik öğrenme ortamlarında öğretilmesidir.

Eğitsel oyunlar öğrencilere mücadele ederek başarı elde etme amacı içerse de oyunları idare pozisyonundaki öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğreticilerin, eğitsel sürecin bir aracı şeklinde ele aldıkları eğitsel oyunlar konusunda çok büyük oranda olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisiyle tecrübe yaşayan ve oyunları uygulayan her öğretmen açık şekilde oyunların etkisini görebilmektedir. Samimi şekilde gösterilen bu inancı taşıyan ve uygulama konusunda istekli büyük kitlenin görülen en büyük problemi destekleyici bilgi eksikliğidir. Eğiticiler büyük oranda el yordamıyla ihtiyaç duyulması halinde araştırma ve mevcut duruma uygun eğitsel oyun uygulama eğilimi vardır. Kaynaştırma eğitimi hakkında özel eğitim almış grup hariç tutulduğunda iyi bir eğitsel oyunun özellikleri, faydası, doğuracağı sonuçlar konularında istisnalar haricinde ciddi bilgilenme ihtiyacı olduğu değerlendirilmektedir. Deneme yanılma yöntemi yerine eğiticilerin özel gereksinimli öğrenciler için eğitsel oyunlara ön hazırlık gerektiği, oynaması basit, çok karmaşık olmayan, sınıfta uygun yer ve zaman alan, karmaşık olmaksızın zevkli bir ortam sunan, nihayetinde bir öğrenme amacı ve bir öğrenme nesnesine sahip olan oyunlar olduğunu bilmesi ve buna göre uygulaması sorumlulukları gereğidir.

Eğitsel oyunlarla erken yaşlardan itibaren desteklenerek paylaşmayı öğrenen, toplumsal hayata ayak uydurabilen, becerileri gelişmiş, çevreye ve kendine güvenen, güçlüklerle mücadele gücü yükselmiş özel gereksinimli bireyler gelişmişliğin de bir göstergesi olup bu konudaki her türlü çalışma toplumsal ve vicdani bir sorumluluk taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitimi sayesinde normal öğrencilerle bir arada eğitim gören öğrencilerin eğitsel oyunlar sayesinde daha fazla paylaşımda bulunması ve gerçek anlamda kaynaşması mümkün olabilmektedir. Preece'nin (2006) bahsettiği sosyal haklar, sosyal cehalet, klişe ve sosyal ayrımcılıkla mücadele yoluyla sosyal avantajlar sağlanarak tipik öğrencilerin özel gereksinimli bireylere bakış açısında hayatları boyunca olumlu etkileri olacak değişiklikler yaşanmakta, insanlık bilinci gelişmektedir.

5.2. ÖNERİLER

* Kaynaştırma öğrencilerinin eksik yönlerine ilişkin tipik öğrencilerin de dikkat kaybı yaşamayacağı, ilgisini çeken, ekip çalışmasını ve iletişimi kolaylaştıran nitelikte oyunların bulunması, bu tarz oyunların oluşturulması için gerekirse özel çalışma gruplarından faydalanılması yerinde olacaktır. Üniversitelerden akademik destek alınması düşünülebileceği gibi Milli Eğitim Bakanlığının bu işin profesyonelleri tarafından uygun oyunlar oluşturulması için bir bütçe ile destek olabileceği değerlendirilmektedir.

* Teknolojik gelişmeler eğitsel oyunlara adapte edilmelidir. Yapay zekâ, sanal gerçeklik ve benzeri uygulamalar oyunların içeriğinde kullanılarak daha kolay algı geliştirme, istenen konuya yönlendirme başarıyla sağlanabilecektir. Bilgisayar oyunları da faydalanılması gereken bir alan olup yapılan araştırmalar engelli çocuklarda kısa sürede dikkat seviyesi, psikomotor gelişimi gibi konularda olumlu artışlara neden olduklarını ortaya koymuştur.

* Okullarda kaynaştırma eğitiminde birincil uygulayıcı olan öğretmenlere eğitici oyunların önemi, çocuklarda oyunlar sayesinde edinilecek kazanımlara ilişkin bilgilendirmenin yapılması, bu amaçla eğitim, kurs, seminer vb. faaliyetlerin düzenlenmesi, hâlihazırda yapılan eğitimlerin içerik olarak bu hususları kapsayacak şekilde yeniden organize edilmesi istenen hedefe ulaşılmasında fayda sağlayacaktır. Düzenlenecek kurslarda birebir yaptırma şeklinde uygulamalı olarak öğretilmesi azami faydaya ulaşmada katkı sağlayacaktır. Özel eğitim alanı dışında mezun olmuş bu alanda çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yetersiz kaldığı da görülmektedir. Bundan sonra mezun olacak öğretmen ve hatta yöneticileri yetiştiren eğitim fakülteleri de bu yönde yeterliklerin artırılması noktasında uygun derslere mutlaka programlarda yer vermelidir.

* Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve eğitsel oyunların uygulanmasında yaşadıkları, edindikleri tecrübeleri birbirleriyle paylaşabilecekleri, merak ettiklerini sorabilecekleri etkileşimli bir paylaşım platformunun oluşturulması ile en fazla faydayı kısa zamanda elde edebilecekleri öngörülmektedir.

* Eğiticiler kadar ailelerin de bilinçli olması önemlidir. İletişim teknolojileri her özel gereksinimli birey için bilgileri, yapılabilecekleri ihtiyaç duyanların haberdar olabileceği şekilde ifşa etse de eğitim düzeyi düşük, çevre baskısı hisseden, utanan, gizleme yoluna giden ebeveynlerin de varlığı bilinmektedir. Ayrıca sadece özel gereksinimli çocuğu olan

değil diğere velilerin de bu çocuklar hakkında bilgilendirilmesi, kaynaştırma eğitimi, eğitsel oyunlar ve diğere yöntemlerle başarabildikleri, toplumla kaynaşip sosyalleşebildikleri anlatılmalıdır. Sonuç olarak ailelerin bilinçlendirilmesi için devlet gözetiminde ve desteğinde okulun ön ayak olduğu bilinçlendirme faaliyetlerinin yürütülebileceği değerlendirilmektedir.

* Bilinçlendirme faaliyetinin önemli diğere ayağı da kaynaştırma öğrencisinin akranlarının aşağılama, dışlama, mobbing gibi davranışlarına engel olacak, bu davranışları destek olmaya, yardımlaşmaya dönüştürecek sistematik eğitim yönteminin belirlenmesidir. Araştırmada öğretmenlerin bireysel anlamda olumsuz davranışla karşılaştığında öğrencilere davranışın yanlışlığını anlattığı görülmüştür. Bunun yerine okullarda rehber öğretmenlerin sorumluluğunda bilinçlendirme faaliyetinin müfredatta yer alacak şekilde kapsanmasının faydalı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin okulun tüm faaliyetlerinde yer almasının sağlanması, kısıtlarından dolayı dışlanmamaları, faaliyetler planlanırken onların düşünülerek pozitif ayrımcılık yapılması akranlarla olan ilişkileri geliştirerek olumsuz durumların önüne geçmekte fayda sağlayabilecektir.

* Kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlardan biri de ortam ve araç gereç yetersizlikleridir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni yapılan okullarda sınıf ortamlarının uygun şekilde tasarlanması, özel eğitim sınıfı planlaması yapılması, araç gereç ihtiyacının giderilmesi konularında dikkatli davranmasının bu eğitimlerde başarıya katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

* Araştırma küçük bir gruba uygulanmıştır. Araştırmanın genellenebilirliği açısından sınırlılığı fazladır. Aynı araştırma konusu daha genellenebilir gruplarla tekrar yapılabilir. Görüşme yapılacak grubun mümkün olduğunca demografik bilgilerden bulgular elde edilebilecek şekilde geniş tutulması ve örneklem yönteminin farklı seçilmesi değişik sonuçlara gidilmesini sağlayacak literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışmaya yeni değişkenler eklenerek (kaynaştırma öğrencisinin eksik olduğu alanın özelinde araştırma yapılması, öğrencinin gösterdiği gelişimin seyrine ilişkin ailelerin görüşleri) dikkate değer farklı çalışmalar yürütülebilecektir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Akfirat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Alp, H. ve Çamlıyer, H. (2018). Hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programı verilen davranış problemlili otistik çocukların bir yıl sonraki süreçlerinin izlenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (63), 1-13.
- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amory, A. and Seagram, R. (2003). Educational game models: conceptualization and evaluation. *Virtual Learning Spaces Project University of Natal*, South Africa.
- Arabacı, İ. E. (2009) Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilkokuma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artiles, A., Harris-Murri, N. and Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryurek, P. ve Cotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Avedon, E. M. and Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. London: John Wiley & Sons.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Ayan, S., Memiş, U. A., Eynur, B. R. ve Kabakçı, A. (2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda oyuncak ve oyunun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(4), 80-89.
- Aydın, A. (2008). Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, *Yayımlanmış Doktora Tezi*.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 137-169.
- Bahceci, B. (2019). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bandura, A. (1977). *Social learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Dönmez, N. B. (1992). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*. İstanbul: Esin.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bentenuto, A., De Falco, S. and Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in psychology*, 7, 1829.
- Bishop, M., Hobson, R. P. and Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and psychopathology*, 17(2), 447-465.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Booth, T., Ainscow, M. and Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play learning and participation in early years and child care*. Bristol.
- Boyle, S. (2011). Teaching toolkit: an introduction to games based learning, university of college Dublin. *Teaching and Learning-Resources*, October 2011, <http://www.ucd.ie/teaching/t4media/UCDTLT0044.pdf>.
- Bradshaw, M.J. and Lowenstein, A. J. (2007). *Innovative teaching strategies in nursing* (4th ed.). Sudbury: Jones and Bartlett.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: *Harvard University Press*.
- Buchanan, A. M., Miedema, B. and Frey, G. C. (2017). Parents' perspectives of physical activity in their adult children with autism spectrum disorder: a social ecological approach. *Adapted Physical Activity Quarterly* 34(4), 401-420.
- Caillois, R. (1961). *Man, play, and games*. New York, NY: Glencoe.
- Carter, E. W. and Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M. and Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15- 25.
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A. and Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70.
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Coşkun, İ. ve Erdin, G. (2014). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 0-0.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (1), 41-57.
- Çulhaoğlu Imrak, H. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deesri, A. (2002). Games in the ESL and EFL class. *The Internet TESL Journal*, 8(9), 1-5. Department For Education (1994). Support And Aspiration: A New Approach To Special Educational Needs And Disability. A Consultation.03.04.2011, [Http://Media.Education.Gov.Uk/Assets/Files/Pdf/G/Green%20paper%20presentation.Pdf](http://Media.Education.Gov.Uk/Assets/Files/Pdf/G/Green%20paper%20presentation.Pdf).
- Demirci, N. ve Demirci, P.T. (2006). İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin oyunla eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. Muğla. 614-616.
- Demirci, N. ve Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Derer, A. (2018) Otizmlilerde çocuklarda fiziksel aktivite, motor yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Denizli.
- Diken, İ. H. (2010). İlköğretimde kaynaştırma. Diken, İ. (Ed.), *Kaynaştırmaya Giriş* (2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Disability Discrimination Act, (1992). *Disability Discrimination Act*, Australia Government. <https://www.legislation.gov.au/Details/C2016C00763>.
- Donmus, V. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 1497-1503.
- Dray, B. J. (2008). History of special education, in provenzo and renaud (ed.) encyclopedia for social and cultural foundations of education, the USA: *SAGE Publications*.
- Durdu, L. (2016). Veri toplama yöntemleri. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (s.93-124). Ankara: Anı.
- Dünya Bankası. (2019). Inclusive education initiative: transforming education for children with disabilities, 12 Nisan 2019, <https://www.worldbank.org/en/topic/socialdevelopment/brief/...>
- Dyson, A. and Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 36-46.
- Dykens, E. M., Rosner, B. A. and Butterbaugh, G. (1998). Exercise and sports in children and adolescents with developmental disabilities: positive physical and psychosocial effects. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(4), 757-771.
- Er, Ö. (2018). Otizmlilerde çocuklarda hareket eğitimi ve eğitsel oyun ile yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Erdoğan, G. (2006). İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erol, Z. (2014). Otizmde tenis uygulamalarının sosyal yeterlilik üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2003). Key principles for special needs education recommendations for policy makers, european agency for development in special needs education. Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keypen.pdf.
- Filaccio, M. D. (2008). Child-centered play therapy for children with low vision: a multiple case study. University of Northern Colorado.
- Franklin, S., Peat, M. and Lewis, A. (2003). Nontraditional interventions to stimulate discussion: the use of games and puzzles. *Journal of Biological Education*, 37, 79-84.
- Freeman, S. F. and Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Frey, J. R. and Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111.
- Fuszard, B. (2001). Gaming. In Lowenstein, A. J., Bradshaw, M. J. & Fuszard, B. (Eds.) Fuszard's innovative teaching strategies in nursing. 3rd ed. Gaithersburg, Aspen Publishers
- Gal, E., Schreur, N. and Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-59.
- Gupta, S. S., Henninger, W. R. and Vihn, M. E. (2014). First steps to preschool inclusion: how to jumpstart your programwide plan. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Gül, M. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, D. (2003). 8-10 Yaş grubu erkek çocuklarda fiziksel uygunluk test bataryasının sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. B. and Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544.
- Harris, C. (2009). Meet the new school board: board games are back – and they're exactly what your curriculum needs. *School Library Journal*, 55, 24-26.
- Hazar, M. (1996). *Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitak Yayınları.
- Hazar, M. (2017). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. (6.Baskı). Ankara: İlksan.
- Helmstetter, E., Curry, C., A., Sampson Saul, M. and Brennan, M. (1998). Comparison of general and special education classrooms of students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3), 216-227.

- Huizinga, J. (1950). *Home ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Huyen, N.T.T and Nga, K.T.T. (2003). The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*,1-15.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. and Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 169-126.
- Karal, H., Kokoç, M. ve Ayyıldız, U. (2010). Educational computer games for developing psychomotor ability in children with mild mental impairment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 996-1000.
- Katz, J. and Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 25-35.
- Kauffman, J. M. (2002). *Education deform: bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Kavanoz, A. (1999). Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin davranışlarının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, E. (2009). Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King, I. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into Practice*, 42(2), 151-158.
- Kircaali-Iftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma [inclusion in special education], *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 16, 45-50.
- Kircaali-Iftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, İçinde: özel eğitim, (Ed. Süleyman ERİPEK), (3-16). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kocakaya M. (2006). Engelli çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal durumu ve tepkileri. *Malabadi Diyarbakır Eczacı Odası Bülteni*, 17-20.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. and Waitoller, F. R. (2011) 'Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments', in A. J. Artiles, E. B. Kozleski and F. R. Waitoller (eds) *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewis, R. B., and Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*, New Jersey: Prentice Hall.
- Lewis, V., Norgate, S., Collis, G. and Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 449-464.

- Lieberman, L. J., and Mac Vicar, J. M. (2003). Play and recreational habits of youths who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(12), 755-768.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.
- Llach, P. A., and Gomez, A. B. (2007). Children's characteristics in vocabulary acquisition and use in the written production. *RESLA*, 20, 9-26.
- MacKenty, B. (2006). All play and no work. *School Library Journal*, 52, 46-48.
- Marzano, R. J. (2010). Using games to enhance student achievement. *Meeting Students Where They Are*, 67, 71-72.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. and Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- MEB. (2008). "Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları" konulu Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02.09.2008 tarih ve 3601 sayılı resmi yazısı.
- MEB. (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf.
- MEB. (2010a). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2013). Kaynaştırma eğitimi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi*, Resmi Gazete Tarih: 7 Temmuz 2018 Sayı: 30471, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, 2018/'19, Milli Eğitim Bakanlığı, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf.
- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul öncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). California: SAGE.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.
- Nelson, C.E. (1989). Skewered on the unicorn's horn: the illusion of tragic tradeoff between content and critical thinking in the teaching of science. In L. Crow (Ed.), *Enhancing Critical Thinking in the Sciences* (pp. 17-27). Washington, DC: Society for College Science Teachers.

- Nelson, C.E. (2008). Teaching evolution (and all of biology) more effectively: strategies for engagement, critical reasoning, and confronting misconceptions. *Integrative and Comparative Biology*, 48 (2), 213–225.
- Nelson, G. (1999). Science literacy for all in the 21st century. *Educational Leadership*, 57 (2), 14-17.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. and Algozzine, B. (2012). Making inclusion work for general education classrooms. *Education and Treatment Of Children*, 35(3), 477-490.
- Oblinger, D. G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004(1), 10.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools, Paris: *OECD Publications*.
- Öncü Çelebi, E. ve Ünlüler Özbay E. (2014). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncül, N. (2015). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (2), 247-284.
- Özen, G., Akçınar, S.T., Güllü, M., Timurkan, H.S., Meriç, F., Uğraş, S. ve Çoban, D.Ç. (2016). *Eğitsel Oyunlar*, Spor Lisesi 12. Sınıf, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Parlett, D.S. (1999). The Oxford history of board games. Oxford: *Oxford University Press*.
- Pearl, C. (2004). Laying the foundation for self-advocacy fourth graders with learning disabilities invite their peers into the resource room. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 44-49.
- Pehlivan, H. (2016). The role of play on development and learning. Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Preece, J. (2006). Education for inclusion. *Convergence*, 39(2), 147-165.
- Rezaian, A., Mohammadi, E. and Fallah, P. A. (2007). Effect of computer game intervention on the attention capacity of mentally retarded children. *International journal of nursing practice*, 13(5), 284-288.
- Rowland, J. L., Malone, L. A., Fidopiastis, C. M., Padalabalanarayanan, S., Thirumalai, M. and Rimmer, J. H. (2016). Perspectives on active video gaming as a new frontier in accessible physical activity for youth with physical disabilities. *Physical therapy*, 96(4), 521-532.
- Salend, S. J. (2011) *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (seventh edition). Boston, MA: Pearson.
- Sarol H. (2013). Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmli bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 71-83.
- Scardovelli, T. A. and Frère, A. F. (2015). The design and evaluation of a peripheral device for use with a computer game intended for children with motor disabilities. *Computer methods and programs in biomedicine*, 118(1), 44-58.

- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişiminde ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sherer, M. R. and Schreibman, L. (2005). Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness for children with autism. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 525.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: the implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Tekintangaç, Y. (2015). Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Terenzini, P. T. and Pascarella, E. T. (1994, January/February). Living with myths: *Undergraduate education in America*. *Change*, 26(1), 28-32.
- Topping, K. (2012) 'Conceptions of inclusion: widening ideas', in C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion? Maidenhead: Open University Press*.
- Tortop, Y. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UNESCO. (2015). Inclusive education. *World Education Forum*. 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Kongresi*, Ankara: Kök Yayınevi.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*;10(2):95-109.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Van De Bogart, W. (2009). Developing a pedagogy for active learning (PAL) Part I. <https://www.tci-thaijo.org/index.php/jsel/article/download/22069/19013>.
- Weiner, H., M. (2003). Effective inclusion professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 12-18.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldıran, N. (2004). Fen bilgisi dersinde atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun oyun ve modellerle öğretilmesinin başarıya etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 381-400.
- Yıldız, S. (2008). Özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yip, F. W. M. and Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233–249.
- Yurt, E. (2007). Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.



EKLER

EK-1: Görüşme Formu

1. Cinsiyetiniz:

- Erkek Kadın

2. Yaşınız:

- 22-30 yaş 31-40 yaş 41-50
 51-60 yaş 60 yaş üstü

3. Eğitim durumunuz:

- Lisans Yüksek Lisans Doktora

4. Öğretmen olarak görev yaptığınız süre:

- 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üstü

5. Kaynaştırma sınıfında öğretmen olarak görev yaptığınız süre:

- 0-3 yıl 4-7 yıl 7-10 yıl

6. Kaynaştırma eğitimine yönelik özel bir eğitim ya da kurs aldınız mı? Aldıysanız kaç tane aldınız?

- Almadım Aldım (.....)

7. Sınıfınızda eğitsel oyunları kullanıyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

8. Kaynaştırma sınıfında eğitsel oyunları faydalı buluyor musunuz? Faydalı buluyorsanız sebeplerini açıklayınız.

9. Kaynaştırma eğitimi alan çocukların özel durumlarını dikkate alarak hangi tür eğitsel oyunları tercih ediyorsunuz?

10. Tipik öğrenciler ile yaptığınız eğitsel oyunlar ile kaynaştırma sınıfı ile yaptığınız eğitsel oyunlar arasındaki farklar nelerdir?

11. Eğitsel oyunlar ile kaynaştırma öğrencilerinin en çok hangi becerilerinin (duygusal, sosyal, dil, bilişsel motor becerileri vs. belirtiniz) geliştiğini gözlemlediniz? Bu kapsamda kaynaştırma öğrencilerinizin elde ettiği kazanımlar nelerdir?

12. Eğitsel oyunlarda kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılması ve davranışları diğer öğrenciler tarafından nasıl karşılanmaktadır? Dışlama, alay etme ya da tersine yardımcı olma, destekleme gibi davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?

13. Kaynaştırma öğrencileri eğitsel oyun süreçlerini takip edebilmekte midir? Zorlandıkları hususlar nelerdir?

EK-2: Görüşme Formları Özeti

Sıra	Cinsiyet	Katılımcı Kodu	Yaş Aralığı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Tecrübe	Kaynaştırma Tecrübesi	Kurs/Özel Eğitim Durumu	Kurs/Özel Eğitim Sayısı	Eğitsel Oyunlar Faydalı mı?	Eğitsel Oyun Kullanma	Eğitsel Oyun Kullanma Sıklığı
1	Erkek	EÖ1	31-40	Lisans	11-15	0-3	Evet	1	Evet	Evet	Ayda 1
2	Kadın	KÖ1	31-40	Y.Lisans	11-15	0	Hayır	0	Evet	Hayır	
3	Erkek	EÖ2	31-40	Lisans	6-10	4-7	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 2 DS
4	Erkek	EÖ3	41-50	Lisans	16 ve Üstü	Belirtilmemiş	Evet	4	Evet	Evet	Belirtilmemiş
5	Erkek	EÖ4	31-40	Doktora	11-15	0-3	Evet	3	Evet	Evet	Haftada 4 DS
6	Erkek	EÖ5	41-50	Lisans	11-15	0-3	Hayır	0	Hayır	Hayır	
7	Kadın	KÖ2	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Hayır	
8	Erkek	EÖ6	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Belirtilmemiş
9	Erkek	EÖ7		Lisans	6-10		Hayır	0	Evet	Evet	Her hafta
10	Kadın	KÖ3	31-40	Lisans	11-15	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 2 defa
11	Kadın	KÖ4	22-30	Lisans	6-10	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 1 defa
12	Erkek	EÖ8	22-30	Lisans	0-5	0-3	Evet	?	Evet	Evet	
13	Erkek	EÖ9	31-40	Lisans	6-10	0-3	Evet	2	Evet	Evet	
14	Kadın	KÖ5	22-30	Lisans	6-10	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	
15	Erkek	EÖ10	22-30	Lisans	0-5	0-3	Evet	1	Evet	Evet	Günde 1
16	Kadın	KÖ6	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	
17	Kadın	KÖ7	41-50	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 2 DS
18	Kadın	KÖ8	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 4 DS
19	Kadın	KÖ9	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 2-3

20	Erkek	EÖ11	31-40	Y.Lisans	11-15	7-10	Evet	2	Evet	Evet	Her hafta
21	Erkek	EÖ12	31-40	Lisans	11-15	4-7	Hayır	0	Evet	Evet	Ayda 1 veya 2
22	Erkek	EÖ13	31-40	Lisans	6-10	4-7	Hayır	0	Evet	Hayır	
23	Kadın	KÖ10	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 3 defa
24	Erkek	EÖ14	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	
25	Erkek	EÖ15	31-40	Lisans	6-10	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Her hafta
26	Kadın	KÖ11	22-30	Lisans	0-5	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 4 DS
27	Erkek	EÖ16	22-30	Lisans	0-5	0-3	Evet	1	Evet	Evet	Günde 1
28	Kadın	KÖ12	31-40	Lisans	11-15	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	Haftada 2 defa
29	Erkek	EÖ17	31-40	Lisans	11-15	4-7	Hayır	0	Evet	Evet	Ayda 1 veya 2
30	Kadın	KÖ13	22-30	Lisans	6-10	0-3	Hayır	0	Evet	Evet	

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Zeki YILDIZ

Doğum Yeri ve Yılı : Mucur – 20/11/1986

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : zekiyildiz4040@gmail.com

Taranmış
Fotoğraf (isteğe
bağlı)

Eğitim Durumu

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Mesleki Denevim

Özel Aşıkpaşa Gülen Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2010-2013

Özel Barem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2013-2015

Özel Aşıkpaşa Gülen Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2015-2017

Özel Kayra Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2017-----

Yayımlar:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Uçuş, Ş., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z. ve Sönmez, K. (2017). Review of the eligibility of children's books to the congruity of the social studies curricula (k1-k3). *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 408-441.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Akyel, Y. ve Yıldız, Z. (2017) “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*”. International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS), 06-08 Nisan 2017, Antalya- Alanya, Türkiye.

