



e-ISSN: 2630-631X

Article type

Research Article

Subject Area

Social Sciences, Education

Vol: 8

Issue: 55

Year: 2022

Pp: 198-205

Arrival

12 December 2021

Published

27 January 2022

Article ID 1331

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.31576/smr.yj.1331>How to Cite This Article

Gözün Kahraman, Ö. & Kılınç, N. (2022). “ Down Sendromlu Bir Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencisinin Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma ”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(55): 198-205.



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Down Sendromlu Bir Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencisinin Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

### Examining The Play Behaviours Of A Child With Down Syndrome Educated Inclusively In A Kindergarten School

Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN <sup>1</sup> Doktora Öğrencisi Nida KILINÇ <sup>2</sup> <sup>1</sup> Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye<sup>2</sup> Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Karabük, Türkiye

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma eğitimi alan down sendromlu bir çocuğun serbest zaman oyun davranışlarının incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla kaynaştırma eğitimi alan çocuğun haftada iki defa olmak üzere ve her video kaydı 15-20 dakikadan oluşacak şekilde 5 hafta boyunca oyun davranışları gözlenmiş ve toplam 10 video kaydı oluşturulmuştur. Toplanan veriler oluşturulan forma işlenerek içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda kaynaştırma öğrencisinin çoğunlukla yapı-inşa oyunlarını tercih ettiği, oyunlarının çoğunda herhangi bir amaç olmaksızın ve diğerleriyle iletişim kurma ihtiyacı gütmeyen oyunlarını sürdürdüğü ortaya konmuştur. Oyunlarının çoğunda yapı-inşa oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiği, yine oyunlarının büyük bir çoğunluğunda herhangi bir arkadaş tercihinde bulunmadığı, oyun oynama süresinin çoğunlukla 4-7 dakika arasında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ilgili alan yazınla ilişkili bir biçimde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma Eğitim, Okulöncesi Eğitimi, Oyun, Down Sendromu

#### ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the free-time play behaviours of a child with down syndrome who was educated inclusively in a kindergartenschool. This qualitative study was designed as a case study. The data of the study was gathered by observing a child with down syndrome who was educated inclusively in a kindergartenschool for five weeks and by conducting two observation each week, totally 10. Each observation was video recorded and each record lasted for about 15-20 minutes. The data of the study was analysed though content analysis. Results of the study revealed that the children observed mostly preferred yapı-inşa play, and in most of her plays he played with no purpose and without a need for communication with others. Results demonstrated that she mostly preferred to play with yapı-inşa toys and that did not prefer to play with a friend and that the duration of her plays were about 4-7 minutes and that she showed social participation in all of her play but did not show any leadership behaviours or did not try to Express herself. The results of the study were discussed in line with the related literature.

**Key words:** Inclusive Education, Preschool Education, Play, Down Syndrome

## 1. GİRİŞ

Oyun kendi içinde barındırdığı özelliklerle çocuğun kendi performansına ilişkin motivasyonunu artıran, özgün ürünler oluşturmasına ve özgürce seçebilmesine fırsat sağlayan, her daim aktif olduğu, eğlenceli ve sembolik bir deneyim olarak ifade edilebilir (Gordon, 2007; Hughes, 1989; Isenberg ve Jalongo, 2001). Oyun çocuklara keşfetmeleri, gelişmeleri ve günlük yaşamda olmasını istediklerini kurgulayabilmeleri için olanaklar sağlar (Hirsh, 2004). Bununla birlikte oyun zihin, dil, hareket ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, nesnelerin öğrenilmesi, çevresel kontrol ve dünyada başarı için gerekli olan sosyal becerilerin gelişimi için de önemlidir (Hamm vd., 2006; Yamaner, 2001). Çocuğa güçlükle öğretilen pek çok kural, oyun esnasında kolayca öğretilir. Çocuklar öğrenme, karar verme, işbirliği, sıralama, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kural ve kavramı oyun sırasında farkına varmadan öğrenip benimseyebileceği ve bireyin problemleri görme ve çözme kapasitesinin gelişeceği, bireyler arası iletişim becerilerine sahip olacağı, içe dönük zekâsının gelişiminin destekleneceği, bunun yanı sıra çocuğun ailesinde ve toplumda üstleneceği rollere hazırlanmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000; Çoban ve Nacar, 2006; Hirsh, 2004; Memiş, 2006; O'Hagan ve Smith).

Gelişimsel gecikmesi olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişim özelliklerine sahip olmasalar da içsel enerjilerinin boşaltılması, genel gelişimlerinin sağlanması ve farklı deneyimler kazanmaları gibi ortak ihtiyaçlara sahiptirler ve bu ihtiyaçların karşılanmasında en önemli anahtar oyundur (Ayan vd., 2012). Özel eğitim gereksinimi duyan çocuklar, kendi oyun becerileri içinde sınırlandırılmış olabilirler ve normal gelişim gösteren akranlarından farklı özelliklere sahiptirler. Bununla birlikte, normal gelişim gösteren akranları gibi oyundan benzer faydaları sağlayamayabilirler (Hamm vd., 2006). Ancak gelişimsel



gecikmesi olan çocuklarda da normal gelişim gösteren çocuklar gibi oyun oynamayı sevmekte ve oyuna ihtiyaç duyar. Başka bir anlatımla oyun becerileri, normal gelişen çocuklarda olduğu gibi özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gelişimi açısından da önemli görülmektedir (Case-Smith ve Kuhaneck, 2008; Stahmer,1999).

Alan yazın incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların oyun davranışlarına ve oyuncak tercihlerine yönelik farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ayan, Memiş, Eynur ve Kabakçı, 2012; Stahmer, 1999; Stone vd., 1994; Ungerer ve Sigman, 1981).Bu bilgiler ışığında oyunun, çocuğun birçok alanda gelişimini sağlamanın yanı sıra çocukta var olan eksikliklerin ya da gelişimsel geriliklerin gözlemlenebilmesi ve tespit edilebilmesi için bir belirteç olarak kullanılabilmesi söylenebilir (Stanton, Chapman ve Brown, 2015).Bu noktadan hareketle, normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için de oyunun vazgeçilmez bir unsur olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim alan özel gereksinimli çocuklar, diğerleriyle etkileşim ve iletişim kurmayı, arkadaşlıklar geliştirmeyi, iş birliği yapmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf ortaklık alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenebilmektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitimi alan çocukların oyun davranışlarının incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünüldükçe araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Oyun davranışına ilişkin bilgi edinmenin en güçlü yolunun gözlem olduğu düşünüldükçe, kaynaştırma öğrencisinin oyun davranışlarının gözlem yoluyla incelenmesinin daha net veriler elde edilebilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin hangi oyun türünü, hangi oyuncakları, hangi öğrenme merkezlerini tercih ettiğini, oyunda ne tür davranışlar sergilediğini ve oyunda kalma süresini belirlemek amacıyla çalışmanın yapılmasının normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırma öğrencisinin oyun davranışlarından farklılık ve benzerliklerinin saptanmasıyla alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu bağlamda bu çalışmada okulöncesi eğitim kurumunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alan down sendromlu bir çocuğun serbest oyun zamanı dilimindeki öğrenme merkezi seçimleri, seçtiği oyun türü, seçtiği sosyal oyun türü, tercih ettiği oyuncaklar, oyun arkadaşı seçimi, oyun oynama süresini belirlemek amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Mevcut çalışma, 5 yaş kaynaştırma öğrencisinin serbest zaman etkinliklerindeki oyun davranışlarını incelemek amacıyla yapılmış durumsal bir çalışmadır. Çalışmanın araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay metodudur. Bu metod araştırmacıların, özel durumlara yönelik derinlemesine veri toplamalarına olanak sağlar. Çoğu zaman örnek olay incelemesi çok küçük bir grupla ya da çok sınırlı sayıda kişiyi seçer. Durum çalışmaları, özünde bir araştırma yöntemi olarak sınırlı sayıdaki olay, süreç, etkinlik ve olayların detaylı bağlamsal analizi ve ilişkileri aracılığıyla kişinin davranışlarının irdelenmesine olanak sağlar (Creswell, 2013; Zainal, 2007).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. (Büyüköztürk, 2012). Davranış gözlemlemeye yönelik çalışmalarda katılımcının devamlı katılımına ihtiyaç duyulması sebebiyle en kolay ulaşılabılır örnekleme gidilmiştir. Mevcut çalışmaya, Karabük ilinde bağımsız anaokuluna kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden ve orta derecede zihinsel gerilik gösteren, down sendromlu bir kız çocuğu dahil edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak gözlem yoluyla video kayıtları yapılması planlanmıştır. Gözlem, sosyal bir olayın öncesi ve sonrasında neler olduğunu eksiksiz biçimde sunan bir metottur. Gözlemsel analizin amacı okuyucuyu gözlemin yapıldığı ortama götürmektir (Patton, 2002). Çocuğun okula başlamasından yaklaşık 2 ay sonra (çocuk uyum sürecini atlattıktan sonra) aileden izin alınarak 5 yaş anasınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocuğun serbest zaman etkinliklerinde video kayıtları araştırmacı tarafından yapılmaya başlanmıştır. Serbest zaman etkinlikleri çocukların güne uyumunu sağlayan çeşitli öğrenme merkezlerinde (Blok merkezi, Dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, Fen merkezi, Eğitici Oyuncak Merkezi, Sanat merkezi), çocukların özgürce seçim yaptığı ve öğretmenin sadece gözlemci ve gereken durumlarda rehberlik edici rolünde olduğu zaman dilimlerinden biridir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencisinin yapılandırılmayan bu etkinlik sırasında gözlenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Videolar diğer çocukların da serbest zaman etkinliklerinde oldukları sırada, çocukların dikkatini çekmeyecek şekilde sabit bir yerden çekilmiştir. Çocuğun oyun davranışlarına dışarıdan bir müdahale yapılmadan video kayıt çekimlerinin sürdürülmesine özen gösterilmiştir. Haftada iki defa olmak üzere ve her video kaydı 15-20 dakikadan oluşacak şekilde 5 hafta boyunca çekimler sürdürülmüştür. Toplamda 20 dakikadan oluşan 10 video kaydı çekilmiştir. Video kayıtlarındaki oyun davranışlarını belirlemek ve çocuğun oyun seçimlerini gözlemleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından “Oyun Davranışları Gözlem Formu” oluşturulmuştur.

#### 2.4. Oyun Davranışları Gözlem Formu

Bu form kaynaştırma öğrencisinin serbest oyun zamanı sırasındaki oyun davranışlarını, etkileşimlerini kodlama ve değerlendirme amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın(ör. Akınbay, 2014; Duman ve Koçak, 2013; Duman ve Temel, 2011; Öncü ve Özbay, 2010; Restall ve Magill-Evans, 1994) incelenerek geliştirilmiştir. Form, kaynaştırma öğrencisinin 15-20 dk. serbest oyun zamanı dilimindeki öğrenme merkezi seçimleri, seçtiği oyun türü, seçtiği sosyal oyun türü, tercih ettiği oyuncaklar, oyun arkadaşı seçimi, oyun oynama süresini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçildiğinde öncelikle ilgili literatür incelenerek bir gözlem formu oluşturulmuştur. Video kayıtları her uzman tarafından ayrı ayrı izlenmiş ve oluşturulan tablo (form) üzerinde işaretlemeler yapılmış ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç bağımsız uzman tarafından doldurulan formda yapılan işaretlemeler her madde için tek tek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken araştırmacının ve diğer uzmanların işaretlemeleri tek tek kontrol edilerek uzmanlar arası “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından aynı işaretlenen veya 3 gözlemciden 2 gözlemci tarafından aynı işaretlenen maddeler uzmanlar arası görüş birliği olarak kabul edilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası güvenilirlik seçilen öğrenme merkezi için %100, seçilen oyun türü için %98, seçilen sosyal oyun türü için %95, tercih ettiği oyuncaklar için %98, oyun arkadaş seçimi için %97, oyun oynama süresi için ise %98 olarak bulunmuştur. Güvenirlik sağlandıktan sonra araştırmacılar görüş ayrılığı yaşadıkları kayıtları tekrar izleyerek ve birlikte değerlendirerek frekans değerleri ve yüzdelerinin son hali verilmiştir.

Elde edilen veriler oluşturulan tablodan yola çıkılarak “içerik analizi” yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi; nitel çalışmalarda veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını girişimlerini ifade etmek olarak adlandırılabilir (Patton, 2002). Başka bir ifadeyle içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde tercih ettiği öğrenme merkezlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Serbest zaman etkinliklerinde tercih edilen öğrenme merkezleri

Faktör	Bileşenler	f
Tercih edilen oyun türü	Blok Merkezi	6
	Dramatik Oyun Merkezi	2
	Sanat Merkezi	2
	Fen Merkezi	1

Verilerin toplanmasında elde edilen toplam 10 kayıt incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi alan çocuğun tercih ettiği öğrenme merkezleri bakımından altı kez blok merkezini, iki kez dramatik oyun merkezini, iki kez sanat merkezini ve bir kez fen merkezini tercih ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde seçilen oyun türüne ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Serbest zaman etkinliklerinde seçilen oyun türü

Faktör	Bileşenler	f
Tercih edilen oyun türü	Fiziksel Oyun/ İtiş kakış Oyunları	0
	Yapı İnşa Oyunları	6
	Manipülatif Oyun	1
	SosyoDramatik Oyun	3
	Sembolik Oyun	2
	Kurallı Oyun	1

Not: Tercih ettiği oyun türü incelendiğinde altı kez yapı-İNŞA oyunlarını, üç kez sosyo dramatik oyunu ve iki kez sembolik oyunu, bir kez manipülatif oyunları, bir kez kart oyunlarını tercih ettiği gözlemlenmiştir. Fiziksel youn ve titiş-kakış oyunlarını hiç tercih etmediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde tercih ettiği sosyal oyun türleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Serbest zaman etkinliklerinde seçilen sosyal oyun türü

Faktör	Bileşenler	f
Tercih edilen Sosyal Oyun türü	Amaçsız Oyun	4
	Tek Başına Oynanan Oyun	1
	Gözlemci Olarak Bir Oyunu İzleme	3
	Paralel Oyun	7
	Brilikte Oyun	0
	İşbirliğine Dayalı Oyun	1

Not: Tercih ettiği sosyal oyun türü incelendiğinde aynı gün içinde farklı oyun türlerini seçebildiği ve toplamda dört kez amaçsız oyun, yedi kez paralel oyun, bir kez tek başına oyun, üç kez gözlemci olarak oyun izleme (izleyici oyun), bir kez de iş birliğine dayalı oyun oynamayı seçtiği ve birlikte oyunu hiç tercih etmediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde tercih ettiği oyuncaklara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Serbest zaman etkinliklerinde tercih edilen oyuncaklar

Faktör	Bileşenler	f
Oyuncak Tercihi	Yapı-İnşa Oyuncakları	6
	Mutfak Malzemeleri	2
	Oyuncak Hayvanlar	-
	Oyuncak İnsanlar	1
	Sanat Materyalleri	2
	Kıyafetler	-
	Kitaplar	-
	Manipülatif Oyuncaklar-Arabalar	-
	Kart Oyuncakları	1

Not: Oyuncak tercihleri incelendiğinde yine aynı günde birden fazla oyuncak tercihinde bulunabildiği söylenebilir. Altı kez yapı-İNŞA oyuncakları, iki kez mutfak malzemeleri, bir kez oyuncak insanlar, iki kez sanat materyalleri, bir kez de kart oyuncakları tercih ettiği, manipülatif oyuncakları, arabaları, kitapları, kıyafetleri, top ve oyuncak hayvanları hiç tercih etmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde oyun arkadaşı seçimine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Serbest zaman etkinliklerinde oyun arkadaşı seçimi

Faktör	Bileşenler	f
Oyun Arkadaşı Seçimi	Var	2
	Yok	8

Not: Elde edilen verilerden yola çıkarak arkadaş tercihi incelendiğinde 10 kayıttan sadece iki tanesinde arkadaş seçimi yaptığı diğer sekiz tanesinde herhangi bir arkadaş tercihi bulunmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan down sendromlu öğrencinin serbest zaman etkinliklerinde oyun oynama süresine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Serbest zaman etkinliklerinde oyun oynama süresi

Faktör	Bileşenler	f
Oyun Oynama Süresi	1-3 Dakika	1
	4-7 Dakika	5
	8-11 Dakika	3
	12-15 Dakika	1

Not: Oyun oynama süresine dikkat edildiğinde, bir kez 1-3 dakika arasında, beş kez 4-7 dakika arasında, üç kez 8-11 dakika arasında, bir kez de 12-15 dakika arasında sürelerde oyun davranışını sürdürdüğü görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada okulöncesi kaynaştırma eğitimi alan zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuğun serbest zaman oyun davranışları incelenmiştir. Gözlem yoluyla incelenen bu davranışlara yönelik elde edilen ilk bulgu kaynaştırma eğitimi alan çocuğun tercih ettiği öğrenme merkezlerine yöneliktir. Bu araştırma kapsamında gözlemlenen ED' nin oyunlarını blok merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi ve fen merkezinde oynadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırma sonuçlarında ED' nin oyunlarını oynamak için daha çok blok merkezini tercih ettiği görülmektedir. Özyürek ve Saka (2017), zihinsel yetersizliği olan okulöncesi çocuğu oyun ortamında inceledikleri çalışmalarında çocuğun genellikle blok merkezi ve bu alanda bulunan oyuncakları tercih ettiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Duman ve Koçak (2013) yaptıkları çalışma sonuçlarında zihinsel gerilik gösteren çocuğun akranlarına göre daha az grup oyunları oynadığını, daha çok paralel oyun oynadığına yer vermişlerdir. Seçilen oyun merkezleri dikkate alındığında diğer çocukların çoğunlukla dramatik oyun merkezinde birlikte oyun seçmelerine rağmen ED' nin kendi yaş gurubundan farklı olarak yalnız oyunlar kurabileceği, yaratıcılık becerisi gerektirmeyen ve sadece daha öncesinde yapmaya alışmış olduğu 3 inşa modeli üzerinde durduğu(kule, yol, ev) merkezleri

tercih ettiği görülmektedir. Bu bakımdan oyun gelişim aşamaları dikkate alındığında ED' nin daha küçük çocukların tercih ettiği oyunları seçtiği görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içinde akranlarıyla gerekli iletişimi kurmakta güçlük çektikleri yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu açıdan düşünüldüğünde ED' nin daha az iletişim gerektiren ve paralel oyun oynayabileceği merkezleri tercih etmiş olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada ikinci olarak okulöncesi eğitim alan down sendromlu çocuğun oynadığı oyun türleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları çocuğun oyun türleri arasında daha çok yapı-inşa oyununu tercih ettiğini göstermektedir. Ayrıca gözlemlenen down sendromlu çocuk manipülatif oyuncakları, arabaları, kitapları, kıyafetleri, top ve oyuncak hayvanları hiç tercih etmemiştir. Case-Smith ve Kuhaneck (2008) , gelişimsel eksikliği olan çocukların nesne keşfine dayalı oyunları anlamlı düzeyde daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir. Nesne keşfinin 1-3 yaş çocuklarında baskın olduğu, yetenek gerektiren sembolik oyunların ortaya çıkmasıyla azalan bir oyun türü olduğu düşünüldüğünde ED nin bu oyunları daha fazla tercih etmesi, bulunduğu yaşın daha alt seviyesindeki oyun aktivitelerini tercih ettiğini yansıtmaktadır. Bununla birlikte, Stahmer (1999) tarafından yapılan çalışmada, otistik çocuklar için en zor oyunların sembolik ve sosyo-dramatik oyunlar olduğu görülmüştür. Bu tür oyunlar üst düzey beceriler gerektirdiği için zihinsel yetersizliği olan çocuklarda bu tür oyunların daha az tercih edilmesi beklenen bir bulgu olarak ele alınabilir. ED' nin daha az bu oyunları tercih etmesi alan yazınla örtüşen bir bulgudur.

Bu araştırmada üçüncü olarak okul öncesi eğitimi alan down sendromlu çocuğun arkadaş seçimleri gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonuçları, down sendromlu çocuğun oynadığı oyunların büyük bir kısmında herhangi bir arkadaş tercihinde bulunmadığını göstermektedir. Duman ve Temel'e göre (2011), beş yaş grubu normal gelişim gösteren çocuklar oyunlarının %70'ini grup oyunları tercih etmektedirler. Farmer, Pearl, Van Acker (1996). Yaptıkları çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla arkadaş reddi yaşadıkları ve daha az popüler oldukları yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Özyürek ve Saka 2017 yılında yaptıklarında çalışmada özel gereksinimli çocuğun daha çok tek başına kaldığı ve arkadaşlarıyla oynamadığı durumlarda da sınıfta amaçsızca dolaştığını belirlemişlerdir. Bu sonuç çalışmamızın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada ED'nin sınıftaki arkadaşları ED' yi oyunlarına dahil etmek için girişimlerde bulunmakla birlikte ED'nin buna yanıt vermediği ve sınıf içerisinde akranları ile aynı öğrenme merkezlerini tercih ettikleri durumlarda dahi çoğunlukla yalnız kalmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları alan yazında belirtilmektedir (Özaydın, Tekin İftar, Kaner, 2008). Siperstein, Leffert, &Wenz-Gross (1997) özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilme oranlarının, düşük olduğuna işaret etmişlerdir. Ayan, Memiş, Eynur ve Kabakçı (2012) özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların temelde oyuna ve oyuncaklara karşı pasif bir yaklaşımda buldukları, zaman ilerledikçe ve doğru telkinlerin yardımı ile oyun topluluğu içinde, hem oyun görevlerinde ve hem de oyuncak seçiminde normal gelişim gösteren çocuklara yakın tercihlerde buldukları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada dördüncü olarak okulöncesi eğitim alan down sendromlu bir çocuğun oyun oynama süresi gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında ED'nin oyunlarının daha çok 4-7 dakika arasında sürdüğü oyuna odaklanma ve devam ettirme sürelerinin bulunduğu gelişim döneminde olması gerekenden daha kısa olduğu saptanmıştır. Zihinsel engelli çocukların özellikleri arasında dikkat sürelerinin kısa olması ve ilgilerinin sınırlı olması alanyazında belirtilmiştir (Cavkaytar, 2013, Eripek, 2005, Özak ve Avcıoğlu, 2007, Therrien ve diğerleri, 2011). Araştırmanın bu sonucu alan yazınla örtüşmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların olumlu davranışlarından etkilenmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemektir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar kaynaştırma çocuğunun gerekli sosyal iletişimi kurmakta güçlüğüne işaret etmektedir. Bu konuda kaynaştırma öğrencilerinin oyun davranışlarına ilişkin farklı çalışma ve sınıf içi uygulamalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine alınmadan önceki hazırlık aşaması olmalı ve bu aşamada oyun becerilerine ilişkin çocuklarla bireysel eğitim planları uygulanmalı ve çocukların oyun başlatma, oyunu sürdürme, oyunu sonlandırma, var olan bir oyuna dahil olma gibi becerilerinin gelişiminin desteklenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyo-dramatik oyun becerilerinde çok yetersiz oldukları görülmektedir. Dramatik oyunlar zihinsel engelli çocukların yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirebilecek, sosyal rolleri tanımalarına, deneyimlemelerine ve gerçek yaşama hazırlanmalarına imkan sağlayacak oyunlardır. Bu nedenle, bu oyun türlerinin içeriğine uygun oyun uygulamaları gerçekleştirilerek çocuklar, gelecekte sahip olabilecekleri ve karşılaçacakları sosyal rollere hazırlanma imkanı veren bu oyun türlerini oynamaya yönlendirilmelidir. Bu konuda öğretmenin rehberlik ederek kaynaştırma öğrencisini özellikle bu oyun türlerine dahil etmesi ve bu oyunda rol alabilmesine yardımcı olması önemlidir.

**KAYNAKÇA**

- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aral, N. , Gürsoy, F. ve A. Köksal (2000). *Okulöncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 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.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bray, P.,& Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in main stream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-43.
- Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S., & Barthélemy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *The National Autistic Society*, 9(3), 229-245.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2013). Özel eğitime gereksinim olan çocuklar ve özel eğitim, İ. H. Diken. (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (Yedinci baskı) içinde (s. 1-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Case-Smith, J., & Kuhaneck, H. M. (2008). Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 28, 19-29.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. University of Nebraska, Lincoln: Sage publications.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Gordon, L. (2007). *New castle thought heages*. Durham: DurhamCollegePress.
- Hamm, E. M. (2006). Playfulness and the environmental support of play in children with and with out developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 26(3), 88-96.
- Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum: incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play: Theory, planning, implication, assessment*. Boston: Pearson A and B.
- Hughes W. J. (1989). *The effects of life imprisonment on prisoners' families* (UnpublishedThesis). University of Ulster.
- Isenberg, J. P., & Jalongo M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- O'Hagan, M.,& Smith, M. (2004). *Early years child care education: Key issues* (Second Ed.). Edinburg: Elsevier Limited.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2010). *Erken dönemindeki çocuklar için oyun* (10. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, A., & Saka, A., (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Ortamında Akran Etkileşimi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. Vol.7, 19-40.
- Özak, H., ve Avcioğlu, H. (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 33-50.

Özaydın, L. İfter, T.E. Kaner, S.(2008). Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.9(1). 15-34.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Restall, G., & Magill-Evans, J. (1994). Play and preschool children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 48(2), 113-120.

Siperstein, G. N., Leffert, J. S., &Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (2), 55-70.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Theraphy*, 15(1), 29-40.

Stanton Chapman, T. L.,&Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.

Stone, W.L., Hoffman, E.L., Lewis, S. E., &Ousley, O.P. (1994). Early recognition of autism parental report vsclinical observation. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 148, 174-176.

Therrien, W.J., Taylor, J.C., Hosp, J.L., Kaldenberg, E.R., and Gorsh, J. (2011). Science instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 188–203.

Ungerer, J. A.,&Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.

Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. İstanbul: Erkin Kitabevi.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

## SUMMARY

### Introduction

Children with special needs who are educated with normally developing children can learn to interact and communicate with others, develop friendships, cooperate, and help each other in individual strengths and weaknesses. Considering that examining the play behaviors of children receiving inclusive education will contribute to the literature, it was decided to conduct the research. Considering that the most powerful way to obtain information about play behavior is observed, it is thought that examining the play behaviors of the mainstreaming student through observation will make it easier to obtain clearer data. In this study, it was aimed to determine the learning center choices in the free play time period of a child with Down syndrome, who was educated as an inclusive student in a preschool education institution, the type of play she chose, the type of social game she chose, the toys she preferred, the choice of a playmate, and the duration of playing games.

### Method

The research method of the study is the case study method, which is one of the qualitative research methods. This method allows researchers to collect in-depth data for specific situations. A girl with Down syndrome, who was attending an independent kindergarten in Karabük province as an inclusion student and who had moderate mental retardation, was included in the study. Leisure activities are held in various learning centers (Block center, Dramatic play center, book center, music center, Science center, Educational Toy Center, Art center) that allow children to adapt to the day, where children freely choose and the teacher is only in the role of observer and guidance when necessary. It is one of the time zones. For this reason, it was thought that it would be appropriate to observe the mainstreaming student during this unstructured activity. The videos were taken from a fixed location in a way that they did not attract the attention of the children while other children were also at their leisure activities. Care was taken to continue video recordings without any external intervention in the play behavior of the child. Filming continued for 5 weeks, twice a week and each video recording was 15-20 minutes. 10 video recordings of 20 minutes in total were shot. The Child's Play Behavior Record Form was created. The form will take 15-20 minutes for the mainstreaming student. It was used to determine game choices, interactions, playmate selection, frequency of playing games, and game behaviors in a free play time period. In the analysis of the data, firstly the relevant literature was examined and an observation form was created. When the data was analyzed, firstly the relevant literature was examined and an observation form was created. The video recordings were watched by each expert separately, and the markings were made on the table (form) created and then compared. In order to ensure its validity and reliability, the markings made in the form filled out by three independent experts were compared for each item one by one. After the reliability was established, the researchers gave the final form of the frequency values and percentages by re-watching the records in which they differed and evaluating them together. The data obtained were analyzed through "content analysis" based on the table created.

## Results and Discussion

When the 10 records obtained during the data collection were examined, it was observed that the child who received inclusive education preferred the block center six times, the dramatic play center twice, the art center twice, and once the science center, in terms of learning centers. Özyürek and Saka (2017), in their study examining a preschool child with intellectual disability in a play environment, found that the child generally preferred the block center and the toys in this area. This finding coincides with the current research findings. When the type of game she preferred was examined, it was observed that she preferred building-building games six times, socio-dramatic play three times, symbolic play twice, manipulative games once, card games once. In the study conducted by Stahmer (1999), it was seen that the most difficult games for autistic children are symbolic and socio-dramatic games. Since such games require high-level skills, it can be considered as an expected finding that such games are less preferred by children with intellectual disabilities. ED's preference for these games less is a finding that overlaps with the literature. When her preferred type of social game is examined, she can choose different game types in the same day and she chooses to play four times aimless play, seven parallel games, once alone play, three times as an observer (audience game), and once in a cooperative game. and together it was seen that she never preferred the game. Farmer, Pearl, Van Acker (1996). In their study, they found that mainstreaming students experienced more peer rejection and less popular than children with normal development. In addition, the observed child with down syndrome did not prefer manipulative toys, cars, books, clothes, balls, and toy animals. Case-Smith and Kuhaneck (2008) state that children with developmental deficits prefer games based on object discovery significantly more. When the toy preferences are examined, it can be said that more than one toy can be preferred on the same day. It is seen that she preferred building-building toys six times, kitchen equipment twice, toy people once, art materials twice, card toys, and never preferred manipulative toys, cars, books, clothes, balls, and toy animals. When the friend preference was examined, it was observed that only two of the 10 records chose friends and the other eight did not make any preferences. When paying attention to the playing time, it was observed that she continued her game behavior once between 1-3 minutes, five times between 4-7 minutes, three times between 8-11 minutes, and once between 12-15 minutes. Among the characteristics of mentally retarded children, short attention span and limited interest have been stated in the literature (Cavkaytar, 2013, Eripek, 2005, Özak & Avcioğlu, 2007, Therrien et al, 2011).