

Bütünleşmiş Oyun Grupları Modeli ve Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Bütünleşmiş Oyun Grupları Uygulamaları

Elif SAZAK DUMAN¹ , Esra ÇINAR² 

Öz: Oyun her çocuğun hakkıdır ve akranlarıyla birlikte oyun oynamak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için özellikle önemlidir. Türkiye’de ise 2018 yılında yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin erken çocukluk dönemindeki çocukların akranlarıyla bir arada olabilmelerini mümkün kılan müdahaleler daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bütünleşmiş oyun grupları modeli (BOGM) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için geliştirilmiş ve OSB olan çocukların sosyal ortamlarında akranlarıyla birlikte oyun oynamalarını sağlayan kanıt temelli bir modeldir. Bu model OSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarının aynı grup içerisinde bir yetişkin rehber desteğiyle oyun oynamasına fırsat sunmakla birlikte çocukların sosyal etkileşim becerileri ve oyun becerilerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu makale, BOGM’nin kavramsal içeriğine odaklanarak gelişme sürecine, uygulanmasına ve bu modelle ilgili yapılmış olan araştırmalara odaklanmaktadır. Araştırmada BOGM ile ilgili gelecek araştırma ve uygulama örnekleri de tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, bütünleştirilmiş oyun grupları modeli, oyun becerileri, akran aracılı müdahaleler

The Integrated Play Groups Model and Integrated Play Groups Application in Early Childhood Special Education

Abstract: Play is the right of every child, and playing with their peers is especially important for children with an autism spectrum disorder. In Turkey, after the Special Education Services Regulation, which was renewed in 2018, interventions that make it possible for children with special needs aged 0-36 months to be together with their peers have started to come to the fore more. The integrated playgroup model (IPG) is an evidence-based model developed for children with autism spectrum disorder (ASD). It enables children with ASD to play with their peers in social environments. While this model provides the opportunity for children with ASD and their typically developing peers to play with the support of an adult guide in the same group, it aims to support children's social interaction skills and play skills. This article focuses on the development process, implementation, and research of this model by focusing on the conceptual content of IPG. The study also discussed future research and application examples related to IPG.

Keywords: Autism spectrum disorder, the integrated play group model, play skills, peer-mediated intervention

Geliş tarihi/Received: 06.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 16.10.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Prof. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim, sazak_e@ef.ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3530-9588

² Uzman, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim, esracinar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5683-9110

Atıf/To cite: Sazak Duman, E. & Çınar, E. (2023). Bütünleşmiş oyun grupları modeli ve erken çocukluk özel eğitiminde bütünleşmiş oyun grupları uygulamaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 904-931. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1293218>

Giriş

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi için çıkartılan yasal düzenlemenin birisi de 2018 yılında yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’dir. Yönetmelik ile 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, bünyesinde ana sınıfı kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde yürütülmeye başlanmıştır. Kurumlarda sürdürülecek eğitimin her bir çocuk için haftada 2 gün, ikişer eğitim saati olacak şekilde, okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabileceği ve bir eğitim saatinin 40 dakika olduğu belirtilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Yayımlanan bu yasal düzenleme okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla bir arada nasıl olabilecekleri kaygılarını gündeme getirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özel gereksinimi olan küçük çocukların akranlarıyla etkileşimlerini güçlendirecek yöntemleri kullanmalarına yönelik gereksinimleri de artmıştır. Oyunu sosyokültürel bir çerçeveye gömülü olarak, ekolojik olduğu kadar, çocuğun gelişimsel özelliklerini de kapsadığı için daha geniş tabanlı olarak ele alan, bu yönüyle diğer oyun yöntemlerinden ayrılan uygulama Bütünleştirilmiş oyun grupları modeli (BOGM) dir (Wolfberg ve Schuler, 1993). BOGM yetişkin destekli akran etkileşimleri yoluyla otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda anlamlı akran ilişkilerinin, uygun oyun ve sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmış bir müdahaledir. Oyun grupları "acemi oyuncu" (OSB olan çocuk) ve "uzman oyuncular"dan (tipik olarak gelişmekte olan akranlar) oluşur. Eğitimi bir yetişkin kolaylaştırıcı, acemi ve uzman oyuncular arasındaki etkileşimleri desteklemek ve şekillendirmek için bir "oyun rehberi" görevi görür (Glovak, 2007).

BOGM, OSB olan çocuklara akranlarıyla birlikte aynı ortamda oyun oynama fırsatları sunan, sosyal etkileşim ve oyun becerileri başta olmak üzere birçok becerilerinin de desteklenmesini sağlayan eğitimsel bir müdahale yöntemidir (Wolfberg, 2004). Bir başka deyişle, BOGM, OSB olan çocuklara kapsayıcı oyun ortamlarında normal gelişim gösteren akranları aracılığıyla rehberlik etmeyi amaçlayan kanıt temelli bir uygulamadır (Al-Sharif, 2020). BOGM pek çok çocuğun akran-oyun deneyimlerinin dışında tutulmasına yönelik endişeden doğmuştur. BOGM’de OSB olan çocuğun normal gelişim gösteren akranlarını veya kardeşlerini genel sosyal ortamlar içerisindeki bir oyunda model olarak ve onlarla etkileşime girerek desteklemeyi amaçlar. BOGM, OSB olan çocuk, normal gelişim gösteren akran veya kardeş ile onlara rehber olan bir yetişkinden oluşur. Oyun OSB olan çocuğun gereksinimlerine göre bireyselleştirilerek yapılandırılır. Bu nedenle yapılandırılmış oyun etkinlikleri içerisinde yer alır (Wolfberg ve Schuler, 1993). Genel olarak, okul öncesi eğitim ortamlarında çeşitli oyun etkinlikleri, küçük oyun grupları içerisinde, öğretmenin rehberliğinde planlanmaktadır. Rehber çocuklar arasındaki etkileşim için uygun oyun ortamını hazırlamakta, oyunu desteklemekte ve denetlemekte, çocuk-akran arası etkileşime mümkün olduğunca müdahale etmemekte ancak gerektiğinde çocukların dikkatini çekmekte ve yönlendirmektedir (Rousseau, 2006; Wolfberg vd., 2015). BOGM pek çok sosyal ortamda ve okul programı içerisinde uygulanabilir. Orijinal olarak 3-11 yaş grubu OSB olan çocuklar için geliştirilmiştir ancak günümüzde yaşça daha büyük popülasyon için de, farklı yaratıcı etkinliklerde kullanılabilir (Wolfberg vd., 2012).

OSB olan çocuklar için geliştirilen BOGM ile OSB olan çocukların akran etkileşimi ve oyun becerileri üzerine yapılan araştırmalar (Aldabas, 2022; Hoffman-Raap, 2004; Glovak, 2007; Neufeld ve Wolfberg, 2010; Remy, 2013; Wolfberg, 1999; 2003; 2004; Wolfberg ve Schuler, 1993; 1999; Wolfberg vd., 2015; Hie Pink Ting ve Yeo, 2019) ve uygulamaların artmasıyla birlikte, bütünleştirilmiş oyun grupları üzerine yapılan çalışmaların da hız kazandığı

görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, BOGM'nin OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve oyun becerilerinde etkili olduğu bildirilmektedir (American Speech-Language-Hearing Association, 2006; Bauminger-Zviely vd., 2021; Darling-Hammond vd., 2005; Disalvo ve Oswald, 2002; Grant ve Turner-Bumberry, 2020; Iovannone vd., 2003; National Autism Center, 2009; Hie Pink Ting ve Yeo, 2019; Wolfberg vd., 2012; Wolfberg ve Schuler, 1992; 1993; 1999). BOGM'ü daha iyi anlayabilmek için, bu alanın gelişim sürecini bilmek ve günümüze kadar yapılan uygulamaları görmek yararlı olacaktır. Bu araştırmanın amacı, BOGM'nin uygulanma sürecini, özelliklerini, ilkelerini, günümüze kadar gelişimini ortaya koymak ve kullanıldığı araştırmaları incelemektir. Makalede öncelikle bütünleştirilmiş oyun gruplarının ortaya çıkışı, gelişim alanlarına katkıları, uygulanması, özellikleri, ilkeleri, uygulanma basamakları, ardından ise alanyazında yapılmış uygulama örnekleri yer almıştır.

BOGM'nin Ortaya Çıkışı

Kuramsal Temelleri

BOGM "farklı yeteneklere, kültürel kimliklere ve sosyal geçmişlere sahip çocukları oyun amacıyla bir araya getirecek" bir müdahale modeli yaratma çabasıyla Dr. Pamela J. Wolfberg tarafından, 1980'lerin sonlarında, San Francisco'daki bir devlet ilkokulunda OSB programında çalışırken ortaya çıkmıştır (Wolfberg, 1999). Özel eğitim, çocuk gelişimi ve oyun terapisi geçmişine sahip olan Wolfberg, gözlemlerinde OSB olan çocukların akranlarıyla temel oyun ve sosyal deneyimlere eşit erişim sağlayamadıklarından ciddi şekilde endişe duymaya başlamış, serbest oyun için bolca zaman sağlandığında bile, akran gruplarına katılmadıklarını fark etmiştir. Wolfberg, çalışmalarında BOGM'un Vygotsky'nin teorisini benimsediğini ve Rogoff (1990)'un "rehberliğe dayalı katılım" kavramı ile Brown ve Campione'nin (1990) "öğrenenler topluluğu"na ve Lave ve Wenger'in (1991) "meşru çevre katılımına" benzediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada BOGM ve uygulama sürecini açıklamak amacıyla öncelikle bu kuramsal temellere değinilmiştir.

Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı

Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2009), BOGM'nin sosyokültürel kurama dayandığı belirtmektedir (Reichow ve Volkmar, 2010; Hie Pink Ting ve Yeo, 2019; Wolfberg, 1999; 2003; 2004; Wolfberg ve Schuler, 1993; 1999; Wolfberg vd., 2015). Bir sosyal yapılandırıcı olan Vygotsky (1978), tüm çocuklar arasında öğrenmenin sosyal bir bağlam içinde gerçekleştiğini ve bu nedenle öğrenmenin psikolojik düzlemde içselleştirilmeden önce sosyal düzeyde ortaya çıktığını öngörmüştür. Vygotsky tarafından ifade edilen "öğrenme, bireyin kişisel öğrenmesinden önce sosyal çevresinde ve kişilerarası düzeyde gerçekleşir" yaklaşımı BOGM'nin temelinde yer almaktadır (Wolfberg, 1999). Vygotsky, rol oynamanın küçük çocuklar arasında başlıca gelişim kaynağı olduğunu öne sürmüştür. Vygotsky, tüm oyun biçimlerinin hayal gücünden doğduğunu, ancak bunun zamanla kurallar tarafından yönetileceğini ortaya koymuştur. O'na göre çocuklar yaratıcı oyunda kendilerini gerçeklikten ve onun kısıtlamalarından kurtarırlar. Bir oyunda, hayal gücü ile kurallar arasındaki ilişki, başlangıçta hayali duruma yapılan vurgudan daha sonra kuralların hakimiyetine doğru zaman içinde değişir. Çocuklar oyun içerisinde durumsal kısıtlamalardan bağımsız hayali durumlara girerler, rol tanımları oluştururlar ve hayali senaryolar içerisinde oluşturulan kurallara uyarlar (Hie Ping Ting ve Yeo, 2019). Kurama göre BOGM'nin uzun dönemli hedefi, sosyal dışlanmanın genel gelişim üzerindeki etkilerini azaltmaktır. Wolfberg vd. (2015)'e göre BOGM'ü diğer akran aracılı müdahalelerden ayıran en önemli unsur ilkelerinin ve uygulamalarının sosyokültürel gelişim

kuramından beslenmesi ve yakınsak gelişim alanına yer veriyor olmasıdır (Wolfberg vd., 2015). Bütünleştirilmiş oyun gruplarında sıklıkla kullanılan yakınsak gelişim bölgesi, mevcut gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark anlamına gelmektedir (Vygotsky, 1999; Wolfberg vd., 2015). Yakınsak gelişim bölgesinde rehber desteğiyle sunulan akran aracılı öğretim modelinin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Wolfberg vd., 2015).

Rogoff'un Rehberliğe Dayalı Katılım Kavramı

Rehberliğe dayalı katılım kavramı, sosyokültürel kuramının sosyal etkileşim boyutunun biraz daha genişletilmiş halidir. Burada çocukların ve onların toplumsal eşlerinin (yetişkinler, akranlar) sosyokültürel olarak yapılandırılmış bir eylemi ya da görevi (küçük çocukların bakımı, ev işlerinin yapılması gibi), karşılıklılığı da içeren bir katılım süreci içinde yerine getirmeleri üzerinde durulmaktadır. Ancak kavram, hangi tür etkileşimlerin rehberliğe dayalı katılım olduğunun belirlenmesini sağlayacak işlevsel bir tanım sunmaktan çok eylemlere katılımı içeren kişilerarası sorumluluk ve düzenlemeleri vurgulamaktadır. Kavramdaki "rehberlik" ifadesi, toplumsal ve kültürel değerler ile toplumun yetkin bireyleri tarafından sunulan yönlendirmeleri içermektedir (Ahioglu, 2008; Rogoff, 1995). Rehberlik hem eğitim sürecini hem de belirgin yönlendirmeleri kapsamaktadır. Katılım ise, bir eyleme yönelik gözlemi ve karşılıklı katılımı içermektedir. Gözlem ve karşılıklılık ile çocuğun ve iletişim eşinin (bir yetişkin veya) eylemi birlikte planlamalarını, düzenlemelerini ve her ikisinin de kendi yetenekleri doğrultusunda oyunda yer almaları anlamına gelmektedir. Bu birliktelik eşgüdümlü ya da aynı olmak durumunda değildir (Ahioglu, 2008).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin arkasındaki öncüllerden biri, özel gereksinimli olan küçük çocukların normal yaşlılarıyla etkileşimden fayda sağlayabilmeleridir (Bricker, 1978). Ancak fiziksel yerleştirme aynı sınıftaki iki akran grubu arasında yararlı etkileşimleri sağlamak için yeterli olmayabilmektedir (Guralnick ve Groom, 1988). Fiziksel yerleştirmenin mutlaka sosyal bütünleştirme ile olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocukları içeren bir sınıfta sosyal bütünleştirmeyi destekleyecek uygulamaları kullanmaları gerektiği vurgusu BOGM'yi ortaya çıkarmıştır (Snyder vd., 1977). Erken müdahalenin öneminin artmasıyla da birlikte OSB olan çocuklarda kapsamlı ve akran etkileşimini içeren oyun gruplarının gerekliliğiyle geliştirilen bütünleştirilmiş oyun gruplarına yönelik araştırmaların hız kazanmaya başladığı görülmektedir.

OSB Olan Çocukların Erken Tanınması ve Erken Eğitimindeki Gelişmeler

OSB, sosyal etkileşimde eksiklikler, sözlü ve sözsüz iletişimde farklılıklar, ilgilerde sınırlamalar ve duyuşsal uyaranları hayal etme, edinme ve işlemede bozukluklarla karakterize, yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). ICD-11'in (Mortality and Morbidity Statistics [ICD-11 için Mortalite ve Morbilite İstatistikleri], 2022) en son yayınlanan tanımına göre OSB, "Nörogelişimsel Bozukluk" içinde "otizm spektrum bozukluğu" adı altında "Zihinsel, Davranışsal ve Nörogelişimsel Bozukluk" kategorisinde yer almaktadır (ICD-11, 2022). ICD-11, OSB'yi "sosyal etkileşim ve sosyal

etkileşimi başlatma ve sürdürme yeteneğinde kalıcı eksiklikler ve belirgin şekilde atipik veya aşırı olan sınırlı, tekrarlayan, esnek olmayan davranış kalıpları, ilgi alanları veya faaliyetler seti ile bireyin yaşı ve sosyokültürel bağlamında karakterize edilen bir bozukluk" olarak tanımlanmaktadır. ICD-11'e göre, OSB semptomları bireyin gelişim evresinde, tipik olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaya başlar. Bununla birlikte, sosyal talepler sınırlı kapasiteleri aşana kadar semptomlar tam olarak ortaya çıkmayabilir. Yetersizlikler, kişisel, ailevi, sosyal, eğitimsel, mesleki veya diğer önemli işlevsellik alanlarında bozulmaya neden olacak kadar şiddetli olmakla birlikte genellikle bireyin işlevselliğinin ortak bir özelliğidir ve genellikle tüm ortamlarda gözlemlenebilir. Ancak, sosyal, eğitimsel veya diğer bağlamlarda farklılık gösterebilirler. DSM-5'e göre OSB olan çocukların ilk tanı ölçütü sosyal etkileşim sorunlarıdır. Sosyal etkileşimi başlatan sorunlar, alıcı ve ifade edici dil, jest ve yüz ifadeleri, göz kontağı kurma veya yüz ifadelerini anlamlandırma sorunları, sosyal ilişkileri ve anlayışı geliştirme sorunları gibi sözel olmayan iletişim sorunlarından oluşur (APA, 2013). ICD-11'e göre ilk tanı kriteri, bireyin yaşı ve entelektüel gelişim düzeyi göz önüne alındığında, beklenen tipik işlevsellik aralığının dışında kalan, sosyal iletişimi ve karşılıklı sosyal etkileşimleri başlatma ve sürdürmede kalıcı eksikliklerdir (ICD, 2022). OSB olan hemen hemen her çocuğun yetersizlik gösterdiği bir başka alan da oyun becerilerindeki kısıtlılıklardır (Libby vd., 1998). OSB olan çocukların oyunları genellikle kısıtlı ilgi alanları ve basmakalıp ya da tekrarlayan davranış kalıpları göstermektedir (Jung ve Sainato, 2013). OSB olan çocuklar tek başına oynama eğilimi göstermekte ve sosyal etkileşimsel oyunlara katılmada güçlükler çekmektedirler. Normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırdıklarında hem sosyal oyun başlatmada hem de sosyal oyunlara katılmada daha düşük performans sergilemektedirler (Ökcün-Akçamuş, 2022).

OSB'nin tanılanmasında ve OSB olan çocukların eğitiminde son yıllarda önemli gelişmeler kat edilmiştir. Çünkü OSB'nin iyileştirilmesinde erken tanı ve müdahalenin kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Jhuo ve Chu, 2022; Zwaigenbaum vd., 2015). Elde edilen önemli adımlardan birisi OSB olan çocukların erken değerlendirilmesine yöneliktir. OSB'nin tanılanması ayrıntılı bir gelişim öyküsüne, ebeveynlerin raporuna, gözlemlenen davranışlara, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış tarama araçlarına ve evrensel tanı ölçütlerine dayandırılmaktadır. Çocuklarda OSB'nin varlığını belirlemede en sık kullanılan ölçekler arasında, Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC), Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçeği ve Gilliam Otistik Çocukları Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-TR-2) yer almakta, evrensel tanı ölçütleri içerisinde de DSM-5 ile ICD-11 bulunmaktadır. OSB'yi en erken tanılabilen veya OSB riskini en erken ortaya koyabilen araç Autism Diagnostic Observation Schedule-2 (ADOS-2, Otizm Teşhis Gözlem Programı)'dır ve 12 aydan itibaren kullanılabilir. Diğer taraftan değerlendirme araçları ile iki yaşın altındaki çocuklara OSB tanısının konulması mümkün olsa da bu zor olabilmektedir. Çünkü bu yaşa kadar çocukların OSB'ye yönelik hafif belirtiler sergileyebildikleri belirtilmekle birlikte tanılama genellikle bu yaştan sonra daha mümkün olabilmektedir. Son yıllarda tanı araçlarının artması da özellikle iki yaşındaki OSB olan veya riski taşıyan çocukların belirlenmesine katkı sağlamıştır. Böylece çocukların erken müdahaleden yararlanabilmeleri mümkün olmakta, çocuklara eğitim verilmeye başlanabilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act) ve 2004 yılında ismi değiştirilen Yetersizliği olan Bireyler Eğitim Hareketi (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) (Lipkin vd., 2015), Türkiye'deki eğitim yasalarını da etkilemiş, 1997 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2018 yılında yenilenen Özel

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yetersizliği olan küçük çocuklar eğitim alma hakkına kavuşmuşlardır. Yasalardaki maddeler aynı zamanda eğitim çeşitliliğini de ortaya çıkarmıştır. OSB olan çocuklar için verilecek eğitimlerin kanıt temelli uygulamalar arasında olması gerektiği ABD’de Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act [NCLB]) ile 2001 yılından beri zorunlu tutulmuştur. Doğal olarak bu tarihten sonra ABD hükümeti ve eğitim bakanlığı bu özellikleri taşıyan uygulamaları desteklemişler ve okullarda uygulanması için yasal düzenlemeler yapmışlardır (Vuran ve Melekoğlu, 2022). Kanıt temelli öğretimin temeli öğretimin etkili hale getirilmesine dayanmakta, bu öğretim için daha önce yapılan araştırmalar taranarak sonuçları değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğretimin etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır (Vuran ve Melekoğlu, 2022). Bütünleştirilmiş oyun grupları kanıt temelli uygulamalar arasında gösterilen akran destekli müdahale ve öğretim uygulamaları arasındadır (Steinbrenner, vd., 2020). Hatta yapılandırılmış oyun gruplarına ilişkin kanıt temelli olduğu ortaya konan iki yaklaşımdan birisidir (Yücesoy-Özkan, 2015). BOGM’nin etkililiğine yönelik bilimsel kanıtların varlığı, OSB olan çocukların okul öncesi eğitim ortamlarında kullanımlarını artırmıştır.

OSB olan çocuklar için akranlarından uzakta bireysel destek yerine, akran aracılı müdahalenin, günlük rutinlerin ve etkinliklerin içerisine yerleştirildiği kapsayıcı uygulamaların olması oldukça önemli görülmektedir (Humphrey, 2008).

Bütünleştirilmiş Oyun Gruplarının Özellikleri

BOGM, OSB olan çocukların oyun becerilerini desteklemek amacıyla için geliştirilmiştir. BOGM ile çocukların oyun oynayabilmeleri için gerekli desteğin bir rehber tarafından sağlanması ve giderek oyunda bağımsızlaşması hedeflenmektedir. Bütünleştirme/kaynaştırma yoluyla eğitim ortamlarında OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranları arasında bir etkileşim sağlanırken, aynı anda OSB olan çocukların sosyalleşmelerindeki, iletişim kurmalarındaki ve hayal etmelerindeki temel zorluklar ele alınmaktadır (Wolfberg, 2003).

BOGM bir oyun içerisinde, yetişkinin çevreyi yapılandırdığı ve OSB olan çocuk ile normal gelişim gösteren akranlarını oyuna katılmalarında rehberlik ettiği uygulamadır. Uygulamanın temel özelliği oyun ortamının olması ve öğretmenin doğrudan yönlendirme yapmak yerine destekleyici olmasıdır (Wolfberg ve Schuler, 1993). OSB olan çocukların bulunduğu eğitim ortamında oyun planlanır, oyun çevresi çocukların ve oyunun özelliklerine göre yapılandırılır (Dafner, 2018; Wolfberg ve Schuler, 1999). BOGM, başlangıçta OSB olan çocuğun bulunduğu ortamda planlansa da giderek çocuğun devam ettiği diğer dersler olan drama, sanat, spor ve serbest zaman etkinliklerinin devamında kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında BOGM uygulamacılara büyük esneklik sunmakta ve çeşitli bağlamlarda uygulanabildiği için okulda, evde ve okul dışı sosyal ortamlarda kullanılabilir (Wolfberg ve Schuler, 1999; Wolfberg, 2004).

BOGM’de bir yetişkin (rehber), oyun içerisinde yer alacak OSB olan çocuk (acemi oyuncu) ve acemi oyuncu sayısından fazla olacak şekilde üç ile beş arasında normal gelişim gösteren çocuk (usta oyuncu) yer almaktadır.

Rehber

BOGM’de uzman bir yetişkin (rehber), doğrudan bir yönerge vermek yerine çocukların başlattığı etkileşimi desteklemek amacıyla bulunmaktadır. Rehber, ortamı çocuklar için kolaylaştırarak ve ilgi çekici hale getirerek OSB olan çocukları akran arkadaşlarıyla oyun

ortamına çekmektedir. Rehber; psikolog, konuşma ve dil uzmanı ya da iş uğraşı terapisti arasından olabilmektedir. BOGM’de rehber, her seansı bir çocuğun eğitim ve terapi programının bir parçası olarak özelleştirir. Rehber öncelikle ortama karar vererek okulda, evde ve toplumsal diğer ortamlarda özel olarak tasarlanmış oyun ortamını kullanabilir. Ardından oyun içinde yer alacak çocuklara karar verir. Gruplarda, uzman oyuncuların sayısının acemi oyunculardan daha fazla olmasına dikkat eder ve genelde grupları üç ila beş çocuk olacak şekilde oluşur. Acemi oyuncular OSB olan çocukları, uzman oyuncular da daha iyi düzeyde sosyal, iletişim ve oyun becerileri sergileyen, katılmaya ilgi ve isteklilik gösteren normal gelişim gösteren akranları veya kardeşleri içerir.

BOGM’de rehber olan yetişkinin, acemi ve usta oyuncuların oyuna katılımlarını teşvik etmek için bir takım temel basamakları yapması gerekmektedir. Bu basamaklar BOGM’nin ilk oluşturulduğu günden bu güne kadar uygulanmaktadır ve zaman içerisinde yeniden şekillenmiştir (Wolfberg ve Sculler, 1999; Wolfberg, 2004).

1. Çocukların oyuna başlamalarına teşvik etme: OSB olan çocukların sergiledikleri oyun veya etkileşim başlatma davranışları çoğunlukla akranları tarafından anlaşılmayabilmektedir. Bu nedenle bütünleştirilmiş oyun grupları öncesinde rehberin görevi oyun öncesinde OSB olan çocuklar ile akranları oyun grubunda yer almaları için teşvik etmesidir (Wolfberg ve Schuler, 1999; Wolfberg vd., 2012). Rehber oyun gruplarını oluşturmadan önce OSB olan çocuğun oyun davranışlarını detaylı olarak değerlendirir ve elde ettiği değerlendirme sonuçlarını oyun esnasında uygun desteği sağlamak amacıyla kullanır. Akranları da oturumlar sırasında oluşabilecek farklı durumlar için yönlendirir (Wolfberg, 2004).

2. Yapı iskelesini oluşturma: Bütünleştirilmiş oyun gruplarında yapı iskelesi, rehberin usta oyunculara ve acemi oyuncuya verdiği ipuçlarının gerektiği kadar olması ve bağımsızlık sağlandıkça geri çekilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Oyunun başında yoğun destek sunan rehber, bu desteği adım adım geri çeker ve çocuklar oyun gruplarına tam katılım gösterdiklerinde kendini tamamen uzaklaştırır. İhtiyaç olması halinde tekrar destek sağlayacağını da oyundaki çocuklara söyler (Wolfberg, 2004; Wolfberg vd., 2012; Wolfberg ve Schuler, 1999). Böylece oyun grubunda yer alan çocuklar zorlandıkları anlarda rehberden yardım isteyebilirler.

3. Sosyal etkileşime rehber olma: Rehberin bir diğer görevi de çocuklar arasındaki sosyal etkileşime rehberlik etmek ve çocukların dikkatini çekerek işbirliği içerisinde oyun oynayabilmelerini sağlamaktır (Wolfberg ve Schuler, 1999; Wolfberg, 2004, Wolfberg vd., 2012). Bir yandan normal gelişim gösteren çocuklarda OSB olan akranlarının özellikleriyle ilgili farkındalık oluşturmayı ve bu yönde deneyimleri desteklemeyi hedeflerken, bir yandan da OSB olan çocuklara etkileşime girme ve oyun oynamalarını sağlayacak ipuçları sunar (Wolfberg ve Schuler, 1999).

4. Oyuna rehberlik etme: Bütünleştirilmiş oyun gruplarında rehberin görevleri arasında son olarak OSB olan çocuğun oyun becerileri için yakınsak alanına uygun destek sunmasıdır. Bu destekler somuttan soyuta olacak şekilde yönlendirme, taklit, paralel oyun, ortak dikkat, işbirliği ile oyun ve hayali oyun olmak üzere bir dizi strateji uygulamasından oluşmaktadır (Wolfberg ve Schuler, 1999). Wolfberg vd. (2012)’e göre bu stratejiler “mevcut oyun rutinlerini keşfetmeye ve çeşitlendirmeye” yönlendirmektedir.

Günlük rutinleri ele alındığında OSB olan çocukların zamanlarının çoğunu yetişkinlerin yönlendirmeleriyle geçirdiği fakat gelişim süreci düşünüldüğünde özellikle erken çocukluk özel eğitiminde çocukların daha aktif olduğu, yetişkinin sadece destekleyici olarak rol aldığı oyun

uygulamalarının gelişmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Lantz, 2001). Araştırmalar (Grant ve Turner- Bumberry, 2020; Lantz vd., 2004; Wolfberg, 2004; Wolfberg vd., 2012; 2015), rehber destekli bu gruplarla birlikte OSB olan çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve oyun becerilerinin gelişmesinin yanı sıra problem davranışlarının da azaldığını göstermektedir.

Usta Oyuncular

BOGM, OSB olan çocuklar için tasarlanmış bir modeldir. OSB olan çocuklar, özellikleri göz önüne alındığında sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalabilen çocuklardır ve bu alanlara müdahaleler yapılmadığında akran gruplarından hızla uzaklaşmaktadırlar (Wolfberg ve Schuler, 1999). OSB olan çocuğa olumlu davranış değişikliğinin sağlanmasında ve yeni becerileri kazandırmada normal gelişim gösteren akranları önemli bir role sahiptir (Pierce ve Schreibman, 1995) ve bu nedenle bütünleştirilmiş oyun gruplarının temel özelliklerinden birisinin de akran desteği olduğu görülmektedir. Akran ve akran grupları, OSB olan çocuk üzerinde olduğu kadar bu çocukların gruba bütünleşmesi üzerinde de olumlu etkiye sahiptir. Akran kültürü ve normu sosyal davranış olarak neyin kabul edilir olup olmadığını belirlemektedir (Wolfberg vd., 2015). Bu nedenle akranlar OSB olan çocukların bütünleştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Bunun yanı sıra OSB olan çocukların davranışları, akranları tarafından uyumsuz ya da uygunsuz bulunursa bu çocukların gruba dahil edilmesi güç hale gelebilmektedir (Kasari vd., 2012). Bu nedenle bütünleştirilmiş oyun grubu uygulamalarında normal gelişim gösteren akranın tutumları gözlenmeli, olumsuz durumlarda karşılaşıldığında rehberin tutum değiştirme etkinlikleri düzenlenmesi önerilmektedir (Dafner, 2018).

Bütünleştirilmiş Oyun Gruplarının Uygulanma Ölçütleri

Grup Üyelerinin Belirlenmesi

Grup içerisine seçilecek “acemi oyuncu” olan OSB olan çocuğun 3-11 yaşları arasında, “usta oyuncu” rolündeki akranların ise OSB olan çocuktan sayıca fazla ve üç ile beş çocuk olacak şekilde; gönüllü, sosyal etkileşim, iletişim ve oyun becerilerini aktif olarak kullanabilecek çocuklar olmalıdır (Wolfberg vd., 2012). OSB olan çocuğun uygun sosyal etkileşimlerini desteklemek amacıyla seçilecek olan tüm usta oyuncuların, yani normal gelişim gösteren akranların acemi oyuncu olan OSB olan çocukla daha önceden tanışmaları, birlikte zaman geçirmeleri tercih edilmektedir (Wolfberg, 2004). Rehber ise çocuklar ve bütünleştirilmiş oyun grupları ile ilgili eğitimi olan uzmanlardan seçilmelidir (Wolfberg vd., 2012). Rehberin grup içerisinde yer alan tüm çocukların tanıdığı bir öğretmen olması ve bütünleştirilmiş oyun grupları ile ilgili bir eğitim almış olması önemlidir.

BOGM'nin Oluşturulması

BOGM, OSB olan çocuğa sunulan diğer uygulamalarla birlikte sunulmalı, diğer uygulamalarla eşgüdümlü şekilde planlanmalı ve diğer programlarla desteklenmelidir (Wolfberg, 2015). Bu açıdan incelendiğinde grupların, diğer uygulamalarla eşzamanlı yürütülecek şekilde planlanması, diğer programlarla ve modellerle tamamlayıcı bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca oyun etkinliklerinin içeriği OSB olan çocuğun ihtiyaçlarına ve çocuğa kazandırılacak becerilere göre belirlenmeli, bununla birlikte grubun diğer üyelerinin de ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır (Wolfberg vd., 2012).

Zamanın ve Ortamın Ayarlanması

BOGM, OSB olan çocuğun rutinleri (örneğin; sabah kahvaltı sonrası serbest etkinlik, kitap okuma, oyun zamanı, yemek yeme gibi) ve özellikleri (aynılık konusunda ısrar, kısıtlı ilgi alanları, tek düze veya işlevsel olmayan oyun oynama, ilgilerini ve duygularını paylaşmama, iletişim başlatamama, iletişimi sürdürmememe, akranlara ilgi göstermememe) dikkate alınarak her OSB olan çocuk için farklı, uygun zamanlarda ve ortamlarda oluşturulmalıdır (Wolfberg ve Schuler, 1993). Oyun oturumları yapılandırılmalı, hangi gün ve saatler içerisinde yapılacağı planlanmalıdır. Öğretim oturumlarında gerektiğinde görsel veya çevresel uyarlamalar gibi değişiklikler yapılabilmelidir (Wolfberg, 2004).

Uygulanacak Süre ve Sıklığı

BOGM’ni kullanan çalışmalar incelendiğinde oyun gruplarının üç ile on iki ayda değişen sürelerde (Wolfberg ve Schuler, 1993; 1999; Wolfberg vd., 2004; 2012; 2015), haftada iki kez ve 30-60 dakikalık oturumlarda planlandığı görülmektedir. Süreler arasında farklılık olsa da yine de bu sürelerin olabildiğince birbirleriyle tutarlı olması önerilmektedir. Bununla birlikte Wolfberg vd. (2015)’e göre bir bütünleştirilmiş oyun grubunun minimum üç ay süre ile uygulanması gerekmektedir.

Oyun Malzemelerinin Seçilmesi

BOGM, tüm çocukların buldukları ortamlarda erişilebilir olan, güvenli, ilgi çekici, birlikte oynanmaya uygun oyuncaklar seçilmelidir (Wolfberg ve Schuler, 1993). Bununla birlikte bu oyuncaklar önceden belirlenmelidir. Oyuncaklar belirlenirken ayrıca, çocukların etkileşim becerileri, büyük kas - küçük kas becerileri, ilgileri, tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır (Wolfberg ve Schuler, 1993). Bu oyuncakların kullanımı OSB olan çocuğun gereksinimlerine ve usta oyuncunun tercihine göre düzenlenebilmelidir (Wolfberg, 2012). Çünkü yapılmış bütünleştirilmiş oyun gruplarında olan araştırmalarda kullanılmış olan oyuncak veya materyallerin, usta oyuncuların ilgi alanlarına, gelişimsel düzeylerine ve sosyokültürel deneyimlerine göre uyarlanmış oldukları, farklı etkinlik ve temalara odaklandıkları görülmektedir. Bu nedenle bütünleştirilmiş oyun gruplarında kullanılacak oyuncak ve materyaller de uyarlanmalı ve çeşitlendirilmelidir. Örneğin sınıf ortamına getirilecek bir kum havuzuna çiftlik hayvanları gizlenebilir. Çocukların tercihlerine göre bu hayvanlar çeşitlendirilebilir, bazen de hayvan yerine rakamlar olabilir ve rakamlar sıraya dizilebilir. Özetle sınıfta olan bir oyun materyali çocukların tercihlerine ve özelliklerine göre uyarlanabilir.

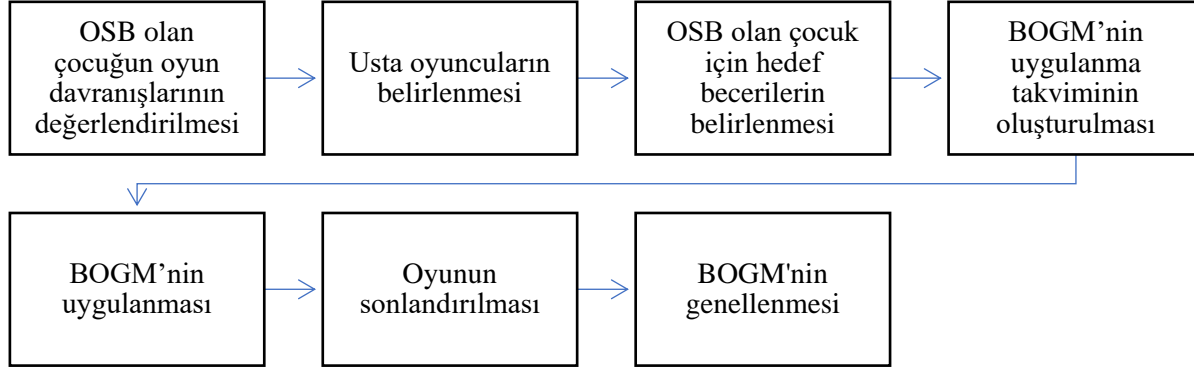
BOGM’nin OSB olan çocuklarda etkililiğinin yanı sıra uygulamaya dayalı zorlukları da bulunmaktadır. Bu zorluklardan biri, sürekli olarak en az iki akranın ve bir rehberin bulunması gerekliliğidir. Bununla birlikte, grubun oluşması ve işbirliği içerisinde organize olabilmesi de diğer zorluklardan bir tanesi olarak ele alınmaktadır (Lantz, 2001).

BOGM’nin Uygulama Aşamaları

BOGM’nin uygulanma basamakları alanyazında yapılan araştırmalar (Ökçün-Akçamuş, 2022; Wolfberg, 1999; 2003; Wolfberg vd., 2012) incelenerek Şekil 1’deki gibi oluşturulabilir. Şekil 1’de BGOM’nin uygulanma aşamalarına yer verilmiş ve ilerleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Şekil 1

BOGM'nin Uygulanma Aşamaları



BOGM uygulamasının ilk aşaması, OSB olan çocuğun oyun davranışlarının detaylı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu aşamada hedef çocuğun sosyal beceri, oyun becerileri, iletişim becerileri vb. gibi alanların hangisinde ya da hangilerinde desteğe ihtiyacının olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu basamakta çocuğun sembolik ve nesneli oyun performansı, oyun tercihleri değerlendirilmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2022). OSB olan çocuğun oyun performansının belirlenebilmesi için davranışsal değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Görüşme, kontrol listesi uygulama ve gözlem bu tekniklerden bazılarıdır. Ayrıca bu süreçte standart testler de kullanılabilir (Cooper vd., 2014). Bu testler arasında Çocuklar İçin Oyun ve Duygu Ölçeği (Ayrancı ve Aydın, 2022), 36-71 ay Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (Aslan, 2017), Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Fazlıoğlu vd., 2013) ve Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (Ogelman, 2012) söylenebilir.

BOGM'nin ikinci aşamasına gelindiğinde ise, oyunda OSB olan çocuğun yanında yer alacak usta oyuncular belirlenir. Usta oyuncuların belirlenmesinde, grupta yer alacak çocukların sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin yaşlarına uygun olması dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte çocukların yaşlarına göre veya daha üstünde sembolik ve nesneli oyun performansına sahip olmaları önemlidir. Ayrıca çocukların oyun tercihleri, OSB olan akranının oyun tercihi ile örtüşmelidir. OSB olan çocuk ile aynı yaşlarda, aynı ve/veya farklı cinsiyetlerde, benzer oyun tercihlerine sahip 3 ile 5 sayıda çocuk belirlenir.

Üçüncü aşama, BOGM'de OSB olan çocuk için hedef oyun becerilerinin ve sosyal becerilerinin veya iletişim becerilerinin belirlenmesidir. Çocuk için hedef davranış veya becerilerin belirlenmesinde performans düzeyi dikkate alınmalıdır. Çocuğun performansına göre uygun karmaşıklıkta oyun davranışları hedef olarak belirlenir. Örneğin çocuk işlevsel ve birlikte oyun oynuyorsa, nesnelere -mı gibi oyunlarla işbirlikçi oyun oynama becerileri hedeflenebilir (Ökcün-Akçamuş, 2022). Bir BOGM'de birden fazla oyun davranışı veya becerisi hedeflenebilir ancak bu durumda grubun tüm oyuncularının bu hedef davranışlara veya becerilere sahip olup olmadıkları gözden geçirilmelidir. Tercih edilen, bir BOGM sürecinde sadece bir oyun becerisinin (örneğin -mı gibi, işbirlikçi oyun oynama) seçilmesi ve seçilen oyun becerisinin en fazla iki farklı oyunda (örneğin piknik yapıyor ve araba sürüyor gibi) geliştirilmesidir.

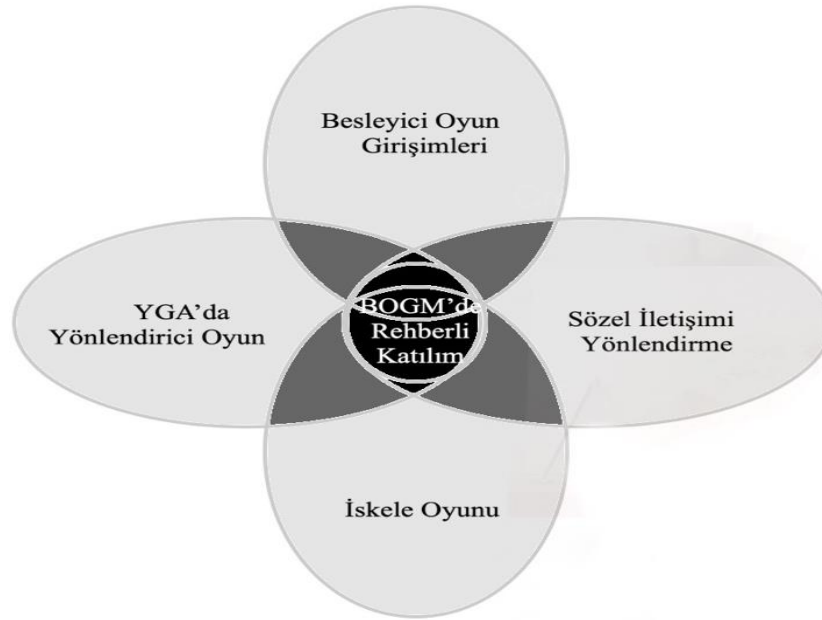
Bununla birlikte BOGM'nin uygulanması sürecinde OSB olan çocuğun gereksinimlerine uygun sosyal beceriler veya iletişim becerileri de hedeflenebilir.

Dördüncü aşama BOGM'nin uygulanma takviminin oluşturulmasıdır. BOGM, OSB olan çocuğun günlük rutinlerine, devam ettiği etkinliklere veya derslerine yerleştirildiğinden usta ve acemi oyuncular için uygun saatlerin belirlenmesi hedeflenmelidir. Uygulama üç ile on iki ayda değişen sürelerde, haftada iki kez ve 30-60 dakikalık oturumlarda planlanabilir.

Beşinci aşama BOGM'nin uygulanmasıdır. Uygulama aşaması rehberin görev ve sorumluluklarını içermektedir. Rehber, oyunda dört tür rehberli katılım davranışını yerine getirmelidir. Bu davranışlar Şekil 2'de açıklanmıştır.

Şekil 2

BOGM Uygulamasında Rehberin Görevleri



BOGM'de rehberin birinci görevi besleyici oyun girişimleridir. Bu süreçte rehber olarak görev yapan öğretmen oyunu başlatma ve bitirme rutinlerini oluşturmalıdır (Ökçün-Akçamuş, 2022; Wolfberg, 1999; 2003; Wolfberg vd., 2012). Oyun rutinleri OSB olan çocukların oyuna bağımsız katılımını desteklemek için her oyunun başında ve sonunda tekrarlanır. Genel olarak her çocuğun bir oyuna başlama biçimi bir diğer çocuktan farklılık gösterebilir. Bu noktada rehberin, BOGM'nin uygulanması amacıyla ortak bir oyunu başlatma rutini, şekli veya işaretini belirlemesi, ortak bir ipucu oluşturacaktır. Bununla birlikte rehber, gruptaki tüm çocukları bu rutin, şekil veya işaret hakkında bilgilendirmeli, çocuğun oyun başlatmalarını tanıması ve bu rutine, şekle veya işarete beklenen bir yanıt vermesini kazandırmalıdır. Oyuna başlatma rutinleri, şekilleri veya işaretleri amaçlı, uyarlanabilir, anlamlı ve ilgi çekici girişimler olmalıdırlar. Örneğin, rehberin oyuncak bir ayıyı bir battaniyenin altına saklaması ve bunu BOGM'de yer alan çocuklara göstermesi, oyuncuların saklamabaç oynamalarına başlamaları için bir işaret olarak sunulabilir (Wolfberg vd., 2012).

BOGM'nin uygulanmasında rehberin ikinci görevi iskele oyununu sağlamasıdır. Yapı iskelesi oyunu, çocuğa sunulan yardımı, çocuğun akranlarıyla bağımsız olarak oynayabileceği seviyeye uyacak veya biraz aşacak şekilde sistematik olarak ayarlamayı içerir (Vygotsky, 1978). Süreç, oyunun doğal akışını engellemeden doğru miktarda desteği sunmaya dayanır. Yetişkin, bir sahne yönetmeninden farklı olarak, oyunu yöneterek ve davranış modelliği yaparak başlangıçta yoğun destek sağlayabilir. Çocuklar birlikte oynadıkları oyunlara güven kazandıkça, yetişkin daha çok bir tercüman ve koç gibi hareket ederek sorular sormalı, yorumlarda bulunmalı ve hem jestleri hem de görsel desteği kullanarak incelikli önerilerde bulunmalıdır. Çocuklar tamamen karşılıklı oyunla meşgul olduklarında, yetişkin grubun çevresine çekilir ve çocukların kendi başlarına pratik yapmasına ve yeni aktiviteler denemesine izin verir (Wolfberg vd., 2012). Bir başka ifadeyle rehber, yapı iskelesinde sunduğu desteği üç aşamada geri çeker. İlk aşamada öğretmen oyunu kendi başlatarak, oyun başlatmalara tepki vererek, oyun partnerlerini seçerek, rolleri belirleyerek oyuna model olur. İkinci aşamada yol gösteren rolünde sorular sorarak, etkinliği yorumlayarak, önerilerde bulunarak gerekli yerlerde ipucu vererek süreci destekler. Üçüncü aşamada ise tamamen geri çekilerek sadece oyunu izler (Ökcün-Akçamuş, 2022; Wolfberg, 1994; 2003). Örneğin saklambaç oyununun ilk aşamasında rehber kimin ebe kimin saklanan olacağına karar verebilir, kaçta kaçta sayılacağını söyleyebilir, çocuklara saklanacak ve ebelenecek yerleri gösterebilir. İlerleyen zamanda oynanan saklambaca ilişkin öneriler getirebilir. Üçüncü aşamada ise tamamen geri çekilerek acemi ve usta oyuncuların saklambaç oyununu izleyebilir.

BOGM'nin uygulanmasında rehberin üçüncü görevi sosyal iletişime yön vermektir. Sosyal iletişim rehberliği, dikkat çekmek ve oyuna katılımı sürdürmek için sözlü ve sözsüz sosyal iletişimi desteklemeyi içerir. Görsel işaret kartları ve posterlerin kullanımı, çocukların akranlarını oyuna davet etmeye, onlara katılmayı öğrenmelerine, oyun etkileşimlerini sürdürmelerine ve genişletmelerine yardımcı olur. Uzman oyuncular, acemi oyuncuların ince, sözel olmayan ipuçlarını bile anlamlı ve amaçlı eylemler olarak yorumlamayı öğrenirler. Aynı şekilde acemiler, uzman oyuncuların karmaşık sosyal ipuçlarını çözerek oyuna katılmayı ve oyunu anlamayı öğrenirler. Sonunda, çocuklar yetişkin rehberliğine veya görsel ipuçlarına güvenmeden bu stratejileri doğal olarak repertuarlarına dahil ederler. Örneğin saklambaç oyununda acemi veya usta oyuncuların ebenin ve saklananların sözlü iletişim davranışlarını genişletebilir, sözsüz iletişim davranışlarını uygun biçimde yorumlayabilir.

BOGM'ye göre oyun sürecinde rehberin son görevi yakın gelişim alanında (YGA) rehberlik oyunudur. Bu görev çocukların oyun esnasında kendi becerilerinin bir üst seviyesini yerine getirmelerinin talep edilmesini kapsar. Acemi veya usta oyuncular oyuna alışmışken ve dalmışken, rehber her bir çocuk için bir üst düzey beceriye model olur ve bu becerinin çocuk tarafından da sergilenmesini ister. Rehberin bir üst beceriye model olması, taklit, paralel oyun, ortak dikkat, ortak eylem, canlandırma ve rol oynama gibi çeşitli teknikleri içerebilir. Böylece gruptaki oyuncuların aynı oyun teması içerisinde, öncesinde yapamadıkları davranışları gerçekleştirmeleri desteklenir. Örneğin aşağıdaki örnekte gösterildiği gibi, nesnelere sıraya koyma ve etiketleme eğilimi olan bir çocuk, akranları alışverişe gidiyormuş gibi yaparken bir mağaza memuru rolünü üstlenebilir. Bu tür deneyimler, çocuklara akranlarıyla tipik oyunlara tamamen dalmışken mevcut oyun rutinlerini çeşitlendirme fırsatları sunar. Bir başka örnek olarak, çocuklar saklambaç oyununa dalmışken, sayı sayma ve saklanma ile ilgili bir üst beceriyi çocuklara model olarak gösterebilir. Model olmayı paralel oyun şeklinde yapabilir. "Siz harika oynuyorsunuz ama ben de ayıcığı saklamak istiyorum. Ona kadar sayacağım ve onu çekmeyeceyim"

saklayacağım. Sonra da bulmanızı isteyeceğim” diyebilir. Böylece çocukların sayma becerileri ile oyun rutinlerini çeşitlendirebilir. Çocukların mevcut performanslarının bir üstünde farklı becerileri sergilemelerini isteyebilir. Aşağıdaki Tablo 1’de Wolfberg vd.’nin (2012) sundukları BOGM’de rehberli katılımı gösteren bir örnek olay verilmiştir.

Tablo 1

BOGM’de Rehberli Katılımı Gösteren Bir Örnek Olay (Wolfberg vd., 2012).

Oyun Senaryosu:

Oturum, rutin bir selamlama ve son oturumun bir özeti ile başlar. Öğretmen çocuklardan birlikte oynamak istedikleri şeyleri düşünmelerini ister.

Kaj (uzman oyuncu) doğrudan oyun marketine gider ve her paketin etiketini yüksek sesle okuyarak tenekeleri rafa dizmeye başlar. Josh ve Ute (uzman oyuncular) markete yönelir ve kasanın arkasında durur. Mila ve Kesha (acemi ve uzman oyuncular) oyuncak bebek oynamak istediklerini söyler.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: Oyun girişimini fark etme.

İskele oyunu: Orta düzey destek-sözel ve görsel ipucu

Sosyal iletişime yön verme:-

YGA rehberlik oyunu:-

Oyun Senaryosu:

Öğretmen (rehber), Mila ve Kesha'ya bebekleriyle alışverişe gitmelerini, Kaj, Ute ve Josh'un ise mağazada birlikte çalışmasını önerir.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: Oyun başlangıcını yorumlama ve yanıtlama

İskele oyunu: Orta düzeyde destek-sözel ve görsel ipucu

Sosyal iletişime yön verme: İpucunu pekiştirme-ne yapmalı-sıra alma.

YGA rehberlik oyunu: Ortak dikkat-rol canlandırma

Oyun Senaryosu:

Resimli ipucunu işaret eden öğretmen (rehber), "Kaj ve Josh, neden sırayla market raflarını doldurmuyorsunuz ve her ürüne hayali fiyat etiketleri basmıyorsunuz?"

Rehberli Katılım İçeriği:

Oyun Senaryosu:

Uzman oyuncular birlikte teneke kutuları, kutuları sıralar ve raflarda yemek oynarlar. Josh, plastik bir tüp kullanarak bazı ürünlerin üzerine etiket yapıştırıyormuş gibi yapıyor: "Tamam, mısır gevreği 95 sent, çorba 75 sent, dondurma 25 sent."

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: --

İskele oyunu: Düşük düzeyde destek-yanında durma

Sosyal iletişime yön verme: --

YGA rehberlik oyunu: Ortak dikkat-rol canlandırma

Oyun Senaryosu:

Öğretmen, karşılık gelen bir ipucu olan bir posteri işaret ederek, Kaj'a Josh'un ne yaptığını izlemesini söyler.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: --

İskele oyunu: Orta düzeyde destek-sözel ve görsel ipucu

Sosyal iletişime yön verme: İpucunu pekiştirme-ne yapmalı-izle.

YGA rehberlik oyunu: --

Oyun Senaryosu:

Kaj izler. Josh daha sonra ona kırmızı bir blok verir ve geri kalan öğeleri nasıl "damgalayacağını" gösterir. Kaj bloğu alır ve birkaç yeni öğeyi damgalayarak ve "Yoğurt, 25 sent, Pirinç 25 sent, Mısır cipsi, 25 sent" diyerek hareketi taklit eder.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: --

İskele oyunu: Düşük düzeyde destek-yanında durma

Sosyal iletişime yön verme:

YGA rehberlik oyunu: Ortak dikkat-rol canlandırma

Oyun Senaryosu:

Bu sırada Mila ve Kesha, market ürünleriyle bir alışveriş sepetini yüklemeye başlar. Ute, Kaj'a çantacı çocuk rolünü teklif ederken, o yazar kasa. Kaj, Ute'yi takip eder ve kasanın yanında durur. Ute Kaj'a bir kese kağıdı verir ve onu nasıl açık tutacağını gösterir.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: Oyun girişimini fark etme.

İskele oyunu: Düşük düzeyde destek-yanında durma

Sosyal iletişime yön verme: --

YGA rehberlik oyunu: --

Oyun Senaryosu:

Öğretmen devreye girer ve çıkış sırasının her adımını gösterir. Ute'ye çantaya koyması için ona her bir eşya verdiğinde Kaj'a "al" demesini önerir.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi: Oyun girişimini fark etme ve yanıtlama.

İskele oyunu: Yüksek düzeyde destek-yönlendirme ve model olma

Sosyal iletişime yön verme: İpucunu pekiştirme-ne yapmalı-al.

YGA rehberlik oyunu: Ortak dikkat-rol canlandırma

Oyun Senaryosu:

Çocuklar bir ritim oluştururlar. Mila ve Kesha sırayla alışveriş sepetini birer birer boşaltır— Ute kasadaki her ürünü alır ve Kaj'a veriyor—Kaj her ürünü alışveriş çantasına koyar.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi:

İskele oyunu: Düşük düzeyde destek-yanında durma

Sosyal iletişime yön verme:

YGA rehberlik oyunu: Ortak dikkat-rol canlandırma

Oyun Senaryosu:

Kontrol etmeyi bitirdiklerinde Ute, alışveriş yapanlara "Safeway süpermarkette alışveriş yaptığımız için teşekkür ederiz, iyi günler" der.

Rehberli Katılım İçeriği: ----

Oyun Senaryosu:

Öğretmen, "Çantacı çocuk ne demeli?" Ute, Kaj'a "Teşekkür ederim, güle güle, iyi günler," Kaj tekrarlar.

Rehberli Katılım İçeriği:

Besleyici oyun girişimi:

İskele oyunu: Orta düzeyde destek-sözel ipucu

Sosyal iletişime yön verme: İpucu sunma- ne söylemeli-“teşekkür ederim.”

YGA rehberlik oyunu: Rol canlandırma

BOGM sürecinin altıncı aşaması oyunu sonlandırmadır. Bu aşamada rehber, çocuklarla tekrar bir araya gelerek oyun hakkındaki düşüncelerini sorabilir, birlikte oynadıkları için onları sözel olarak pekiştirebilir, tekrar oynamaları için cesaretlendirebilir. Rehber bir sonraki BOGM sürecini planlar, çocukların oyun davranışları ile sosyal ve iletişim becerilerine yönelik koymuş olduğu hedefleri ve rehberli katılım aşamalarını gözden geçirir.

BOGM'nin son aşaması genellemedir. Genelleme için rehber BOGM'yi aynı ortamda, aynı çocuk katılımcılar ve aynı oyun davranışları içinde yeterince uyguladığından emin olmalıdır. Acemi oyuncu için hedef davranışların edinimi gerçekleştirildikten sonra genelleme sürecine geçilmelidir. Rehber, genellemenin nasıl yapılacağına karar vermeli ve bu süreci planlamalıdır. Genelleme, acemi oyuncunun farklı usta oyuncular içerisinde aynı oyunun, aynı ortamda oynanması, grupta birden fazla acemi oyuncu ile aynı usta oyuncular içerisinde aynı oyunun, aynı ortamda oynanması, gruptaki tüm usta oyuncuların, ortamın veya oyunun değiştirilmesi şeklinde yapılabilir.

BOGM'nin Gelişim Alanlarına Katkıları

BOGM, OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve oyun becerilerini geliştirmeyi hedef almasının yanı sıra motor beceriler, bilişsel becerileri gibi birçok beceriyi de etkileyen; hayali oyun becerilerine katkı sağlarken soyut düşünme becerilerini de geliştiren bir model olma özelliği taşımaktadır (Wolfberg, 2015). OSB olan ve olmayan çocukların sosyal etkileşimlerinin gelişmesi için ortam düzenlenmesi ve akran grupları ile bir arada olmalarının yanı sıra öğretmenlerin rehberlik sağlanmaları gerekmektedir (Guralnick ve Groom, 1988; Odom ve McEvoy, 1988). Tüm bunlardan yola çıkarak geliştirilmiş olan BOGM, sosyokültürel yaklaşımı içerdiği gibi aynı zamanda gelişimsel konuları da kapsayan bir model olma özelliği taşımaktadır (Wolfberg ve Schuler, 1993).

Oyun, sosyal becerilerin gelişmesinde önemli bir unsur olduğu için, akranlarıyla birlikte aynı ortamda oynama ve sosyal etkileşimde bulunma fırsatı yakalayan OSB olan çocuklar, bu becerileri edinmek için yeni fırsatlar yakalamaktadırlar (Wolfberg, 2015). Dil becerileri de diğer beceriler gibi oyun aracılığıyla kelime dağarcığının artması, kelimelerin genişletilmesi ve daha karmaşık dil becerilerinin geliştirilmesi olmak üzere BOGM'de desteklenebilmektedir. Artan hayal gücü ve bu hayal gücünün ifadesi de bu gruplar yoluyla gelişebilmektedir (Wolfberg, 2015). Bir diğer gelişim alanı olan sosyal duygusal gelişim de BOGM ile birlikte gelişebilmektedir. Oyun, çocuğun korkularının, kaygılarının, travmatik durumlarının ortaya çıkıp bunların birikimi olarak öfke nöbetlerini boşalttığı bir ortam oluşturmaktadır ve bu oyun ortamı da çocuğun duygularını yönetmesini, kendini düzenlemesini mümkün kılmaktadır (Wolfberg, 2015).

BOGM ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmada BOGM'nin kullanıldığı araştırmalar da derlenmiş, alanyazın incelemesinde yer alan çalışmaların belirlenmesi için öncelikle EBSCOHost, ERIC, Web of Science ve Google

Scholar internet arama motorlarından faydalanılmıştır. Belirlenen makaleler içindeki kaynaklar da incelenerek elektronik tarama esnasında belirlenemeyen araştırmalar da bu çalışmaya dahil edilmiştir. Elektronik tarama esnasında bütünleştirilmiş oyun grupları, kaynaştırılmış oyun grupları modeli, integrated play, integrated play group ve integrated play group model anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Alanyazının detaylı taranmasının ardından ulaşılan çalışmalardan deneysel araştırmalar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

BOGM Kullanılarak Yapılan Deneysel Çalışmalar

Yazar (lar)	Wolfberg ve Schuler, (1993).	Yang vd., (2003).	Richard, (2004).
Katılımcı (lar)	3 oyun grubu, her grupta OSB olan bir çocuk. Çocukların yaş dağılımları 6.11-8,5 yaş. Üçü de erkek. Gruplar kız ve erkek çocuklardan oluşmuş.	6,5-7 yaşlarında 2 OSB’li çocuk, 2 NG akran ve 1 NG kardeş.	•5-6-7 yaşında, özel eğitim sınıfına devam eden 4 OSB’li çocuk ile aynı yaşlarda 6 NG akran. •Her oturumda beşerli gruplar oluşturulmuştur (2 OSB’li çocuk ve 3 NG akran).
Hedef beceri (ler)	Oyunda dışlanmanın basmakalıp oyunlarının azalması Sembolik oyun davranışlarının artması	Sembolik ve sosyal oyunun düzeyi.	BOGM’nin uygulanabilirliğini Fransızca konuşulan bir ilkokulda doğrulamak OSB’li çocukların oyun davranışları
Yöntem	Nitel ve nicel yöntemlerin birleşimi. Tek denekli Araştırma Modellerinden Çoklu yoklama modeli. Yarı yapılandırılmış görüşmeler.	Tek denekli A-B modeli. Oyun ortamının gözlemi. Pilot bir çalışmanın nitel ve nicel verileri sunulmuştur.	Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler protokolü.
Süre	Toplam uygulama süresi 7 ay. Haftada iki kez uygulanmış. Her bir oyun grubu süresi 30 dakika.	Toplam uygulama süresi 6 ay. Haftada iki kez uygulanmış. 30 veya 40 dakikalık oyun süreleri.	Toplam uygulama süresi 6 ay. Haftada 2 kez uygulanmış. Her bir oyun grubu süresi 30 dakika
Ortam	Özel eğitim sınıfı	Ev ve okul ortamı	NG akranların devam ettikleri anaokulunda, bir sanat odası.
Kalıcılık Genelme	Ev ortamına genelleme.	---	---
Güvenirlilik	Ortalama %86 (ranj %75-95)	Gözlemciler arasında güvenirlilik %88-%91	--

Sosyal geçerlik	Aileleriyle görüşme ve çocukların serbest oyun kayıtları.	Aileler ve uzmanlardan görüş alınmış.	---
Bulgular	Oyun davranışlarındaki ilerleme oyun gruplarıyla sınırlı kalmamış, diğer bağlamlarda da gözlemlenmiş. Dil kazanımları elde edilmiş.	Oyun gruplarına katılmada, sosyal etkileşimde ve sembolik oyununda dikkate değer kazanımlar elde etmiştir.	Önceki çalışma sonuçlarıyla tutarlı bulgular elde edilmiştir.
Yazar (lar)	Toon, (2010).	Jones Moyle, (2011).	Wolfberg vd., (2015).
Katılımcı (lar)	8-10 yaşlarında 6 OSB'li çocuk 8-10 yaşlarında NG akran	•5 yaşında 1 OSB'li çocuk 3 yaşında 1 NG akran.	9-10 yaşlarında. 48 OSB'li çocuk. 54 NG çocuk. Çocukların yaş dağılımları 5-10 yaş. Toplam 24 grup. Her bir grupta 2 OSB olan çocuk, 3 NG akran.
Hedef beceri (ler)	•Beceri öğretimi •NG akranların tutumları OSB'li öğrencilerin akran kabulü	BOGM ile öğretmen merkezli öğretimi karşılaştırmak	OSB olan çocukların sembolik ve sosyal oyun davranışlarının artırılması.
Yöntem	Karma desen kullanılmış. Nitel veriler görüşmeler ile, nicel veriler Chedoke-McMaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar ölçeği ile toplanmıştır.	ABAB Modeli	Başlama, uygulama ve uygulama sonrası evrelerinde çocukların tanımlanan oyun davranışları ile rehberin davranışlarının gözlemi.
Süre	Toplam uygulama süresi 2.5 ay. Haftada iki kez, her bir oyun süresi 30 dakika.	Toplam uygulama süresi 4 ay. Her bir oyun süresi 30 dakika.	Toplam uygulama süresi 3 ay. Haftada 2 kez uygulanmış. Her bir oyun grubu süresi 60 dakika.
Ortam	Çocukların kendi sınıflarında.	Okul öncesi terapi odası	İki genel eğitim okulunun oyun odaları.
Kalıcılık Genelleme	---	---	Tanıdık olmayan akranlara genelleme ile uygulamadan bir hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık çalışmaları.
Güvenirlilik	---	Gözlemciler arası güvenirlilik %85	Uygulama güvenirligi ortalama=%94 Gözlemciler arası güvenirlilik .82-.99
Sosyal geçerlik	----	---	----

Bulgular	OSB'li çocukların akran kabulünde artmıştır. Akran tutumları büyük ölçüde olumlu yönde değişmiştir.	Yetişkin müdahalenin, grubuna katılımı daha etkili bulunmuştur.	aracılı oyun daha olduğu	Sembolik ve sosyal oyunda kazanımlar elde edilmiş. Kazanımların korunduğu, tanıdık olmayan akranlara genellendiği görülmüştür.
----------	---	---	--------------------------	--

OSB: Otizm spektrum bozukluğu NG: Normal gelişim gösteren

Deneysel olmayan çalışmalar: Al-Sharif, 2020; Glovak, 2007; Hoffman-Raap, 2004, Lantz vd., 2004; Moyle, 2011; Ökcün-Akçamuş, 2022; Wolfberg vd., 2012.

Çalışmaların Genel Özellikleri

BOGM ile ilgili ilk çalışmanın Wolfberg ve Schuler (1993)' e ait olduğu görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında oyunu bütünüyle öğretmek için, oyunu ve sosyal etkileşimi etkileyen bir dizi değişkeni içeren daha kapsamlı bir oyun modeli geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu oyun modelinin öğretmen yönlendirmeli olmadığını, akran etkileşimini içerdiğini ifade etmişlerdir. Devam eden araştırmaların çoğunlukla Wolfberg ile meslektaşlarına (Wolfberg vd., 2015; Wolfberg vd., 2003) ait olduğu görülmekle birlikte, BOGM'nin farklı ülkede kullanılabilirliğinin incelendiği (Richard, 2004) ve öğretmen merkezli öğretim ile kıyaslandığı (Moyle, 2011) çalışmalar da yapılmıştır. BOGM ile ilgili ulaşılan son çalışmanın ise anaokulu öğretmenlerinin BOGM'ye yönelik görüşlerinin incelendiği bir araştırma (Al-Sharif, 2020) olduğu görülmektedir.

Deneysel Çalışmalarda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Alanyazında ulaşılan yedi araştırma incelendiğinde, çalışmalarda yer alan OSB olan katılımcıların 5-10 yaşları arasında, tanı almış (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003), erkek ve kız çocukları oldukları görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların yaş dağılımlarının ise 3 yaş ile 10 yaş aralığında olduğu, aynı sınıflara devam ettikleri ve bazılarının da OSB olan çocuğun kardeşleri oldukları belirlenmiştir. Çalışmalarda oyun grupları ise genellikle iki OSB olan çocuk ile 3 normal gelişim gösteren akrandan oluşturulmuştur. Oyun gruplarındaki cinsiyet dağılımlarına dikkat edilmemiş, daha çok çocukların oyun tercihleri ile sosyal etkileşim özellikleri göz önünde bulundurulmuştur (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003).

Deneysel Çalışmalarda Hedef Beceriler

BOGM'nin kullanıldığı deneysel çalışmalarda bağımlı değişkenler OSB olan çocukların sembolik oyun becerileri, sosyal oyun becerileri ve akran ile öğretmen etkileşim becerileridir. Sembolik oyun becerileri arasında manipülatif oyun becerileri (çocuk nesnelere veya oyuncakları araştırır ve manipüle eder, ancak bunları geleneksel yöntemlerle kullanmaz), işlevsel oyun becerileri (çocuk bir nesnenin geleneksel kullanımını veya iki veya daha fazla nesnenin ilişkisini gösterir), sembolik, -miş gibi oyun becerileri (çocuk temsili bir niyetle bir şey yapıyormuş ya da başka biriymiş gibi davranır) (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003) yer almıştır. Sembolik oyunlar arasında nesnenin yerine başka bir nesne koyma, nesnenin eksik veya yanlış özelliklerini tamamlama, hayali nesnelere icat etme, oyuncak bebekleriyle, kendisiyle,

akranlarıyla ve/veya hayali karakterlerle rol oynama senaryoları (gerçek veya icat edilmiş) oluşturma yer almıştır. Çocukların kayıt edilen davranışları arasında ayrıca oyun aşamaları da yer almıştır. Buna göre dört oyun aşamasının varlığı da değerlendirilmiştir (Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003). Bunlar tek başına oyun, oyunu izleme, paralel oyun, birlikte oyun ve ortak dikkattir. Tek başına oyun çocuğun akranlarından habersiz olması veya habersiz görünmesi, akranlarına bakmadan dolaşması, anlık ilgisini çeken herhangi bir şeyi izleyerek kendini meşgul etmesi, kendi vücuduyla veya tek başına oynayabilmesi olarak tanımlanmıştır. Oyunu izleme ise çocuğun akranlarına bakması veya onların oyun materyalleri ve etkinlikleri doğrultusunda farkındalık göstermesi olarak betimlenmiştir. Bu davranışlar içerisinde çocuğun yaşlarıyla oyuna girmeleri beklenmemiştir (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003). Paralel oyun ise çocuğun akranlarıyla değil, bağımsız olarak yanında oynaması olarak kodlanmıştır. Bu oyun davranışları arasında akranlarla aynı oyun alanı veya benzer materyallerin eş zamanlı kullanımı vardır. Çocuğun akranını ara sıra taklit etmesi, akranına herhangi bir oyun nesnesini göstermesi veya akranlarıyla dönüşümlü eylemler gerçekleştirmesi beklenmiştir. Ortak dikkat aşamasında ise çocuğun bir veya daha fazla akranıyla etkileşime girmesi hedeflenmiştir. Çocuğun ve akranlarının ortak eylemde bulunurken, karşılıklı taklitte veya karşılıklı sosyal değiş tokuşta ortak dikkat vardır. Ortak dikkatin var olduğu oyun aşamasında çocukların; sıra alma, yardım etme, yönerge verme ve alma, oyun materyallerinin aktif paylaşımı ile duygusal ifadelerin paylaşımı yer almıştır (Yang vd., 2003).

Bununla birlikte oyun gruplarında yer alan normal gelişim gösteren çocukların OSB olan akranlarına yönelik tutumları ve etkileşim becerileri de incelenmiştir.

Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

BOGM ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, deneysel çalışmalarda tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli (Yang vd., 2003), çoklu yoklama modeli (Wofberg ve Schuler, 2003) ile öntest-uygulama-sontest tek grup deneysel desen (Wolfberg vd., 2015); nicel çalışmalarda gözlem tekniği (Richard, 2004; Wolfberg vd., 2012) ile anket tekniği (Al-Sharif, 2020), karma desen çalışmalarında görüşme ve anket teknikleri (Toon, 2010) kullanılmıştır.

Deneysel Çalışmalarda Uygulama Süreleri, Uygulama Oturumları ve Ortamları

Yapılan araştırmalarda BOGM'nin en az 3 ay (Wolfberg vd., 2015), en fazla 7 ay (Wofberg ve Schuler, 2003) süresince ve haftada iki kez uygulandığı görülmüştür (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003). Her bir oyun grubu oturumu 30 dakika, 40 dakika veya 60 dakika sürmüştür. Uygulama oturumları ise OSB olan çocukların özel eğitim sınıflarında veya normal gelişim gösteren akranlarının oldukları okullarda oyun ya da sanat odalarında yürütülmüştür (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003).

Deneysel Çalışmalarda OSB Olan Çocukların Beceri Edinmelerinde ve Bu Becerileri Genellemelerinde Elde Edilen Sonuçlar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde BOGM'nin OSB olan çocuklara hedeflenen becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür (Al-Sharif, 2020; Moyle, 2011; Richard, 2004; Toon, 2010; Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003). Oyun grupları sonrasında OSB olan çocukların daha yüksek düzeyde sosyal etkileşim göstermelerinin, hayali oyun becerilerini sergilemelerinin yanı sıra problem davranışlarının ve basmakalıp davranışlarının da azaldığı görülmektedir (Wolfberg, 2015; Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2012; 2015). Yapılan ilk çalışmaların öğrenilen becerilerinin genelleme bulguları

incelendiğinde, farklı ortamlar içerisinde de sergilendiği ancak uygulama sona erdikten sonra sürdürülemediği görülmektedir (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg ve Schuller, 1999; DiSalvo ve Oswald, 2002). Bununla birlikte artan çalışmalar ve uygulamalar hedeflenen becerilerin edinildiğini, genellendiğini ve ileride de korunduğunu göstermektedir (Al-Sharif, 2020, Wolfberg vd., 2015). Ayrıca bu çalışmaların sosyal geçerlik bulgularında, öznel değerlendirmelere göre çocukların oyun becerilerinde hem nicelik hem de nitelik olarak arttığı görülmüştür (Al-Sharif, 2020; Wolfberg vd., 2015). Bu bulgular incelendiğinde BOGM'nin OSB olan çocuklara yeni beceriler edinmede, bunları genellemede ve sürdürmede etkili bir model olduğu görülmektedir.

Wolfberg ve Schuler (1993), yaptıkları araştırmada yedi yaşında OSB olan üç çocuğa oyun becerilerinin ve etkileşim becerilerinin öğretiminin etkisini incelemiştir. Yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde OSB olan çocukların basmakalıp oyun davranışlarından uzaklaşarak nesnelere işlevsel oyunlar oynadıkları ve akranlarla birlikte oyunlar içerisinde girdikleri ifade edilmektedir. BOGM'nin ilk oturumlarında OSB olan çocuklarda herhangi bir hayali oyun becerisi görülmezken ilerleyen oturumlarda iki OSB olan çocuğun hayali oyun oynadıkları da belirtilmektedir. Oyun ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesinin yanı sıra OSB olan çocukların dil becerilerinin de gelişmesiyle birlikte bu çocukların edindikleri becerileri farklı ortamlara genelledikleri görülmektedir.

Wolfberg vd. (2015) yaptıkları araştırmada bütünleştirilmiş oyun gruplarının etkililiğini belirlemek için 12 hafta ve haftada iki gün olacak şekilde yaşları beş ile on arasında olan OSB olan 48 çocukla çalışmışlardır. Araştırma kapsamında her bir grupta iki OSB olan çocuk ve üç normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplamda 24 grup oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde OSB olan çocukların yetişkin rehber ile birlikte akranlarıyla oynadığı oyunlarda ve hayali oyun becerilerinde artış olduğu, sosyal etkileşimlerinin de olumlu yönde ilerlediği görülmektedir.

Yang vd. (2003) araştırmalarında OSB olan iki çocuğa evde ve okulda hayali oyun becerileri ile birlikte akranlarla etkileşimli oyun becerilerinin öğretiminde BOGM'nin etkililiğini incelemiştir. Bulgular incelendiğinde her bir OSB olan çocuğun oyun gruplarına etkin katılım gösterdiği; sosyal etkileşime girdiği ve hayali oyun becerilerini sergilediği görülmektedir.

Alsharif (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi sınıflarda OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin BOGM'ye yönelik algılarını incelemiştir. OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yaptığı anketlerin sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin bütünleştirilmiş oyun gruplarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bununla birlikte aslında öğretmenlerin OSB olan çocuklarla çalışırken sürekli aktif oldukları için zorlandıkları bulunmuştur. Öğretmenler ayrıca BOGM'nin işlevsel olabileceğini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelediğinde BOGM'nin diğer uygulamalarla karşılaştırıldığı ya da diğer disiplinlerde de kullanıldığı görülmektedir. Glovak (2007), yayınladığı çalışmada BOGM'nin duyu bütünleme ve ergoterapi ile birleştirildiğinde etkili sonuçların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Lantz (2001), Floortime modeli ile BOGM'yi incelediği araştırmasında, BOGM'nin Floortime modeline benzediğini (örn., yetişkinin yönerge vermektense yönlendirme yapmaktan uzak durması, OSB olan çocuğun ve normal gelişim gösteren çocuğun oyunun seyrini belirleyici olması vb. gibi), diğer taraftan BOGM'nin OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim ve oyun becerilerini daha çok desteklediğini belirtmektedir. Remy (2003) ise BOGM'yi kullanarak OSB olan bir çocuğa spor becerilerinin öğretimini incelemiştir. Araştırma bulgularında OSB olan

çocuğun hem var olan problem davranışlarında azalma olduğu hem de spor becerilerini geliştirerek vücut kitle indeksinin düştüğü belirtilmektedir.

Akranlar ile İlgili Sonuçlar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde BOGM'nin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmektedir. OSB olan çocuklarla oyun oynamaktan zevk almalarının yanı sıra bu çocuklara yönelik tutumlarının ve davranışlarının da değiştiği araştırmacılar tarafından belirtilen bir diğer bulgu niteliği taşımaktadır (Al-Sharif, 2020; Moyle, 2011; Richard, 2004; Toon, 2010; Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003). Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmeler incelendiğinde ise bireysel farklılıklara karşı duyarlılıklarının, hoşgörülerinin ve kabullenme düzeylerinin arttığı ifade edilmektedir. Uygulamalar sonrasında akranların, oyun becerilerinde sınırlılıklar gösteren OSB olan çocuklarla arkadaşça ilişkiler geliştirdikleri, onları oyunlara dahil etmekten keyif aldıkları da ayrıca belirtilmektedir (Al-Sharif, 2020; Moyle, 2011; Richard, 2004; Toon, 2010; Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg vd., 2015; Yang vd., 2003).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada BOGM hakkında bilgi sunulmuş, bu modelin özellikleri, dayandığı kuramsal temelleri ve modeli ortaya çıkaran gelişmeler açıklanmıştır. Ayrıca bu çalışmada BOGM'nin uygulama basamakları oluşturulmuş, her bir aşamanın nasıl gerçekleştirileceği örnek olay üzerinden açıklanmıştır. Bununla birlikte BOGM kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar özetlenmiştir.

BOGM, OSB'li çocuklara akranlarıyla aynı ortamda oynama fırsatı sağlayan, başta sosyal etkileşim ve oyun becerileri olmak üzere birçok beceriyi destekleyen bir eğitimsel müdahale yöntemidir (Wolfberg, 2004). Diğer bir deyişle BOGM, OSB'li çocuklara kaynaştırma oyun ortamlarında normal gelişim gösteren akranları aracılığıyla rehberlik etmeyi amaçlayan kanıta dayalı bir uygulamadır (Al-Sharif, 2020). OSB'li çocuklar için geliştirilen BOGM ile OSB'li çocukların akran etkileşimi ve oyun becerileri üzerine araştırmalar (Aldabas, 2022; Glovak, 2007; Hoffman-Raap, 2004; Neufeld ve Wolfberg, 2010; Remi, 2013; Hie Pink Ting ve Yeo, 2019; Wolfberg, 1999; Wolfberg ve Schuler, 1999; Wolfberg ve Schuler, 2009; Wolfberg vd., 2015) ve uygulamaların artmasıyla birlikte bütünleşik oyun grupları ile ilgili çalışmaların da hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde BOGM'nin OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve oyun becerilerinde etkili olduğu bildirilmektedir (American Speech-Language-Hearing Association, 2006; Bauminger-Zviely vd., 2021; Darling -Hammond vd., 2005; Disalvo ve Oswald, 2002; Iovannone, 2003; Hie Pink Ting ve Yeo, 2019; National Autism Center [NAC], 2009; Wolfberg, 1999; Wolfberg vd., 2012). BOGM OSB olan çocuklar üzerinde etkili olduğu kadar normal gelişim gösteren akranların da OSB olan çocuklara olan tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyen bir modeldir. Erken çocukluk döneminde OSB tanılı çocukların giderek artması, BOGM gibi etkili ve pratik müdahalelere olan ihtiyacı daha da önemli hale getirmektedir. Diğer taraftan Türkiye'deki ilgili literatür incelendiğinde BOGM modelini ayrıntılı olarak açıklayan bir çalışmaya rastlanılamamış olması OSB olan çocuklara sağlanacak etkili müdahaleleri oluşturmada önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu çalışma ile yurt içi alan yazınına bir katkı oluşturulabileceği düşünülmektedir. Hem akran etkileşimini destekleyen hem de OSB olan çocukların oyun becerileri ile birlikte hayal gücünü de destekleyen bu modelin, Türkiye'de de araştırılması ve uygulanması önerilmektedir. İlerleyen çalışmalarda BOGM modeline yönelik öğretmenlere bilgilendirici çalışmaların yapılması, modelin kullanıldığı

deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi, OSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların oyun ve sosyal becerilerine etkilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Yazar çıkar atışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar atışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Çalışmaya 1. Yazar %70, ikinci yazar %30 katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Ahioğlu, E. N. (2008). Child development within the framework of cultural-historical theory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 163-186. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000197
- Aldabas, R. (2022). Effects of peer network intervention through peer-led play on Basic Social Communication Skills of children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classroom. *Journal Of Developmental And Physical Disabities*, 34, 1121–1148 <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09840-1>
- Al-Sharif, S. (2020). *Peer mediated instruction and intervention through integrated play groups among preschoolers with autism: teachers' perceptions of the impact*. [Doctoral dissertation]. Ball State University.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2006). *Guidelines for speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of autism spectrum disorders across the life span*. <http://www.asha.org/policy>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aslan, .M.(2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış leğinin geliştirilmesi: Geerlik ve gvenirlik alışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29417/320489>
- Ayrancı, M., Aydın, K.M. (2022). Çocuklar İçin Oyun ve Duygu leği (OD-): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik alışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16 (42), 1-17. <https://doi.org/10.29329/mjer.2022.541.1>
- Bauminger-Zviely, N., Eytan, D., Hoshmand, S., & Rajwan Ben-Shlomo, O. (2021). Research on Interventions Promoting Social Interaction, Play, and Conversation in Preschoolers with ASD. *Preschool Peer Social Intervention in Autism Spectrum Disorder* içinde (ss. 29-46). Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-79080-6_3
- Bricker, D. (1978). A Rationale for İntegration of Handicapped and Non-Handicapped Preschool Children. M. Guralnick (Ed.), *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Non-handicappedchildren* içinde (ss. 3-26). Baltimore: University Park Press.

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (pp. 108–126). Karger.
- Cooper, M., Hedges, H., & Dixon, H. (2014). Weaving RIE with Te Whāriki: re-thinking family involvement in assessment of learning dispositions. *Early Childhood Development and Care*, 184(5), 733-748. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.818987>
- Dafner, L. (2018). *Approfondissement sur les adaptations nécessaires à la mise en place d'un dispositif basé sur le modèle d'intervention" Integrated Play Groups"*. [Doctoral dissertation]. University of Geneva.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-48. <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- DiSalvo, C. & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17 (4), 198-207. <https://doi.org/10.1177/1088357602017004020>
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G. ve Papatğa, E. (2013). Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30217/326208>
- Glovak, S. (2007). Integrated play groups. *Exceptional Parent*, 37(4), 22-23. <https://www.eparent.com/>
- Grant, R. J., & Turner-Bumberry, T. (2020). AutPlay® Therapy Play and Social Skills Groups: A 10-Session Model. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780367810429>
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54(5), 415-425. <https://doi.org/10.1177/001440298805400504>
- Hie Ping Ting, J., & Yeo, K. J. (2019). A systematic review of play-based intervention in enhancing social skills children with autism spectrum disorder. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(4). <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.00921.5>
- Hoffman-Raap, L. (2004). Peer play and the autism spectrum: the art of guiding children's socialization and imagination--integrated play groups field manual. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(3), 58-59. <https://doi.org/10.1177/183693910402900310>
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x>
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>, (ET: 23.09.2022).

- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>
- Jhuo, R. A., & Chu, S. Y. (2022). A review of Parent-Implemented early start Denver model for children with autism spectrum disorder. *Children, 9*(2), 285. <https://doi.org/10.3390/children9020285>
- Jung, S., & Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 74-90. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732220>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012), Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(4), 431-439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Lantz, J. (2001). Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders. *The Reporter, 6*(3), 1-7, 24. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/9114/07.pdf;sequence=1>
- Lantz, J. F., Nelson, J. M., & Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(2), 8-14. <https://doi.org/10.1177/00400599040370020>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 487-497. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026095910558>
- Lipkin, P. H., Okamoto, J., Council on Children with Disabilities and Council on School Health, Norwood Jr, K. W., Adams, R. C., Brei, T. J., ... & Young, T. (2015). The individuals with disabilities education act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics, 136*(6), e1650-e1662. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 Ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf
- Moyle, M. J. (2011). A comparison of adult-and peer-mediated intervention for autism: A case study. *Journal of the Pennsylvania Speech Language Hearing Association, 16*. 49-61 https://epublications.marquette.edu/spaud_fac/16
- NAC (2009). *National standarts report*, <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards>
- Neufeld, D., & Wolfberg, P. (2010). From novice to expert: Guiding children on the autism spectrum in integrated play groups. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children içinde* (ss. 277-299). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12060-013>

- Odom, S.L., & McEvoy, M. A. (1988). *Integration of young children with handicaps*. In S. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and young children with handicaps: An empirical base* (pp. 241-267), Paul H. Brookes.
- Ogelman, H. G. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'nin (OÖODÖ) güvenilirlik geçerlilik çalışmaları. *İİB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(2), 201-221. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/42115>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde oyun becerileri. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okulöncesi Dönem Çocuklara Etkinliklerle Öğretim Sunma* (pp.61-94), Ankara: Vize Akademik.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of Peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295. <https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-285>
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 149-166. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-009-0842-0>
- Remy, L. N. (2013). *Integrated exercise groups: a physical activity based adaptation of integrated play groups*. [Unpublished master thesis]. San Fransisco University.
- Richard, V. (2004). *Les groupes de jeux intégrés: une stratégie d'intervention favorisant les interactions sociales et le jeu symbolique chez les enfants ayant un trouble envahissant du développement*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Université du Québec à Montréal.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. In: J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez. (Eds) *Sociocultural studies of mind*, pp. 139-164. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rousseau, V. (2006). *Les groupes de jeux intégrés auprès d'enfants ayant un trouble envahissant du développement : l'analyse descriptive des interactions sociales des pairs de classes ordinaires*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Université de Québec.
- Snyder, L., Apolloni, T., & Cooke, T. P. (1977). Integrated settings at the early childhood level: The role of nonretarded peers. *Exceptional children*, 43(5), 262-266. <https://doi.org/10.1177/001440297704300502>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review

- Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Toon, K. K. (2010). *Typically developing children's attitudes and acceptance of children with autism spectrum disorder after integrated play group involvement*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eastern Michigan University.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York and London: Teachers College Press.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. AAPC Publishing.
- Wolfberg, P. J. (2004). Guiding children on the autism spectrum in peer play: Translating theory and research into effective and meaningful practice. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 8, 7-22. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fdc6f685f52e08b5457cc3f9678a8676fb494df1#page=9>
- Wolfberg, P. J. (2015). *Play and imagination in children with autism*. Autism Asperger Publishing Company. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=nZgbAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Wolfberg,+P.+J.+\(2015\).+Play+and+imagination+in+children+with+autism.+SCEcond+Edition,+Autism+Asperger+Publishing+Company,+Overland+Perk,+Kansas.&ots=0mQhNaV4OC&sig=6gZ6yqEfbAKeMONbMJKJx3LAZW0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=nZgbAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Wolfberg,+P.+J.+(2015).+Play+and+imagination+in+children+with+autism.+SCEcond+Edition,+Autism+Asperger+Publishing+Company,+Overland+Perk,+Kansas.&ots=0mQhNaV4OC&sig=6gZ6yqEfbAKeMONbMJKJx3LAZW0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 467-489. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01046051>
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 41-52. <https://doi.org/10.1177/026565909901500105>
- Wolfberg, P. J., Bottema-Beutel, K., & DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers : integrated play groups model. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19380399&AN=83926198&h=XG6m1I3MccHsrbv%2FUCoH1VSYm%2FfZzGkU1f0CeeMjx8ZzeRG2rfYtiJkawjQby9TL3fqt8ErFyEISGFM%2BUQj3lw%3D%3D&crl=c>
- Wolfberg, P. J., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 830-845. <https://doi.org/10.007/s10803-014-2245-0>
- Wolfberg, P.J. & Schuler, A.L. (1992). *Integrated Play Groups: Ressource manual*. San Francisco, CA: San Francisco State University.

- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel eğitimde kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ve sınıflandırılması: alanyazın derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1286-1313. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1150919>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Yang, T. R., Wolfberg, P. J., Wu, S. C., & Hwu, P. Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7(4), 437-453. <https://doi.org/10.1177/136236130300700400>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu*. (s. 125- 160). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(1), S60-S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

Extended Summary

The present research aims to reveal the implementation process of the integrated play groups (IPG) model, its features, principles, and development until the present day and review the research in which it was used. The article addresses the emergence of the IPG model, its contributions to domains of development, its implementation, features, principles, implementation steps, and application examples in the literature.

The IPG model is an intervention that differs from other play methods in that it deals with play on a broader basis since it is embedded in a sociocultural framework and includes ecological and developmental characteristics of the child (Wolfberg & Schuler, 1993). This model was introduced by Wolfberg toward the end of the 1980s. It adopted Vygotsky's theory and Rogoff's (1990) concept of "guidance-based participation," Brown and Campione's (1990) "community of learners," and Lave and Wenger's (1991) "legitimate environment."

The IPG model aims to guide children with autism spectrum disorder (ASD) in inclusive settings through participation in engaging play experiences with their typically developing peers/siblings (APA, 2000; Wolfberg, 2003). The IPG model is designed to facilitate the development of meaningful peer relationships, appropriate play, and social communication skills in children with ASD through adult-supported peer interactions. In the IPG model, there is an adult (guide), a child with ASD (novice player) who will take part in the play, and three to five typically developing children (expert players), which is higher than the number of novice players. The IPG model integrates children with ASD and their typically developing peer partners, who act as novice players and expert players, respectively, under the guidance of a qualified adult facilitator. A trained adult facilitator is a "play guide" who supports and shapes interactions between novice and expert players (Glovak, 2007). The guide attracts children with ASD to the play environment with their peers by making it more accessible and enjoyable. The adult guide in IPGs must follow several basic steps to encourage novice and expert players to participate in the

play. These steps are as follows: (a) encouraging children to start playing, (b) creating scaffolding, (c) guiding social interaction, and (d) guiding the play.

In this study, the researchers created IPG implementation steps by reviewing the literature (Ökçün-Akçamuş, 2022; Wolfberg, 1999; 2003; Wolfberg et al., 2012). The first stage of the IPG application is the detailed examination and evaluation of the play behaviors of the child with ASD. The target child's social, play, and communication skills are addressed at this stage. It is aimed to determine in which areas support is required. At the second stage of the IPG application, expert players who will participate in the play alongside the child with ASD are determined. At the third stage, the target play and social or communication skills of the child with ASD in IPGs are determined. Performance level should be considered when determining target behaviors or skills for the child. The implementation schedule of IPGs is established at the fourth stage. The IPG model is implemented at the fifth stage. The implementation phase includes the guide's duties and responsibilities. The guide must perform four types of guided participation behaviors in the play. At the sixth stage of the IPG process, the play is ended. The final stage of the IPG application is generalization.

Wolfberg and Schuler (1993) conducted the first study on IPGs in the literature. The researchers stated in their study that they developed a more comprehensive game model including several variables that affect the game and social interaction to teach the game as a whole. They indicated that this game model is not teacher-directed but involves peer interaction. Although the ongoing research is mainly conducted by Wolfberg et al. (Wolfberg et al., 2015; Wolfberg et al., 2003), there are also studies examining the usability of IPGs in different countries (Richard, 2004) and comparing it with teacher-centered teaching (Moyle, 2011). The last research on IPGs is a study (Al-Sharif, 2020) examining the opinions of kindergarten teachers about IPGs. Among experimental studies, single-subject research methods such as the AB model (Yang et al., 2003), multiple probe model (Wolfberg & Schuler, 2003), pretest-implementation-posttest single group experimental design (Wolfberg et al., 2015), and observation (Richard, 2004; Wolfberg et al., 2012) and survey techniques (Al-Sharif, 2020) were used in quantitative studies, while interview and survey techniques (Toon, 2010) were used in mixed-design studies. Studies have shown that the IPG model was implemented twice a week for a minimum of 3 months (Wolfberg et al., 2015) and a maximum of 7 months (Wolfberg & Schuler, 2003) (Wolfberg & Schuler, 1993; Wolfberg et al., 2015; Yang et al., 2003). Each playgroup session lasted 30, 40, or 60 minutes. Intervention sessions were conducted in special education classes of children with ASD or play or art rooms in schools with their typically developing peers (Wolfberg & Schuler, 1993; Wolfberg et al., 2015; Yang et al., 2003).

On the other hand, when the relevant literature in Turkey is reviewed, the fact that no study explaining the IPG model in detail can be found is considered a significant limitation in creating effective interventions for children with ASD. It is thought that the present study can contribute to the national literature. It is recommended that this model, which supports both peer interaction and the imagination of children with ASD along with their play skills, be researched and implemented in Turkey. In future research, it is recommended to conduct informative studies for teachers regarding the IPG model, conduct experimental research using the model, and evaluate its effects on the play and social skills of children with ASD and typically developing children.