



**36-72 AYLIK OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL OYUN BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Sibel SÜMER ÖNCEL

Eskişehir 2023

**36-72 AYLIK OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
BİLİŞSEL OYUN BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Sibel SÜMER ÖNCEL

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Enstitüsü

Ekim 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sibel SÜMER ÖNCEL'in "36-72 Aylık Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 23 Ekim 2023 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 37. Maddesi uyarınca ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitiminde, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Üye : Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Üye : Doç. Dr. Veysel AKSOY

Üye : Doç. Dr. Özlem TOPER

Üye : Dr.Öğr.Üy. Erkan KURNAZ

ÖZET

36-72 AYLIK OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL OYUN BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Sibel SÜMER ÖNCEL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, 2023

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Bu araştırma 3-6 yaşlarındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) bulunan çocukların bilişsel oyun becerileri ile otizm derecesi, sosyal etkileşim düzeyi, vokal davranış örneği ve eğitimsel değerlendirme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma grubunu 80 OSB'li çocukla anneleri oluşturmaktadır. OSB'li çocukların otizm derecelerini saptamak için Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (UODK-L), bilişsel oyun becerilerini değerlendirmek amacıyla Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF), sosyal etkileşim düzeylerini değerlendirmek için Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı (SEDA), vokal davranış örneklerini değerlendirmek için Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı (VODA) ve eğitimsel düzeylerini belirlemek için de Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bilişsel oyun becerileri, oyun çeşitlilik ve sıklık düzeyleri hesaplanmıştır. Oyun çeşitlilik ve sıklık düzeyleri ile diğer değişkenlerin ilişki düzeyleri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile; U-ODKL arasında negatif yönde, SEDA arasında pozitif yönde, EDA arasında negatif yönde, VODA arasında negatif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel oyun çeşitlilik ortalamaları ile; U-ODKL arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, SEDA arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı, EDA ve VODA arasında da istatistiki bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İleri araştırmalarda ailelere ya da kardeşlere verilecek koçluk eğitimi ile çocukların oyun öğrenim düzeyleri incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel oyun becerileri, Eğitimsel değerlendirme, Otizm spektrum bozukluğu, Sosyal etkileşim, Uyarlanmış otizm davranış kontrol listesi, Vokal davranış

ABSTRACT

EXAMINING THE COGNITIVE PLAY SKILLS OF 36/72-MONTH-OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Sibel SÜMER ÖNCEL

Department of Special Education

Doctoral Program in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate Institute, 2023

Advisor: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

The purpose of this study is to analyze the relationship among the degree of autism, level of social interaction, vocal behavior, educational assessment and cognitive play skills of 3/6-year-old children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study group consists of 80 children with ASD and their mothers. The materials used are Adapted Autism Behavior Checklist (AABC) to determine the degree of autism of children with ASD; Cognitive Play Assessment Form (CPAF) to assess the cognitive play skills; Social Interaction Assessment Instrument (SIAI) to assess the social interaction levels; Vocal Behavior Assessment Instrument (VBAI) to assess the vocal behavior examples; and Educational Assessment Instrument (EAI) to determine the educational levels.

The levels of cognitive play skills as well as the variety and frequency of plays were measured based on the results of the research. The relationship levels of play diversity and frequency and other variables were analyzed with the SPSS program. As a result of the analysis, with the frequency averages in cognitive play time; A negative relationship was found between U-ODKL, a positive relationship between SEDA, a negative relationship between EDA and VODA, and a statistically significant relationship was found. With cognitive play diversity averages; It was concluded that there was no statistically significant relationship between the U-ODKL, a negative and statistically significant relationship was found between the SEDA, and that there was no statistically significant relationship between the EDA and VODA. In future research; Children's play learning levels can be examined through coaching training given to families or siblings.

Keywords: Cognitive play skills, Educational assessment, Autism spectrum disorder, Social interaction, Adapted autism behavior checklist, Vocal behavior

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sibel SÜMER ÖNCEL

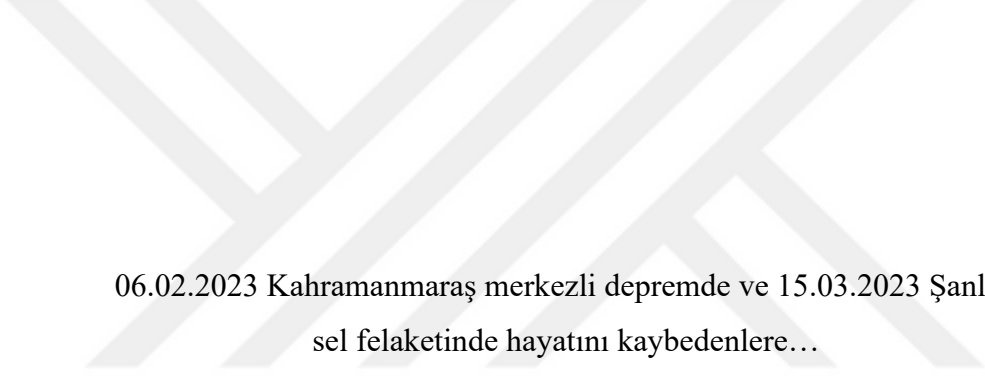
TEŞEKKÜR

36-72 aylık otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel oyun becerilerinin incelendiği bu araştırmada benden desteğini esirgemeyen, tüm bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, her sorunumda çözümler üreten, çok değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerinde engin görüşlerini benimle paylaşan, beni yönlendiren hocalarım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL ve Doç. Dr. Veysel AKSOY'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde beni misafir eden, ailelerinden biri olarak gören özel eğitim merkezlerine ve çalıştığımız velilere teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, umutsuzluğa düşmeme hiçbir zaman izin vermeyen çok kıymetli annem İnci Sümer ve rahmetli babam Salih SÜMER'e her şey için teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde benden desteğini esirgemeyen ablam Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODUR'a teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte her zaman desteklerini hissettiğim kardeşlerim Ezgi, Ebru ve Mehmet SÜMER'e ve değerli eşim Fırat ÖNCEL'e teşekkür ederim.



06.02.2023 Kahramanmaraş merkezli depremde ve 15.03.2023 Şanlıurfa'daki
sel felaketinde hayatını kaybedenlere...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	7
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Oyun Tanımı.....	8
2.2. Oyun ile İlgili Kuramlar	8
2.2.1. Klasik oyun kuramları	9
2.2.1.1. Fazla enerji kuramı	9
2.2.1.2. Yeniden yaratma/rahatlama kuramı.....	11
2.2.1.3. Alistırma/öncül deneme kuramı.....	11
2.2.1.4. Tekrarlama kuramı.....	11
2.2.2. Modern oyun kuramları.....	11
2.2.2.1. Psiko-analitik kuramlar	12
2.2.2.1.1. Kişilik gelişim kuramı.....	12
2.2.2.1.2. Psikososyal gelişim kuramı	12
2.2.2.2. Bilişsel-gelişim kuramları	12
2.2.2.2.1. Bilişsel gelişim kuramı.....	12
2.2.2.2.2. Bilişsel ve dil gelişim kuramı.....	13
2.2.2.2.3. Bilişsel gelişim kuramı (Bruner).....	13

2.2.2.2.4. Uyarılma- haz kuramı.....	14
2.3. Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı.....	14
2.4. Oyun Türleri.....	16
2.4.1. Öz yapılarına göre oyunlar	16
2.4.2. Oynanan yere göre oyunlar.....	18
2.4.3. Araç kullanımına göre oyunlar.....	19
2.5. Oyun Sınıflamaları.....	19
2.5.1. Sosyal oyunlar	21
2.5.1.1. Parten'in oyun aşamaları.....	21
2.5.2. Bilişsel oyun aşamaları	22
2.5.2.1. Piaget'in oyun aşamaları	22
2.5.2.2. Smilansky'in oyun aşamaları.....	23
2.5.2.3. Rubin'e göre oyun davranışlarının tasnif edilmesi.....	27
2.5.2.4. Watson vd. göre oyun davranışlarının sınıflandırılması	27
2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu	28
2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Oyun	29
2.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Yapılan Oyun Çalışmalarına İlişkin Araştırmalar	32
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Deseni.....	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Katılımcı Grubun Oluşturulması	39
3.4. Katılımcılar ve Özellikleri	40
3.4.1. Anne katılımcılar	40
3.4.2. OSB'li çocuk katılımcılar	41
3.4.3. Araştırmacı.....	42
3.5. Uygulama Ortamı	42
3.6. Uygulamada Kullanılan Materyaller	42
3.7. Veri Toplama Araçları	43
3.8. Veri Toplama Süreci.....	49
3.8.1. Pilot görüşme	49
3.8.2. Pilot uygulama.....	49
3.9. Verilerin Toplanması ve Puanlanması.....	50

3.9.1. Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL)’nin uygulanması ve puanlanması.....	50
3.9.2. Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF)’nin kodlanması ve puanlanması.....	51
3.9.3. Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı (SEDA)’nın uygulanması ve puanlanması.....	53
3.9.4. Vokal Davranış Örneği (VODA) değerlendirme aracının uygulanması ve puanlanması.....	54
3.9.5. Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA)’nın uygulanması ve puanlanması.....	55
3.10. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik	56
3.10.1. Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi.....	56
3.10.2. Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı (SEDA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi	57
3.10.3. Vokal Davranış Örneği değerlendirme aracı (VODA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi.....	57
3.10.4. Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi.....	57
3.11. Verilerin Çözümlemesi	57
4. BULGULAR.....	59
4.1. OSB’li Çocukların a) Keşifsel b) İlişkisel c) İşlevsel d) Sembolik Oyun Davranışlarının Çeşitlilik ve Sıklıklarına İlişkin Bulgular	59
4.1.1. OSB’li çocukların keşifsel oyunlarına ilişkin bulgular.....	60
4.1.2. OSB’li çocukların ilişkisel oyunlarına ilişkin bulgular	61
4.1.3. OSB’li çocukların işlevsel oyunlarına ilişkin bulgular	62
4.1.4. OSB’li çocukların sembolik oyunlarına ilişkin bulgular.....	63
4.2. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine Göre Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Sayıları ile Otizm Dereceleri Arasındaki İlişkilere ait Bulgular	66
4.2.1. Toplam çeşitlilik ile OSB derecesi arasındaki ilişki.....	66
4.3. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki	66

4.4. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki.....	67
4.5. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Eğitimsel Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki.....	68
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	74
5.2.2. İleri yönelik araştırmalar	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	89

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Otizm spektrum bozukluğu için DSM-5 kriterleri.....	29
Tablo 2.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan oyun çalışmalarına ilişkin araştırmalar	37
Tablo 3.1. Annelere ilişkin demografik bilgiler	40
Tablo 3.2. OSB'li olan çocuklara yönelik bilgiler	41
Tablo 3.3. Veri toplama araçları	43
Tablo 3.4. Bilişsel oyun becerileri işlevsel tanımlamaları	44
Tablo 3.5. Normallik testi	58
Tablo 4.1. Oyun dışı davranışına yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları ...	59
Tablo 4.2. Keşifsel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları	60
Tablo 4.3. İlişkisel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları.....	61
Tablo 4.4. İşlevsel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları	62
Tablo 4.5. Sembolik oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları	65
Tablo 4.6. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile U-ODKL arasındaki ilişki	66
Tablo 4.7. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile SEDA puan ve SEDA yüzdelik arasındaki ilişki	67
Tablo 4.8. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile VODA puan ve VODA yüzdelik arasındaki ilişki	68
Tablo 4.9. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile EDA puan ve EDA yüzdelik arasındaki ilişki	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Oyun kuramları	10
Şekil 2.2. Oyun türleri	17
Şekil 2.3. Gelişim dönemleri ve oyun davranışlarına göre oyun sınıflamaları	20
Şekil 3.1. BODEF oyun süreci	52



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BODEF	: Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu
EDA	: Eğitsel Değerlendirme Aracı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
p	: İstatistiksel Yanılma Payı
r	: Korelasyon Katsayısı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SEDA	: Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı
SPSS	: İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Science)
SS	: Standart Sapma
t	: Bağımsız Gruplarda t Testi t Değeri
U-ODKL	: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi
VODA	: Vokal Davranış Değerlendirme Aracı

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Oyun, insanlık tarihinde binlerce yıldır devam eden bir aktivite ve çocukluk döneminin vazgeçilmez bir etkinliğidir (Dibekli, 2022; Koçyiğit vd., 2007). Çok yönlü, karmaşık ve çeşitlilik arz eden bir etkinliktir; basit bir biçimde tanımlanması güçtür (Fromberg, 2002). Piaget (1962), oyunu gelişim süreci içinde kendiliğinden gelişen, eğlenmek amacıyla yapılan, herhangi bir düzenlemeye sahip olmayan davranış ve zihinsel gelişimin bir aşaması şeklinde tanımlamaktadır. Canning (2007)'e göre ise oyun, çocukların yabancı olduğu ve pek çok bilinmeyenle çevrili bir dünyada dışımızdaki uzamı anlamlandırmaya, fark etmeye gayret ettiği bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Oyun, çocukların destekleyici koşullarda yeni beceriler edinmelerine ve bunları uygulamalarına olanak tanımakla birlikte çocuk gelişimi için gerekli bir etkinliktir (Boucher, 1999). Oyun aracılığıyla çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarında dünyayı tanır, varlıkları keşfeder, duygularını ifade eder ve başkalarının duygularının farkına varır (Dibekli, 2022; Koçyiğit vd., 2007).

Oyun, erken çocukluk döneminin ve çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir (Siraj-Blatchford, 2009; Trevarthen vd., 1998). Erken çocukluk döneminde çocuklar, zamanlarının büyük bir bölümünü yeni araçları, olaylarla ilişkileri fark etmeye, etraflarındaki insanlarla nesneleri anlamlandırmaya çalışmaktadır (Wellhousen ve Kieff, 2001). Çocuklar, oyun aracılığıyla düşünmeyi ve keşfetmeyi öğrenmekte; beceriler kazanmakta; çevreleri ile iletişim kurmakta; karar vermeyi ve bu kararları uygulama becerisini geliştirmektedir (Yavuzer, 2010). Bu nedenle oyun becerileri çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve dilsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Lifter vd., 2011).

Oyun ile çocukların oyun gelişimlerini anlamak, bilişsel ve sosyal gelişimlerini değerlendirmek için farklı oyun kategorileri geliştirilmiştir (Libby vd., 1998; Lifter, 2008; Parten, 1932; Piaget, 1962). Çocukların sosyal gelişimindeki ilerlemeleri değerlendirebilmek için Parten (1933), oyunu “yalnız oyun, paralel oyun, beraber oyun, işbirlikçi oyun” şeklinde kategorilere ayırmıştır. Bilişsel olarak değerlendirmelerin yapılabilmesi için Piaget (1962), bilişsel oyunu “alıştırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun” olarak kategorilere ayırırken Smilasky (1968), “işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun” şeklinde kategorilere ayırmıştır. Watson ve ark.

(2010) ise bilişsel oyunu “keşifsel oyun, ilişkisel oyun, işlevsel oyun, sembolik oyun” olarak kategorilere ayırmıştır.

Bilişsel gelişimin zenginleştirilmesinde en önemli rol oyuna aittir. Oyun, çocukların ana uğraşı ve öğrenme için kullandığı en temel yol olarak ifade edilir. Çocuklar, oyun sayesinde çevreleriyle iletişime geçer; toplumsallaşır; duygularını ve fikirlerini anlatır; büyüdüklerini çevrelerine gösterebilir (Artan ve Bayhan, 2009; Oktay, 2010). Ayrıca oyun; araştırmayı, keşfetmeyi, yaratmayı, hayal etmeyi içinde barındıran bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç içerisinde çocuklar, kendi çevrelerine ilişkin bilgiler edinmekte ve bu bilgileri özümsemektedir. Oyun, çocukların yaşamlarının bir parçası olmakla birlikte doğal bir süreç olarak kendiliğinden gelişmektedir (Berckelaer-Onnes, 2003).

Piaget (1962), oyunu çocukların deneyimleriyle bilgi birikimlerini bir araya getirdikleri bir olgu şeklinde görmektedir. Oyun ile bilişsel gelişim arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu savunmaktadır ve bu çerçevede oyunun bilişsel gelişim aşamalarını ele almıştır. Birbirini sırayla izleyen oyun evreleri, çocukların bilişsel gelişimiyle koşutluk gösterir (Ellialtıoğlu, 2005; Sevinç, 2004). Normal gelişim gösteren çocuklar genellikle keşfedici oyunu 2-10 ay arasında, ilişkisel oyunu 10-18 ay arasında, işlevsel oyunu 12-18 ay arasında ve sembolik oyunu 18-30 ay arasında oynamaya başlarlar. Bununla birlikte OSB’li çocuklar, genellikle bu davranışları çok daha geç yaşlarda sergilemeye başlarlar ve bu davranışları normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sırayla geliştiremeyebilirler (Watson vd., 2011). Örneğin oyunun ilk aşamalarında çoğu çocuk çeşitli nesneleri farklı şekilde kullanmaya başlarken OSB’li çocuklar genellikle yalnız birkaç nesneyi sınırlı şekilde kullanır (Bruckner ve Yoder, 2007; Tilton ve Ottinger, 1964; Van Berckelaer-Onnes, 2003).

OSB’li çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az uygun oyun davranışı ve daha fazla basmakalıp davranış sergileme eğilimindedirler (American Psychiatric Association, 2013; Lang vd., 2010). Sınırlı ve tekrarlayıcı davranış kalıplarını içeren tanı kriterleri ilk olarak oyun esnasında gözlenir (Charlop vd., 2018). OSB’li çocukların, oyunlarındaki eksikliklerine bakıldığında, bilişsel gelişimle bağlantılı olan hayali veya sembolik oyunları daha az oynadığı ayrıca diğer çocukların oyunlarını gözlemlerinin ve taklit etmelerinin azaldığı belirtilmiştir (Kasari vd., 2013; Rogers vd., 2008; Wing vd., 1997). OSB’li çocuklar, bebeklikten itibaren kendiliğinden etkileşimli sosyal oyunda, sosyal oyunda ve grup oyununda zorluklar yaşayabilmektedir

(Charman vd., 1997; Chawarska ve Volkmar, 2005; Jordan, 2003; Wimpory vd., 2000; Wolfberg ve Schuler, 2006). OSB’li çocuklarda oyunun rutin gelişimi bozulur, oyun genellikle tekrarlayıcı, duyusal, yalıtılmış, somut ve hayal gücünden yoksun görünür (Thomas ve Smith; 2004). OSB’li çocukların oyun davranışları üzerine yapılan önceki araştırmalar, özellikle sosyal ve sembolik oyunda, OSB’li çocukların oyunları ile OSB’li olmayan çocukların oyunları arasındaki farklara dair güçlü kanıtlar sağlamıştır (Charman vd. 1998; Hobson vd., 2009; Sigman vd., 1999; Stone vd. 1990). DSM-V’ye göre, otizmlili çocukların oyunları, nesnelerin duyusal niteliklerine ilgi duyan, basmakalıp veya tekrarlayıcı olarak kabul edilebilir (American Psychiatric Association [APA], 2013).

OSB’li çocukların oyunla ilgili becerileri normal gelişime sahip olan çocuklardan farklılıklar arz eden özellikler göstermekle birlikte çocuklar, oyun esnasında farklı davranışlar da sergileyebilmektedir. Oynarken OSB’li çocuklar, ortak dikkat girişimleri için uygun tepkilerde bulunamama, iletişim sürecini başlatma, sıra bekleme, etkileşime geçme, işlevsel oyun oynama hususlarında sınırlılıklar göstermekle beraber yineleyen ve kendisini uyaran eylemler de sergilemektedir (Toth vd., 2006; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). Oyunun gelişimindeki bu tür sınırlamalar endişe kaynağı olarak görülmektedir çünkü oyun, dil gelişimi, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim gibi diğer “sembolik” alanlarda kendini gösteren temel bir mekanizmayı temsil etmektedir (Leslie, 1987; Libby vd., 1998; Saltz ve diğerleri, 1977; Wulff, 1985). Bununla birlikte oyun üzerinde yapılan araştırmalar, OSB olan küçük çocukların, normal gelişimi olan çocuklardan daha az ve daha az çeşitli oyun davranışları sergilediklerini göstermektedir (Barton, 2015; Kasari vd., 2013; Lifter vd., 2011; Williams vd., 2001). Araştırmalarda OSB’li çocukların zihinsel yaş, alıcı ve ifade edici dil yetenekleri için eşleştirilse bile normal gelişim gösteren çocuklar ve farklı yetersizliği olan çocuklar ile aynı seviyelerde oyun oynamadıklarını görülmektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Kasari vd., 2013; Lifter vd., 2011). OSB’li çocukların tanı kriterlerinden bir ya da birden fazlasını taşıması, oyunla ilgili becerilerdeki sınırlılıkların yoğunluğuyla koşutluk gösterebilmektedir (Jarrod vd., 1996).

Genel olarak çocukların karmaşık oyun becerileri, çocuklarının eylemlerini taklit edebilen, modelleyebilen ve harekete geçirebilen ebeveynler gibi daha karmaşık ortaklar aracılığıyla geliştirilebilir (Riguet ve diğerleri, 1981; Sigman ve Ungerer, 1984; Stahmer, 1995). Vygotsky (1986)’ye göre daha deneyimli bir başka kişi (ör. ebeveyn), yeni ortaya çıkan becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak için çocuğun mevcut performans

düzeyinde ve biraz üzerinde bir eğitim sağlayabilir. Daha deneyimli olan, çocuğun gelişmekte olan zihinsel yeteneklerini yapılandırarak ve yönlendirerek çocuğun daha az karmaşık çabalarını desteklemektedir (Rogoff, 1990; Rogoff ve Wertsch, 1984).

OSB’li çocukların oyunlarının, normal gelişim gösteren yaşlıtlarına nazaran sıklık, çeşitlilik ve karmaşıklık açısından farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak oyunları normal gelişime sahip yaşlıtlarına göre daha basit, yinelemeli ve çeşitliliği az olacak biçimdedir. Sınırlı ve basit bir oyun dağarcığı bulunan çocukların, oyun merkezli etkinlikler yaparken yetişkinlerle ve yaşlıtlarıyla kuracakları iletişimle toplumsal becerileri negatif olarak etkilenir. Bunun için özel gereksinimli çocukların oyunla ilgili becerileri kazanmasına yönelik sistemli bir müdahale gerekebilmektedir (Frey ve Kaiser, 2011).

Alan yazın incelendiği zaman oyunların çocuklar için önemi üzerinde duran pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Bergen, 2002; Galyer ve Evans, 2001; Gilmore, 2011; Karayol, 2016; Koçkaya, 2016; Mermer, 2017; Moore ve Russ, 2008; Türkoğlu, 2016; Ulutaş, 2011). OSB’li çocuklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu becerileri geliştirmeye devam ettikleri yaştaki oyun davranışlarına bakmak yerine geniş yaş aralığındaki ya da okul çağındaki çocukları içeren gruplarla çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Libby vd., 1988; Stanley ve Konstantareas, 2007; Williams vd., 2001). Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında oyun basamaklarının incelendiği çalışmaların aksine, daha çok oyunun tek bir yönüne yönelik hayali oyun (Ergin, 2017; Giray, 2022; Marwick vd., 2021; Lee vd., 2019; Saral, 2017), kurallı oyun (Sara Boyraz, 2016), işlevsel oyun (Fanning vd., 2021; So vd, 2020; Thiemann-Bourque, 2019) gibi müdahale çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Oyun eksiklikleri OSB’li çocuklarda sıklıkla görülen özelliklerden olduğundan ve genel oyun gelişimlerini engelleyebileceğinden OSB’li çocukların oyun davranışlarını anlamak ve tanımlamak önemlidir. Bu bulgular ışığında, OSB’li çocukların bilişsel oyun gelişim süreci göz önüne alınarak, bilişsel oyun basamakları incelenerek oyun düzeyleri ile çocukların otizmden etkilenme dereceleri, sosyal etkileşimleri, vokal davranışları ve eğitimsel değerlendirmeleri üzerinde daha fazla çalışmaya yer verilmelidir. Bu çalışmada 36-72 aylık OSB’li çocukların bilişsel oyun düzeyleri ile çocukların otizmden etkilenme dereceleri, sosyal etkileşim düzeyleri, vokal davranış düzeyleri ve eğitimsel düzeyleri arasındaki ilişki ele alınacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, 36-72 ay aralığındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanıılı çocukların bilişsel oyun becerileri ile otizmden etkilenme dereceleri, sosyal etkileşim düzeyleri, vokal davranış becerileri ve eğitsel değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeylerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. OSB'li çocukların serbest oyun zamanında a) oyun dışı davranış b) keşifsel oyun, c) ilişkisel oyun, d) işlevsel oyun, e) sembolik oyun çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri nasıldır?
2. OSB'li çocukların bilişsel oyun becerileri basamaklarına göre a) toplam çeşitlilik sayıları ve b) sıklıkları ile otizmden etkilenme dereceleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
3. OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile sosyal etkileşim düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
4. OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile vokal davranış becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
5. OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile eğitimsel değerlendirme arasındaki ilişki düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun, çocukların eğitiminde ve kişiliklerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar yaşam içinde gerekli olan bilgi, davranış, beceri gibi hususları oyun içinde kendiliğinde öğrenebilmektedir (Seyrek ve Sun, 2010). Çocuklar için oyun, en tabii öğrenme ve gelişimi destekleme vasıtasıdır. Oyun esnasında çocuklar, kendileri için gereken bilgileri, becerileri, alışkanlıkları yaparak-yaşayarak öğrenmektedir; yardımlaşma, konuşma, tecrübe kazanma, yaşamdaki rolleri anlama vb. olguları oyunla kavrayıp pekiştirebilmektedir (Ekici ve Bıçakçı, 2020). Oyun, çocukları fiziksel olarak, aktif kılarken ayrıca sosyal olarak da iletişim kurmaya teşvik eder (Borman ve Kurdek, 1987; Rubin vd., 1983). Böylece oyun, çocuğun kişiliğinin bilişsel, sosyal, motor ve duyuşsal yönlerden oluşumuna katkıda bulur ve çocukların zamanlarının büyük bölümünü kaplayan önemli bir etkinlik olarak görülür (Szabó, 2014).

Oyun, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu kadar OSB'li çocuklarda da önemlidir. Normal gelişim gösteren çocukların aksine OSB'li çocuklar genellikle yaşlarına uygun oyun becerilerinden yoksundur (Beyer ve Gammeltoft 2000; Morgan vd.,

2008). OSB’li çocuklar için oyunun öneminiyle ilgili ilk karşımıza çıkan şey, keşfedici ve işlevsel oyunun çocukların dünyayı öğrenmelerini sağladığıdır (Warreyn vd., 2014). İkinci olarak oyunun OSB’li çocuklarda konuşma ve dil gelişimini kolaylaştırdığıdır (Kasari vd., 2008). Üçüncü olarak uygun oyunun kalitesinin ve sıklığının artırılmasının bazı OSB’li çocuklarda stereotipi ve diğer problem davranışları azalttığı ve bu davranışların önlenmesi veya tedavisinde etkili bir yaklaşım olabildiğidir (Koegel, Firestone, Kramme ve Dunlap, 1974; Lang O’Reilly vd., 2010). Dördüncü olarak önemli bir davranış olan ortak dikkat, oyun yoluyla geliştirilebilmektedir (White vd., 2011). Son olarak da bilişsel gelişimin, dilin, ortak dikkatin, müdahaleye yanıt vermesi açısından oyun oldukça önemlidir (Charlop vd., 2018). Ayrıca oyun oynamayı öğrenemeyen çocuklar, sosyal etkileşim fırsatlarını kaçırabilir ve bu durum sosyal beceri gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Barton ve Wolery, 2008; Licciardello vd., 2008; Pierce vd., 2005). Oyun becerilerindeki gelişimler, OSB’li çocukların daha üretken sosyal deneyimlere ve daha az problem davranış göstermelerine neden olmaktadır (Jung ve Sainato, 2013). Bu yüzden OSB’li çocukların oyun becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

OSB’li küçük çocuklara ilişkin yapılan oyun çalışmaları incelendiğinde daha çok oyun müdahale araştırmalarının yapıldığı ve belirli oyun davranışlarının süresi veya sıklığını artırmaya yönelik çalışmalara odaklanıldığı görülmektedir (Barton ve Wolery, 2008; Lang vd., 2009; Jung ve Sainato, 2012). Fakat OSB’li çocuklarda sadece oyun öğretiminin hedeflenmesinden ziyade oyunun sosyal etkileşim, iletişim gibi alanlarda çocuklara sağladığı katkılar da değerlendirilmelidir. Ayrıca OSB’li çocuklar için oyun davranışlarının çeşitliliğini artırmak, oyunun kendine özgü doğası ve OSB’li çocukların tekrarlayıcı davranışlarda bulunma eğilimi göz önüne alındığında oyunun kritik bir müdahale hedefi olsa da önemi üzerinde yeterince çalışılmamıştır (Barton vd., 2018).

Bir çocuğun oyun becerilerini anlamak ve bunu farklı boyutlardan değerlendirmek oldukça önemlidir. Oyun becerileri geliştikçe gelişimsel beceriler de gelişme gösterir (Pierucci vd., 2015). OSB’li çocukların oyun becerilerindeki eksiklikler, akranlarıyla sosyal etkileşimlerini etkileyebilir ayrıca oyundaki yetersiz dil, daha sonraki akademik beceriler için gerekli olan dilin yetersiz kalmasına da yol açabilir (Conner vd., 2014; Jung ve Sainato, 2013). OSB’li çocukların bilişsel oyun becerileri, sosyal etkileşimleri, dil becerileri ve eğitimsel düzeyleri son derece önemli olup özellikle erken çocukluk döneminde bu becerilerin her yönüyle ortaya konması ve birbirleriyle ilişkili düzeyinin

nasıl olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma, çocukların otizmden etkilenme dereceleri, sosyal etkileşim düzeyleri, vokal düzeyleri, eğitimsel değerlendirilmeleri ile serbest oyun zamanı içerisinde sergiledikleri bilişsel oyun becerileri arasındaki ilişkinin boyutlarını sunacağı için önemli sonuçlar ortaya koyacaktır. 36-72 aylık dönemdeki OSB’li çocukların gelişimleri, normal gelişime sahip olan çocuklara nazaran geç tamamlanmaktadır. Gelişimle ilgili mevcut farkların kapatılmasını ya da olağan gelişime sahip olan çocukların seviyelerine yakın bir düzeye gelmesini temin etmek için OSB’li çocuklarda oyunun özendirilmesi oldukça önemlidir. Çocukların oyun sırasında ebeveynleri veya çevrelerinde bulunan bireylerle etkileşimde bulunmaları ile gelişimsel becerilerinin ilerlemesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca çocuğun bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ile davranış sorunları azaltılabilir. Bütün bunlar dikkate alındığı zaman gerçekleştirilen araştırmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya katılacak bireyler, 36-72 ay aralığındaki 80 OSB’li çocuk ve annesi ile sınırlı tutulacaktır.
2. Araştırmanın veri toplama sürecinde bilişsel oyun becerilerine ilişkin anne-çocuk etkileşimi, 15 dakikalık serbest oyun süresi ile sınırlı tutulacaktır.

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde oyunun tanımı, oyun ile ilgili kuramlar, oyunun gelişim alanları üzerindeki etkileri, oyun çeşitleri, oyun sınıflamaları, otizm spektrum bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda oyuna ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Oyun Tanımı

Oyun, insanlığın var olduğu andan itibaren eğitimle gelişim bakımından oldukça önemli bir aktivite olmuştur. Çocukluk döneminde başlayan oyun aktiviteleri, çocukların belirli becerileri geliştirmeleri ve pekiştirmelerinde bir araç niteliğindedir. Çocukların oyun yoluyla geliştirdiği beceriler şunlardır: temel becerileri pratiğe dökülebilmek, nesnelere ve insanlara ilişkin bilgiler edinebilmek, bilişsel gelişimine katkıda bulunma, rol yapma yoluyla çocuğun sosyal rolleri öğrenmesi, duygusal gelişimine katkıda bulunma, hayal gücünü ve sembolleştirme işlemlerini geliştirebilme (Sosyal Gelişim Psikolojisi, 2021).

Vygotsky (1967), oyunu çocukların hayali bir durum yarattıkları, oyuna yönelik belirli roller oluşturdıkları ve belirli kuralları takip ederek oynadıkları süreç olarak tanımlamaktadır. Çocuk, oyun aracılığıyla çevresindeki olaylar, durumlar ve kişiler hakkında bilgi sahibi olabilmekte; sebep-sonuç ilişkilerini kurabilmektedir. Bu bağlamda oyun için çocuğun merak, ilgi ve öğrenme isteğini üst seviyeye çıkaran bir öğrenme laboratuvarı denebilir (Pehlivan, 2014).

Oyun, çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak dünyayı anlamlandırmalarını sağlamakla birlikte çocukların gelişimlerini, büyümelerini ve öğrenmelerini her aşamada etkilemektedir. Oyun esnasında çocuk, kendisi için bir şeyler yapabilme, kontrol kurabilme becerilerini sınavı kullanabilme ve kendisine güvenebilme kuvvetini kazanmaktadır (Akt; Wassermann; Isenberg ve Jalongo 2014).

Yukarıda görüldüğü gibi oyunun birden fazla tanımı bulunmaktadır. Bunun nedeni, her eğitimci ya da düşünürün oyunu farklı yanları ile ele almalarıdır. Kimileri oyunu tanımlarken bilişsel beceriler üzerinde durmakta, kimileri de fiziksel gelişimi ön plana çıkarmaktadır (Kıldan, 2001).

2.2. Oyun ile İlgili Kuramlar

Çocukların bilişsel, duygusal, sosyal gelişimlerine oyunun etkisini açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Kuramların her biri oyunun farklı bir yönünü vurgulamaktadır

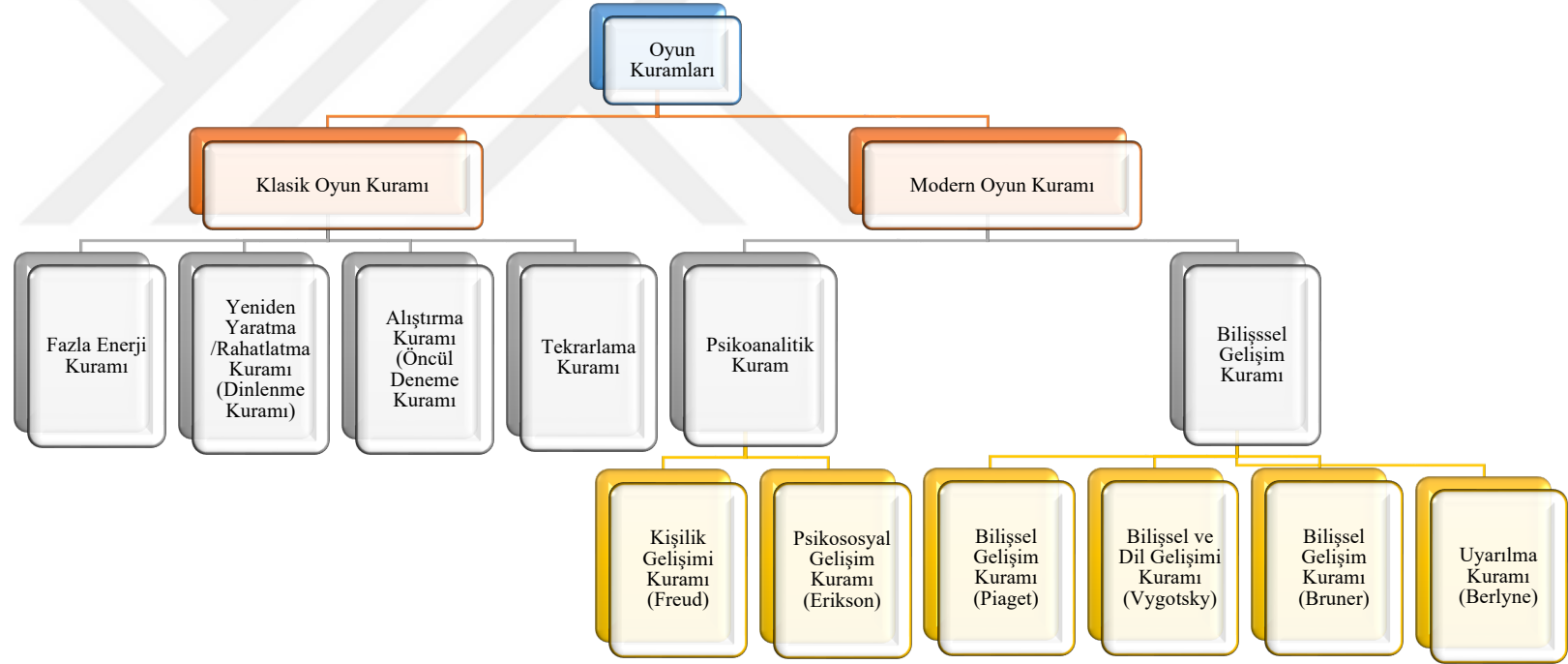
(Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında oyun kuramları, dönemlere göre klasik oyun kuramı (1. Dünya Savaşı'na kadarki dönemi kapsar) ve modern oyun kuramı (1. Dünya Savaşı sonrası dönemi kapsar) olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılmıştır (Isenberg ve Jalongo, 2006). Şekil 2.1.'de oyun kuramlarına ilişkin genel bir bilgiye yer verilmiştir.

2.2.1. Klasik oyun kuramları

Klasik oyun kuramcıları oyuna ilişkin görüşlerini “fazla enerji kuramı, yeniden yaratma kuramı, alıştırma kuramı ve tekrarlama kuramı”yla açıklamışlardır.

2.2.1.1. *Fazla enerji kuramı*

Alman şair Friedrich Schiller (1873) ve İngiliz filozofu Herbet Spencer (1878) tarafından fazla enerji kuramı ortaya konmuştur. Schiller, bu kuramı “coşkulu enerjinin amaçsız harcanması” olarak açıklamıştır. “Schiller ve Spencer kuramı” olarak da bilinen fazla enerji kuramı çerçevesinde hangi yaşta olursa olsun canlıların gereksinimlerinin giderilmesine yönelik olarak bir miktar enerjiye gereksinim duyulmaktadır. Söz konusu gereksinimler arttığında fazladan enerjiye gereksinim hissedilir. Bir süre sonra da ekstra enerji zaman içinde baskıya yol açar. Birey de söz konusu baskıdan kurtulmak üzere oyunu araçsallaştırır. Fazla enerji de oyunla boşaltılmaktadır (Poyraz, 2012). Bu kurama göre oyun; insanların ve hayvanların hayatta kalma ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra mevcut fazla enerjiyi uzaklaştırmanın bir yöntemidir. Ayrıca kuramın sahipleri, oyunu bireylerin kaybedilen enerjilerini yenilemek için kullandıkları bir etkinlik olarak da açıklamaktadır (Farkas ve Beron, 2004; Lynch ve Hanson, 2011).



Şekil 0.1. Oyun kuramları

2.2.1.2. Yeniden yaratma/rahatlama kuramı

Alman şair Moritz Lazarus (1824-1909)'un ortaya attığı bu kuramı sonradan George Thomas White Patrick (1916) de desteklemiştir. Bu kuram, alan yazında “rahatlama, dinlenme, yeniden yaratma kuramı” şeklinde ifade edilmiştir (Henricks, 2015). Yeniden yaratma kuramına göre amaçlanan şey, çalışırken tüketilen enerjinin yeniden kazanılmasıdır. Çalışma sırasında enerji açığı ortaya çıkmaktadır ve azalmış olan enerjinin uyku ile yahut enerjinin azalmasına neden olan çalışma biçimlerinden farklı bir çalışmayla yeniden eski durumuna geldiği ifade edilmektedir. Bundan dolayı çalışmanın tam tersi olan oyunla kaybedilmiş olan enerji tekrardan kazanılmaktadır (Gazetoğlu, 2007; Ömeroğlu, 1992).

2.2.1.3. Alıştırma/öncül deneme kuramı

Filozof Gross (1898-1901) tarafından “içgüdü ya da alıştırma kuramı” olarak tanımlanmıştır. Bu kurama göre çocukların gelecekteki toplumsal rollerini kazanmak için oyun oynadıkları ve oyunların içgüdüsel olduğu ifade edilmektedir. Başka bir söylemle çocuk, yaşam için gerekli bilgi ve becerileri oyun aracılığıyla kazanmaktadır (Önder, 2017). Gross’a göre oyunun iki türü bulunmaktadır: fonksiyonel oyunlar (kovalama gibi) ve sosyo-metrik oyunlar (hayali oyunlar) (Güven, 2017).

2.2.1.4. Tekrarlama kuramı

Tekrarlama kuramı, çocuk psikolojisinin öncülerinden biri olan Stanley Hall (1906) tarafından ortaya konmuştur. Hall, tekrarlama kuramında evrim kuramından yola çıkmıştır. Hall, Gross’un kuramının yetersiz olduğunu savunmaktadır ve çocuğun içgüdüleri ile oyun sırasında atalarımızın yaşadığı devinimsel ve ruhsal süreçlerin tekrarlandığını ifade etmektedir (Hall, 1906; Aktaran, Uluğ, 2016). Bu kuram da oyunun yeni bir şey ortaya koymadığını, oyunla kültürel evrimin gerçekleştiğini savunmaktadır (Frost vd., 2008). Kadim (2012), çocukların oynadıkları oyunların kültürlerine özgü olduğunu ve insanlığın evriminde olduğu gibi oyunun da kültürel aşamalardan geçerek şekillendiğini ifade etmiştir.

2.2.2. Modern oyun kuramları

Modern oyun kuramları alan yazında “psiko-analitik ve bilişsel gelişim oyun kuramları” olarak ele alınmıştır.

2.2.2.1. Psiko-analitik kuramlar

Psiko-analitik kuram “kişilik gelişim kuramı” (Freud) ve “psiko-sosyal gelişim kuramı” (Erikson) şeklinde anılmıştır.

2.2.2.1.1. Kişilik gelişim kuramı

Kişilik gelişim kuramı, Sigmund Freud’un görüşlerine dayanmaktadır. Freud’un kişilik gelişim kuramına göre karakterin oluşumunda ve biçimlenmesinde oyunun yardımcı bir rolü bulunmaktadır. Freud’a göre oyun, gerçek hayatın izlerini taşımakta ve realitenin tam aksi ögeler ve kurgular barındırmaktadır. Bundan dolayı çocuk oyunları tesadüfi ya da şans eseri meydana gelmemektedir; dahası çocukların farkına vardıkları veya farkında olmadıkları duyguları, oyunlarını belirlemektedir. Psiko-analitik kurama göre çocuk, kendini rahatsız eden durumları oyun sırasında tekrar ederek olay üzerindeki kontrolünü sağlamaktadır. Böylece oyun, çocuğun hazzetmediği duyguları ortaya çıkarak zor durumlara karşı tecrübe kazanmasını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Bardak ve Topaç, 2019; Smith, 2010).

2.2.2.1.2. Psikososyal gelişim kuramı

Erikson’un kişilik gelişim kuramı, doğumdan ölüme kadar olan zamanı kapsar ve psiko-sosyal gelişim aşamalarından meydana gelmektedir. Erikson’un kuramına göre gelişim sekiz aşamadan oluşmakta, üçüncü aşama “oyun dönemi” olarak adlandırılmaktadır. Erikson, oyunu erken dönemde sosyalleşme için bir basamak olarak görmektedir. Çocukların oyun sırasında geçmişi yansıttıklarını, şimdiye ilişkin analizlerde bulunduklarını ve gelecekte beklediklerini ortaya koyduklarını ifade etmiştir (Frost vd., 2008).

2.2.2.2. Bilişsel-gelişim kuramları

2.2.2.2.1. Bilişsel gelişim kuramı

Piaget (1962) için oyun, gelişim sürecinde yer alan bir etkinliktir ve oyun olarak düşünülebilecek etkinliklerin birçoğu bilişsel işlevlere dayanmaktadır. Oyun, çocuğun etrafındaki her şeyi araştırmasına, keşfetmesine ve bu süreçteki deneyimlerine dayanmaktadır. Bu kapsamda oyun, çocukların davranışlarında yer alan ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bir unsurdur. Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre oyun,

çocuğun bilişsel gelişimine yansımaktadır; bilişsel gelişimi özümleme ve uyum sağlama süreci ile kazanılmaktadır. Çocuk, oyun esnasında zihninde şemalar oluşturabilmekte; var olan şemaları kullanarak ilişkiler oluşturabilmekte ve şemalarını geliştirebilmektedir. Piaget'a göre oyun esnasında çocuklar; henüz deneyimlemedikleri, yeni olaylara uyum sağlamalarından çok daha evvel tecrübe ettikleri ve özümsemeyle öğrendikleri bilgiler ile denge kurup yeni şemalar oluşturmaktadır. Piaget, çocuğun özümseme yeteneğine ulaştığında oyunun başladığını belirtmektedir. Piaget'ye göre oyun esnasında denge sürekli değiştiği için oyun dinamik bir süreç olarak belirtilmiştir. Bu süreçte oyun çocuğun çevresini tanımasına ve uyum sağlamasına olanak sağlamakla birlikte çocuk için hem bir araç hem de yaşam şekli olmaktadır (Aksoy, 2019; Bardak ve Topaç, 2019).

2.2.2.2.2. Bilişsel ve dil gelişim kuramı

Vygotsky (1967), oyunun bilişsel gelişime ve dil gelişimine uygun bir ortam sağladığını belirtmektedir. Oyun, çocukların hayallerinde yarattıkları sorunlara farklı çözüm yolları ürettikleri bir etkinliktir. Vygotsky'e göre çocuk, oyun aracılığıyla yeni şeyleri keşfetmekte ve keşfettiği bilgiler ile eski bilgilerini harmanlayarak yeni bilgiler oluşturmaktadır. Oyunla iletişim arasında bir ilişkinin bulunduğunu belirten Vygotsky, oyunun çocukların daha ileri seviyede düşünmelerine fırsat sağladığını belirtmektedir (Bardak ve Topaç, 2019; Frost vd., 2008).

Vygotsky, oyunun diğer gelişim alanlarından daha çok bilişsel gelişim alanında rol oynadığını belirtmektedir. Piaget'in geçmiş deneyimlerin oyunlara yansıdığı görüşüne katılmamaktadır bunun nedeni olarak da benmerkezci düşünce yapısının büyüdükçe azalmasını belirtmiştir. Vygotsky, oyunu tanımlarken çocukların ihtiyaçlarına, dürtülerine, eğilimlerine, rol yapmalarına ve oyun oynama isteklerine değinmiştir. Özellikle taklide dayalı oyun, çocukların bilişsel gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Oyun seviyesi ilerledikçe çocuklar ne istediklerine ilişkin bilinçli bir farkındalık geliştirmektedirler (Frost vd., 2008; Johnson vd., 1987).

2.2.2.2.3. Bilişsel gelişim kuramı (Bruner)

Bruner (1966), kuramında oyunla yaratıcı problem çözme ve esnek düşünme becerisinin gelişimi arasındaki ilişki üzerinde durmaktadır. Ayrıca oyunu öğrenmenin bir yolu olarak görmektedir. Oyunun kendi hâlinde bir etkinlikten ziyade çocukların iletişim

becerilerini geliştirmelerinde; dil, matematik ve dış dünyayı öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir (Henniger, 1999; Smidt, 2006).

2.2.2.2.4. Uyarılma- haz kuramı

Uyarılma kuramı, Berlyne (1969) tarafından geliştirilmiştir. Berlyne, oyunu keşif dürtüsünden zevk alma ve heyecan içeren bir olgu olarak tanımlamıştır. Berlyne'e göre organizma, hareketsiz olmaktan ziyade çevresi ile aktif bir şekilde etkileşim içinde olmaktadır. Merkez  sinir sisteminin güdülenmeyi maksimum seviyede tutması sonucunda oyun ortaya çıkmaktadır. Çocuklar fazlasıyla uyarım alırlarsa bu uyarımları azaltacak etkinliklere yönelirken az uyarım aldıkları zaman da kendilerini rahatsız hissederek bir denge sağlamak isteyeceklerdir. Bu dengeyi de oyun ile sağlamaktadırlar.  ocuk, oyun aracılığıyla bilgilerini ortaya koymaktadır (Aslan, 2012; Johnson vd., 1987; Saracho ve Spodek, 1998; Uluğ, 2016).

2.3. Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı

Oyun, insan yaşamı üzerinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte çocuğun gelişimi için önem taşımaktadır ve çocuğun gelişimini de yansıtmaktadır (Aral, 2000). Çocuklar oyun aracılığıyla eğence, doyum, merak vb. hisleri tecrübe edebilmekte ve yorumlayabilmektedirler. Oyun esnasında çocuklar; aileleri, akranları ya da bakıcılarıyla sıcak ve karşılıklı ilişkiler kurma şansına sahip olabilmektedir (Wellhousen ve Kieff, 2001). Gerçek hayattan farklı ortamlarda gerçekleşen ve kendisine has kuralları bulunan oyun etkinliklerinde çocuklar, oyunu kendilerine göre değiştirebilmektedir (Tüfekçioğlu, 2001; Wellhousen ve Kieff, 2001). Oyunun  ocukların bilişsel, dilsel, fiziksel/hareket, sosyal, duygusal ve öz bakım gelişimlerine etkisi büyüktür (Tüfekçioğlu, 2001).

Oyunun bilişsel gelişime katkıları:  zdoğan (1997), oyunun bilişsel gelişime en önemli katkısını öğrenme olarak belirtmektedir. Oyun  ocukların duyularının çok iyi çalışmasına olanak sağlayarak onların hareket, merak ve anlama becerilerini geliştirebilmektedir. Ayrıca oyunun bilişsel gelişim açısından bir diğer katkısı da çocuklara zihinsel denemeler yapma fırsatı sağlamasıdır. Bu durum, çocukların bilişsel olarak problemleri çözebilmesini, akıl yürütmesini, tahminde bulunmasını, eşleştirme ve sınıflama yapma yeterliliklerini geliştirmesini sağlamaktadır (Pehlivan, 2014; Philips ve Beavan, 2012). Piaget,  z mleme ve uyumsama süreçleri üzerinde durarak oyunun bilişsel gelişim üzerindeki etkisine değinmiştir. Piaget, oyunun çocuklara renk, şekil,

boyut, sayı gibi kavramları kazandırdığını ifade etmiştir (Akt: Avcılar ve Kesicioğlu, 2018).

Oyunun dil gelişimine katkıları: Oyun, çocuğu bir bütün olarak desteklemekle birlikte özellikle dil gelişimi açısından önemlidir ve dilin kazanılmasında en etkili uyaranlardan biridir (Erden, 2001; Oral ve Tekin, 2019). Davaslıgil (1989), yaptığı bir çalışmada oyun oynayan çocukların oynamayan çocuklara nazaran daha çok konuştuklarını, kendilerini daha iyi ortaya koyabildiklerini ve sözcük hazinelerinin oyun oynamayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Oyun, çocukların alıcı ve ifade edici dilsel becerilerini geliştirir. Bunun yanı sıra çocuk, oyunla yeni kelimeleri kullanma fırsatına sahip olabilir (Özer, 2021).

Oyunun psiko-motor gelişime katkıları: Oyun, çocukların beden sağlıkları açısından da önemli bir etkinliktir. Oyun, çocukların kendi bedenlerini tanımalarını, motor yeteneklerini geliştirmelerini, “dikkat, hız, güç, esneklik” gibi psiko-motor yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Cevher-Kalburan, 2014; Çoban ve Nacar, 2013). Sunay (1994)’a göre oyun aracılığıyla çocuklar, büyük kaslarıyla (beden, kol, bacak) küçük kaslarını (el, parmaklar) kontrol etmeyi öğrenebilmektedir. Çocukların gelişim düzeyleri dikkate alındığında oyunlar, 2 yaş sonrasında psiko-motor gelişimle ilgili kritik bir vasıta ve 5-6 yaşından başlayarak artan “koordinasyon, güç, dikkat, sürat, denge vb.” yetiler için de önemli bir etkinlik olabilmektedir (Topkaya, 2004).

Oyunun sosyal gelişime katkıları: Oyun ortamları, çocukların yaşamlarında en doğal, anlaşılabildikleri ve sosyalleşebildikleri ortamdır. Bir arada bulunan çocuklar, henüz birbirlerinin isimlerini öğrenmeden oyun oynamaya başlamaktadırlar. Bu sebepten dolayı çocuklar oyunla sosyalleşmeyi, ilişki kurmayı, paylaşmayı öğrenebilmektedir (Kale, 1997). Biçer (2000)’e göre çocukların sosyal beceriler kazanmalarında önemli olan yollardan ilki oyun, ikincisi iletişimidir. Yaşlıları ile beraber oyun oynayan çocuklar, sosyal yaşama ilişkin bazı becerileri ve davranışları daha kolay öğrenebilmektedir. Çocuklar, oyun aracılığıyla çeşitli sosyal ortamlarla karşılaşmakta ve bu sayede rollerini öğrenmekte; oyun arkadaşlarına uyum sağlayabilmekte; onları daha yakından tanıyarak ilişkilerini güçlendirebilmektedir (Poyraz, 2012; Saracho, 1985).

Oyunun duygusal gelişime katkıları: Psikanalitik kuramcılar, oyun ve duygusal gelişim arasındaki ilişkilere yönelik çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Çocukların duygusal yaşantıları ile oyun arasındaki bağı ilk kez Freud (1920) ortaya koymuştur (Erden, 2001; Özdoğan, 1997). Poyraz (2012) çocukların oyun esnasında bağımsız ve

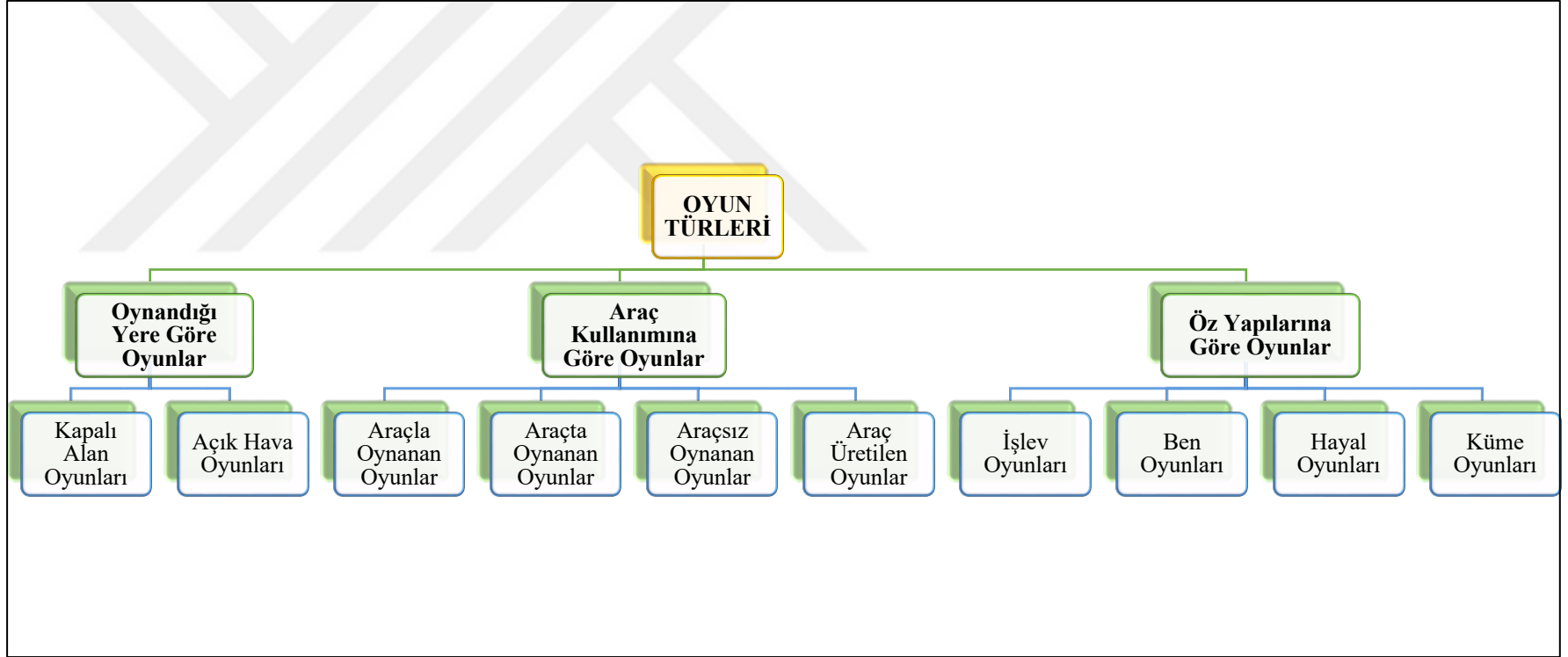
özgür davranarak, duygusal olarak rahatlayabildiklerini ifade etmiştir. Oyun sırasında çocuklar; sevinç, hüzün gibi duyguları aynı zamanda yaşayabilmektedirler. Oyun, çocuklara yönelik olarak sadece eğitimsel açıdan değil, onların ruhsal sağlıkları açısından da önemlidir. Ayrıca oyun çocuklar açısından duygusal ilişkilerin başlatılması için uygun ortamı hazırlayabilmektedir (Erden, 2001).

2.4. Oyun Türleri

Oyunların daha iyi tanınması, özelliklerine uygun yerlerde kullanılabilmesi, incelenmesi için gruplandırmaya gerek olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan oyun türleri Şekil 2.2.'de olduğu gibi oyunun oynandığı yere, araç kullanımına ve öz yapılarına göre üç ana başlıkta incelenmiştir.

2.4.1. Öz yapılarına göre oyunlar

İşlev Oyunları: İşlev oyunlarının temelinde etrafı keşfetme ve içgüdülerin doyumu bulunmaktadır. 0-3 yaş arasındaki süreci kapsayan işlev oyunları, iki döneme ayrılmaktadır: süt çağı dönemi, özerklik dönemi (Özdoğan, 1997). Süt çağı olarak ifade edilen dönemde çocuklar; el, kol, bacak ve beden hareketlerini bilinçsiz olarak yapmaktadır. Bu hareketler, etkiye tepki olarak yapılmaya başlanıldığı zaman özerklik dönemine doğru geçiş yaşanmaktadır. Özerklik dönemi ise 1-3 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır ve bu dönemde çocuk içinde biriken içgüdüsel davranışları oyun aracılığıyla ortaya koymaya başlamaktadır (Seyrek ve Sun, 2010).



Şekil 0.2. Oyun türleri

Ben Oyunları: Ben oyunları 3-6 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır ve bu dönemde çocuklar, kendilerini merkeze almaktadır. Ben oyunları, çocukların kendilerini tanımlarına, becerilerini, dikkat ve algılama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olması açısından önemlidir (Seyrek ve Suna, 2010; Poyraz, 2012).

Hayal Oyunları: 3 yaştan itibaren çocuklar imgeleme dayalı oyunlar oynamaktadır. Bu dönemde çocuklar, bir nesneyi başka bir nesne gibi düşünerek hayali oyunlara yönelmektedir. Hayal oyunları her yerde oynanabilmekte ve tüm konuları kapsayabilmektedir. Çocukların imgelemi, oyun aracılığıyla yaratıcı imgeleme dönüşebilmektedir (Poyraz, 2012).

Küme Oyunları: Küme oyunları 5-6 yaşlardan itibaren başlamaktadır. Bu dönemde hayal gücüne dayalı oyunlar azalmaktadır ve oyunlar daha düzenli, şuurli ve dengeli bir şekilde oynanmaya başlanmaktadır. Küme oyunları daha çok şarkılı, çekişmeli yarışlardan ya da bir olayın dramatizasyondan oluşabilmektedir (Poyraz, 2012).

2.4.2. Oynanan yere göre oyunlar

Oynandığı yere göre oyunlar iki gruba ayrılmaktadır: kapalı alan oyunları, açık hava oyunları. Aşağıda bu oyunlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Kapalı alan oyunları: Bu tür oyunlar salon, sınıf, ev vb. uzamlarda genelde oturularak oynanan ve çok fazla hareket gerektirmeyen oyunlardır. Kapalı alan oyunları, serbest oyun saatlerinde oynanan oyunlardır. Serbest oyun saatinde oynanan oyunlar, çocukların oyunları ve oyun kurallarını kendilerinin belirlediği oyunlardır. Oyun saatinde oynanan oyunlarsa öğretmenlerce planlanmış ve kuralları daha önce belirlenmiş olan oyunlardır (Poyraz, 2012).

Açık hava oyunları: “Bahçe, sokak, kır, orman vb.” açık alanlarda oynanan oyunlardır (Poyraz, 2012). Perry (2001)’e göre açık hava oyun alanları, çocukların oyun arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynadıkları, kendi dünyalarını anlattıkları oyun alanlarıdır. Açık hava oyun alanlarında oynayan çocuklar, sürekli hareket hâlinindedir. Bu oyunlara saklambaç, köşe kapmaca, bayrak kapma gibi oyunlar örnek olarak verilebilir.

2.4.3. Araç kullanımına göre oyunlar

Araçla oynanan oyunlar

Çeşitli araçları kullanılarak oynanan oyunlara “araçla oynanan oyunlar” denmektedir. “Top, ip, çember” gibi araçlar bu oyun çeşidine örnektir (Seyrek ve Sun, 2010).

Araçta oynanan oyunlar

Belli bir araçla oynanan oyunlardır. Denge oyunları, minderin üstünde veya blokların üstünde oynanan oyunlardır. Bu oyun türüne “sandalye kapmaca, takla yarışı” örnek olarak verilebilir (Poyraz, 2012).

Araçsız oynanan oyunlar

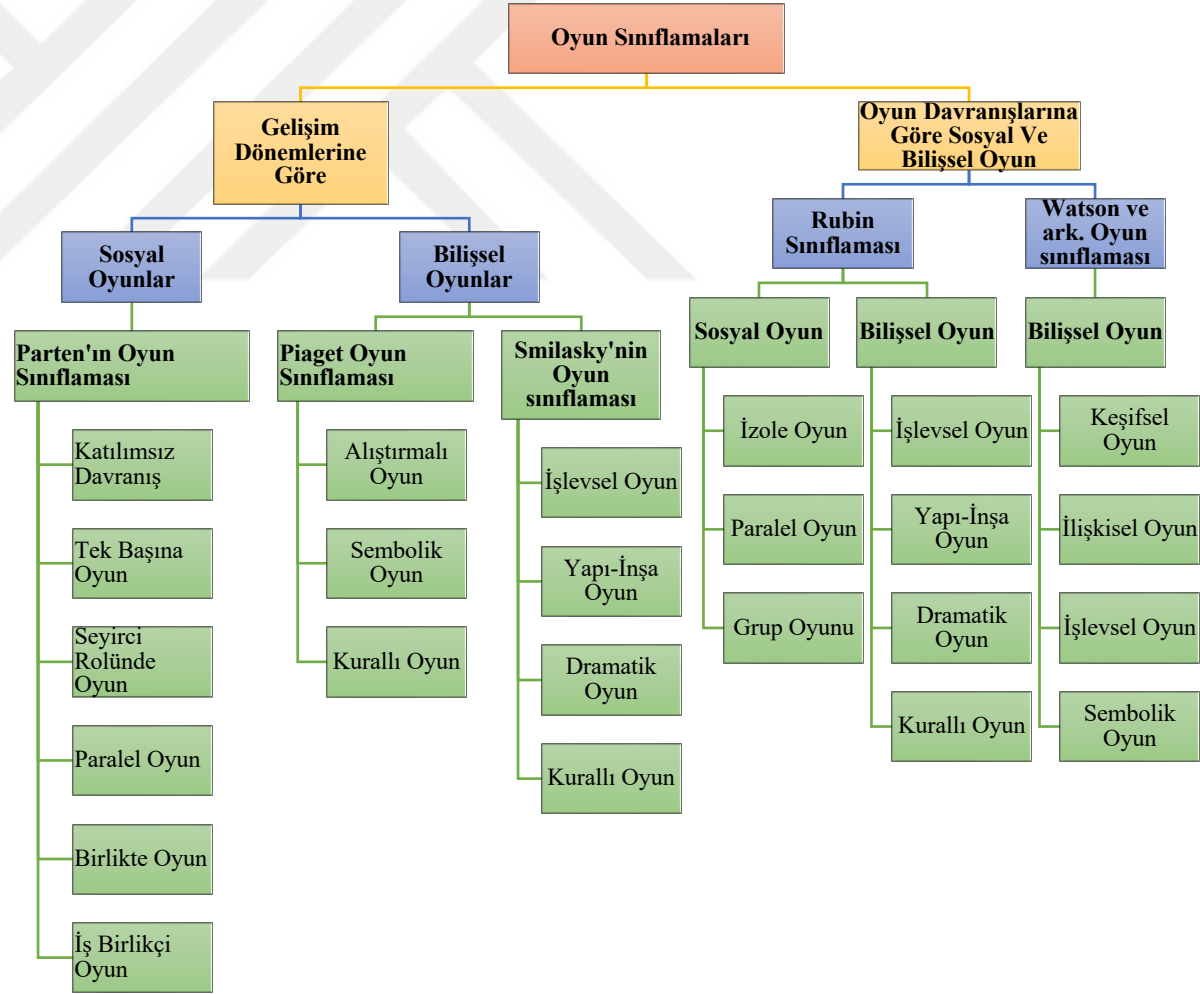
Belli bir araç gerektirmeden oynanan oyunlara “araçsız oynanan oyunlar” denmektedir. “Koşmaca, taklit oyunları, şarkılı oyunlar” bu oyun türüne örnek olarak verilebilir (MEB, 2007b ; Poyraz, 2012).

Araç üretilen oyunlar

Oyun esnasında veya bitiminde oynayanların bir ürün meydana getirmesi gereken oyundur. Söz konusu oyun türünde, tek bir materyalle yeni bir ürün meydana getirilebileceği gibi birden çok malzeme birleştirilerek de yeni bir ürün meydana getirilebilir.

2.5. Oyun Sınıflamaları

Oyun, bebeklikte oynamaya başlanmakta; çocuklukta zirve yapmakta; ergenlikte azalmakta ve yetişkinlikte sürmektedir (Kendrick vd., 2012). Çocukların oyun oynama yaklaşımlarının ve oyun materyalleri ile etkileşimlerinin nasıl olduğunu öğrenmenin en iyi yöntemi, oyunun yapısını anlamaktır. Bu konuda yapılan çalışmalar, oyunun çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Oyun gelişimi birçok aşamadan geçer. Genel olarak oyunun gelişim dönemine göre geçmişten beri kabul edilen iki tasnif vardır: bilişsel oyun ve sosyal oyun (Hefndrick ve Weissman, 2013). Ayrıca oyunun gelişim dönemi sınıflamasının yanı sıra oyun davranışlarına göre de çeşitli sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. Şekil 2.3.’te görüldüğü gibi oyunun sınıflandırılması gelişim dönemlerine göre ve oyun davranışlarına göre iki ana başlık altında incelenmiştir:



Şekil 0.3. Gelişim dönemleri ve oyun davranışlarına göre oyun sınıflamaları

2.5.1. Sosyal oyunlar

Sosyal oyunun temeli, bebeklik döneminde başlamaktadır ve bebek ile anne, baba ya da birincil bakıcılar arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Coşkun, 1997). Sosyal oyun, çocukların başkalarıyla etkileşime girmesi ve sosyal becerileri öğrenmesi için ortam sağlar. Erken çocukluk eğitiminde Parten'in sosyal oyun kuramı, küçük çocukların sosyal etkileşim davranışlarını anlamada genel bir kılavuz olarak kullanılmıştır (Xu, 2010).

2.5.1.1. Parten'in oyun aşamaları

Mildred Parten (1933), çocukları oyunda inceleyen ilk araştırmacılardan biridir. Parten'in bir grup çocuk üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda sosyal ilişkilerde çevrenin etkisinden çok kalıtımın etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Parten, çocuğun sosyal etkileşiminin gelişime dayalı ve yaşla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Oyun etkinlikleri sırasında çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlere ve çocukların oyunlarının iki yaşından beş yaşına kadar değişen doğasına odaklanmıştır. Parten, çocukların sosyal gelişimini üç kategoriye ayırmaktadır: İlk kategori katılımsız, izleyici ve tek başına oyunun bulunduğu sosyal olmayan oyunlardır. İkinci kategori, sosyal oyunun sınırlı olduğu paralel oyunlardır. Üçüncü kategori ise sosyal etkileşimin bulunduğu, iş birlikçi oyunlarıdır (Frost vd., 2012; Hughes, 2009; Xu, 2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların oyunları 2 yaştan 2,5 yaşa kadar tek başına oyun, 2,5 yaştan 3,5 yaşa kadar paralel oyun ve 3,5 yaştan 4,5 yaşa kadar ilişkili oyun şeklinde tanımlanmıştır (Rubin vd., 1976). Aşağıda sosyal oyun türlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Katılımsız Davranış: Bu aşamada çocuk, aktif olmasına rağmen oyuna girip katılmamaktadır. Yalnızca oyuna bakıp izlemektedir.

Seyirci Rolünde Oyun: Çocuk oyun ortamında diğerlerinin oyununa katılmaz onları seyreder. Ayrıca oyun oynayanlara zaman zaman sorular sorabilir fakat oyuna doğrudan katılımcı değildir.

Tek Başına Oyun: Bu aşamada çocuk seçtiği oyuncakla tek başına oyun oynamaktadır. Genellikle 2 yaş civarındaki çocuklara özgü olan bu davranışta sosyal etkileşim oldukça düşük düzeydedir (Aksoy, 2019; Bardak ve Topaç, 2019).

Paralel Oyun: Çocuk, diğer çocukların yanında ya da yakınında oynamaktadır; onlara bakabilmektedir; onların yaptıklarının benzerini yapmaya gayret edebilmektedir

ya da onlarla hiç ilgilenmemektedir; bağımsız ve yalnız olarak oyununu sürdürebilmektedir (Aksoy, 2019; Bardak ve Topaç, 2019).

Birlikte Oyun: Çocuklar, toplumsal etkileşimlere benzer aktivitelerde, oyunlarda kullanılan benzer materyalleri kullanmak suretiyle oyun oynamaktadır. Oyun esnasında çocukların oyun davranışları gözlemlendiğinde aralarında gerçek bir iş birliği ya da iş bölümü yoktur (Coplan ve Arbeau, 2009).

İş Birlikçi Oyun: İş birlikçi oyun 4-4,5 yaş civarında görülür. Sosyal katılımın en yüksek düzeyde olduğu oyun olarak nitelendirilir. Oyun esnasında çocuklar aralarında iş bölümü yaparlar. Bu aşamada oynanan oyunların, yetişkinlerin eylemlerine daha benzer düzeyde olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2019; Bardak ve Topaç, 2019).

2.5.2. Bilişsel oyun aşamaları

Bilişsel oyun aşamalarında Piaget ve Smilansky'in oyun aşamalarına yer verilmiştir. Piaget (1962), oyunları “alıştırma oyunu, sembolik oyun, kurallı oyun” olarak 3 başlıkta incelemektedir. Piaget, araştırmalarında bilhassa sembolik oyunun zihinsel gelişimle ilgili önemini vurgular. Smilansky (1968) de oyun tasnifinde, Piaget gibi, zihinsel gelişim aşamalarını merkeze alarak sembolik oyunun önemini ortaya koymuştur. Smilansky'nin oyun tasnifi 4 boyuta sahiptir: Bu oyun türleri “işlevsel oyun, yapıcı oyunu, dramatik oyun/sembolik, kurallı oyun”dur.

2.5.2.1. Piaget'in oyun aşamaları

Piaget'e göre çocukların oynadıkları oyunlar, onların gelişim düzeyleri ile uyumludur. Piaget, bilişsel gelişim kuramında çocukların oyun araç gereçlerine dayalı olarak oyunun 3 değişik evrede geliştiğini söylemiştir: Söz konusu evreler sırasıyla duyuşsal-motor (0-2 yaş) dönemdeki uygulamalı oyunlar, işlem öncesi dönemdeki (2-7 yaş) sembolik oyunlar (düşsel/-mış gibi oyun) ile somut işlem dönemindeki kurallı oyunlardır (Read ve Patterson 1980; Smith vd., 2003).

Uygulamalı oyun aşamasında bebekler, duyuşsal-motor döneminde kazandıkları yeni motor becerileri uygulamaktadır. Bu aşama, bebeklerin anne babaya öykünmesiyle ve anne babanın hareketlerini tekrarlamasıyla başlamaktadır. Örneğin; bebek dudaklarını şapırdatır ve ebeveyn dudaklarını şapırdatır, sonra bebek taklit eder gibi ebeveynin hareketini tekrar eder. Bebeğin yaptıklarını ebeveyn taklit eder. İkisi de söz konusu durumdan hoşlanmaktadır. Zaman içinde oyunun devamı kurulur. Söz konusu süreklilik

bebeklerin yeni keşifler yapmasını sağlamaktadır. Uygulamalı oyunlar “gürültülü, sert, karıştırıcı oyunlar” şeklinde de görülmektedir. Bebekler nesnelere dokunma, sallama, emme ve atma yolu ile onları keşfeder. Örneğin, dominolarla oynarken pulları dik ve yatay konumda dizmeyi öğrenir (Brewer 2001; Hendrick ve Weissman 2006; Read ve Patterson 1980; Seefeldt ve Barbour 1994).

Sembolik oyun aşamasında çocuklar, gerçekleri geçici olarak durdurmaktadır ve bir varlığı ötekinin yerine koymaktadır. Mesela domino pullarını para olarak kullanmaktadır ya da oyuncak bir bebeği kardeşinin yerine koymaktadır, onu beslemektedir, ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bunun yanı sıra simgesel oyunlarda çocuklar, bir başka insanın rolünü üstlenerek kendi gerçeklerini oluşturmaktadır. Bu aşamada çocuk, yaşantısında önemli ve güçlü insanları taklit etmeye başlar. Örneğin çocuk, önünde bir model olmaksızın bir fincandan su içiyormuş gibi yapabilir veya kendisiyle ilgilenen kişilerin yaptığı yedirme, giydirme, banyo yaptırma, sevgi gösterme gibi davranışlarını yapabilir. Çocuk öykünürken yaptıklarını ayırt etmektedir, bütünleştirmektedir ve kavrama yetisini genişletmektedir. Oyunda -miş gibi yapmaktadır, düş kurmaktadır ve keşfetmektedir (Brewer 2001; Hendrick ve Weissman 2006; Read ve Patterson 1980; Seefeldt ve Barbour 1994).

Kurallı oyun aşamasında çocuklar, bu tip oyunlardan keyif almaktadır; söz konusu oyunlara gerçek anlamda katılım altı-sekiz yaşlar arasındadır. Çocuklar kural oluşturmaya, bunları takip etmeyi ve oyun esnasında uzlaşmayı öğrenmektedir. Örneğin saklambaç, körebe, satranç gibi oyunları kurallarına göre oynarlar veya çocuklar dominolarla oynarken kendi aralarında oluşturdukları kurallara göre kazananı belirlerler (Brewer, 2001; Hendrick ve Weissman, 2006; Read ve Patterson, 1980; Seefeldt ve Barbour, 1994).

2.5.2.2. Smilansky'in oyun aşamaları

Smilansky, Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına dördüncü bir oyun tasnifi ekleyerek bilişsel gelişimi kapsayan oyun aşamaları üzerinde durmuştur. Smilansky oyunu bilişsel gelişim aşamaları çerçevesinde “fonksiyonel oyun (uygulamalı oyun), yapı-inşa oyunları (lego ile oyunlar), dramatik oyun (sembolik oyun) ve kurallı oyunlar” şeklinde 4 başlık altında sınıflandırmıştır (Schaffer, 2004; Smith vd., 2003).

Duyu-motor/Fonksiyonel oyun aşaması, çocukların büyük ve küçük kasları özgür bir şekilde kullandığı ve duyularını kullanabildiği oyun aşaması olarak tanımlanmaktadır.

Söz konusu oyunlar, çocuklara vücutlarının duyuşal-motor işlevlerini alıştırmaya yapmak suretiyle geliştime olanağı tanımaktadır (Wolfgang, 2004). Oyun, duyuşal-motor dönemde kas hareketlerine tepki vermek olarak görölmektedir. Çocuğun nesnel veya nesnesiz yaptığı, basitçe tekrarlanan kas hareketlerinden oluşur. Fonksiyonel oyun davranışları da tekrar, manipölasyon ve doğıal öykünme davranışlarıyla tanımlanmaktadır. Fonksiyonel oyun, uygulama oyunu olarak çocukların etraflarını keşfederken kaşıkları birbirine vurma, telefonun tuşlarına basma vb. fiziki kabiliyetlerini öğrenmelerine yardım etmektedir (Morrison, 2018). Söz konusu oyunlar, çocuğun dünyaya gelmesinden sonraki ilk 2 sene oynanır ve bu sürenin sonunda oynanmaz ve devam etmez. İlkokulda okuyan çocuklar sallanırken, koşarken işlevsel oyunlar oynamaktadır (Henniger, 2009).

Yapı-inşaa oyun aşaması, bu oyun aşaması 2 yaşta başlamaktadır. Smilansky iki- üç yaş çocuklarının yapı-inşaa oyunları oynadığını öne sürmektedir (Schaffer, 2004). Fonksiyonel oyunlardaki gibi duyuşal-motor etkinlikler çevresinde odaklanmaktadır ancak yapı oyunları oynanmadan önce bir ön planlama yapılmaktadır. Çocuklar artık oyuna daha iyi odaklanmaktadır ve materyallerle nesneleri daha önce gerçekleştirdiğı plana göre bir amaca yönelik olarak kullanmaktadır. Bu tür oyunlarda yaratıcılık öne çıkmaktadır (Smilansky ve Shefatya, 2004). Bu oyun evresinde çocuk, var olan materyallerin dışında bir şeyler kullanır. Çocuklar, oyunla ilgili materyalleri önceden manipöl etmektedir; ardından söz konusu araç gereçleri yaratıcı şekilde kullanmaktadır ve bir şeyler inşaa etmektedir. Mesela bloklar ile kule vb. kolay bir yapı inşaa etmeye başlamaktadır. Ardından bloklarla ev, market, sokak gibi yapılar oluşturmaktadır (Henniger 2009; Morrison 2018). Bunun yanı sıra söz konusu aşamada çocuklar, yapboz türünde oyun materyalleriyle oynamaktadır; kilden, hamurdan biçimler yapmaktadır (Schaffer, 2004).

Dramatik oyun aşaması (Sembolik oyun), bu oyun 3-7 yaşındaki çocukların bir nesnenin yerine başka bir nesneyi koyma ya da başka bir kişinin yerine geçme tercihini yapma aşaması olarak tanımlanmaktadır (Hughes, 2009). Çocukların his ya da fikir, mimik, davranış ya da nesneler ile ortaya koyduğu hayal oyunlarıdır. Sembolik oyun çocukların yetişkin hayatlarını ve aktivitelerini anlamaya gayret ettiğı, öteki çocuklar ile iletişime geçmeyi, kıyaslamayı, değerlendirmeyi, yarışmayı, iş birliğı yapmayı, paylaşmayı, pazarlık yapmayı, vermeyi ve almayı öğrendiğı bir dönemdir. Çocuklar, kullanmış oldukları toplumsal metotları arkadaş reaksiyonlarına bakıp sinamaktadır ve

gerekiyorsa tavır ve davranışlarını değiştirmektedir. Ayrıca oyunlar, çocuklara hayal, istek, korku ve fantezilerini çözümleyebilecekleri bir imkân oluşturmaktadır (Cohen vd., 2016).

Oyun çocuğun hayalinde bir araçtır. Bu aşamada çocuklar, özgür bir biçimde yaratıcılıklarını, fiziki yetenekleriyle toplumsal farkındalıklarını ortaya çıkarmaktadır. “Dramatik rol oyunları; aile rolleri, karakter rolleri ve işlevsel roller” olarak 3 kategoriye ayrılmaktadır. Küçükler, ebeveyn ve bebek rollerini alırken daha büyük çocuklar kardeş, büyük ebeveyn ve diğer akrabaların rollerini alır. Karakter rolleri hayalidir veya stereotip özelliklere sahiptir. Stereotip karakterler, meslekleri de alışkın oldukları hareketleri tanımlamaktadır. Hayali karakterler süpermen, örümcek adam vb. medyadaki özel kişilerden gelmektedir. Çocuk, oyunda “prenses veya asker, kovboy” olmaktadır. İşlevsel roller, şoför, tren yolcusu, itfaiyeci vb. belli bir eylemi gerçekleştiren kişilere aittir. İşlevsel rol bir davranışı tanımlamaktadır fakat karakterin kimliği süreklilik arz etmez (Hughes, 2009). Lague ve Harvey (2010)’nin, dört yaş grubu çocukların anaokulunda ne tür oyunlar oynadığını inceledikleri çalışmada erkek çocukların süper kahraman rolleri ile -mış gibi dövüş oyunları, kız çocuklarının ise daha çok büyütme/bakım rolleri ile evcilik oyunları oynadıklarını belirlemişlerdir. Araştırmalar, bu aşamadaki oyunların okul yıllarındaki akademik öğrenim için önemli olduğunu belirtir ve hem okul öncesinde hem de ilkokulun ilk yıllarında bu tür oyunlar oynaması için çocukların teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çeker (Smilansky; Aktaran, Henniger, 2009; Morrison 2018; Schaffer 2004).

Smilansky ile Shefatya (2004)’nın kuramında yer alan sembolik oyunlardaki gelişim aşamaları şöyledir:

1. *Hayali rolleri canlandırma*. Çocuk oyun sürecinde hayali bir rol üstlenmekte ve rolünü canlandırmaktadır. Örneğin çocuğun oyun esnasında hemşire, polis veya öğretmen olarak davranmasıdır.
2. *-mış gibi nesneleri kullanma*. Çocuk, oyun içerisinde nesneleri kullanım amacından farklı olarak kullanmaktadır. Örneğin çocuğun bir lego parçasını telefon olarak kullanmasıdır. Çocuk herhangi bir nesne olmaksızın davranış veya sözlü ifadeyi gerçek nesnenin yerine kullanmaktadır. Örneğin, elinde telefon tutuyormuş gibi yapması.
3. *-mış gibi davranışlar ve durumlar*. Çocuk; hayali (-mış gibi), sözlü davranışlarla durumlar oluşturmaktadır. Tek başına ya da arkadaşları ile hayali

durumlar oluşturabilir. Ayrıca hayali durumlar, çok gelişebileceği gibi bir veya iki bağlantılı tümceden de oluşabilir. Örneğin “Şimdi kardeşime yemek yapacağım.” vb. basit bir durum veya “Ben doktor olayım, sen hasta ol, iyileşmek için bana gel.” gibi daha gelişmiş bir hayali durum oluşturabilir.

4. *Oyunu sürdürme*. Aynı ya da ilişkili bir rolü minimum beş dakika sürdürür. Çocuğun yaşı ilerlediğinde oyunu sürdürme müddetinin daha çok olması beklenmektedir.
5. *Etkileşim*. Çocuk sosyo-dramatik oyun sürecinde minimum 1 çocuk ile oyun esnasında etkileşime geçmektedir ve ona davranışları yöneltmektedir.
6. *Sözlü iletişim*. Oynanan sosyo-dramatik oyunda başka çocuklar ile sözlü iletişime geçmektedir. Diyalogun oyun ile ilgisinin bulunması gerekmektedir ve hayali bir durumun bir parçası olması lazımdır.
7. Eğer sembolik oyunda yalnızca ilk 4 kriter varsa bu oyun dramatik oyundur, 6 kriterin tamamı varsa yani öteki çocuklar ile etkileşimi ve sözlü iletişimi içeriyor ise bu oyun sosyo-dramatik oyundur.

Kurallı oyun aşaması: Oyunlarda, kurallar oyun oynanmadan evvel belirlenmektedir. Çocukların söz konusu kurallara uyması beklenmektedir. Çocuklar 60-66 aylıkken kırmızı ve yeşil ışık vb. basit oyunların kurallarını anlayabilmektedirler. Genel olarak çocuklar, 66-72 aylıkken oyun süresi içinde anımsatılmadan basit kuralları bulunan bir oyundaki kurallara uyabilmektedirler (Catron ve Allen, 2008).

Çocuklar kural ve sınırlar içerisinde oyun oynamayı öğrenir. Oyun başlamadan evvel çocuklar kurallar üzerinde uzlaşıp toplumsal bir anlaşma gerçekleştirirler. Piaget misket oyununun, çocukların sadece kuralları öğrenmesinin yanı sıra sosyal ve moral gelişimine de katkı sağladığını öne sürmektedir. Kurallı oyunlar, orta çocukluk ve yetişkinlik döneminde de yaygın olarak oynanır (Henniger, 2009; Morrison, 2018).

Piaget ve Smilansky'in tanımladığı bilişsel oyun evreleri bebeklikte uygulamalı/işlevsel olarak başlamakta, ilkokulda döneminde pek çoğu sonlanmaktadır. Fakat evrelerin belli yaşlardayken sona ermesi, bir sonraki evrede görülmeyeceği manasına gelmemektedir. Fonksiyonel oyun, ilkokul çocukları arasında görülebileceği gibi yapı-inşa ve kurallı oyunlar da yetişkinlikte görülebilir. Bu durum oyunun çocukluk döneminde sona ermediğinin, yetişkinliğe değin uzandığının bir göstergesi olarak düşünülebilir (Aksoy, 2019).

2.5.2.3. Rubin'e göre oyun davranışlarının tasnif edilmesi

Rubin (2001), oyunları çocukların oyunlarını oynarken gerçekleştirdikleri davranışlara dayalı olarak toplumsal oyun (yalıtlmış oyun, koşut oyun, grup oyunu) ve bilişsel oyun (keşif oyunu, fonksiyonel oyun, yapıcı oyun, dramatik oyun, kurallı oyun) olarak iki kategoriye ayırmıştır.

Sosyal oyun kategorisine göre *izole oyunda* çocuk, diğer çocuklara göre oyun sırasında bir metreden daha fazla uzaklıkta ayrı olarak oynamaktadır. Çocuk, kendi etkinliğine odaklanmakta ve diğer çocuklarla ilgilenmemektedir. *Paralel oyunda* çocuk, bağımsız olarak oynamaktadır ve etkinlik sırasında sık sık diğer çocukların bir metre kadar yakınına gelmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu oyun sırasında genellikle paralel konuşma görülmektedir. *Grup oyununda* ise çocuk, diğer çocuklarla beraber ortak amaç doğrultusunda oynamaktadır. Amaçları ortaya bir ürün çıkarmak ya da bir hedefe ulaşmaktır (Rubin, 2001).

Bilişsel oyun kategorisine göre keşif oyunu ve işlevsel oyun, basit tekrarlara dayalı fiziki haz duygusunu yaşamak için gerçekleştirilen bir aktivitedir. *Keşif oyunu*, çocuğun oyun esnasında yeni durumları keşfettiği oyunlardır. Çocuk eline nesneyi alarak inceler ve bakar. *İşlevsel oyun*, her zaman diğer nesnelerle ilişkilendirilmeyen, tekrarlanan eylemlerle ilgilidir (Reifel ve Yeatman, 1993). *Yapıcı oyun*, çocuğun önceki işlevsel bilgileri birikimiyle ortaya koyduğu oyunlardır. Ayrıca yapıcı oyun bir şey yaratmak veya inşa etmek için nesnelerin birbiri ile ilişkilendirilmesine dayanmaktadır (Cornett, 1998; Rubin, 2001). *Dramatik oyunda* çocuk, başka birinin rolüne girebilmektedir. Örneğin bir bebeğe anne gibi yemek yedirme taklidi yapmak. *Kurallı oyun* ise oyun gelişimin son aşamasıdır. Önceden belirlenmiş oyun kuralları kabul edilerek oyun oynanmaktadır (Rubin, 2001).

2.5.2.4. Watson vd. göre oyun davranışlarının sınıflandırılması

Watson vd. (2010), çocukların gösterdikleri oyun davranışları çerçevesinde bir tasnif yapmaktadır. Buna göre bilişsel oyun davranışlarını keşifsel oyun, ilişkisel oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun olarak tasnif etmiştir.

Keşifsel oyun esnasında çocuk bir oyuncak eline alarak inceler, oyuncakla iki eli ile oynar ve aynı oyuncakla üç ya da daha fazla farklı şekillerde oynar. İlişkisel oyunda çocuk, nesneleri ya da oyuncakları parçalara ayırır; basit yollarla nesneleri birleştirir ya da birkaç oyuncak bir araya getirir. İşlevsel oyunda kendine yönelik (saçını tarama gibi),

oyuncağa yönelik (kaşıkla bebeği besleme gibi), nesneye yönelik (bardağı tabağın üstüne bırakma gibi) ya da diğer yönlü basit taklit davranışlar gösterebilmektedir (telefonu annenin kulağına dayamak gibi). Sembolik oyun esnasında ise oyuncak nesne ile rol yapabilir (oyuncak bebeği gezdirmek gibi), aynı oyuncakla ardı ardına iki farklı rol yapabilir (kaşığı kasede karıştırır sonra bebeği besliyormuş gibi yapar), aynı oyuncakla ardı ardına 3 ve daha fazla farklı rol yapabilir (bebeği besler, ağzını siler, yatırır, iyi geceler öpücüğü verir), nesneyi başka bir nesne yerine kullanabilir (legoyu telefon olarak kullanma), oyunda taklit nitelikleri kullanır (kaşığa çorba sıcak gibi üfler), oyun esnasında diğer insanları yönlendirir, oyunda kendine veya diğerlerine rol oynamayı önerebilir (ben doktorum sen hasta ol).

2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) pek çok genin dâhil olduğu, ileri seviyede kompleks ve gelişimle ilgili bir yetersizlik durumudur (Kırcaali-İftar, 2012). OSB'den etkilenmiş olan kişiler, en fazla dilsel, toplumsal etkileşimle toplumsal iletişim becerileriyle davranışsal özellikler konusunda yetersizlikler yaşamaktadır (Heward, 2013; Landa, 2007). OSB'nin teşhis edilmesinde Otizm Tanı Gözlem Ölçeğiyle (Autism Diagnostic Observation Schedule-ADOS) Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği-2 (Childhood Autism Rating Scale-CARS-2) vb. değişik ölçekler kullanılır fakat bugün daha çok Amerikan Psikiyatri Birliği'nce (APA) geliştirilmiş olan ve bilişsel bozuklukların standart teşhis kriterlerinin bulunduğu en güncel rehber olan DSM-5 kriterleri kullanılmaktadır.

Buna göre otizm, asperger sendromu, atipik otizm ve çocukluk dezentegratif bozukluğu alt kategorileri OSB çatısının altında toplanır, bunun yanı sıra DSM-5 kılavuzunda OSB “(a) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranış örüntüleri, (b) toplumsal etkileşimde ve iletişimde belirgin yetersizlikler” ile kendini 2 boyutta gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk şeklinde belirtilmektedir. OSB'nin sınırlı ve yinelenen ilgilerle davranışlar boyutunda, nesnelerle dilin kullanılmasındaki olağan olmayan davranışlar, aynılıkta ısrarcılıkla rutinelere herhangi bir esneklik göstermeden bağlı olma, etraftaki uyarıcılara gerektiğinden az veya fazla tepkiler verme ve sınırlı/yoğun ilgi sahaları bulunmaktadır. Toplumsal etkileşimle toplumsal iletişim boyutundaysa sınırlı duygu paylaşımı; yüz ifadesi, jest kullanma ve anlama konusunda yetersizlikler; düşsel oyun paylaşımında, göz kontağı kurma konusunda, arkadaş edinmede, toplumsal etkileşim

kurma ya da devam ettirmedeki güçlüklerle odaklanılıp OSB'li kişilerin sosyo-duygusal ilişkilerle iletişimsel becerilerde yetersizliklerinin bulunduğu belirtilmektedir (APA, 2013). Aşağıda Tablo 2.1.'de OSB için DSM-5 kriterlerine yer verilmiştir:

Tablo 0.1. Otizm spektrum bozukluğu için DSM-5 kriterleri

Etki Alanları	Kriter	Örnekler
A. Şu anda veya geçmişe göre, aşağıdakilerle kendini gösteren, birden fazla bağlamda sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı eksiklikler; bu etki alanındaki 3 semptomun hepsine sahip olmalıdır	1. Sosyal-duygusal karşılıklılık	Anormal sosyal yaklaşım ve normal ileri geri konuşmanın başarısızlığı; ilgilerin, duyguların veya duyguların paylaşımının azalması; sosyal etkileşimleri başlatamama veya bunlara yanıt verememe
	2. Sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlar	Sözlü ve sözsüz iletişimin zayıf bütünleşmesi; göz temasında ve beden dilinde anormallikler ya da jestleri anlamada ve kullanmada eksiklikler; yüz ifadeleriyle sözsüz iletişimin tamamıyla yokluğu
	3. İlişkileri geliştirmek, sürdürmek ve anlamak	Davranışı çeşitli sosyal bağlamlara uyacak biçimde ayarlama güçlükleri; yaratıcı oyunları paylaşma ya da arkadaş edinmede güçlükler; yaşlılara karşı ilginin eksik olması
B. Şu anda veya geçmişe göre aşağıdakilerden en az 2'si ile kendini gösteren kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları, ilgi alanları veya faaliyetler; 4 semptomdan 2'sine sahip olmalı	1. Basmakalıp veya tekrarlayan motor hareketler, nesnelerin kullanımı veya konuşma	Basit motor klişeler, oyuncakları dizmek veya nesneleri çevirmek, ekolali, kendine özgü ifadeler
	2. Aynılık konusunda ısrar, rutinlere katı bir biçimde bağlı olma ya da ritüelleşmiş kalıplar veya sözel olmayan sözel davranış	Küçük değişikliklerde çok fazla sıkıntı, geçişlerde zorluk, katı düşünce kalıpları, selamlaşma ritüelleri, her gün aynı yolu takip etme ya da yemek yeme gereksinimi
	3. Yoğunluk ya da odaklanma bakımından anormal olan, oldukça kısıtlı, sabit ilgi alanları	Alışılmadık nesnelere kuvvetli bir şekilde bağlanma ya da bunlar ile ilgilenme, aşırı sınırlı ya da ısrarcı ilgi
	4. Çevrenin duyuşal yönlerinde duyuşal girdilere veya olağan dışı ilgilere karşı aşırı veya hiperaktivite	Ağrı/sıcaklık karşısında bariz kayıtsızlık, belli ses ya da dokulara ters tepkiler, nesnelerin aşırı derecede koklanması ya da dokunması, ışıklar veya hareketle görsel hayranlık

2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Oyun

Oyun, birtakım gelişimsel kilometre taşlarının geliştirilmesine yardımcı olan erken çocukluk deneyimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Örneğin, uygun oyun davranışları dil

becerilerini kolaylaştırır, sosyal etkileşim için fırsat sağlar ve bilişsel becerileri artırır (Beeghly vd., 1990; Bergen, 2002; Garvey, 1974; Hobson vd., 2009; Lewis vd., 2010; Lifter ve Bloom, 1989; Piaget, 1952). OSB'li çocuklar genellikle oyun becerilerinde yetersizlikler göstermekle birlikte kendiliğinden oyun becerilerini geliştirememektedirler. OSB'li çocuklarda oyunun gelişmesi için uyarıcı ve yapılandırılmış bir ortam sağlamak yeterli olmamaktadır, ayrıca çocuklara oyun öğretilmelidir (Berckelaer-Onnes, 2003). Otizm tanısı konmuş çocuklar, oyuncaklarla farklı şekilde oynamakta ve diğer çocuklara göre eline verilen nesneyi daha fazla çevirip bakmaktadır. OSB'li çocuklar, onunla ilgilenen kişiden ziyade bir nesneye dikkati çekecek derecede sabit bakmaktadır (Fox, 2008).

OSB'li çocukların oyunlarında bir takım zorluklar görülmektedir (Jarrold vd., 1996). OSB'li çocuklar, genellikle nesnelerle tekrarlayan yollarla meşgul olur ve nesnelerle yaratıcı ve sembolik bir ilişki geliştirmekte zorlanırlar. Oyunun gelişimindeki bu tür sınırlamalar endişe kaynağıdır. Çünkü oyun; dil gelişimi, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim gibi diğer “sembolik” alanlarda kendini gösteren temel bir mekanizmayı temsil etmektedir (Leslie, 1987; Libby vd., 1998; Saltz vd., 1977; Wulff, 1985).

Walfberg (1995), oyunu zevk veren, çocukların kendiliğinden motive olduğu, esnek, kesin kuralları olmayan, çocukların gönüllü olarak katıldıkları etkinlikler olarak açıklamıştır. Bu özelliklerin aksine OSB'li çocuklar, katı kuralları olan tekrarlı davranışlar gösterir. Sembolik veya taklidî oyun davranışları sergileyebilmektedir. OSB'li bireyler, kesin kuralları olan bir dünya görüşü sergilemekte ve bu nedenle kavramları anlamada ve hayali davranışları göstermede güçlük yaşamaktadırlar. OSB'li çocuklarda sıralama, düzenleme ve motor planlamada yetersizlikler görülür. Bu yetersizliklerin sonucunda oyun senaryoları geliştiremezler ve diğer çocukların oyun senaryolarını anlayamazlar. OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi oyun oynamazlar. OSB'li çocuklar çevrelerindeki materyaller ve insanlarla farklı şekilde etkileşim kurarlar, sosyal ipuçlarını anlamazlar, akranları ile eşli oyunlar oynamazlar, uygun oyun davranışları göstermezler. OSB'li çocuklar, oyuna yönelse de sosyal durumlardan kaçınırlar ve bu duruma karşı koyarlar (Walfberg; aktaran, Davis, 2002). Bazı OSB'li çocuklar, akranlarından uzak dururken bazıları akranlarının farkında bile değildir. Bazı OSB'li çocuklar da pasiftirler, daha çok akranlarının ne yaptığını izler, fakat onlarla nadiren iletişim kurarlar (Wolfberg, 2005).

OSB’li çocuklar sınırlı ve az oranda çevrelerine ilgi gösterirler. Diğer çocuklarla birlikte yeni oyun konularını araştırmaz ve ilgisiz kalırlar. Akranları tarafından kabul edilmezler, oyunda nasıl rol alacaklarını anlamazlar. Bu özellikler de otistik çocukların sosyal oyun oynamalarına engel olur (Johnson vd., 1999; Lantz, 2001). Ayrıca otistik çocuklar, oyun ortamında dikkatlerini daha az toplayabilirler ve arkadaşının sonraki hareketini tahmin edemezler. OSB’li çocuklar, uygun veya amaca yönelik olmayan oyuncak kullanımını, oyuncaklara ilgisizlik ve basmakalıp davranışları yüksek oranda gösterirler (Bass ve Mulick, 2007).

OSB’li çocuklarda bağımsız oyun davranışları genellikle görülmez. OSB’li çocuklar yaşına uygun amaçlı oyun becerilerinden yoksundur. Birçok OSB’li çocuk; günler, haftalar, aylar hatta bir yıl boyunca sadece bir ya da birkaç etkinliğe bağımlı kalarak sürekli aynı etkinliği tekrarlayabilir. OSB’li çocuklar çekingendir, oyuna nasıl katılacaklarını bilemezler veya uygun olmayan yollarla oyunu kazanmaya çalışırlar (Allen ve Cowder, 2009; Wolfberg, 2005).

OSB’li çocuklar oyun materyallerine ve oyuna sınırlı oranda ilgi gösterirler. Nesnenin bir parçası ile ısrarlı şekilde oynarlar. Örneğin, oyuncak arabanın tekerleğini çevirirler. Nesnelere aşırı bağımlılık gösterirler (oyuncak tekerlekli el arabası gibi) veya değişmeyen geniş ilgileri (sayı veya harfler gibi) vardır. OSB’li çocuklar yer, sayı, harf ve mekânı hatırlamaya inanılmaz ilgi gösterirler. Bu özel ilgileri, OSB’li çocukların bulunduğu fiziksel ortamı düzenleme ya da değiştirmede olduğu kadar akranları veya tek başına amaçlı oyuna katılmak için de güçlükler yaşanmasına neden olur. OSB’li çocuklarda oyuncak ve diğer materyallerle oynama da daha az görülür ve materyallerle oynama daha az çeşitlidir. OSB’li ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar oynamak için sert nesneleri seçerken normal gelişim gösteren çocuklar genellikle yumuşak nesneleri seçerler. OSB’li çocuklar, selo bant, kâğıt atacı, küçük kâğıt parçaları gibi çeşitli nesnelere bağımlılık gösterebilirler. Oyun sırasında el çırpma, parmak şaklatma gibi el mannerizmlerinde (sıklıkla tekrarlanan eylemler) bulunabilirler (Brodin, 2005; Davis, 2002; Vig, 2007).

OSB’li çocuklarda taklit oyunları da görülmemektedir. Taklit davranışları, küçük bir nesne ile bir hikâyeye yaratma ve basit taklit oyunu canlandırma gibi etkinlikleri içerir. Bu tür etkinliklerde OSB’li çocuklar, yetersiz olabilmektedir ve bu tür etkinliklere katılmaktan kaçınmaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklar 18. aylarda taklidî oyun oynarken OSB’li çocuklar oynamamaktadır (Honey vd., 2007). Birçok OSB’li çocuk,

sembolik oyunu edinmekte güçlük çekmekte ya da edinmemektedir. Edinse bile sembolik oyunlar katı, tekrarlı ve kalıpsal oyunlardır. Bu çocuklara oyun davranışları; teşvik edilerek, özel gereksinimli olan ya da olmayan akranlar kullanılarak, belli talimatlar ya da sözel ve fiziksel yardım kullanılarak, yetişkin ve akranları ya da ortamın manipülasyonunu içeren birebir etkileşimlerden yararlanılarak geliştirilir (Retting, 1994b).

OSB’li çocuklarda rol oyunu daha az görülür. Rol oyunları genel olarak normal gelişim gösteren çocuklarda bir buçuk yaşlarında ortaya çıkar. Rol oyunlarının başlaması, sembolik temsilî düşüncenin ortaya çıkışı olarak görülür. Bu kapasite hem sembolik oyunun hem de dilin gelişmesini destekler. OSB’li çocuklarda dil, mimik ve rol oyunu üzerinde etkisi olan sembolik kapasite yetersizliği görülür. Bu nedenle rol oyunları daha az görülür. OSB’li çocukların rol oyunları, yakın zihinsel gelişim düzeyindeki çocukların rol oyunları ile karşılaştırıldığında OSB’li çocukların oyunlarının daha kalıpsal ve tekrarlı olduğu görülür (Honey vd., 2007; Rutherford vd., 2007).

2.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Yapılan Oyun Çalışmalarına İlişkin Araştırmalar

OSB’li çocukların oyun becerilerine yönelik alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında Fillipin ve Watson (2011), 16 anne ve babanın sözel ve oyun duyarlılığı ile OSB olan 16 çocuğun nesne oyunu becerileri arasındaki eş zamanlı ilişkileri araştırmıştır. İlk olarak çocukların desteksiz, anne-çocuk ve baba-çocuk oyun koşullarında dört düzeyde (keşifsel, ilişkisel, işlevsel ve sembolik) oyun oynama sıklıkları karşılaştırılmıştır. Daha sonra anne ve babaların sözel tepkiselliği ile OSB’li çocuklarının nesne oyunu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Son olarak ebeveynlerin oyun duyarlılığı ile çocukların nesne oyun becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçların birkaç önemli bulguyu ortaya çıkardığı görülmektedir. Hem babalar hem de anneler için duyarlı sözel davranışların kullanımı, daha yüksek düzeyde nesne oyunuyla güçlü bir şekilde ilişkiliydi; ancak tepkisel oyun davranışlarının kullanımı, yalnızca babalar için daha yüksek düzeyde nesne oyunuyla ilişkilendirilmiştir.

Lam ve Yeung (2012) tarafından yürütülen araştırmada otizmi olan 12 çocukla normal gelişime sahip 12 çocukta sembolik oyunlar araştırılmış ve zihin teorisi, yürütücü işlev veya merkezî tutarlılığın otizmde sembolik oyunun gelişimine nedensel olarak dâhil olduğunu düşünen teorilerle karşılaştırılmıştır. Otizmi olan çocukların, normal olarak

gelişmekte olan akranlarına göre önemli derecede daha az simgesel oyun gösterdikleri ve zihin teorisi, merkezî tutarlılık kriterlerinde ciddi eksiklikler olduğu fakat yürütücü fonksiyonda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Thiemann-Bourque vd. (2012), OSB’li çocukların genellikle sembolik oyun becerilerinde yetersizlik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada OSB’li 35 çocuğun oyun becerilerini başka gelişimsel gecikmeleri olan 38 çocukla karşılaştırmışlardır. Tüm çocuklar okul öncesi çağıdadır ve 20’den az farklı kelime ürettikleri ifade edilmiştir. Sonuçlar, oyunlarda 2 grup arasında manidar bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. OSB’li çocukların daha geleneksel oyunlara girdikleri yani nesneleri oyuncakların nasıl inşa edildiğine göre bir araya getirdikleri (örneğin, bir bulmacadaki parçalar, bir çaydanlık üzerindeki kapak) gözlemlenmiştir. Sonuçlar ayrıca oyun, dilsel ve bilişsel ölçütler arasında yüksek korelasyonların bulunduğunu göstermiştir. Bulgular, oyunun dilsel ve bilişsel düzeylerle ilgili olduğunu ancak OSB’li ve diğer gelişimsel gecikmeleri olan çocukları gelişimlerinin erken dönemlerinde ayırt edilemeyeceğini göstermektedir.

Freeman ve Kasari (2013) tarafından yürütülen bu araştırmada OSB’li küçük çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının oyunlarını ne kadar eşleştirdiklerini ve yönlendirdikleri incelenmiştir. Bu çalışmaya normal olarak gelişmekte olan, eşleştirilmiş 16 çocukla birlikte 16 ebeveyn ve OSB’li çocuk katılmıştır. Her iki grupta yapılandırılmış bir oyunla değerlendirme yapılmıştır ve 10 dakikalık bir serbest oyun durumunda gözlemlenmiştir. Oyun stratejileri incelenmiştir ve sonuçlar, OSB’li çocukların ebeveynlerinin tipik oyunlar oynayan ebeveynlerden daha fazla oyun planı başlattığını ve oyun eylemlerini önerdiğini ve emrettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çocuklarının oyun eylemlerine daha yüksek bir oyun eylemi ile daha sık tepki verirken normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri çocuklarına verdikleri cevapları eşleştirilmiştir, genişletilmiştir. Ebeveyn taklidi, daha uzun oyun dizileriyle de ilişkilidir. Bulgular, ebeveynler için daha fazla araştırmaya ve müdahaleye rehberlik edebileceği yönündedir.

Boyras (2016) tarafından yürütülen araştırmada OSB’li çocuklara kurallı oyun becerilerinin öğretilmesinde aşamalı yardım ile öğretimin etkililiği sınanmıştır. Bunun yanı sıra aşamalı yardım ile öğretimin kurallı oyunların sürdürülmesiyle genellemesi üstündeki etkisini de belirlemiştir. Ayrıca, katılımcı annelerin “kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğine” ilişkin fikirleri, toplumsal geçerlik verileri toplanmak suretiyle saptanmak istenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul

Kadıköy Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nin okul öncesi sınıfındaki 6-7 yaşında OSB teşhisli 3 çocuk teşkil etmiştir. Çalışmada tek denekli çalışma metodlarından katılımcılar arası yoklama, evreli çoklu yoklama yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları, aşamalı yardım ile öğretimin OSB'li çocuklara kurallı oyun becerisinin öğretilmesinde etkili olduğunu ve katılımcıların uygulamanın bitimiyle birlikte oyuna devam edebildiklerini, farklı ortamlarla bireylere de genelleyebildiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra anneler ile gerçekleştirilen görüşmelerin neticesinde aşamalı yardım ile öğretim yöntemiyle kurallı oyun becerisinin öğretimiyle alakalı görüşlerinin iyi olduğu anlaşılmıştır.

Thiemann-Bourque vd. (2019) tarafından yürütülen araştırmada OSB'li çocuklar için oyunun güçlü ve zayıf yönlerine dair çelişkili raporların bulunduğu ifade edilmiştir. OSB'li 19 çocuğun oyununu dil ve bilişsel becerilerle eşleştiren, normal gelişim gösteren 19 çocukla karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, ayırım gözetmeyen eylemler, işlevsel oyun ve nesne ilgisinde hiçbir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. OSB'li çocuklar, daha az sembolik oyun göstermiş ve daha az sayıda sembolik oyun kriterlerini karşılamıştır. Sonuçlar, engelli çocuklara kıyasla OSB'li çocukların karşılaştırılabilir işlevsel oyun becerilerine sahip olabileceğini göstermektedir.

Ku vd. (2019), OSB'si olan ve olmayan çocukların ebeveynlerinin ebeveyn davranışlarını iki farklı oyun ortamında incelemiştir. OSB olan (n=9) ve olmayan (n=9) çocuğu olan 18 ebeveynin ebeveyn davranışları, farklı oyun ortamlarında incelenmiştir. İncelenen ebeveyn davranışları arasında ebeveyn teşviki, olumsuzluk, duyarlılık, tarafsızlık ve müdahalecilik yer almaktadır. Grubun ve oyun ortamının (sosyal oyun tabanlı bir ortam ve motor beceriye dayalı bir ortam) ana etkisini ve etkileşim etkisini incelemek için 2×2 (grup $\times$ oyun ortamı) tekrarlanan ANOVA ölçümleri yapılmıştır. OSB'li çocukların ebeveynlerinin, motor beceriye dayalı oyun ortamında istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük ebeveyn teşviki gösterdiği ancak sosyal oyun temelli bir ortamda OSB'li çocukların ebeveynleri ile karşılaştırıldığında göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca ebeveyn müdahaleciliği üzerinde grubun (Çocukları OSB'li olmayan ebeveynlere karşı çocukları OSB'li olan ebeveynleri) ana etkisi olduğu, bunun da OSB'li çocuklar üzerindeki ortalama ebeveyn müdahaleciliğinin her iki oyun ortamında da OSB'li olmayan çocukların ebeveynlerinde önemli ölçüde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Gao ve Hall (2020) tarafından yürütülen araştırmada 3 ve 5 yaşları arasındaki çocukların gelişimi için önemli olan çeşitli becerileri (örn. sosyal ve duygusal beceriler, bilişsel beceriler, motor beceriler) geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Dramatik oyun, çocuklara öğrenmelerini ve pratik yapmalarını sağlayan güvenli ortamlar oluşturur; bu sayede zihinsel, duygusal, fiziksel, sözlü ve sosyal olarak çocuklar tamamen etkileşime girmektedir. Öğretmenler için stratejiler ve okul öncesi sınıflarda dramatik bir oyun düzenleme örneği sunulmuştur.

Bilgin (2022) tarafından yürütülen araştırma, 48-72 aylık eğitim alan OSB’li çocukların sosyal beceri düzeylerinin oyun ve drama ilişkisiyle incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 48-72 aylık otizm spektrum bozukluğu olan 8 kız, 13 erkek (toplam 21) çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen öntest-sontest puanları arasında deney grubu bazında anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin dokuz alt boyutundan “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyut toplam puan medyanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Binns vd. (2022) tarafından yürütülen araştırma, okul öncesi yaştaki OSB’li çocukların sembolik ve kaba motor oyun ortamlarında ürettikleri sözcelerın sosyal katılım durumlarını ve sayılarını karşılaştırmaktadır. 25-57 aylık yetmiş OSB’li çocuk, bir ebeveynle doğal oyun etkileşimleri sırasında videoya kaydedilmiştir. Çocukların sosyal katılımları ve sözlü ifade sayıları, sembolik oyuncaklarla oynanan ve kaba motor oyuncaklarla oynanan oyunların her biri için beş dakikalık olarak incelenmiştir. Çocuk bakıcısı katılım durumlarının sürekli zaman etiketli video kodlaması yapılmış ve dil örneği analizi kullanılarak çocuğun konuşma dili sıklığı belirlenmiştir. Oyun ortamı (sembolik ve kaba motor) ile çocuk dili ve katılım durumu değişkenleri arasındaki ilişki, doğrusal karma etkiler modellemesi ile incelenmiştir. Oyun ortamı ile çocuklar tarafından konuşulan toplam sözce sayısı arasında etkileşim bulunmadığı belirtilmiştir.

Chen vd. (2022), yaşları 3 ila 12 arasında olan OSB’li 72 çocuktan oluşan bir örneklemini sırasıyla Çocuk Tarafından Başlatılan Rol Yapma Oyunu Değerlendirmesi, Oyunculuk Testi ve Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçeği ile taklit oyunları,

oyunculuk ve otizm davranışlarının şiddeti açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda OSB'li çocukların taklit oyunuyla ne kadar çok meşgul olursa o kadar çok oyun deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca OSB'li çocukların ayrıntılı ve karmaşık hayali oyunlara ve nesne ikamelerine ne kadar çok dâhil olurlarsa o kadar içsel oyunbazlık duyguları yaşadıkları ifade edilmiştir.

Kawa (2023), gelişimsel bozukluk riski taşıyan çocuklarda OSB semptomlarının şiddeti ile nesne oyunu arasındaki ilişkiler hakkındaki bilgilerin sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu ilişkileri araştırmak için 13-37 aylık 44 çocuk bu çalışmaya katılmıştır. Nesne oyunu ve OSB semptomları iki yaş grubunda (13-18 ay ve 24-37 ay) değerlendirilmiştir. Sonuçlar, gelişimsel bozukluk riski taşıyan çocuklarda OSB semptom yoğunluğunun nesne oyunu karmaşıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu ilişkilerin çocukların yaşına bağlı olarak farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Büyükkarakaya (2023) tarafından yürütülen araştırma, erken çocukluk dönemindeki, OSB olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla serbest oyun sırasında sergiledikleri ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla paylaşılan temaya yönelik iletişim özelliklerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, dil, ortak katılım ve iletişim becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma, OSB tanılı, 2-7 yaş arası 45 çocuk ve bu çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için ilk olarak değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler yapılmış, daha sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Bulgular ışığında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya yönelik iletişim özellikleri ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri arasında değişen oranlarda, anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Tablo 2.2.'de OSB'li çocuklarla yapılan oyun çalışmalarına ilişkin örnekler gösterilmektedir:

Tablo 0.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan oyun çalışmalarına ilişkin araştırmalar

Yazar	Katılımcı	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma deseni	Bulgu
(Büyükkarakaya, 2023)	45 OSB'li çocuk 45 anne	Ortak katıl, dil, oyun becerileri	Ortak katılımı destekleyici davranışlar ve paylaşılan temaya yönelik iletişim özellikleri	İlişkisel model	İlişkili
(Kawa, 2023)	44 OSB'li çocuk	Dil gelişimi	Nesne oyunu	İlişkisel model	İlişkili
(Bilgin, 2022)	21 OSB'li çocuk	Sosyal beceri düzeyi	Oyun ve drama	Deneyisel	İlişkili
(Binns vd., 2022)	70 OSB'li çocuk	Sözlü ifade sayısı	Oyun ortamı	Doğrusal karma modeli	İlişki yok
(Chen vd., 2022)	72 OSB çocuk	Otizm derecesi, sözel yetenek	Rol yapma davranışı	İlişkisel model	İlişkili
(Ku vd., 2019)	9 OSB'li çocuk 9 OSB'li çocuk ebeveyni 9 NGG'li çocuk 9 NGG'li çocuk ebeveyni	Motor beceri temelli oyuna etkisi	Ebeveyn-çocuk etkileşimi	İlişkisel model	İlişkili
(Kars, 2018)	36 OSB'li çocuk 30 NGG'li çocuk	Oyuna katılım düzeyi	Oyun beceri ve davranışları	Deneyisel	İlişkili
(Şengül, 2018)	61 OSB'li çocuk	Alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı	Oyun ve taklit becerileri	İlişkisel Araştırma	İlişkili
(Bayam, 2017)	35 OSB'li çocuk	Sosyal beceri ve dil gelişimi	Oyun seansı	Deneyisel	İlişkili
(Freeman ve Kasari, 2013)	16 OSB'li çocuk 16 NGG'li çocuk 16 ebeveyn	Oyun beceri düzeyi	Anne-çocuk etkileşimi	İlişkisel model	İlişkili
(Lam ve Yeung, 2012)	12 OSB'li çocuk 12 NGG'li çocuk	-	-	İlişkisel model	İlişkili
(Papatğa, 2012)	150 OSB'li çocuğu olan ebeveyn	Davranış ve sosyal beceri öğrenim	Oyun becerileri	İlişkisel model	İlişkili
(Thiemann-Bourque vd., 2012)	35 OSB'li çocuk	-	-	İlişkisel model	Anlamli fark yok
(Flippin ve Watson, 2011)	16 OSB'li çocuk 16 Anne ve Baba	Nesne oyun becerileri	Anne babanın sözel tepkileri	İlişkisel model	İlişkili

OSB: Otizm spektrum bozukluğu NGG: Normal gelişim gösteren çocuk

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma grubu, ortam, araç-gereçler, veri toplama süreci, güvenirlik verisi ve veri analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

36-72 ay aralığındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocukların bilişsel oyun becerileri ile otizmden etkilenme dereceleri, sosyal etkileşim düzeyleri, vokal davranış becerileri ve eğitsel değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nicel araştırma, sayısal veriler kullanılarak evrende incelenen olaylar, sonuçlar ve sonuçların analiz edilmesi amacıyla tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Sayım, 2021). Nicel araştırma modeli kullanılarak yapılan bu araştırma, OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitliliği ve sıklığı belirlemek açısından betimsel analiz, çocukların vokal davranış, sosyal etkileşim, eğitimsel değerlendirme ve OSB'den etkilenme dereceleri ile bilişsel oyun becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek (birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi) açısından da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma yönteminde bir örneklem üzerinde gözlem yapılarak, elde edilen veriler kullanılarak, araştırmaya katılan bireylerin özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2002). Betimsel araştırmalar, bireylerin kendilerinden bilgi alınarak elde edilen verilerle yapılabildiği gibi katılımcıların araştırmacı tarafından gözlenmesiyle de yapılabilir. İlişkisel araştırmalarda ise araştırma amaçlarında yer alan birden fazla değişkene ilişkin veri toplanarak, aralarındaki ilişkinin incelendiği belirtilerek sadece durumları betimlemenin ötesinde ilişkilerin araştırıldığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırma süreci, (a) çalışma grubunun seçim süreci ölçütleri ve demografik özellikler hakkında bilgi edinme amaçlı ebeveyn görüşmesi yoluyla bilgi formunun doldurulması b) çalışma grubunun belirlenmesi c) verilerin toplanması (tek oturum ebeveyn-çocuk etkileşimi video kaydı alınması ile ölçeklerin uygulanması) d) verilerin kodlanması ve puanlanması e) gözlemciler arası güvenirlik analizi ve (f) verilerin analizi süreçlerinden oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep, Mersin, Şanlıurfa illerinde bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitimlerine devam eden, 80 OSB tanısı

almış çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacı diğer örnekleme yöntemlerini çeşitli nedenlerle kullanamadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği için veriye daha az maliyet ve emekle ulaşabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.3. Katılımcı Grubun Oluşturulması

Öncelikle çalışma grubunu belirleyebilmek için Gaziantep, Mersin ve Şanlıurfa’da bulunan dokuz özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve RAM müdürlüğü ile telefonla ve yüz yüze görüşmeler yapılarak takvim yaşı 36-72 ay aralığında bulunan, OSB tanısı almış çocuklar belirlenmiştir. Çocukların aileleri ile veri toplama sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Ailelerle yapılan görüşmelerde araştırmaya katılmalarına ilişkin gönüllü katılım formları imzalatılarak demografik bilgilere ulaşabilmek için Bilgi Formu ebeveynlere ulaştırılmıştır. Aşağıda katılımcı grubun oluşturulmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

- İnternet taraması-telefon görüşmesi

Çalışma grubunun oluşturulmasının ilk aşaması olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ookgm.meb.gov.tr sitesinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri sekmesinden Şanlıurfa-Gaziantep-Mersin şehirlerindeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin listesine excel dosyası olarak ulaşılmıştır. İkinci aşamada merkezlerde açılan programlardan otizm, yaygın gelişimsel bozukluk alanları seçilerek tarama alanı daraltılmıştır. Üçüncü aşamada, her bir merkezin müdürü aranarak 36-72 ay arasında OSB tanısı almış çocuk olup olmadığı sorulmuştur. Cevap “Evet” ise uygun bir gün ve görüşme saati talep edilerek randevu oluşturulmuştur.

- Kurum müdürleri ile yüz yüze görüşme

Kurum müdürü ile yapılan görüşmede öncelikle yapılacak olan çalışma ayrıntılı olarak açıklanmıştır. 36-72 ay aralığında olmayan, ilave bir yetersizliği bulunan, ifade edici dil becerilerine sahip olmayan çocuklar çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Görüşme sonucunda, ön koşul ölçütlerini karşılayan çocukların anneleri ile yeni bir görüşme talep edilmiştir.

- Anne ile yüz yüze görüşme

Anne-uygulamacı görüşmeleri, çocukların devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygun bir ortamda birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelerden öncelikle çocuklarının durumlarına ilişkin bilgiler alınmıştır. Daha sonra annenin çocuğuna ilişkin otizmden etkilenme derecesi, bilişsel oyun, sosyal etkileşim, vokal davranış, eğitimsel düzeyleri hakkında bilgi edineceği belirtilerek anneye araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımı araştırma sonucunda değerlendirme yapabilmek için annelerden Gönüllü Katılım Formu'nu (Ek-1) imzalanmaları istenmiştir. Araştırma süreci için anne ve çocuğun uygun olduğu bir tarihte randevu alınarak video çekimleri tamamlanmıştır.

3.4. Katılımcılar ve Özellikleri

3.4.1. Anne katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu OSB'li çocuğa sahip 80 gönüllü anne ile yürütülmüştür. Annelerin bu araştırmaya katılabilmeleri için birtakım ön koşullar aranmıştır. Aranan ön koşullar aşağıda belirtilmiştir:

1. Çalışmaya katılan annelerin hastane raporunda sadece OSB'ye sahip 36-72 ay aralığında çocuğunun olması,
2. U-ODKL (Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi) sonucunda hafif düzey OSB özellikleri göstermesi,
3. Çalışmaya katılmak için gönüllü olması.

Annelerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir:

Tablo 0.1. *Annelere ilişkin demografik bilgiler*

Demografik Bilgiler		f	%
Yaşı	24-29	5	6.25
	30-39	61	76.25
	40-59	14	17.50
	İlkokul	18	22.5
Eğitim Durumu	Lise	55	68.75
	Üniversite	7	8.75
	Okumadım	0	0
	Ev hanımı	73	91.25
Mesleği	Öğretmen	1	1.25
	Eczacı	1	1.25
	Muhasebeci	2	2.50
	Aşçı	2	2.50
	Memur	1	1.25

Tablo 3.1. (Devam) Annelere ilişkin demografik bilgiler

Çalışma Durumu	Çalışıyorum	6	7.50
	Çalışmıyorum	74	92.50
Çocuğunuz kaç yıldır özel eğitim alıyor?	0-1 yıl	5	6.25
	1-3 yıl	27	33.75
	3-5 yıl	48	60
Oyuna ilişkin bir eğitim aldınız mı?	Evet	2	2.50
	Hayır	78	97.50

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi anne yaşı 24-59 yaş aralığında, eğitim durumları ilkökul ve yükseköğrenim düzeyi arasında değişkenlik göstermektedir. Çalışmaya katılan annelerin çoğunluğu ev hanımı olmakla birlikte biri öğretmen, biri eczacı, ikisi muhasebeci, ikisi aşçı, biri memurdur. Katılımcıların altısı çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların 48'i çocuklarının 3-5 yıl arası özel eğitim desteği aldığını ifade etmiştir. Annelerin 78'i oyuna ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir.

3.4.2. OSB'li çocuk katılımcılar

Araştırmaya, 36-72 aylık OSB'li 80 çocuk katılmıştır. OSB'li katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Ayrıca OSB'li çocukların bu araştırmaya katılabilmeleri için birtakım ön koşullar aranmıştır. Aranan ön koşullar aşağıda belirtilmiştir:

1. OSB tanısı almış olması: Araştırmaya katılacak çocuğun devlet veya üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olması gerekmektedir. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce OSB gereksinim düzeyini belirlemek için U-ODKL (Diken vd., 2011) uygulanmıştır.
2. Asgari düzeyde de olsa (ba-ba, de-de, al, ver) ifade edici dil becerilerine sahip olması,
3. Çocukların takvim yaşının 36-72 ay arasında olması,
4. Ek bir engelinin bulunmaması (görme, işitme, fiziksel yetersizlik gibi) gerekmektedir.

Tablo 0.2. OSB'li olan çocuklara yönelik bilgiler

OSB'li çocuklar	N	%	$\bar{x}$	Min.	Max.
Kız	26	32.5	56	37	64
Erkek	54	67.5	62	40	71

Araştırmaya katılan OSB'li çocukların 26'sı kız, 54'ü erkektir. Yaş ortalamalarına baktığımızda kızların yaş ortalaması 56 ay, erkeklerin yaş ortalaması ise 62 ay olarak bulunmuştur.

3.4.3. Araştırmacı

Araştırmacı, tezsiz yüksek lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim programında, tezli yüksek lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi programında tamamlamıştır ve araştırma sürecinde doktora eğitimine Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi alanında devam etmiştir. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada kullanılan U-ODKL, IVO-ODS (SEDA, VODA, EDA) ölçekleri ve otizmde oyun becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamacı eğitimi almıştır.

3.5. Uygulama Ortamı

Bu araştırma, 2020-2022 yılları arasında Mersin, Şanlıurfa, Gaziantep illerinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği sınıflar, ortalama 4 x 5 metre kare olan bireysel eğitim odalarıdır. Sınıfların zemini halı ile kaplıdır ve uygulama sürecine uygun olarak sınıflarda uyarlamalar yapılmıştır. Odaların uygun köşelerine mutfak oyuncakları, lego, boncuk seti, doktorculuk seti, araba seti yerleştirilmiştir. Uygulama odalarında oyuncak materyaller çocukların kullanımına açık olup çocuklar istedikleri etkinliğe katılma ve istedikleri oyuncaklar ile oynama konusunda serbesttirler. Uygulama odasında video kaydı yapılacağı için sınıfın uygun bir köşesine tripod ve kamera yerleştirilmiştir. Kameralar sınıfın tamamını net bir şekilde çekebilmektedir. Kamera Canon PowerShot A570'tir. Çekim esnasında sınıfta anne-çocuk ve uygulamacı bulunmuştur. Uygulamacı hiçbir şekilde ve durumda anne ve çocuğa müdahale etmemiştir.

3.6. Uygulamada Kullanılan Materyaller

Oyuncak setleri: Çocukların oyunlarını değerlendirebilmek için 6 oyuncak seti kullanılmıştır (EK-9): Bunlar; 1.Set-Lego; 2.Set-Doktorculuk Seti (Örneğin; stetoskop, ateş ölçer, iğne); 3.Set-Boncuk, ip, çubuk; 4.Set-Yemek pişirme ve çay takımı seti (Örneğin; çaydanlık, kaşık, fincan ve altlığı, bıçak, çatal, kesme tahtası, tava, ocak); 5.Set-Araba seti (Örneğin; kamyon, kepçe, otomobil); 6. Çiftlik hayvanları (Örneğin; inek, köpek, at). Uygulamadan önce oyuncaklar seçilmiştir ve hem keşifsel hem de sembolik oyun davranışlarını gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar sağlamak üzere belirli şekillerde yerleştirilmiştir. Örneğin Set-3'te (ilişkisel oyun) oyuncaklar, çocuğun bir şeyleri bir araya getirmesine, parçalarına ayırmasına, ögeleri birleştirmesine olanak sağlamıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların özelliklerine ilişkin Bilgi Formu, Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF), Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL, Diken vd., 2011), Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı, Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı, Eğitimsel Değerlendirme Aracı (SEDA, VODA, EDA, Diken vd., 2018) kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.3.'te verilmiştir:

Tablo 0.3. Veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı/Alanı
Bilgi Formu	Demografik bilgi
BODEF	Bilişsel oyun düzeyi
U-ODKL	Otizm derecesini belirleme
SEDA	Sosyal etkileşim
VODA	Vokal davranış
EDA	Eğitimsel değerlendirme

Bilgi Formu; araştırma grubunda yer alan OSB'li çocuklara ve annelerine ilişkin kişisel bilgilerin yer aldığı, iki bölümden oluşan genel bilgi formudur. Bilgi formunda çalışma grubuna katılan OSB'li çocukların doğum tarihi, tanıları, kaç yıldır eğitim aldıkları ve çalışmaya katılan annelerin yaşları, meslekleri gibi çeşitli soruların yer aldığı Demografik Bilgi Formu (Ek-3) kullanılmıştır. Bilgi formu, araştırmacı ve anne tarafından doldurulmuştur.

BODEF; araştırmada OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitliliği ve sıklığı değerlendirme amacıyla Watson vd. (2011) ile Rubin (1989) tarafından belirlenen “Keşifsel oyun, ilişkisel oyun, işlevsel oyun, sembolik oyun ve oyun olmayan davranış” kategorileri ve tanımları kullanılarak oluşturulmuş bir formdur (EK-4). BODEF'in geçerlilik ve güvenirlik çalışması için beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda formun kategorileri ve alt kategorileri daha açık ve doğru bir şekilde sıralanarak son hâline getirilmiştir. Form, beş ana ve yirmi iki alt kategoriden oluşmaktadır. Oluşturulan maddeler OSB'li çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitliliği ölçmeyi hedefleyerek hazırlanmıştır. Tablo 3.4.'te bilişsel oyun becerilerinin işlevsel tanımlamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 3.4. Bilişsel oyun becerileri işlevsel tanımlamaları

Bilişsel Basamakları	Oyun	Alt Basamaklar	İşlevsel Tanımlar	Örnek Davranışlar
Oyun Dışı Davranış		O.1. Saldırganlık	Karşısındaki kişiye vurması, ısırması, oyuncakları fırlatması	Vurma, kırma, atma
		O.2. Seyirci Davranışı	Oyunu izlemesi ya da karşısındaki kişiyi izleyip oyuna dâhil olmaması	İzleme davranışı göstermesi, uzaktan oyuncaklara bakması.
		O.3. Boş Davranış	Kendi etrafında dönmesi, oyun ile ilgilenmemesi, oyuncacı ısırması	Kendi etrafında dönmesi.
Keşifsel Oyun		K.1. Oyuncacı alıp bakar, inceler.	Çocuk herhangi bir oyuncacı alır, bakar. Çocuğun oyuncacı alıp bakması ilgi göstermeye başladığını belirtir.	Oyuncak arabayı alır, bakar.
		K.2. Oyuncakla iki eli ile birlikte oynar.	Çocuk bir oyuncakla herhangi bir şekilde oynamak için iki elini kullanır. Bir oyuncakla iki elini kullanarak oynamak, çocuğun oyuncacının fiziksel özelliklerini öğrendiğini gösterir.	Legoları toplar. İki elini kullanarak topa vurur.
		K.3. Bir oyuncakla üç ya da daha fazla farklı şekilde oynar.	Çocuk bir oyuncacı en az 3 farklı şekilde veya en az 3 farklı hareketle kullanır. Aynı oyuncakla birkaç farklı şekilde oynamak, çocuğun oyun rutinlerini belirli bir oyuncakla genişletmeye başladığını gösterir.	Topu yuvarlar, zıplatır, vurur.
İlişkisel Oyun		İl.1. Nesneleri/oyuncakları parçalarına ayırır.	Oyuncakları parçalara ayırmak, çocuğun oyuncakların farklı parçaları veya bileşenleri olduğunu ve parçaların nasıl ilişkili olduğunu anlamaya başladığını gösterir	Legoları ayırma.
		İl.2. Oyuncakları basit yollarla bir araya getirir.	Oyuncağın bir parçasını oyuncacının başka bir yerine yerleştirmesidir. Oyuncakları basit yollarla bir araya getirmek, çocuğun oyuncakların parçaları olduğu anlayışını ilerlettiğini, parçaların birbirine uyduğunu veya anlamlı şekillerde ilişki kurmaya başladığını gösterir.	Legoları bir şekilde bir araya getirir.
		İl.3. Birkaç oyuncacı bir araya getirir.	Çocuk bir oyuncacının parçalarını veya birden fazla oyuncacı, belirli bir yönelim gerektiren bir nesneyi sıralar veya bir nesneyi karmaşık yollarla bir araya getirir. Oyuncakları daha karmaşık şekillerde bir araya getirmek, çocuğun önemli algısal özelliklerini ve nesnelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğu konusundaki anlayışını ilerlettiğini gösterir.	Boncukları dizer. Legoları bir şekil oluşturmak için bir araya getirir.
İşlevsel Oyun		İş.1. Nesneye/oyuncaca yönelik basit taklit yoluyla eylemler yapar.	Çocuk oyuncacı olması gerektiği gibi kullanır. Oyuncaklarla basit işlevsel şekillerde oynar. Çocuğun oyuncakların kullanım amacını anladığını gösterir.	Bardağı tabağın üstüne yerleştirir.
		İş.2. Kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler yapar.	Çocuk kendine yönelik bir oyuncak kullanır. Çocuğun oyunda aktif rol alabileceğini anladığını gösterir. Aynı zamanda taklit oyununun ortaya çıkışını da gösterir.	Saçını tarar.
		İş.3. Oyuncaca yönelik basit taklit yoluyla eylemler yapar.	Çocuk bir oyuncak figürü üzerinde oynamak için bir oyuncak kullanır. Oyuncak figüre yönelik işlevsel bir şekilde oyuncaklarla oynamak çocuğun oyuncak figürlerinin oyundaki hayali bir kişiyi/hayvanı temsil ettiğini fark ettiğini gösterir.	Kaşıkla bebeği besler.

Tablo 3.4. (Devam) *Bilişsel oyun becerileri işlevsel tanımlamaları*

Sembolik Oyun	İş.4. Diğer yönlü eylemler.	Çocuk başka birini etkilemek için bir oyuncak kullanır. Oyuncaklarla çocuğun başkalarını oyuna dâhil edebildiğini gösterir.	Telefonu annenin kulağına yerleştirir.
	İş.5. Aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynar.	Aynı hareketi iki farklı insan/bebek üzerinde sırayla hareket etmek için kullanır. Çocuğun oyun rutinlerini daha fazla katılımcı içerecek şekilde genişlettiğini gösterir.	Bardağı annenin dudağına değdirir, sonra oyuncak bebeğin dudağına değdirir.
	S.1. Oyuncak nesne/figürü ile rol yapar.	Bir oyuncak nesneyi canlıymış gibi hareket ettirir.	Oyuncak bebeği gezdirir.
	S.2. Aynı oyuncak nesne ile art arda 2 farklı rol yapar.	Çocuk mantıksal bir sıra ile bir oyun rutini oluşturur, iki eylemi birleştirir. Bir oyuncakla 2 farklı taklit eyleminin sırayla kullanılması, çocuğun adımları bir araya getirerek oyun becerilerini geliştirmeye başladığını gösterir.	Kaşığı kasede karıştırır, sonra bebeği besliyormuş gibi yapar.
	S.3. Aynı oyuncakla art arda 3 ve daha fazla farklı rol yapar.	Bir oyuncakla sırasıyla 3 veya daha fazla farklı eylemi birleştirir. Bir oyuncakla 3 farklı taklit eyleminin sırayla kullanılması, çocuğun oyun becerilerini geliştirmeye devam ettiğini gösterir.	Bebeği besler, ağzını siler, yatırır, iyi geceler diler.
	S.4. Oyuncak/nesneyi başka bir nesne yerine kullanır.	Çocuk başka bir şeyi temsil etmek için bir nesne/oyuncak kullanır. Bir nesneyi başka bir nesneyi temsil etmek için kullanmak, çocuğun oyun rutinlerinde nesnelerin başka bir şeyi sembolize edebileceğini anlamaya başladığını gösterir.	Legoyu telefon olarak kullanır.
	S.5. Oyunda taklit nitelikleri kullanır.	Çocuk bir oyuncak/nesneyi belirli bir şekilde hissettiğini (örn, sıcak bir yemek tabağı) veya belirli bir şekilde hareket ettiğini (örn, engebeli bir araba yolculuğu) taklit eder. Oyunda hayali özelliklerin kullanılması, çocuğun hayali oyun anlayışının ilerlediğini ve bir nesnenin var olmayan bir niteliğe sahipmiş gibi davranabileceğini gösterir.	Kaşığa çorba sıcak gibi üfler.
	S.6. Çocuk oyunda diğer insanların yönlendirdiği rolü yapar.	Çocuk başka bir karakterin yerine kendini koyarak oyun oynar. Çocuğun rol yaparak oyun oynamaya başladığını gösterir.	Annesinin önerisi ile evcilik oyununda anne rolünü oynar.
	S.7. Çocuk oyunda kendine ve diğerlerine rol oynamayı önerir.	Çocuk oyun rutinlerinde kendine ve başkalarına belirli karakterler atamaya başlar. Kendine ve başkalarına roller önermek, oyun rutininde bir miktar kontrole sahip olabileceğini anlamaya başladığını gösterir.	Ben doktorum sen de hasta ol.
	S.8. Çocuk oyunu tamamlar ve başka oyun oynar.	Çocuk başladığı oyunu bitirdiğini gösterir ya da ifade eder. Başka bir oyuna geçiş yapar.	Oyun bittiii.

U-ODKL; Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) çocuklarda OSB belirtilerinin görülme derecesini puanlamak için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. U-ODKL, çocukların gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını içeren 49 maddeden oluşmaktadır. 49 maddenin ilk 42'si konuşamayan OSB'li çocuklara uygulanırken konuşabilen çocuklara 49 maddenin tamamı uygulanmaktadır. Form, ebeveyn ve araştırmacı tarafından birlikte doldurulmaktadır. U-ODKL puanı, konuşabilen çocuklar için 0-49 arasında değişmektedir. U-ODKL'nin güvenirlik verilerini incelediğimizde iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için Kuder-Richardson-21 tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. KR-21 katsayısının ilk 42 madde için .89 düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Madde ayırt ediciliğine bakıldığında ilk 42 madde ve son 7 madde için ayrı ayrı çift korelasyon analizinin yapıldığı ve analiz sonucunda toplam puanların anlamlı korelasyonlar içerisinde olduğu belirtilmiştir. Kararlılık katsayısına bakıldığında test-tekrar test sonucunun Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirildiği görülmektedir. Değerlendirme sonucunda madde toplam puanlarının $r=.82$ düzeyinde olduğu ve ölçümler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Geçerlilik bulgularına ilişkin verileri incelediğimizde açıklayıcı faktör analizi sonucunda, aracın konuşma maddeleri içermeyen ilk bölümü için, iki faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Bu iki faktör araçtaki varyansın %40.8'ini açıkladığı ve iki faktör arasındaki korelasyonun ise $r=.46$ düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik puanlarına bakıldığında gruplar normal dağılım gösterdiğinde Pearson katsayısına göre iki araç arasında yüksek düzeyde ilişki ($r=.73$) olduğu görülmektedir (Diken vd., 2011).

SEDA: Sosyal Etkileşimi Değerlendirme Aracı (SEDA; Diken vd., 2018), çocuğun doğal sosyal tepki ve isteklerini ölçen bir formdur. Sistemati olarak geliştirilmiş uyaranların sunulduğu, yarı yapılandırılmış oyun ortamlarında bireylerin sosyal etkileşim davranışlarını oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu kayıt formu, hem kendiliğinden ortaya çıkan sosyal etkileşim davranışlarını hem de araştırmacının talep ettiği yanıtları değerlendirmek için kullanılır. Bu uygulama sonunda çocuğun belli bir süre boyunca sergilediği davranışı temsil edebilecek bir davranış örneği elde edilir (Diken vd., 2018).

SEDA formunun 48 gözlemden oluştuğu görülmektedir. Gözlemler, öğrenci davranışı ve gözlemin yapıldığı aralığa göre 3 ana başlık olmak üzere 12 alt hücrede sınıflandırılmıştır. SEDA formunun güvenirlik verileri, gözlemciler arası güvenirlik verileri KR-21 formülü ile hesaplanmıştır. 32 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda gözlemciler arası güvenirlik katsayısının .83 olarak bulunduğu görülmektedir.

Geçerlik verilerine baktığımızda yapı geçerliğinin, SEDA’da tanımlanmış davranış kategorilerine göre bağımsız örneklem t-testi analizi yoluyla incelendiği belirtilmiştir. Analiz sonuçlarında etkileşim ve tepkisizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, bağımsız oyun ve negatif agresif boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca dört davranış kategorisi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan korelasyon analizinde tepkisizlik-etkileşim kategorisi arasında negatif yönlü ($r = -.66$) anlamlı bir ilişki olduğu, tepkisizlik-yapıcı bağımsız oyun kategorisi arasında da negatif yönlü ($r = -.58$) anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Diken vd., 2018).

VODA: Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı’nın (*VODA*; Diken vd., 2018) amacı, çocuğun ses ifadesini en iyi şekilde yansıtan dil örneğini kaydetmektir. *VODA*, konuşma öncesi dönemde ve konuşma becerilerinin başladığı dönemde ifade edici dil beceri düzeyini değerlendirmek için kullanılmaktadır. OSB’li çocukların doğal (kendiliğinden) konuşma becerilerinin dört özelliğini ölçer: tekrarlayıcı (basmakalıp), iletişimsel olmayan (sosyal etkileşimle ilgili), anlaşılmaz (ifade edici dilde gecikme ve sapma) ve agulama (anlamsız seslendirme).

VODA’nın güvenilirlik verileri; üç tür güvenilirlik verisi bulgusu, iki yarıya bölme tekniği, test-tekrar test tekniği ve katılımcının güvenilirlik aşamasında gözlemciler arası kayıt güvenilirliği ile tahmin edilen alfa güvenilirlik katsayısı olarak rapor edilmiştir. İki yarı test güvenilirlik katsayısı için testin tamamından tahmin edilen güvenilirlik katsayısı için Spearman-Brown tahmin formülü kullanılmıştır (Diken, Aksoy ve Özdemir, 2018). Bu testin sonuçları $r(169) = .92$, $p < .01$ ’dir. Test-tekrar test güvenilirliği için 33 katılımcıdan iki hafta aralıklarla elde edilen veriler Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Her bir alt kategori için test-tekrar test güvenilirliğinin korelasyon katsayıları aşağıdaki gibidir: Tekrarlayıcı .95, iletişimsel olmayan .94, anlaşılmaz .80, agulama .82, otistik konuşma puanı .96’dır. Topam konuşma puanına ilişkin katsayılar ise ilk kullanım .82, iletişimsel .93, anlaşılır .90, konuşma toplamı .96 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik düzeyinde ölçüt bağımlı geçerlik verilerine baktığımızda TEDİL (Türkçe Erken Gelişim Dil Testi) ve *VODA* araçlarının birlikte uygulandığı 31 çocuktan elde edilen veriler sonucunda *VODA*’nın toplam konuşma puanı ile TEDİL alıcı dil puanı arasında korelasyon katsayısı .71’dir. *VODA*’nın toplam konuşma puanı ile TEDİL ifade edici dil puanı arasında korelasyon katsayısı .79’dur (Diken vd., 2018).

Vokal davranış ölçeği, çocuğun değerlendirmesi yapılarak sınırlı da olsa çocuğun vokal ifadelerini kaydetmektir. Vokal ifadeler olabildiğince kendiliğinden ortaya

çıkmalıdır. Oyun sırasında çocuğun sözcükleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Örneklem kaydı tutularak kodlama yapılmıştır. Elde edilen veriler hesaplanarak vokal davranış puanlaması yapılmıştır.

EDA: Eğitimsel Değerlendirme Aracı'nın (*EDA*; Diken vd., 2018) amacı, çocuğun işlevsellik düzeyini 5 alanda incelemektir: Bu alanlar; oturma davranışı, alıcı dil, ifade edici dil, beden kavramı ve konuşma taklididir. Değerlendirmeye ilişkin bilgiler Eğitimsel Değerlendirme Aracı'na kodlanmaktadır. Daha sonra hesaplama yapılarak eğitsel değerlendirme puanı oluşturulmuştur.

Güvenirlilik boyutunda kararlılık katsayısına ve iç tutarlığa ilişkin inceleme yapıldığı görülmektedir. Kararlılık katsayısı için test-tekrar test güvenirliliği 31 katılımcından 2 hafta arayla veri alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin korelasyon katsayıları şu şekildedir: Alıcı dil alt boyutunda .91, ifade edici dil alt boyutunda .91, beden kavramı alt boyutunda .91, konuşma taklidi alt boyutunda .93 ve eğitsel değerlendirme toplam puanında .98'dir. İç tutarlık verilerine baktığımızda eğitsel değerlendirme toplam puanını oluşturan dört maddenin toplam korelasyon değerleri: Alıcı dil .72, ifade edici dil .66, beden kavramı .79 ve konuşma taklidi .80'dir. Geçerlik boyutunda ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında alt testler arası korelasyonlara bakıldığında alıcı dil alt testi; ifade edici dil testi ile .47, beden kavramı ile .74, konuşma taklidi ile .71, eğitsel değerlendirme toplam puanı ile .85'dir. İfade edici dil testi; beden kavramı ile .62, konuşma taklidi ile .65, eğitsel değerlendirme toplam puanı ile .60'dır. Beden kavramı alt testi; konuşma taklidi ile .71, eğitsel değerlendirme toplam puanı ile .86'dır. Konuşma taklidi ile eğitsel değerlendirme toplam puanı .92'dir. Ölçüt bağımlı geçerlik amacıyla *EDA*'dan elde edilen puanlar ile TEDİL aracı uygulanan çocukların aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak inceleme yapıldığı görülmektedir. TEDİL ve *EDA* araçlarının birlikte uygulandığı 31 çocuktan elde edilen veriler şu şekildedir: TEDİL Alıcı dil puanı ile *EDA* alıcı dil puanı .72, *EDA* ifade edici dil .49, *EDA* beden kavramı .51, *EDA* konuşma taklidi .55 ve *EDA* eğitsel değerlendirme toplam puanı .62'dir. TEDİL ifade edici dil puanı ile *EDA* alıcı dil .61, *EDA* ifade edici dil .74, *EDA* beden kavramı .53 *EDA* konuşma taklidi .61 ve *EDA* eğitsel değerlendirme toplam puanı .66'dır (Diken vd., 2018).

3.8. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde, pilot görüşme ve uygulamaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.8.1. Pilot görüşme

Yapılacak uygulamanın işleyişini kontrol etmek, eksik yönlerini tamamlamak, araştırmacının deneyimini geliştirmek için OSB’li 10 çocuk ve annesi ile pilot görüşme ve uygulama yapılmıştır. Öncelikle pilot görüşme sırasında çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, çalışmanın videoyla kaydedileceği ve bu kaydın sadece araştırma verilerini analiz etmek için kullanılacağı belirtilmiştir. Uygulamaya ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında çocuğa ve anneye ilişkin bilgi formunun doldurulacağı belirtilmiştir. Yapılan pilot görüşme yaklaşık 12-20 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

3.8.2. Pilot uygulama

Pilot uygulama verileri 01.07.2021-01.09.2021 tarihleri arasında OSB’li 10 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak uygulamanın zamanı için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşülerek uygun bir sınıfta, anne ve çocuğun müsait olduğu bir zaman diliminde randevu oluşturulmuştur. Belirlenen randevu zamanında uygulamaya başlamadan önce anne ve çocuğa ilişkin bilgi formu doldurtulup gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular, iki öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Paylaşım sonucunda yapılan ortak görüşmelerin ardından asıl uygulamaya ilişkin çıkarımlar, geliştirilmesi gereken konular belirlenerek düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot uygulama sırasında, karşılaşılan temel sorunlar şunlardır:

1. Serbest oyun esnasında anne-çocuk etkileşimine bakıldığında annelerin çocuğa oyun içerisinde komut verdikleri, liderlik yapmaya çalıştıkları görülmüştür.
2. Oyun esnasında çocuğun kurduğu oyuna müdahalede bulunarak kendi kurdukları oyuna çocuğun dâhil edilmesini istedikleri görülmüştür.
3. Çocuğun oyun sırasında ilgilendiği oyuncak dışında annelerin, kendilerinin istediği oyuncuğa ilgi çekmeye çalıştıkları görülmüştür.
4. Oyun esnasında sürekli bir öğretme odaklı yaklaşım sergiledikleri ve bu davranışın çocukları rahatsız ettiği görülmüştür.

5. Oyun içerisinde sürekli olarak çocuklara “Bu ne? Hangi renk? ...” gibi sorular sorarak çocuğun oyun sürecine odaklanmasını engelledikleri görülmüştür.

Bu sorunların sonucunda annelere oyun esnasında çocukların oyun davranışlarını takip etmeleri ve çocuğun oyununa dâhil olmalarına, oyun esnasında öğretme odaklı yaklaşımdan uzak durmaları gerektiğine, oyun esnasında sürekli çocuklara soru sorarak oyunu bölmemeleri gerektiğine ilişkin bilgiler verilerek gerekli özenin gösterilmesi sağlanmıştır.

3.9. Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Araştırmacı tarafından belirlenen anneler ve çocuklarla özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmaya başlamadan önce çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, gerek izin formları doldurulmuş ve ilk görüşmede bilgi formu ile U-ODKL formunun doldurulması sağlanmıştır. İlk olarak bilişsel oyun becerilerini değerlendirmek için anneler ve çocuklar ile 15 dakika boyunca serbest oyun etkinliği gözlemlenmiştir. Annelerden oyuncak setlerinden çocukların seçtiği oyuncakları kullanarak çocuklarıyla oynamaları istenmiştir ve oyun sırasındaki etkileşim video ile kayıt altına alınmıştır. Annelere “evde çocuğunuzla her zaman nasıl oyun oynuyorsanız aynı şekilde oyun oynayın” yönergesi verilmiştir. Araştırmacı tarafından kayıt sürecinde herhangi bir müdahale yapılmamıştır. İkinci olarak başka bir randevu saatinde sosyal etkileşimi değerlendirmek amacıyla anneler ve çocuklarla çalışma yapılmıştır. Aktif model olma, pasif girişim yok, doğrudan ipuçları kategorilerinin her biri için annelere bilgi verilerek yaklaşık 3-4 dakikalık videolar kaydedilmiştir. Üçüncü olarak Vokal Davranış Örneğini değerlendirmek amacıyla anneler ve çocuklarla belirlenen randevu günlerinde 30 dakikalık video kayıtları oluşturulmuştur. Son olarak da eğitimsel değerlendirmeye ilişkin 20 dakikalık videolar kaydedilmiştir. Bu şekilde her çocuk ve anne ile çalışmak için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine 4 kez gidilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.9.1. Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL)’nin uygulanması ve puanlanması

Çocukların erken gelişimine ilişkin en iyi bilgi kaynağı ebeveynlerdir ve herhangi bir bireye göre çocuğunun durumunu daha iyi ifade edebileceği düşünülerek ölçeğin anneler tarafından doldurulması istenmiştir. Ebeveynlerin doldurmasının mümkün

olmadığı durumlarda ise ebeveynlerle görüşülerek araştırmacı tarafından doldurulmuştur (Diken vd., 2018).

U-ODKL formunun ön yüzü 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı ve uygulamacıya ilişkin tanımlayıcı bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde toplam puanın ve gereksinim düzeyinin bulunduğu kısım yer almaktadır. Üçüncü bölümde değerlendirme rehberi bulunmaktadır. Çocuğun gereksinim düzeyinin konuşabilen ve konuşamayan çocuklara göre hesaplama rehberi yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise yorumlar kısmı bulunmaktadır. Uygulayıcının ileri değerlendirmelerle ilgili tavsiyeleri bu bölüme kaydedilmektedir.

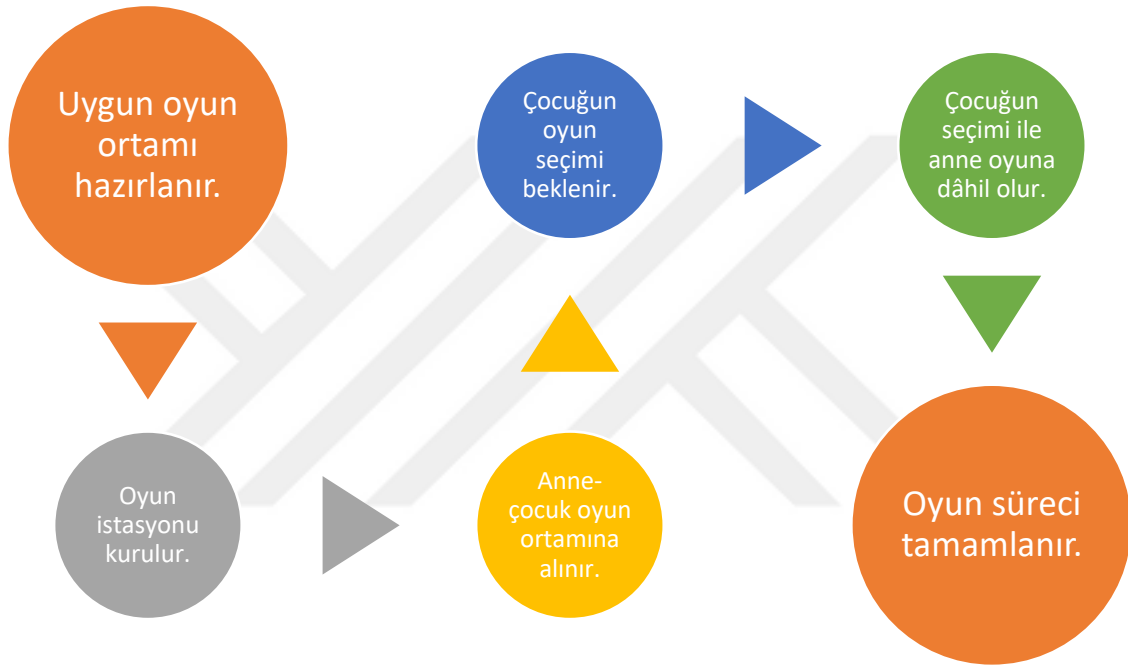
U-ODKL formunun arka yüzünde ise beşinci bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde değerlendirme maddeleri yer almaktadır. U-ODKL puanlama formu doldurulurken önce yönerge okunur, sonra maddelerin puanlaması yapılır. U-ODKL ölçeğinin doldurulması ve diğer tüm ölçeklere ilişkin bilgilerin alınması sürecinde araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin Gönüllü Katılım Formu (EK-5) verilmiştir. Doldurulan ölçeğe ilişkin puanlama, ölçeği uygulama sertifikasına sahip olan araştırmacı aracılığıyla yapılmıştır.

Ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. İlk 42 madde konuşamayan çocuklar için uygulanırken ölçeğin tüm maddeleri konuşabilen çocuklar için uygulanmaktadır. Ölçekteki maddeler çocukta var ise 1 yazılmakta, yok ise boş bırakılmaktadır. Değerlendirmenin sonucunda puanlar toplanmıştır. Toplam puanın değerlendirme rehberliğindeki karşılığına bakılarak çocuğun gereksinim düzeyi belirlenmiştir.

3.9.2. Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF)’nun kodlanması ve puanlanması

Araştırmaya katılan anne ve çocukların video kaydı aracılığıyla serbest oyun etkinlikleri esnasındaki oyun davranışları BODEF’e (Ek-4) kodlanmıştır. Bu çalışmada BODEF’in puanlaması ile çocukların bilişsel oyun çeşitlilikleri ve sıklıkları ölçülmüştür. Bu çalışmada yer alacak çocukların oyun çeşitlilik düzeylerinin belirlenmesinde Watson vd. (2011) ile Rubin (1989) tarafından belirlenen keşifsel oyun, ilişkisel oyun, işlevsel oyun, sembolik oyun ve oyun olmayan davranış kategorileri ve tanımları kullanılmıştır. Oyun olmayan davranışlar; başka bir kişiye rahatsızlık veren, fiziksel temas olarak saldırganlık ve oyun etkinliği esnasında izleyen durumdaki, etkinliğe dâhil olmayan seyirci davranışları olarak tanımlanmıştır. Keşifsel oyun, oyunun duyuşsal özelliklerini

keşfetmeye odaklanan ve nesneleri basitçe manipüle etmeye yönelik oyunlar olarak tanımlanmıştır (Watson vd., 2011). İlişkisel oyun, nesneleri parçalara ayırma ve basit düzeyde bir araya getirme olarak tanımlanmıştır. İşlevsel oyun, oyuncağın gerçek amacına uygun olarak kullanılması ve basit taklide yönelik oyun davranışları olarak tanımlanmıştır (Kasari vd., 2006; Watson vd., 2011). Sembolik oyun; karmaşık, hayali oyun sürecidir ve bu süreç, oyuncakların gerçek amaçları dışında kullanılmasıdır (Kasari vd., 2006; Watson vd., 2001).



Şekil 3.1. BODEF oyun süreci

Öncelikle zemini halı kaplı bir odada belirlenen oyuncakların (lego, doktorculuk seti, boncuk-ip, çay takımı, yemek pişirme seti, araba seti) odanın çeşitli yerlerine hem çocuğun hem de annenin rahatlıkla görebilecekleri şekilde yerleştirilmiş ve annelerin çocuklarıyla doğal bir şekilde oynayabilecekleri bir ortamda oyun becerileri kaydedilmiştir. Kayıt öncesinde araştırmacı tarafından anne ve çocuğa oyuncaklar tanıtılmıştır. Kamera kaydı başlatılmadan önce “Şu an kendinizi çocuğunuzla evde yalnız düşünün ve evde nasıl oyun oynuyorsanız aynı şekilde oyun oynayın.” şeklinde bilgi verilip kayıt başlatılmıştır. Kayıt sürecinde anne ve araştırmacı iletişim kurmamıştır ve çocuk kayıt sürecinde araştırmacıya yöneldiği zaman araştırmacı tepkisiz kalmıştır. Kamera odanın uygun bir alanına sabitlenmiş ve görüş alanına dikkat edilerek 15 dakikalık serbest oyun video kaydına alınmıştır. Şekil 3.1’te de görüldüğü gibi oyun

süreci uygun oyun ortamının hazırlanması ile başlayıp 15 dakikalık oyun sürecinin tamamlanması ile bitmiştir. Bu kapsamda çekilen video kayıtları 10 saniyelik zaman aralıklarına ayrılarak BODEF formuna göre çocukların oyun davranış çeşitliliği ve sıklığı kodlanmıştır. Örneğin, çocuk kaşıkla kendini beslerse bu çocuk için oyunun tek türü ve tek frekansı olarak kodlanmıştır. Çocuk aynı eylemi tekrar gerçekleştirirse bu, başka bir frekans olarak sayılmış fakat başka bir tür olarak sayılmamıştır. Böylece bir çocuk için oyun çeşitliliği ve frekansı kodlanmıştır. Bu kodlamalar Microsoft Office Excel dosyasına kaydedilmiştir. Kodlamanın sonunda her oyunun alt basamağı için oyun çeşitliliği ve sıklığı toplanarak hesaplanmıştır.

3.9.3. Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı (SEDA)’nın uygulanması ve puanlanması

Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı’nı kullanarak değerlendirme yapmak için anne ve çocuk oyun ortamında etkileşime girerken video kaydı yapılmaktadır. Çocuk oyun alanına alındığında birkaç dakika ile sınırlı kalmak kaydı ile ortama alışmasına izin verilmiştir. Çocuk, oyun ortamına alıştıktan sonra annenin komutu olan “Burada oynayabileceğin bir sürü oyuncak var hangisi ile oynamak istersin?” ile değerlendirme etkinliğine başlanmıştır. Daha sonra ebeveyn için belirtilen sıra (aktif model olma, pasif girişim yok, doğrudan ipuçları) ile kendisinden beklenen etkileşim davranışları sağlanarak çocuğa ilişkin (etkileşim, bağımsız oyun, tepkisizlik ve negatif agresif) davranış örneklemleri alınmıştır. Oyun ortamındaki etkileşim, video kaydına alınmıştır ve araştırmacı tarafından kodlama yapılarak zaman örnekleme kaydı kullanılmıştır.

SEDA formunun ön yüzü 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı ve uygulamacıya ilişkin betimleyici bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde sosyal etkileşim değerlendirme özelliklerine ilişkin (etkileşim puanı, bağımsız oyun, tepkisizlik, negatif agresif) puanlama bilgileri yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise yorum ve öneriler yer almaktadır. SEDA puanlamasını yaparken öncelikle video 10 sn’lik bölümler hâlinde incelenerek ilgili kutucuklara kodlama yapılmıştır. Toplam 48 gözlem kaydedildiğinde gözlem işlemi sonlandırılmıştır. Kutucuklardaki her bir gözlem sayısı toplanmış, ilgili kolona puanı yazılmıştır. Daha sonra otistik etkileşim puanını hesaplamak için toplam gözlemde etkileşim puanı çıkarılmış, tepkisizlik puanı eklenmiştir. Ortaya çıkan otistik etkileşim puanının karşılığı olan etkileşim yüzdelik sırası da forma yazılmıştır. Böylece

çocuğun otistik etkileşim puanı ve buna karşılık gelen etkileşim değerlendirme yüzdelik sırası belirlenmiştir.

3.9.4. Vokal Davranış Örneği (VODA) değerlendirme aracının uygulanması ve puanlanması

Vokal davranışa ilişkin yapılacak dil değerlendirmesinin amacı, çocuğun vokal ifadelerini yansıtan dil örneğini kaydetmektir. Vokal ifadelerin, değerlendirme esnasında olabildiğince kendiliğinden ortaya çıkması gerekmektedir. Bu değerlendirmede ebeveyn ve çocuk, yapılandırılmamış bir ortama alınıp, çocuğa alışma süreci olarak 2-3 dk. verilmiştir. Vokal tepkinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilmek için bir oyuncak seçilerek “Bu eğlenceli görünüyor. Bana oyuncak ile ilgili bir şeyler söylemek ister misin?” benzeri ifadeler kullanılarak yönlendirme yapılmıştır. Eğer vokal tepki ortaya çıkmazsa yardımcı olmak için zıplama, gıdıklama, sarılma gibi fiziksel uyaranlar kullanılmıştır. Vokal ifadeler, 30 dakikalık süre içerisinde alınmıştır. 50 vokal ifadeye ulaşıldığında kronometre durdurularak değerlendirme sonlandırılmıştır.

VODA formunun ön yüzü 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcı ve uygulamacıya ilişkin betimleyici bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm, otistik konuşma özellikleri, doğal dil ve konuşma, vokal ifadenin uzunluğu olmak üzere üç kısımdan meydana gelmektedir. Üçüncü bölümde ise bireysel tepkilere ilişkin kısım ve uygulamaya ilişkin yönergeler yer almaktadır. VODA formunun arka yüzü ise kendiliğinden sözceler ve isteğe bağlı analizler olarak iki gruba ayrılmıştır. Kendiliğinden sözceler grubuna ilişkin kategoriler ve puanlamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Katılımcının sözceleri kaydedilirken VODA formunda, her satıra bir sözcük gelecek şekilde, sırası ile kayıt yapılmıştır. Her agulama öncesi ve agulama birimi ayrı satırlara kaydedilecektir. Ayrıca bir ses veya hece tekrarlandığında ağızdan çıkan her sözcük (ör: ba-ba-ba) ayrı satıra kaydedilmiştir. Bütünlük taşıyan ifadeler ise tek bir kelime olarak satıra kaydedilmiştir.

VODA formunda kendiliğinden sözcelere ilişkin 4 puanlama kategorisi (çeşitlilik, işlev, artikülasyon, uzunluk) yer almaktadır. Bu kategorilerin her biri, dil edinimindeki gelişimsel değişimi temele almaktadır. Sözcükler satırlara kaydedildikten sonra, her sözcük her kategori için ayrı ayrı puanlanmıştır. *Çeşitlilik* kategorisi, sözcüklerin ya da sözcüklerin daha önceki ifadenin tekrarı mı yoksa ilk kullanımı mı olduğunu göstermektedir. Çeşitlilik kategorisinde katılımcının ifade ettiği sözcük ilk defa kullanılıyorsa ilk kullanım

sütununa X işareti konulmaktadır. Fakat katılımcının kullandığı sözce, daha önce kullanılmış ise tekrarlayıcı sütununa X işareti konularak kodlama yapılmıştır. *İşlev* kategorisi, sözel ifadelerin iletişimsel olup olmadığını göstermektedir. İletişimsel kodlama için oyun, resim ya da ortama yakın olaylar tanımlanarak uygun vokal ifadeler, soru ve istekler iletişimsel olarak puanlanmıştır. İletişimsel olmayan kodlama için öz yönelimli, kendini uyarıcı, tekrarlamalı sözceler bu grupta kodlanmıştır. *Artikülasyon* kategorisi, vokal ifadenin anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Katılımcının sözcəsi anlaşılabilir ise buna ilişkin sütuna, sözce anlaşılmıyor ise buna ilişkin sütuna kodlama yapılmaktadır. *Uzunluk* kategorisi ise sözcedeki sözcük sayısını ifade etmektedir. Bu kategoride çocuğun vokal ifadesi agulama öncesi ya da agulama sütununa kaydedilerek puanlama yapılmıştır.

VODA formuna ilişkin kodlamalar yapıldıktan sonra her sütunda yer alan X'ler sayılıp toplanarak ilgili sütunun altına toplam puan yazılmıştır. Toplanan puanlar formda yer alan ikinci bölümdeki otistik konuşma özellikleri alanı ortaya çıkma sütununa kaydedilmiştir. Her sütuna ilişkin toplam puan 50'ye bölünüp, 100'le çarpılarak ortaya çıkma yüzdesi hesaplanmıştır. Bu yüzde, formdaki ortaya çıkma yüzdesi sütununa işlenmiştir. Daha sonra ikinci bölümdeki doğal dil ve konuşma bölümüne ilişkin puanlama yapılarak forma yazılmıştır. Bu puanlamalara göre çocuğun otistik konuşma yüzdelik sırası belirlenmiştir.

3.9.5. Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA)'nın uygulanması ve puanlanması

Eğitimsel değerlendirme aracı ile değerlendirme yapabilmek için 10-20 dakikalık süre gerekmektedir. Bu ölçeğe ilişkin uygulama yaparken öncelikle uyarın sözel olarak veya işaretlerle verilmiştir. Eğer çocuk, bu uyarana tepki vermiyorsa ipucu sunulacaktır fakat bir ipucu üç kereden fazla verilmemiştir. Katılımcı, yanlış tepki veriyorsa 0, doğru tepki veriyorsa 1 puan verilmiştir. Yanlış tepki verildikten sonra bir sonraki maddeye geçilmiştir. Doğru tepkiye ilişkin puanlama yapabilmek için ipucundan sonra 10 saniye içinde tepki alınması beklenmiştir. Her bölümün sonunda doğru tepkiler toplandıktan sonra formun puan kaydı kısmına işlenip değerlendirme yapılmıştır.

Eğitimsel değerlendirme formunun ön yüzü üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı ve uygulamacıya ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde eğitimsel değerlendirmeye ilişkin 5 kategoriden oluşan puanlama bölümü yer almaktadır. Bu bölümler; oturma davranışı, alıcı dil, ifade edici dil, beden kavramı,

konuşma taklidinden oluşmaktadır. Bu bölüme ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise yorum ve öneriler kısmı bulunmaktadır.

İkinci bölümde yer alan oturma davranışa ilişkin kategoride katılımcının 30 saniye boyunca oturma davranışını göstermesi gerekmektedir. Katılımcı 30 saniye boyunca sorunsuz oturuyorsa 12 puan olarak ilgili sütuna kodlanmıştır. Alıcı dil, ifade edici dil, beden kavramı ve konuşma taklidi kategorileri 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin katılımcı, doğru tepki veriyorsa 1, yanlış tepki veriyorsa 0 olarak puanlanmıştır. Her kategoriye ilişkin puanlar toplanarak toplam puan bölümüne yazılmıştır. Her kategoride doğru yüzdeyi hesaplayabilmek için toplam puanlar 12'ye bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Yüzdelere doğru yüzdesi sütununa yazılarak kaydedilmiştir. Elde edilen toplam yüzdenin formda karşılık gelen yüzdelik sırası belirlenmiştir.

3.10. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin güvenirlilik bilgileri yer almaktadır.

3.10.1. Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF) kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi

BODEF'in kodlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Özel eğitim alanında doktora yapan ve öğretim görevlisi olarak çalışan, bağımsız bir gözlemci tarafından da izlenerek değerlendirilmiştir. Gözlemciye bilişsel oyunun nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi verilmiştir. İlk olarak fikir birliği kodlaması yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilmeyen bir video kaydını gözlemciler birbirlerinden bağımsız olarak kodlamıştır. Araştırmacı ve gözlemci arasında en az %80 tutarlılık sağlanana kadar kodlamaya devam edilmiştir. Daha sonra bilişsel oyun videolarından rastgele seçilen videoların %30'u ile güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlilik analizi, her oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ile görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı %92 olarak bulunmuştur.

3.10.2. Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı (SEDA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi

SEDA kodlaması, araştırmacı ve IVOD-S kapsamlı uygulama eğitimi almış bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Rastgele seçilen videoların %30'u ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik analizi, her oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ile görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %95 olarak bulunmuştur.

3.10.3. Vokal Davranış Örneği değerlendirme aracı (VODA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi

VODA kodlaması, araştırmacı ve IVOD-S kapsamlı uygulama eğitimi almış bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Rastgele seçilen videoların %30'u ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik analizi, her oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ile görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %92 olarak bulunmuştur.

3.10.4. Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA) kodlayıcılar arası güvenirlik analizi

EDA kodlaması, araştırmacı ve IVOD-S kapsamlı uygulama eğitimi almış bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Rastgele seçilen videoların %30'u ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik analizi, her oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ile görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %96 olarak bulunmuştur.

3.11. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri analizi video kaydı, BODEF, U-ODKL, SEDA, VODA, EDA puanlanması için kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analiz edilebilmesi için IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

İlişkisel araştırmalarda verilerin analiz edilmesinden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmekte ve inceleme sonuçlarına göre parametrik ya da nonparametrik testler seçilmektedir. Grubun 50'den küçük olması durumunda Shapiro-

Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir. Puanların dağılımı, normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olup olmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle aykırı değerler çıkarılarak yenilenen analiz sonucunda verilerin tekrar normal dağılmadığı görülmüştür (Tablo 3.4.). Ayrıca histogram, dal-yaprak ve q-q plot grafikleri de dikkate alındığında araştırma değişkenlerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma değişkenleri hakkında genel bilgileri öğrenebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma raporu oluşturulurken anlamlılık düzeyi için %95 güven aralığı ($p < ,05$) kullanılmıştır.

Tablo 0.5. *Normallik testi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
UODKL	,137	80	,001	,896	80	,000
SEDA	,129	80	,002	,945	80	,002
SEDA_Yüzde	,179	80	,000	,901	80	,000
EDA	,182	80	,000	,874	80	,000
EDA_Yüzde	,212	80	,000	,841	80	,000
VODA	,185	80	,000	,827	80	,000
VODA_Yüzde	,149	80	,000	,914	80	,000
oyun_toplam_sıklık	.	80	.	.	80	.
oyun_ortalama_sıklık	,362	80	,000	,292	80	,000

a. Lilliefors Significance Correction

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanında a) oyun dışı davranış, b) keşifsel oyun, c) ilişkisel oyun, d) işlevsel oyun, e) sembolik oyun çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel oyun becerileri basamaklarına göre a) toplam çeşitlilik sayıları ve b) sıklıkları ile otizm dereceleri arasındaki ilişkinin düzeyi; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile sosyal etkileşim düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile vokal davranış becerileri arasındaki ilişki düzeyi; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel oyun becerilerindeki çeşitlilik sayısı ve sıklık düzeyleri ile eğitimsel değerlendirme arasındaki ilişki düzeyine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

4.1. OSB’li Çocukların a) Keşifsel b) İlişkisel c) İşlevsel d) Sembolik Oyun Davranışlarının Çeşitlilik ve Sıklıklarına İlişkin Bulgular

OSB’li çocukların sergilemiş oldukları oyun dışı davranışlara yönelik analiz sonuçları Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 0.1. *Oyun dışı davranışına yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları*

Ölçekler ve Alt Boyutları (n=80)	Oyun Dışı Davranış		
	Saldırganlık	Seyirci Davranış	Boş Davranış
Davranışın Görülme Durumu	✓	✓	✓
Davranış Sergileyen Çocuk Sayısı	3 (%3,8)	69 (%86,3)	66 (%82,5)
Davranış Sergileyen Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	1
Davranış Sergileyen Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	15	23	30
Davranışın Sergilenme Sıklığı	25	475	608
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	8,33	6,88	9,21
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	7,02	5,92	7,52

✓ Davranışın görüldüğü X Davranışın görülmediği

Analiz sonuçları incelendiğinde OSB’li çocukların saldırganlık, seyirci ve boş oyun dışı davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %3.8’inin oyun dışı davranışlardan saldırganlık davranışı sergilediği görülmektedir. Oyun dışı davranışlardan saldırganlık davranışı sergileme sıklığının 25, sıklık ortalamasının 8.33, sıklık aralığının 1 ile 15 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %86.3’ünün oyun dışı davranışlardan seyirci davranışı sergilediği

görülmektedir. Seyirci davranışı sergileme sıklığının 475, sıklık ortalamasının 6.88, sıklık aralığının 1 ile 23 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %82.5'inin oyun dışı davranışlardan boş davranış sergilediği görülmektedir. Boş davranışın sergilenme sıklığının 608, sıklık ortalamasının 9.21, sıklık aralığının 1 ile 30 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

4.1.1. OSB'li çocukların keşifsel oyunlarına ilişkin bulgular

OSB'li çocukların sergilemiş oldukları keşifsel oyuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 0.2. Keşifsel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Oyuncağı Alır Bakar	Oyuncakla İki Elle Oynar	Oyuncakla Üçten Fazla Farklı Şekilde Oynar
Davranışın Görülme Durumu	✓	✓	✓
Davranışı Sergileyen Çocuk Sayısı	76 (%95)	50 (%62,5)	1 (1,3)
Davranışı Sergileyen Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	17
Davranışı Sergileyen Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	29	21	17
Davranışın Sergilenme Sıklığı	862	289	17
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	11,34	5,78	17,00
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	6,56	4,62	0,00

Analiz sonuçları incelendiğinde OSB'li olan çocukların “Oyuncağı alır, bakar, oyuncakla iki elle oynar ve oyuncakla üçten fazla farklı şekilde oynar” keşifsel oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %95'inin “oyuncağı alır, bakar” keşifsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncağı alır, bakar” keşifsel oyun davranışı sergileme sıklığının 862, sıklık ortalamasının 11.34, sıklık aralığının 1 ile 29 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %62.5'inin “oyuncakla iki elle oynar” keşifsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncakla iki elle oynar” keşifsel oyun davranışı sergileme sıklığının 289, sıklık ortalamasının 5.78, sıklık aralığının 1 ile 21 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %1.3'ünün “Oyuncakla üçten fazla farklı şekilde oynar” keşifsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncakla üçten fazla farklı şekilde oynar” keşifsel oyun davranışı sergileme sıklığının ve ortalamasının 17 olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2. OSB’li çocukların ilişkisel oyunlarına ilişkin bulgular

OSB’li çocukların sergilemiş oldukları ilişkisel oyuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 0.3. İlişkisel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Oyuncakları Parçalara Ayırma	Oyuncakları Basit Yolla Bir Araya Getirme	Birkaç Oyuncak Bir Araya Getirme
Davranışın Görülme Durumu	✓	✓	✓
Davranış Sergileyen Çocuk Sayısı	51 (%63,8)	66 (%82,5)	54 (%67,5)
Davranış Sergileyen Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	1
Davranış Sergileyen Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	36	40	60
Davranışın Sergilenme Sıklığı	311	693	904
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	6,10	10,50	16,74
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	6,48	7,68	14,02

Analiz sonuçları incelendiğinde OSB’li çocukların “oyuncakları parçalara ayırma, oyuncakları basit yolla bir araya getirme ve birkaç oyuncak bir araya getirme” ilişkisel oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların %63.8’inin “oyuncakları parçalara ayırma” ilişkisel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncakları parçalara ayırma” ilişkisel oyun davranışı sergileme sıklığının 311, sıklık ortalamasının 6.10, sıklık aralığının 1 ile 36 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %82.5’inin “oyuncakları basit yolla bir araya getirme” ilişkisel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncakları basit yolla bir araya getirme” ilişkisel oyun davranışı sergileme sıklığının 693, sıklık ortalamasının 10.50, sıklık aralığının 1 ile 40 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %67.5’inin “birkaç oyuncak bir araya getirme” ilişkisel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Birkaç oyuncak bir araya getirme ilişkisel oyun davranışı sergileme sıklığının 904, sıklık ortalamasının 16.74, sıklık aralığının 1 ile 60 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

4.1.3. OSB’li çocukların işlevsel oyunlarına ilişkin bulgular

OSB’li çocukların sergilemiş oldukları işlevsel oyuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 0.4. İşlevsel oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Nesneye Yönelik Basit Taklit Yoluyla Eylemler	Kendine Yönelik Basit Taklit Yoluyla Eylemler	Oyuncağa Yönelik Basit Taklit Yoluyla Eylemler	Diğer Yönlü Eylemler	Aynı Eylemi İki Farklı Kişiyle Basit Taklit Olarak Oynama
Davranışın Görülme Durumu	✓	✓	✓	✓	✓
Davranışın Sergileyen Çocuk Sayısı	79 (%98,8)	29 (%36,3)	22 (%27,5)	20 (%25,0)	2 (%2,5)
Davranışın Sergileyen Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	3	1	1	1	1
Davranışın Sergileyen Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	90	20	22	15	2
Davranışın Sergilenme Sıklığı	2272	118	157	67	3
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	28,76	4,07	7,14	3,35	1,50
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	16,63	3,99	6,16	3,66	0,71

Analiz sonuçları incelendiğinde OSB’li çocukların “nesneye yönelik basit taklit yoluyla eylemler, kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler, oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler, diğer yönlü eylemler ve aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynama” işlevsel oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların %98.8’inin “oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler” işlevsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler” işlevsel oyun davranışı sergileme sıklığının 2272, sıklık ortalamasının 28.76, sıklık aralığının 3 ile 90 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %36.3’ünün “kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler” işlevsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler” işlevsel oyun davranışı sergileme sıklığının 118, sıklık ortalamasının 4.07, sıklık aralığının 1 ile 20 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %27.5'inin "oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler" işlevsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. "Oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler" işlevsel oyun davranışı sergileme sıklığının 157, sıklık ortalamasının 7.14, sıklık aralığının 1 ile 22 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %25'inin "diğer yönlü eylemler işlevsel oyun" davranışı sergilediği görülmektedir. "Diğer yönlü eylemler" işlevsel oyun davranışı sergileme sıklığının 67, sıklık ortalamasının 3.35, sıklık aralığının 1 ile 15 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %2.5'inin "aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynama" işlevsel oyun davranışı sergilediği görülmektedir. "Aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynama" işlevsel oyun davranışı sergileme sıklığının 3, sıklık ortalamasının 1.5, sıklık aralığının 1 ile 2 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

4.1.4. OSB'li çocukların sembolik oyunlarına ilişkin bulgular

OSB'li çocukların sergilemiş oldukları sembolik oyuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde OSB'li çocukların "oyuncak nesne ile rol yapma, oyuncacı başka bir nesne yerine kullanma, oyunda taklit nitelikleri kullanma ve oyunda kendine veya diğerlerine rol yapmayı öğrenme" sembolik oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. OSB'li çocukların "oyuncak nesne ile art arda iki farklı rol yapma, art arda üç farklı rol yapma, oyunda diğer insanların yönlendirdiği rolü üstlenme ve çocuk oyunu tamamlar ve başka bir oyuna geçme" sembolik oyun davranışlarını sergilemedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların %10'unun "oyuncak nesne ile rol yapma" sembolik oyun davranışını sergilediği görülmektedir. "Oyuncak nesne ile rol yapma" sembolik oyun davranışı sergileme sıklığının 56, sıklık ortalamasının 7, sıklık aralığının 1 ile 27 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %35'inin "oyuncağı başka bir nesne yerine kullanma" sembolik oyun davranışı sergilediği görülmektedir. "Oyuncağı başka bir nesne yerine kullanma" sembolik oyun davranışı sergileme sıklığının 285, sıklık ortalamasının 10.18, sıklık aralığının 1 ile 36 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %12.5'inin "oyunda taklit nitelikleri kullanma" sembolik oyun davranışı sergilediği görülmektedir. "Oyunda taklit nitelikleri kullanma"

sembolik oyun davranışı sergileme sıklığının 50, sıklık ortalamasının 5, sıklık aralığının 1 ile 12 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların %5'inin “oyunda kendine veya diğerlerine rol yapmayı öğrenme” sembolik oyun davranışı sergilediği görülmektedir. “Oyunda kendine veya diğerlerine rol yapmayı öğrenme” sembolik oyun davranışı sergileme sıklığının 8, sıklık ortalamasının 2, sıklık aralığının 1 ile 3 arasında değiştiği tespit edilmiştir.



Tablo 0.5. Sembolik oyuna yönelik çeşitlilik sayıları ve sergileme sıklıkları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Oyuncak Nesne ile Rol Yapma	Oyuncak Nesne ile Art Arda İki Farklı Rol Yapma	Oyuncak Nesne ile Art Arda Üç Farklı Rol Yapma	Oyuncağı Başka Bir Nesne Yerine Kullanma	Oyunda Taklit Nitelikleri Kullanma	Oyunda Diğer İnsanların Yönlendirdiği Rolü Üstlenme	Oyunda Kendine veya Diğerlerine Rol Oynamayı Öğrenme	Oyunu Tamamlama ve Başka Bir Oyuna Geçme
Davranışın Görülme Durumu	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X
Davranış Sergileyen Çocuk Sayısı	8 (%10)	-	-	28 (%35)	10 (%12,5)	-	4 (%5)	-
Davranış Sergileyen Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	-	-	1	1	-	1	-
Davranış Sergileyen Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	27	-	-	36	12	-	3	-
Davranışın Sergilenme Sıklığı	56	-	-	285	50	-	8	-
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	7,00	-	-	10,18	5,00	-	2,00	-
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	8,59	-	-	7,87	4,03	-	0,82	-

4.2. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine Göre Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Sayıları ile Otizm Dereceleri Arasındaki İlişkilere ait Bulgular

Bu bölümde OSB’li çocukların serbest oyun esnasında sergiledikleri bilişsel oyun davranışlarına ilişkin toplam çeşitlilik ve sıklık düzeyleri ile otizm dereceleri arasındaki bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Toplam çeşitlilik ile OSB derecesi arasındaki ilişki

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile U-ODKL arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Spearman korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 0.6. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile U-ODKL arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	UODKL Puan	
	r	p
Bilişsel Oyun Zamanındaki Sıklık Ortalamaları	-,347	,002*
Bilişsel Oyun Zamanındaki Toplam Çeşitlilik Sayıları	-,161	,152

* p<,05

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile U-ODKL puanı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,347$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça U-ODKL puanı da azalış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile U-ODKL puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,161$; $p>,05$).

4.3. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile SEDA puan ve SEDA yüzdelik arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Spearman korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 0.7. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile SEDA puan ve SEDA yüzdelik arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	SEDA Puan		SEDA Yüzdelik	
	r	p	r	p
Bilişsel Oyun Zamanındaki Sıklık Ortalamaları	,355	,001*	,364	,001*
Bilişsel Oyun Zamanındaki Toplam Çeşitlilik Sayıları	-,240	,032*	-,243	,030*

* p<,05

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile SEDA puanı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,355$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça SEDA puanı da artış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile SEDA yüzdesi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,364$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça SEDA yüzdesi da artış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile SEDA puanı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,240$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları arttıkça SEDA puanı azalış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile SEDA yüzdesi arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,243$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları arttıkça SEDA yüzdesi azalış göstermektedir.

4.4. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki

Bu bölümde OSB’li çocukların serbest oyun esnasında sergiledikleri bilişsel oyun davranışlarına ilişkin toplam çeşitlilik ve sıklık düzeyleri ile Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı arasındaki bulgular yer almaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile VODA puan ve VODA yüzdelik arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Spearman korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 0.8. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile VODA puan ve VODA yüzdelik arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	VODA Puan		VODA Yüzdelik	
	r	p	r	p
Bilişsel Oyun Zamanındaki Sıklık Ortalamaları	,419	,001*	,414	,001*
Bilişsel Oyun Zamanındaki Toplam Çeşitlilik Sayıları	-,156	,168	-,153	,176

* p<,05

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile VODA puanı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,419$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça VODA puanı da artış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile VODA yüzdesi arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,414$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça VODA yüzdesi de artış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile VODA puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,156$; $p>,05$).

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile VODA yüzdesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,153$; $p>,05$).

4.5. OSB’li Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerine İlişkin Toplam Çeşitlilik ve Sıklık Düzeyleri ile Eğitimsel Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile EDA puan ve EDA yüzdelik arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Spearman korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 0.9. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların serbest oyun zamanındaki toplam sergileme sıklıkları ve toplam çeşitlilik sayıları ile EDA puan ve EDA yüzdelik arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	EDA Puan		EDA Yüzdelik	
	r	p	r	p
Bilişsel Oyun Zamanındaki Sıklık Ortalamaları	-,359	,001*	-,336	,002*
Bilişsel Oyun Zamanındaki Toplam Çeşitlilik Sayıları	,205	,068	,228	,042*

* p<,05

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile EDA puanı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,359$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça EDA puanı azalış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları ile EDA yüzdesi arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,220$; $p<,05$). Bilişsel oyun zamanındaki sıklık ortalamaları arttıkça EDA yüzdesi azalış göstermektedir.

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile EDA puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=,205$; $p>,05$).

Bilişsel oyun zamanındaki toplam çeşitlilik sayıları ile EDA yüzdesi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,228$; $p<,05$).



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada OSB’li çocukların bilişsel oyun düzeylerine yönelik çeşitlilik ve sıklıkların belirlenmesi, otizm dereceleri ile bilişsel oyun becerileri arasında çeşitlilik ve sıklık düzeylerinin belirlenmesi, sosyal etkileşim düzeyleri ile bilişsel oyun becerileri arasındaki çeşitlilik ve sıklık düzeylerinin belirlenmesi, eğitimsel değerlendirmeleri ile bilişsel oyun becerileri arasında çeşitlilik ve sıklık düzeylerinin ve vokal düzeyleri ile bilişsel oyun becerileri arasında çeşitlilik ve sıklık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. OSB’li çocuklar ile annelerinin 15 dakikalık serbest oyun ortamında etkileşimleri, video kaydına alınmıştır. Bilişsel oyun düzeyleri beş kategoride (oyun dışı davranışlar, keşifsel oyun, ilişkisel oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun) incelenmiştir.

Araştırma sonucunu incelediğimizde bilişsel oyun becerilerinin en yüksek sıklıkta sergilenme sırasına göre “nesneye yönelik basit taklit yoluyla eylemler (2272), birkaç oyuncu bir araya getirme (904), oyuncu alır, bakar (862), oyuncuları basit yolla bir araya getirme (693), oyuncuları parçalara ayırma (311), oyuncu iki elle oynar (289), oyuncu başka bir nesne yerine kullanmak (285), oyuncu yönelik basit taklit yoluyla eylemler (157), kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler (118), diğer yönlü eylemler (67), oyuncak-nesne ile rol yapma (56), oyuncu üçten fazla farklı oyun oynama (17), oyunda taklit nitelikleri kullanma (50), aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynama (3), oyunda kendine veya diğerlerine rol oynamayı önerme (8)” görülmüştür. Bilişsel oyun becerileri formunda yer alan yirmi iki basamaktan on sekizinin sergilendiği görülmektedir.

Bilişsel oyun düzeyleri kapsamında sıklığı incelediğimizde “oyun dışı davranışların (1108), keşifsel oyunun (1168), ilişkisel oyunun (1908), işlevsel oyunun (2617), sembolik oyunun (399)” oynandığı görülmüştür. En çok sıklıkta “işlevsel oyun (2617)” en az sıklıkta “sembolik oyun (399)” oynandığı görülmektedir. Sembolik oyun basamaklarından “oyuncak nesne ile art arda iki farklı rol yapma, oyuncak nesne ile art arda üç farklı rol yapma, oyunda diğer insanların yönlendirdiği rolü üstlenme, oyunu tamamlayıp başka bir oyuna geçme” basamaklarına ilişkin herhangi bir bulgu görülmemiştir.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde OSB’li çocukların çoğunun keşfedici oyun ya da ilişkisel oyun düzeyinde olduğu görülmektedir (Huges, 1998; Siegel,

1996; Tilton ve Ottinger, 1964). Dominguez vd. (2006), kronolojik yaşı eşleştirilmiş, 34 normal gelişim gösteren çocuğa göre 24 OSB’li okul öncesi çocuğun oyun davranışlarını incelemiştir. OSB’li çocukların önemli ölçüde daha fazla keşifsel ve ilişkisel oyun davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgularına baktığımızda da keşifsel oyuna nazaran ilişkisel ve işlevsel oyun davranışlarının daha fazla sergilendiği görülmektedir. Bu hâliyle bulguların bu araştırmayı desteklemediği görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda önemli ölçüde işlevsel oyunun meydana gelmesi dikkat çekicidir. Kasari vd. (2013) yaptıkları çalışmada çocukların işlevsel oyunda daha fazla yeterlilik gösterdiklerini ancak sembolik oyuna geçişte normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla zorluk yaşadıkları görüşü, bulguları destekler niteliktedir. Freeman ve Kasari (2013), OSB’li çocukların oyun değerlendirmesine ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda normal gelişim gösteren çocuklara göre bilişsel düzeylerinin altında oyun sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulgularına baktığımız zaman OSB’li çocukların sembolik oyun davranışlarını normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sergiledikleri görülmektedir. Freeman ve Kasari (2013)’nin bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmekte ve bulguları desteklemektedir.

OSB’li çocuklar daha az yeni oyun davranışı kullanır, oyunlarında daha az çeşitlilik ve karmaşıklık kullanır ve oyuncak seçiminde daha az çeşitlilik gösterirler (Barton vd., 2018). Oyunla ilgili diğer araştırmalara baktığımızda da yine OSB’li küçük çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sayıda çeşitlilik gösteren oyun davranışları sergiledikleri görülmektedir (Barton, 2015; Kasari vd., 2013; Lifter vd., 2010; Williams vd., 2001). Araştırmanın bulgularına baktığımızda da OSB’li çocukların oyunlarda daha az çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Çocukların oyun becerileri geliştikçe diğer gelişim alanlarında da karşılıklı gelişmeler olur. Çünkü oyun, dilsel ve bilişsel becerilerle yüksek oranda ilişkilidir (Sigman ve Ruskin, 1999; Thiemann-Bourque vd., 2012; Toth vd., 2006). Oyun becerilerindeki gecikmeler, özellikle hayali veya sembolik oyun geliştirmelerinde belirginleşir. Özellikle sembolik oyun, daha sonraki biliş ve dil ile ilişkili bir gelişimsel beceridir. Yapılan çalışmalara baktığımızda daha iyi sembolik oyun becerilerine sahip çocukların, daha yüksek bilişsel ve dil becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (Jarold vd., 1993; Toth vd., 2006). Ungerer ve Sigman (1981), OSB’li çocuklarda oyun ve dil arasındaki ilişkiyi incelediğinde dili daha iyi kavrayan çocukların yönergeleri ve

modellemeyi izleyerek daha fazla sembolik oyun ürettiklerini belirtmiştir. Mundy vd. (1987)'nin yaptığı araştırmaya baktığımızda da sembolik oyunla hem ifade edici dil hem de alıcı dil arasında önemli korelasyonlar olduğu görülmektedir.

Tamis-Le Monda ve Bornstein (1994) çalışmalarında 13 aylık normal gelişim gösteren çocukların oyunlarını inceleyip oyun düzeyleri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkisiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda 13 aylık çocukların oyun düzeyleri ile ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, çocuklar 20 aylık olduklarında ifade edici dil sözcük dağarcıkları ile oyun düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. OSB'li çocuklarda alıcı dil kelime dağarcığı normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşüktür (Charman vd., 2003; Luyster vd., 2007). Araştırmalar, OSB'li çocukların zihinsel yaşları ile alıcı-ifade edici dil becerilerini eşleştirmişlerdir; yetersizliği olmayan veya diğer yetersizlik türleri olan çocuklarla karşılaştırdıklarında aynı düzeyde spontane oyun oynamadıkları görülmüştür (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Kasari vd., 2013; Lifter vd., 2011). İlgili araştırmalar, OSB'li çocukların tüm dilsel alanlarda yani fonoloji, kelime bilgisi, söz dizimi, morfoloji ve pragmatikte geride kaldıklarını doğrulamaktadır (Polemikos, 2010). Bu araştırmanın sonucunda da OSB'li çocukların dilsel gelişimlerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geride olduğu sonucu görülmektedir. Bu durumda diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte bu araştırmanın bulgularını da desteklemektedir.

Bu çalışmaların aksine Charman ve diğerleri (2003b), yaptıkları çalışmada oyunun alıcı ve ifade edici dil becerilerini yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada OSB'li çocukların oyun, ortak dikkat, taklit ve dil çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada çocuklar, ilk olarak 20 aylıken değerlendirilmiş; 22 ay sonra da yani 42. ayda tekrar değerlendirmeye alınmışlardır. Çalışma sonucunda 20. aydaki ortak dikkat ve taklit becerilerinin 42. aydaki alıcı dil becerilerini yordadığı fakat oyunun alıcı ve ifade edici dil becerilerini yordamadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, bu durumun 20. ayda oyun ölçümlerindeki tavan etkisinden ve küçük örneklem grubundan kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, araştırma bulguları ya da diğer araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermediği için araştırmayı desteklememektedir.

Çocuklar, tipik erken çocukluk ortamlarında sosyal etkileşime girmek ve akranlarıyla iletişim kurmak için oyun becerilerini kullanırlar (Brown vd., 2008). Fakat

OSB'li bir çocuk, bebeklik döneminden itibaren tüm sosyal becerilerde eksiklikler gösterir. Ayrıca OSB'li çocuklar, sosyal taklitte eksiklik yaşarlar ve okul öncesi çağda nadiren sembolik oyun geliştirirler (Kakouros ve Maniadaki, 2006). Normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında OSB'li çocukların oyun gelişiminde önemli farklılıklar vardır. Özellikle oyun sırasında genel olarak nesne odaklıdır ve sosyal partnerleriyle daha az ortaklaşa çalışırlar (Adamson vd., 2009; Kasari vd., 2006). Lord (1984), yaptığı çalışmada OSB'li çocuklara diğer çocuklarla oynama seçeneği sunulduğunda normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla yalnız oynadıkları sonucuna varmıştır.

Sigman ve Ruskin (1999) de yaptıkları araştırmada OSB'li çocukların, down sendromlu çocuklara ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara göre akranlarıyla daha az sosyal etkileşim başlattıklarını ve bu etkileşimlere katıldıklarını ayrıca tek başına oynama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Kasari vd. (2010a)'ne göre OSB'li çocukların ebeveynleri, çocuğun kişi/nesne katılımındaki sınırlamalar nedeniyle üretken, eğlenceli ve etkileşimli oyun deneyimleri elde etmekte daha fazla zorluk yaşayabilmektedir. OSB'li çocuklar, nesne odaklı etkileşimlere girme eğilimindedir; yani dikkatleri, başka bir kişiyi oyuna dâhil etmekten çok nesneye odaklanır. Anderson vd. (2004) ve McNamara vd. (2018), OSB'li çocukların sosyal eksikliklerinin oyun alanında net bir şekilde gözlemlenebildiğini belirtmiştir. Yapılan bu araştırmada da anne çocuk serbest oyun zamanında OSB'li çocukların daha fazla yalnız oyun oynadıkları görülmüştür. Bu durum da diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Skoufou (2019), yaptıkları çalışmada anaokulu eğitimcilerinin görüşlerine göre OSB'li okul öncesi çocukların, sosyal yaşamlarının her alanında zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca çalışmada eğitimciler, OSB'li çocukların sosyal etkileşim için motivasyon eksikliği yaşadıkları, akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları ve başkalarıyla etkileşim gerektiren oyunlar oynamakta güçlük çektikleri sonucuna varmışlardır. Bu bulgulara baktığımızda sosyal etkileşim gerektiren oyunlar oynamakta zorlandıkları sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Alan yazın incelendiğinde eğitsel değerlendirmeye ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ulaşılan çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirmeye yönelik (Aksoy ve Diken, 2017), RAM modüllerini değerlendirmeye yönelik (Maraklı, 2016) ve daha çok eğitsel değerlendirme süreci ve bu süreçte görevli uzmanların yaşadığı

sorunlara yönelik araştırmalar (Avcıoğlu, 2012; ifi iek, 2015; olak, 2022; Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu, 2009; Koretz ve Barton, 2003; Kurth ve diğerleri, 2014; zak vd., 2008) olduğu görülmektedir. Bu yüzden yapılan çalışmaların bulguları bu araştırmanın bulgularıyla kıyaslanamamaktadır.

Aynı zekâ düzeyindeki OSB’li çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre oyun gelişiminde önemli gecikmeler yaşadığı görülmektedir (Jarold vd., 1993; Baron-Cohen, 1987). Holmes ve Willoughby (2014), yaptıkları araştırmada aynı düzeydeki OSB’li okul öncesi çağındaki çocukların okul ağındakilere göre daha fazla oyun oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zamanlarının çoğunu paralel işlevsel ya da tek işlevsel oyunda harcadıkları görülmüştür. Bu bulgular araştırmadaki bilişsel oyun ve U-ODKL arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Athbah (2020), yaptığı çalışmanın sonucunda OSB’li çocuklarda tipik oyun özelliklerinin tüm ölçümlerinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Hamdan (2017), yaptığı araştırmada OSB derecesine bağlı olarak oyun becerilerinin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Otizm derecesi ne olursa olsun OSB’li çocukların benzer oyunları sergilediklerini düşündükleri ifade edilmiştir. Ayrıca alışmasında OSB’li çocukların oyun becerilerinde hafif düzey ve orta düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Pierucci vd. (2015), yaptıkları çalışmanın sonucunda OSB’nin şiddeti arttığında daha zayıf oyun becerileri gösterdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.2. neriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik neriler

1. OSB’li çocuklar ve anneleri ile yapılan bu uygulama çalışması daha da genişletilerek uygulamaya babalar ve kardeşlerin katılımıyla oyun düzeylerinde farklılık oluşup oluşmadığı, ayrıca sosyal etkileşim düzeylerine ilişkin sonuçlar incelenebilir.
2. Bu araştırmada ön koşul özelliklerinden biri olan gereksinim düzeyi düşük olan OSB’li çocuklarla çalışılmıştır. Gereksinim düzeyi farklılık gösteren çocuklarla uygulama yapılarak sonuçları incelenebilir.

3. Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocuk ve ailelerin kendi evlerinde uygulama yapılarak ortam değişikliğinin oyun üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
4. Yapılan araştırma, annelerin oyun üzerine yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. OSB’li ebeveynlere oyunun çocuğun gelişimde ne kadar önemli olduğuna ve çocuklarıyla nasıl oyun oynayacaklarına ilişkin seminerler düzenlenebilir.
5. Aileler için örnek oyun kılavuzları içeren el kitapları bastırılarak oyuna ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması sağlanabilir.

5.2.2. İleri yönelik araştırmalar

1. OSB’li çocukların cinsiyetlerine göre oyun değişikliği düzeyleri incelenebilir.
2. Sembolik oyun düzeylerinin düşük olduğu görülen OSB’li çocuklara sembolik oyunu geliştirici öğretim programları uygulanabilir.
3. Ailelere ya da kardeşlere verilecek koçluk eğitimi ile çocukların oyun öğrenim düzeyleri incelenebilir.
4. OSB’li farklı yaş gruplarındaki çocuklarda bilişsel oyun düzeyleriyle sosyal etkileşim düzeyleri, eğitimsel değerlendirilmeleri ve vokal çıktıları arasındaki ilişki incelenebilir.
5. OSB’li tek yumurta veya çift yumurta ikizlerinin oyun becerilerindeki farklılıklar incelenebilir.
6. OSB’li çocuklardan okul öncesi eğitime devam edenler ile etmeyenler arasındaki farklılık incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, L.B., Bakeman, R., Deckner, D.F. ve Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 84-96. doi:10.1007/s10803-008-0601-7
- Akgün-Giray, D. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara doğal bağlamda sunulan hayali oyun müdahale paketinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, A.B. (2019). Oyunun tarihçesi ve oyun kuramları. A. Aksoy ve H. Dere Çiftçi (Editör), *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (2. baskı, s. 20-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, V. ve Diken, İ.H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar için eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızı öngörüsü kayıt formlarının psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (1), 60-77. doi:10.17051/io.2017.33950
- Allen, E. ve Cowdery, G. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Nelson Education.
- Anderson, A., Moore, D.W., Godfrey, R. ve Fletcher-Flinn, C.M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8 (4), 369-385. doi:10.1177/1362361304045216
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25 (265), 15-17.
- Artan, İ. ve Bayhan, P. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aslan, A. E. (2012). İlk çocuklukta sosyal-duygusal gelişim. G. Yüksel (Editör), *Yaşam boyu gelişim. gelişim psikolojisi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atbah, S. (2021). The common play skills of children with autism spectrum disorder: Evidence from Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research Review*, 6 (4), 328-337. doi:10.24331/ijere.950908
- Avcılar, T. ve Kesicioğlu, O. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ölçme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68), 1548-1569. doi:10.17755/esosder.394639
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2025-2031.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç Çakmak, E. (2010). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bardak, M. ve Topaç, N. (2019). *Oyun ve oyun materyalleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), 139-148. doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01049.x

- Barton E.E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81, 489–506. doi:10.1177/0014402914563694
- Barton, E.E., Gossett, S., Waters, M.C., Murray, R. ve Francis, R. (2019). Increasing play complexity in a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34 (2), 81-90. doi:10.1177/1088357618800493
- Barton, E.E. ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77, 85–106. doi:10.1177/001440291007700104
- Bass, J. ve Mulick, J. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44 (7), 727-735. doi:10.1002/pits.20261
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beeghly, M., Weiss-Perry, B. ve Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning: Early communicative and play development of children with Down syndrome. I. D. (Editör) *Children with down syndrome: A developmental perspective* içinde (s. 329-364). UK: Cambridge University Press.
- Berkelaer-Onnes, I.V. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7 (4), 415-423.
- Beyer, J. ve Gammeltoft, L. (2000). *Autism and play*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Biçer, Y. (2000). *Sportif çalışmaların ve oyunların zihinsel özürli çocuklar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Binns, A.V., Casenhiser, D.M., Shanker, S.G. ve Cardy, J.O. (2022). Autistic preschoolers' engagement and language use in gross motor versus symbolic play settings. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. doi:10.1177/23969415221115045
- Bodrova, E. ve Leong, D.J. (2012). *Tools of the mind: The vygotskyian approach to early childhood education*. Columbus, Ohio: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Borman, K.M. ve Kurdek, L.A. (1987). Gender differences associated with playing high school varsity soccer. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (4), 379-400. doi:10.1007/BF02138468
- Boyraz, D. (2016). *Otizimli çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brewer, J. (2001). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175 (7-8), 635-646. doi:10.1080/0300443042000266222

- Brown W.H., Odom S L. ve McConnell S.R. (Editörler). (2008). *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bruckner, C.T. ve Yoder, P. (2007). Restricted object use in young children with autism. *Autism*, 11, 161–171. doi:10.1177/1362361307075709
- Büyükkarakaya, H.S. (2023) *Annelerin iletişim özellikleri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ortak katılım, dil ve oyun becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 227-236. doi:10.1080/13502930701320966
- Catron, C. ve Allen, J. (2008). *Early childhood curriculum: A creative play model*. NJ: Pearson / Merrill Prentice Hal.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135. doi:10.21560/spcd.21616
- Charlop, M.H., Lang, R. ve Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (s. 71-94). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-72500-0
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 358, 315–324. doi:10.1098/rstb.2002.1199
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, S., Baird, G. ve Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33 (5), 781-789. doi:10.1037/0012-1649.33.5.781
- Charman, T., Drew, A., Baird, C. ve Baird, G. (2003a). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur communicative development inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30 (1), 213-236. doi:10.1017/S0305000902005482
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. ve Cox, A. (2003b). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38 (3), 265-285. doi: 10.1080/136820310000104830
- Chawarska, K. ve Volkmar, F.R. (2005). Autism in infancy and early childhood. F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Editörler), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, neurobiology and behaviour* içinde (3. baskı, s. 223–246). Somerset, NJ: Wiley.
- Childress, D.C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (2), 112-120. doi: 10.1177/0271121410390526
- Cohen, D., Stern, V. ve Balaban, N. (2016). *Observing and recording the behavior of young children* (6. baskı). New York: Teachers College Press.

- Conner, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. ve Friehe, M. (2014). A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 221–237. doi:10.1080/02568543.2014.883452
- Coplan, R. ve Arbeau, K. (2009). Peer interactions and play in early childhood. K.H. Rubin, W.M. Bukowski ve B. Laursen (Editörler). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* içinde (s. 143-161). New York: NY: The Guilford.
- Çifçi Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM’da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2013). *İlköğretim 1. Kademe eğitsel oyunlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Davashgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13 (71), 24-32.
- Deniz, E. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dibekli, S. (2022). *Oyun becerilerinin değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi ve uygulanmasından elde edilen sonuçların incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Diken, İ.H., Ardiç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu kullanım kılavuzu*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ., Aksoy, V. ve Özdemir, O. (2018). Eğitimsel değerlendirme aracı. İ.H. Diken, V. Aksoy ve O. Özdemir (Editörler), *IVO-ODS otizm spektrum bozukluğu kapsamlı değerlendirme seti "Uygulamacı el kitabı"* içinde (s. 45-59). Ankara: I'm AR-GE Eğitim-Danışmanlık.
- Diken, İ., Aksoy, V. ve Özdemir, O. (2018). Sosyal etkileşim değerlendirme aracı. İ.H. Diken, V. Aksoy ve O. Özdemir (Editörler), *IVO-ODS otizm spektrum bozukluğu kapsamlı değerlendirme seti "Uygulamacı el kitabı"* içinde (s. 17-31). Ankara: I'm AR-GE Eğitim-Danışmanlık.
- Diken, İ., Aksoy, V. ve Özdemir, O. (2018). Vokal davranış örneği değerlendirme aracı. İ. H. Diken, V. Aksoy ve O. Özdemir (Editörler), *IVO-ODS otizm spektrum bozukluğu kapsamlı değerlendirme seti "Uygulamacı el kitabı "* içinde (s. 31-45). Ankara: I'm AR-GE Eğitim-Danışmanlık.
- Dominguez, A., Ziviani, J. ve Rodger, S. (2006). Play behaviors and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10, 53–69. doi:10.1177/1362361306062010
- Doris, B. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 1-15.
- Ellialtıoğlu, F.M. (2011). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Fanning, P.A., Sparaci, L., Dissanayake, C., Hocking, D.R. ve Vivanti, G. (2021). Functional play in young children with autism and Williams syndrome: A cross-syndrome comparison. *Child Neuropsychology*, 27 (1), 125-149.
- Farkas, G. ve Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33 (3), 464-497. doi:10.1016/j.ssresearch.2003.08.001
- Freeman, S. ve Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17 (2), 147-161. doi: 10.1177/1362361312469269
- Frey, J. ve Kaiser, A.P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (2), 99-111. doi:10.1177/0271121410378758
- Fromberg, D. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Frost, J., Wortham, S. ve Reifel, S. (2008). *Play and child development* (4. baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Gao, Q. ve Hall, A.H. (2020). Supporting preschool children's learning through dramatic play. *Teaching Artist Journal*, 17 (3-4), 103-105. doi: 10.1080/15411796.2019.1680236
- Güven, G. (2017). Oyun kuramları. A. Aydın (Editör), *Özel eğitimde oyun ve müzik içinde* (s. 36-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamdan, M. (2017). The common play characteristics for children with autism spectrum disorder and its relation to some variables. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, 31 (11), 3. doi:10.35552/0247-031-011-003
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2013). *The whole child: Developmental education for the early years* (10. baskı). Pearson.
- Henniger, M.L. (2009). *Teaching young children: An introduction*. Ohio: Merrill.
- Hobson, P., Lee, A. ve Hobson, J. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 12-22. doi:10.1007/s10803-008-0589-z
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M. ve McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1107-1115. doi: 10.1007/s10803-006-0253-4

- Hughes, F.P. (1998). Play in special populations. O.N. Saracho ve B. Spodek (Editörler), *Multiple perspectives on play in early childhood education* içinde (s. 171–194). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hughes, F. (2009). *Children, play, and development*. SAGE Publications.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (2), 499-517. doi: 10.12738/estp.2015.2.2541
- Isenberg, J.P. ve Jalongo, M.R. (2014). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23 (2), 281–307. doi: 10.1007/BF01046221
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *Journal of Developmental Psychology*, 14, 275–300. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00706.x
- Johnson, J., Christie, J. ve Yawkey, T. (1987). *Play at the center of the curriculum* (3.baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Johnson, J., Christie, J. ve Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. Scott, Foresman & Co.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7, 347–360. doi:10.1177/1362361303007004002
- Jung, S. ve Sainato, D.M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (1), 74-90. doi: 10.3109/13668250.2012.732220
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kakouros, E. ve Maniadaki, K. (2006) *Psychopathology of children and adolescents*. Athens: Printed by George Dardanos.
- Kale, N. (1997). Oyun çocuğun özgürlüğüdür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 18-20. <https://hdl.handle.net/11413/6076>
- Kaptan, S. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kars, S. (2018). *4-6 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Kasari, C., Chang, Y.C. ve Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6 (1), 124-135.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4662258/pdf/nihms654216.pdf>
(Erişim tarihi: 22.05.2023).

- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6), 611–620. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x
- Kendrick, N., Hernandez-Reif, M., Hudson, C., Jeon, H.J. ve Horton, C. (2012). Coding group behaviours for preschool children in the playground and the effects of teachers' proximity on preschool children's playground behaviours. *Early Child Development*, 182 (6), 665-682. doi: 10.1080/03004430.2011.569544
- Kırbıyık, M.E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Koegel, R.L., Firestone, P.B., Kramme, K.W. ve Dunlap, G. (1974). Increasing spontaneous play by suppressing self-stimulation in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 521–528. doi: 10.1901/jaba.1974.7-521
- Koretz, D.M. ve Barton, K. (2003). Assessing students with disabilities issues learning. Blackwell Publishing, 22 (2), 66-71. doi:10.1207/s15326977ea0901&2_2
- Kurth, A.J., Morningstar, E.M. ve Kozleksi, B.E. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Sagepub Journals*, 39 (3) 227-239. doi:10.1177/1540796914555580
- Lague, M. ve Harvey, H. (2010). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 32-49. doi:10.1080/02568540903439375
- Lam, Y.G. ve Yeung, S.S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 560-564. doi:10.1016/j.rasd.2011.07.017
- Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G., et al. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, 34, 267–289. doi:10.1177/0145445510370713
- Lang, R., Regeher, A., Rispoli, M., Pimentel, S. ve Camargo, H. (2010). Rehabilitation issues in autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 13, 153–155. doi:10.3109/17518421003607597
- Lantz, J. (2001). *Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders*. Indiana Institute on Disability and Community.
- Lee, G. T., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y. ve Xu, J. (2019). Teaching “Imaginary Objects” symbolic play to young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (10), 4109-4122. doi:10.1007/s10803-019-04123-9

- Leslie, A. (1987). Pretense and representations: the origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426. doi:10.1037/0033-295X.94.4.412
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. ve Watson, S. (2010). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35 (1), 117-127. doi:10.1080/136828200247287
- Libby, S., Powell, S. ve Messer, D. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487–497. doi:10.1023/A:1026095910558
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. ve Jordan, R. (1988). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (6), 487-497. doi:10.1023/A:1026095910558
- Licciardello, C.C., Harchik, A.E. ve Luiselli, J.K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*, 31, 27–37. doi:10.1353/vb.0.0010
- Lifter, K. ve Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior and Development*, 12 (4), 395-423. doi: 10.1016/0163-6383(89)90023-4
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. ve Anderson, S.R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27, 247–267. doi:10.1177/105381510502700405
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. ve McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24 (3), 225-245. doi: 10.1097/IYC.0B013E31821E995C
- Lifter K., Mason E.J. ve Barton E.E. (2011). Children’s play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281–297. doi:10.1177/1053815111429465
- Lord, C. (1984). Development of peer relations in children with autism. F. Morrison, C. Lord, & D. Keating (Editörler), *Applied developmental psychology* içinde (s. 165–229). New York: Academic Press.
- Luyster, R., Lopez, K. ve Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of Child Language*, 34 (3), 623-654. doi: 10.1017/S0305000907008094
- Lynch, E.W. ve Hanson, M. (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (4. baskı). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Marwick, H., Jarvie, K., Cowie, H., Johnston, L., Hammond-Evans, N. ve Cockayne, R. (2021). Developing pretend play in autistic children using the Playboxes joint play approach as part of ongoing practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11. doi:10.1007/s10803-021-05156-9
- Morgan, L., Wetherby, A. ve Barber, A. (2008). Repetitive and stereotyped movements in children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal*

of Child Psychology and Psychiatry, 49, 826–837. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01904.x

- Morrison, G. (2018). *Early childhood education today* (14. baskı). Pearson.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. ve Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17 (3), 349-364. doi: 10.1007/BF01487065
- Oktay, A. (2010). *Okul öncesi dönemi (3-6 yaş), ana-baba okulu* (14. baskı). İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Oral, Ö. ve Tekin, U. (2019). 3-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi ve oyun oynama becerileri üzerinde televizyon izleme alışkanlıklarının etkisi: Vaka analizi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5 (2), 187-214.
- Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A. (2017). Oyun kuramları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Editörler), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* (2. baskı) içinde (s. 27-49). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 189-206.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özer, M. (2021). Oyunun gelişime katkıları. D. Yalman Polatlar (Editör), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde (s. 17-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Papatğa, E. (2012). *Otizmlı çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı.
- Phillips, N. ve Beavan, L. (2012). *Teaching play to children with autism: Practical interventions using identiplay*. California: Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (Çev: M. Cook). New York: NY: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in children*. New York: Norton.
- Pierce-Jordan, S. ve Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 34–47. doi: 10.1177/02711214050250010401
- Pierucci, J.M., Barber, A.B., Gilpin, A.T., Crisler, M.E. ve Klinger, L.G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30 (1), 35-43. doi: 10.1177/1088357614539837
- Poyraz, H. (2012). *Okul önce dönemde oyun ve oyuncak* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Read, K. ve Patterson, J. (1980). *The nursery school and kindergarten: Human relationships and learning* (7. baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Retting, M. (1994b). Play behaviors of young children with autism: Characteristics and intervention. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 9 (5), 1-7. doi:10.1177/108835769400900501
- Rogers, S.J., Young, G.S., Cook, I., Giolzetti, A. ve Ozonoff, S. (2008). Deferred and imitation in regressive and early onset autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 449-457 doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01866.x
- Rubin, K., Fein, G. ve Vandenberg, B. (1983). Play. E. Hetherington (Editör), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* içinde (4. Cilt). New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L. ve Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 414-419. doi:10.2307/1128796
- Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn, S. ve Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1024-1039. doi: 10.1007/s10803-006-0240-9
- Saltz, E., Dixon, D. ve Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380. doi:10.2307/1128629
- Saracho, O. (1985). Young children's play behaviors and cognitive styles. *Early Child Development*, 22 (1), 1-18. doi:10.1080/0300443850220101
- Saracho, O. ve Spodek, B. (1998). A historical overview of theories of play. O.N. Saracho ve B. Spodek (Editörler), *Multiple perspectives on play in early childhood education* içinde (s. 1-10). U.S.A.: State University of New York Press.
- Saral, D. (2017). *OSB olan çocukların hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarar Boyraz, D. (2016). *Otizmlili çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayım, F. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Seçkin/Sosyal Bilimler Yayıncılık.
- Schaffer, R. (2004). *Introducing child psychology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Seefeldt, C. ve Barbour, N. (1994). *Early childhood education: An introduction* (3. baskı). Merrill Pub.
- Seviç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2010). *Okulöncesi eğitimde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York: Oxford University Press.

- Sigman, M. ve Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (256), 1-108. doi: 10.1111/1540-5834.00002
- Smilansky, S. ve Shefatya, L. (2004). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Silver Spring, Maryland: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, P.K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds* (12. cilt). John Wiley & Sons.
- Smith, P., Cowie, H. ve Blades, M. (2003). *Understanding children's development* (4. baskı). Malden: Blackwell Publishing.
- Social Developmentel Psychology. (2021). <http://www.dur.ac.uk/elizabeth.meins/lect213.htm> (Erişim tarihi: 22.05.2023).
- Skoufou, A. (2019). Social interaction of preschool children with autism spectrum disorders (ASD)-Characteristics and educational approaches. *Online Submission*, 6 (6), 28-36. doi:10.14445/23939125/IJEMS-V6I6P105
- So, W.C., Cheng, C.H., Lam, W.Y., Huang, Y., Ng, K.C., Tung, H.C. ve Wong, W. (2020). A robot-based play-drama intervention may improve the joint attention and functional play behaviors of chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 467-481.
- Stanley, G. ve Konstantareas, M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215-1223. doi: 10.1007/s10803-006-0263-2
- Sunay, H. (1994). Okulöncesi eğitiminde (5-6 yaş grubu) beden eğitimi, oyun etkinlikleri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 205, 37-41.
- Szabó, M.K. (2014). Patterns of play activities in autism and typical development. A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 630-637. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.483
- Şengül, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesnel oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tamis-LeMonda, C.S. ve Bornstein, M.H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30 (2), 283-292. doi: 10.1037/0012-1649.30.2.283
- Tüfekçioğlu, Ü. (2011). *Çocukta oyun gelişimi* (1. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Thiemann-Bourque, K.S., Brady, N.C. ve Fleming, K.K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (5), 863-873. doi: 10.1007/s10803-011-1317-7
- Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. ve Brady, N. (2019). Similarities in functional play and differences in symbolic play of children with autism spectrum disorder.

- American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124 (1), 77-91. doi: 10.1352/1944-7558-124.1.77
- Thomas, N. ve Smith, C. (2004). Developing play skills in children with autistic spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice*, 20 (3), 195-206. doi: 10.1080/0266736042000251781
- Tilton, J.R. ve Ottinger, D.R. (1964). Comparison of the toy play behaviour of autistic, retarded, and normal children. *Psychological Reports*, 15, 967-975. doi: doi:10.2466/pr0.1969.25.1.223
- Topkaya, İ. (2004). *Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A.N. ve Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children autism spectrum disorder: Joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (8), 933-1005. doi:10.1007/s10803-006-0137-7
- Tuna, A. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot tarafından sunulan öğretim uygulamasının çocukların sembolik oyun becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, E. (2016). Oyun kuramları. H. G. Ogelman (Editör), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (s. 49-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungerer, J., Zelazo, P.R., Kearsley, R.B. ve O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52, 186-195. doi: 10.2307/1129229
- Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7, 415-423. doi:10.1177/1362361303007004007
- Vig, S. (2007). Young childrens object play: A window on development. *Journal of Development Physical Disability*, 19 (3), 201-215. doi:10.1007/s10882-007-9048-6
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18. doi:10.2753/RPO1061-040505036
- Watson, L., Boyd, B., Baranek, G. ve Crais, E. (2011). Advancing social-communication & play: An intervention program for preschoolers. *Autism*, 78-82.
- Wellhousen, K. ve Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Canada: Delmar Thomson Learning.
- Wetherby, A. ve Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377. doi:10.1044/jshr.2703.364
- Williams, E., Reddy, V. ve Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (1), 67-77. doi:10.1023/A:1005665714197
- Wimpory, D.C., Hobson, R.P., Williams, J.M.G. ve Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal*

- of Autism and Developmental Disorders*, 30, 525–536. doi:10.1023/A:1005683209438
- Wing, L., Gould, J., Yeates, S. ve Brierley, L. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 167–178. doi:10.1111/j.1469-7610.1977.tb00426.x
- Wolfberg, P. ve Schuler, A. (2006). Promoting social reciprocity and symbolic representation in children with autism spectrum disorders: Designing quality peer play interventions. T. Charman & W. Stone (Editörler), *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early Identification, diagnosis, and intervention* içinde (s. 180–218). New York, NY: The Guilford Press.
- Wolfgang, C. (2004). *Child guidance through play: Teaching positive social behaviors (Ages 2-7)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wulff, S.B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139–148. doi:10.1007/BF01531600
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180 (4), 489-498. doi:10.1080/03004430802090430
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğumuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK 1: Veli İzin Formu

Sevgili Veli;

Bu araştırmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin bilişsel oyun becerilerinin sıklığı, çeşitliliği, bilişsel oyun becerisi ile otizm derecesi arasındaki ilişki düzeyi ve bilişsel oyun becerileri ile vokal davranış düzeyi, sosyal etkileşim düzeyi ve eğitsel değerlendirmesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu ile Sibel SÜMER arasında bir sözleşmedir. Bu sözleşme ile Sibel SÜMER'in çocuğumla beni oyun oynarken video kaydına almasına izin veriyorum. Bu çalışmada alınacak görüntülerin ve bu görüntülerden elde edilen verilerin Sibel SÜMER'in yapacağı araştırma kapsamında kullanılacağını anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmada alınacak görüntülerin herhangi bir yerde yayımlanmayacağını anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmada gizliliğin esas olduğunu benim ve çocuğumun isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Çalışma süresince Sibel SÜMER'in soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın her aşamasında ve çalışma bittikten sonra Sibel SÜMER tarafından bilgilendirileceğimi anlamış bulunmaktayım. Çalışma sırasında isteğim dâhilinde araştırmadan çocuğumu çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil Diken danışmanlığında yürütülecektir.

Araştırmacı (İsim Soyisim)

İmza

Veli (İsim Soyisim)

İmza

EK 2: Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2021

Protokol No: 195690

Tarih: 26.10.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	36-72 Aylık Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
TEZ YAZARI:	Sibel SÖMER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oylumlu

EK 3: Bilgilendirme

Tez Adı: 36-72 Aylık Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi

Amaç: “36- 72 ay aralığındaki OSB’li çocukların bilişsel oyun becerileri incelenerek otizm dereceleri ile sosyal etkileşim düzeyleri, vokal davranış becerileri ve eğitsel değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

Veri Toplama Araçları: Bilgi formu, Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF), Uyarlanmış Davranış Kontrol Listesi, Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı, Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı, Eğitimsel Değerlendirme Aracı (SEDA; VODA; EDA; Diken, Aksoy, Özdemir, 2018).

Katılımcı Grup Özellikleri: OSB olan 36-72 aylık 100 çocuk ve annelerinden oluşacaktır.

Veri Toplama Süreci: 15 dakikalık serbest oyun esnasında bilişsel oyun becerileri video kayıt altına alınacaktır. BODEF, U-ODKL SEDA, EDA, VODA alınacak görüntü kayıtlarına göre kodlanacaktır.

Bilgilendirmeyi okudum anladım ve imzalıyorum.

Anne Adı Soyadı:

İmza

EK 4: OSB’li Çocuklar İçin Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu

A. Formun Tanıtımı

Oyun, insan yaşamında önemli bir yere sahip olması ile birlikte çocuğun gelişimi için önem taşımaktadır ve çocuğun gelişimini de yansıtmaktadır (Aral, 2000). Özdoğan (1997), oyunun bilişsel gelişime en önemli katkısını öğrenme olarak belirtmektedir. Oyun çocukların duyularının çok iyi çalışması olanak sağlayarak onların hareket, merak ve anlama becerilerinin geliştirebilmektedir. Ayrıca oyunun bilişsel gelişim açısından bir diğer katkısı da çocuklara zihinsel denemeler yapma fırsatı sağlamasıdır.

Bu çalışma da kullanılacak gözlem formunun geliştirilmesinden ilk olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda çocukların oyun karmaşıklık düzeylerinin belirlenmesinde Watson ve ark. (2011) ile Rubin (1989) tarafından belirlenen Keşifsel oyun, İlişkisel Oyun, İşlevsel Oyun, Sembolik Oyun ve Oyun olmayan davranış kategorileri ve tanımları kullanılmıştır. Oyun olmayan davranışlar; başka bir kişiye karşı rahatsızlık verici fiziksel temas olarak saldırganlık ve oyun etkinliği esnasında izleyen durumda olup etkinliği katılmadığı seyirci davranışı olarak tanımlanmıştır. Keşifsel oyun, oyunun duyuşsal özelliklerini keşfetmeye odaklanan ve nesneleri basitçe manipüle etmeye yönelik oyun olarak tanımlanmıştır (Watson ve ark, 2011). İlişkisel oyun, nesneleri parçalara ayırma ve basit düzeyde bir araya getirme olarak tanımlanmıştır. İşlevsel oyun, oyuncağın gerçek amacına uygun olarak kullanılması ve basit taklitle yönelik oyun davranışları olarak tanımlanmıştır (Kasari ve ark., 2006; Watson ve ark, 2011). Sembolik oyun, karmaşık hayali oyun sürecidir ve bu süreçte oyuncakların gerçek amaçları dışında kullanılması olarak tanımlanmıştır (Kasari ve ark, 2006; Watson ve ark, 2001).

B. Kodlama Yönergesi

- Çocuğun bir nesne üzerindeki ilk fiziksel teması ile kodlamaya başlanır
- Her eylemi 10 saniyelik gözlem formuna kodlanır
- Aynı anda iki farklı eylem türü gerçekleşirse baskın davranış temel olarak kodlanır.
- Gözlem süresi boyunca herhangi bir nesneyle oynamadığı zaman kodlama sonlandırılır

Gözlem Tarihi:

Gözlem Süresinin Başlangıç ve Bitiş Saati:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Adı Soyadı:

Gözlem Yapan Uygulamacının Adı Soyadı:

Gözlem Kodu	Oyun Davranışları	Alt Kategori ve Açıklama	Uygundur	Uygun değildir	Öneriler
O	Oyun Dışı Davranışlar	O.1. Saldırganlık			
		O.2. Seyirci Davranışı (İzleme davranışı göstermesi)			
		O.3. Boş Davranış (Kendi Etrafında Dönme)			
K	Keşifsel Oyun	K.1. Bir oyuncacı alır bakar. (Topu alır bakar ve yerine koyar)			
		K.2. Oyuncakla iki eli ile birlikte oynar. (Legoları toplar)			
		K.3. Bir oyuncakla üç ya da daha fazla farklı şekilde oynar. (Topu yuvarlar, zıplatır, vurur)			
İİ	İlişkisel Oyun	İİ.1. Nesneleri/Oyuncakları parçalarına ayırır. (Legoları ayırma)			
		İİ.2. Oyuncakları basit yolla bir araya getirme			
		İİ.3. Birkaç oyuncacı bir araya getirme (Bocukları dizer)			
İŞ	İşlevsel Oyun	İŞ.1. Nesneye/oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler (Bardağı tabağa üstüne yerleştirme)			
		İŞ.2. Kendine yönelik basit taklit yoluyla eylemler (Saçını tarama)			
		İŞ.3. Oyuncağa yönelik basit taklit yoluyla eylemler (Kaşıkla bebeği beslemek)			
		İŞ.4. Diğer yönlü eylemler (Telefonu annenin kulağına yerleştirme)			
		İŞ.5. Aynı eylemi iki farklı kişiyle basit taklit olarak oynar (Bardağı yetişkinin dudağına değildir sonra oyuncak bebeğin dudağına değildir)			
S	Sembolik Oyun	S.1. Oyuncak nesne/figürü ile rol yapar. (Oyuncak bebeği gezdirir)			
		S.2. Aynı oyuncak/nesne ile ardı adına 2 farklı rol yapar (Kaşığı kasede karıştırır sonra bebeği besliyormuş gibi yapar.)			
		S.3. Aynı oyuncakla ardı ardına 3 ve daha fazla farklı rol yapar. (Bebeği besler, ağzını siler, yatırır, iyi geceler öpücüğü verir)			
		S.4. Oyuncacı/Nesneyi başka bir nesne yerine kullanmak (Legoyu telefon olarak kullanma)			
		S.5. Oyunda taklit nitelikleri kullanır. (Kaşığa çorba sıcak gibi üfler)			
		S.6. Çocuk oyunda diğer insanların yönlendirdiği rolü üstlenir. (Yetişkin önerdiğinde evcilik oynar)			
		S.7. Çocuk oyunda kendine veya diğerlerine rol oynamayı önerir. (Ben doktorum sen hasta ol)			
		S.8. Çocuk oyunu tamamlar ve başka oyuna geçer.			

Otizm Bilişsel Oyun Gözlem Kaydı

⇒ **Oyun Gözlem Kodları**

Oyun Dışı Davranışlar: **O**

Keşifsel Oyunlar: **K**

İlişkisel Oyunlar: **İİ**

İşlevsel Oyunlar: **İş**

Sembolik Oyunlar: **S**

15 dakikalık oyun karmaşıklığı gözlem kaydı

Dakika	O	K	İİ	İş	S
0-10 saniye					
10-20 saniye					
20-30 saniye					
30-40 saniye					
40-50 saniye					
50-60 saniye					
60-70 saniye					
70-80 saniye					
80-90 saniye					
90-100 saniye					
100-110 saniye					
110-120 saniye					
120-130 saniye					
130-140 saniye					
140-150 saniye					
150-160 saniye					
160-170 saniye					
170-180 saniye					
180-190 saniye					
190-200 saniye					
200-210 saniye					
210-220 saniye					
220-230 saniye					
230-240 saniye					
240-250 saniye					
250-260 saniye					
260-270 saniye					
270-280 saniye					
280-290 saniye					
290-300 saniye					

Gönüllü Katılım Formu

(Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi U-ODKL)

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engelliler Eğitimi doktora programında öğrenim gören Sibel SÜMER tarafından ve öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN danışmanlığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması yürütülmektedir.

36-72 aylık çocuklara uygulanacak olan (Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi U-ODKL) ile çocukların otizmden etkilenme dereceleri belirlenecek ve bilişsel oyun becerileri ile arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma esnasında ölçek, anket, video kaydı araçları kullanılarak çalışmaya yönelik veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında paylaşılan kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında başka araştırmacılara tarafından kullanılmayacaktır.
- Araştırmaya ilişkin verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dosyalanarak arşivlenecektir veya imha edilecektir.
- Araştırma esnasında size rahatsızlık verecek bir durum olduğunu düşündüğünüzde istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde sizden toplanmış olan veriler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz için teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik herhangi bir sorunuz olduğunda sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı:

Adres:

Cep Telefonu:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ve isteğimle katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu doldurup imzalayınız.)

Katılımcı Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

Gönüllü Katılım Formu

(Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu)

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engelliler Eğitimi doktora programında öğrenim gören Sibel SÜMER tarafından ve öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN danışmanlığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması yürütülmektedir.

36-72 aylık çocuklara uygulanacak olan Bilişsel Oyun Değerlendirme Formu (BODEF) ile ebeveyn-çocuk etkileşim görüntüleri kodlanacak ve bilişsel oyun çeşitleri ve sıklıkları belirlenecektir.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma esnasında ölçek, anket, video kaydı araçları kullanılarak çalışmaya yönelik veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında paylaşılan kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında başka araştırmacılara tarafından kullanılmayacaktır.
- Araştırmaya ilişkin verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dosyalanarak arşivlenecektir veya imha edilecektir.
- Araştırma esnasında size rahatsızlık verecek bir durum olduğunu düşündüğünüzde istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde sizden toplanmış olan veriler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz için teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik herhangi bir sorunuz olduğunda sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı:

Adres:

Cep Telefonu:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ve isteğimle katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu doldurup imzalayınız.)

Katılımcı Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

Gönüllü Katılım Formu

(Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı)

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engelliler Eğitimi doktora programında öğrenim gören Sibel SÜMER tarafından ve öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN danışmanlığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması yürütülmektedir.

36-72 aylık çocuklara uygulanacak olan Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı ile çocukların sosyal etkileşim değerlendirme özelliklerine bakılarak otistik etkileşim puanları belirlenecektir.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma esnasında ölçek, anket, video kaydı araçları kullanılarak çalışmaya yönelik veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında paylaşılan kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında başka araştırmacılara tarafından kullanılmayacaktır.
- Araştırmaya ilişkin verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dosyalanarak arşivlenecektir veya imha edilecektir.
- Araştırma esnasında size rahatsızlık verecek bir durum olduğunu düşündüğünüzde istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde sizden toplanmış olan veriler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz için teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik herhangi bir sorunuz olduğunda sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı:

Adres:

Cep Telefonu:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ve isteğimle katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu doldurup imzalayınız.)

Katılımcı Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

Gönüllü Katılım Formu

(Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı)

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engelliler Eğitimi doktora programında öğrenim gören Sibel SÜMER tarafından ve öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN danışmanlığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması yürütülmektedir.

36-72 aylık çocuklara uygulanacak olan Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı ile çekilecek ebeveyn-çocuk videoları aracılığıyla çocukların otistik konuşma özellikleri belirlenecektir.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma esnasında ölçek, anket, video kaydı araçları kullanılarak çalışmaya yönelik veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında paylaşılan kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında başka araştırmacılara tarafından kullanılmayacaktır.
- Araştırmaya ilişkin verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dosyalanarak arşivlenecektir veya imha edilecektir.
- Araştırma esnasında size rahatsızlık verecek bir durum olduğunu düşündüğünüzde istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde sizden toplanmış olan veriler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz için teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik herhangi bir sorunuz olduğunda sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı:

Adres:

Cep Telefonu:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ve isteğimle katılıyorum. İstedikim zaman çalışmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu doldurup imzalayınız.)

Katılımcı Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

Gönüllü Katılım Formu

(Eğitimsel Değerlendirme Aracı)

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim dalı Zihin Engelliler Eğitimi doktora programında öğrenim gören Sibel SÜMER tarafından ve öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN danışmanlığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Oyun Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması yürütülmektedir.

36-72 aylık çocuklara uygulanacak olan Eğitimsel Değerlendirme Aracı ile çocukların Eğitimsel değerlendirme (Oturma, Alıcı dil, İfade edici dil, Beden kavramı, Konuşma Taklidi) puanları ve yüzdelik sınırları belirlenecektir.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma esnasında ölçek, anket, video kaydı araçları kullanılarak çalışmaya yönelik veriler toplanacaktır.
- Araştırma kapsamında paylaşılan kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında başka araştırmacılara tarafından kullanılmayacaktır.
- Araştırmaya ilişkin verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dosyalanarak arşivlenecektir veya imha edilecektir.
- Araştırma esnasında size rahatsızlık verecek bir durum olduğunu düşündüğünüzde istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde sizden toplanmış olan veriler kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz için teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik herhangi bir sorunuz olduğunda sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı:

Adres:

Cep Telefonu:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ve isteğimle katılıyorum. İstedğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu doldurup imzalayınız.)

Katılımcı Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

Ad Soyad:

Çocuğa Yakınlık Derecesi:

Anne : ☐

Yaş :

Baba : ☐

Yaş :

Diğer : ☐

Adres:

Tel:

EĞİTİM:

Okur-yazar değil: ☐

Ortaokul: ☐

Okur-yazar: ☐

Lise: ☐

İlkokul: ☐

Yüksek Öğrenim: ☐

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Görüşmecinin Adı:

ÇOCUKLA İLGİLİ BİLGİLER

Ad Soyad:

Cinsiyet: K E
☐ ☐

Doğum Tarihi:

Kreş/Anaokuluna Devam Ediyor Mu?

E H
☐ ☐

Özel Eğitim Desteği Alıyor mu? Alıyorsa kaç yıldır eğitim görüyor?

Kardeşleri :

Yaş Cinsiyet

Yetersizlik Türü

OSB ☐ Zihin ☐ Ortopedik ☐
Görme ☐ İşitme ☐ Diğer ☐

This block contains three separate images of toys. The top image shows a 'DOCTOR' kit with a white and blue carrying case, a stethoscope, a reflex hammer, a syringe, and other medical accessories. The middle image shows a pink and purple tea set with a teapot, cups, and saucers on a matching tray. The bottom image shows a yellow and black toy dump truck with large black wheels and a black dump bed.







ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sibel SÜMER ÖNCEL

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim ve Mesleki Gelişim

2021-Halen, Şanlıurfa Eyyübiye Tarlabası İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

2016-2017, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilimdalı, Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

2014-2016, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı

2008-2012, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı