



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARA DOĞAL BAĞLAMDA
SUNULAN HAYALİ OYUN MÜDAHLE
PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ**

**Doktora Tezi
Dilay AKGÜN-GİRAY
Eskişehir 2022**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA DOĞAL
BAĞLAMDA SUNULUAN HAYALİ OYUN MÜDAHLE PAKETİNİN
ETKİLİLİĞİ**

Dilay AKGÜN-GİRAY

DOKTORA TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Programı
Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA DOĞAL BAĞLAMDA SUNULAN HAYALİ OYUN MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ

Dilay AKGÜN-GİRAY

Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2022

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yaşanan sınırlılıklar, oyun becerilerinin gelişimini de olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu nedenle OSB olan çocukların erken çocukluk yıllarından itibaren oyun becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu araştırma doğal bağlamda gerçekleştirilen doğal gelişimsel davranışsal oyun müdahalesinin OSB olan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine ilişkin veriler ile sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma bulguları OSB olan çocukların doğal bağlamda uygulanan hayali oyun müdahale paketi kapsamında hedeflenen hayali oyun becerilerini edindiklerini, koruduklarını ve farklı oyunlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Sosyal geçerlik bulguları katılımcı çocukların annelerinin çalışmaya katılmaktan ve çocuklarındaki gelişmeden memnun olduklarını göstermektedir. Sosyal karşılaştırma bulguları ise OSB olan çocukların akranları ile aynı noktaya gelmemiş olsalar bile hayali oyun seviyelerinin akranlarına daha yakın bir düzeye yükseldiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları alanyazında yer alan oyun öğretim araştırmalarına benzer biçimde katılımcıların hedeflenen hayali oyunu öğrendiklerini; alanyazına ek olarak katılımcıların yetişkin yönlendirmesi ve pekiştirme süreçleri olmaksızın nesneleri kendi istedikleri ile kendi hayal güçlerini ve gerçeklikten sıyrılma yetilerini kullanarak oyunlar kurduğunu, ezbere hayali oyunların dışarıda bırakıldığını, oyunun doğasına uygun müdahaleler ile de oyun becerilerinin kazandırılabilceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Doğal öğretim, Hayali oyun, Otizm spektrum bozukluğu

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF PRETEND PLAY INTERVENTION PACKAGE IN NATURAL CONTEXT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Dilay AKGÜN-GİRAY

Department of Special Education, Program in Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2022

Supervisor: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Limitations in social interaction and communication in children with ASD negatively affect the development of play skills. For this reason, it is necessary to support the play skills of children with ASD from the early childhood years. This research aims to examine the effect of natural developmental-behavioral play intervention in the natural context on the development of play skills in children with ASD. The research was designed with a multiple probe model with the inter-participant probe phase, which is one of the single-subject research models. Data on social interaction and communication skills, and social validity were also collected in the study. Research findings show that children with ASD acquire and maintain the targeted play skills in the natural context and generalize to different play behaviors. Social validity findings show that the mothers of the children were satisfied with their participation in the study and the development of their children. Social comparison findings show that children with ASD increase their level of pretend play to a level closer to their peers, even if they do not reach the same level as their peers. The results of the research showed that the participants learned the targeted pretend play, similar to the teaching pretend play researches in the literature. In addition to the literature, it shows that the participants create pretend play games by using their own imagination and ability to get rid of reality without adult guidance and reinforcement processes. Furthermore, pretend play behaviors are excluded from the rote, and the game skills can be gained with interventions suitable for the nature of the play.

Keywords: Autism spectrum disorders, Intervention in natural context, Pretend play

ÖNSÖZ

Çocuk büyütmenin birçok kişinin emeğinden oluştuğunu belirtmek için “*bir çocuğu bir köy büyütür*” denmektedir. Bu söz bir tezi yazmak için de kullanabilir aslında. Benim tezimde de çok büyük emekler sarf eden çok değerli insanlar oldu. Öncelikle her doktora öğrencisine nasip olamayacak bir danışmanım oldu, sanırım bu süreçte sahip olduğum en büyük şansım danışmanımdı. Tanıdığım günden bugüne yaklaşımı, üslubu, donanımı ve duruşu ile beni geliştiren, büyüten ve iyileştiren hocam Doç. Dr. Veysel AKSOY, yalnız tez sürecinde değil yaşamın her alanında karşılıksız ve sonsuz desteği için ona minnet borcumu asla ödeyemem.

Yüksek lisans döneminde aldığım derslerden itibaren kendisine çok büyük bir saygı ve sevgi beslediğim, yalnız iyi bir akademisyen değil iyi bir insan olmanın da ne demek olduğunu yürüyen kanıtı, tez izleme komitelerimde de çok değerli görüşleri ile çalışmamı aydınlatan çok değerli hocam Doç. Dr. Funda AKSOY’a ne kadar teşekkür etsem azdır. Aynı çatı altında çalışma fırsatı yakaladığım, uzakta veya yakında ne zaman dağılsam en kısa ifadelerle beni olumluya sevk eden, tez izleme komitelerim boyunca tezim için çok değerli destekler sunan Prof. Dr. Serhat ODLUYURT’a tevazusu ve öğrettikleri için çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak değerli katkılar sağlayan, tezimin geliştirilmesi ve raporlaştırılmasına ilişkin önemli destekler ve fikirler sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Özlem TOPER ve Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN’a çok teşekkür ederim.

Beni oyun partnerleri olarak kabul eden, beni oyun dünyalarına alan, birlikte eğlenip oynamamıza müsaade eden canım çocuklarıma, oyun arkadaşlarıma sonsuz kez teşekkür ederim. Bu tez onlar ve oynadığımız oyunlar sayesinde gerçekleşti. Araştırmamın gerçekleşebilmesi için Covid-19 döneminde bana evlerini açan, evlerinde uygun ortamları sağlayan, araştırma süresince beni hep güler yüzle karşılayıp güler yüzle uğurlayan katılımcılarımdan değerli annelerine tüm misafirperverlikleri için çok teşekkür ederim. Araştırmam için katılımcı bulma sürecim oldukça zorlayıcı ve zaman alıcı olmuştu. Tam bu süreçte bana katılımcı bulmamda destek olan, destekleyici sözleri ile onore eden Çocuk ve Ergen Psikiyatristi Doç. Dr. Ümit IŞIK’a çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince beni hep destekleyen, Süleyman Demirel Üniversitesi’ndeki ailem olan, her yılgınlık gösterdiğimde beni kendime getiren canım dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR’e, Arş. Gör. Dr. Ayşegül BÜYÜKKARCI’ya ve Arş. Gör. Derya

COŞKUN'a sonsuz teşekkürler sunarım. Eskişehir'den Isparta'ya geçiş sürecimde, öncesinde ve sonrasında yanımda olan, her aradığımda destek sağlayan kıymetli arkadaşlarım Şükran ALAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi H. Deniz DEĞİRMENCİ'ye çok teşekkür ederim.

Kendimi bildiğim günden bugüne hep şükür sebebim olan, çizgi ötesi ebeveynlikleri ile beni yetiştiren, tezim sürecinde hem çocuğumla ilgilenip hem her türlü desteği, ben daha talep etmeye fırsat bulamadan sağlayan canım babam Ali Rıza AKGÜN ve canım annem Seniha AKGÜN'e hiçbir teşekkür yetmez. Bir kadının sahip olabileceği en iyi kız kardeş ve en iyi dost canım ablam Hatice BÜYÜKÇETİN'e sağladığı sayısız destek ve varlığı için bin teşekkür ederim. Tezimin şekilsel düzeltmelerinde olağan üstü bir sabırla bana yardım eden canım eniştem Orkun BÜYÜKÇETİN'e çok teşekkür ederim. Canım yeğenlerim Sarp ve Umay onların oyunlarını izlemek, seslerini telefonda duymak bile bana güç verdi. Farkında bile olmadan sağladıkları cömert destekleri için çok teşekkür ederim.

On dokuz yaşımdan beri hayatımın en önemli yerinde duran eşim Çağrı GİRAY, bu tez belki de benden çok onun emek ve sabırlarını barındırıyordur. Sabrına, sevgine, varlığına binlerce teşekkür ederim. OSB olan çocuklara oyun oynamayı öğretmek üzere yola çıktığım bu araştırmada tam da aynı yaşlarda bir kız çocuğu büyüttüm. Onunla oynayacağım saatleri çalışmaya ayırdım çok zaman. Bu yüzden en çok küçük kızım Nil'ime anlayışı ve tüm harikalığı için teşekkür ederim.

Dilay Akgün Giray

Mayıs, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın 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 çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla 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.

Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Oyunun Sınıflandırılması	2
1.2. Oyun Kuramları.....	4
1.2.1. Klasik oyun kuramları	5
1.2.2. Modern oyun kuramları	6
1.3. Oyunun Önemi	8
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun	9
1.5. OSB Olan Çocuklar ve Hayali Oyun Becerileri	12
1.5.1. OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimini gerçekleştiren araştırmalar	15
1.5.2. Verimlilik Araştırmaları.....	20
1.5.3. OSB olan çocuklara hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerinin öğretimini gerçekleştiren araştırmalar.....	23
1.5.4. OSB olan çocuklara yönelik oyun öğretim araştırmalarına ilişkin sistematiK derleme ve meta analiz çalışmaları.....	27
1.6. OSB’de oyun öğretimi araştırmaları bize ne söylüyor?	31
1.7. Doğal gelişimsel davranışsal yaklaşım ve oyun öğretimi.....	32
1.8. Araştırma gereksinimi.....	34
1.9. Araştırmanın önemi.....	36
1.10. Araştırmanın amacı	37
1.10.1. Araştırma soruları.....	37

2. YÖNTEM	38
2.1. Araştırma modeli	38
2.2. Bağımlı Değişken.....	39
2.2.1. Olası tepki tanımları.....	40
2.3. Bağımsız Değişken.....	40
2.3.1. Doğal bağlamda hayali oyun öğretim programı (DOHOP).....	41
2.4. Katılımcılar	52
2.4.1. OSB olan çocuklar	52
2.4.2. Araştırmacı.....	60
2.4.3. Gözlemci	62
2.5. Ortam	62
2.6. Araç gereç	63
2.7. Verilerin Toplanması.....	64
2.7.1. Etkililik verilerinin toplanması	66
2.7.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	66
2.7.3. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	68
2.8. Verilerin Analizi.....	68
2.8.1. Etkililik verilerinin analizi.....	69
2.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	69
2.8.3. Güvenirlik verilerinin analizi	70
2.9. Etik Önlemler	70
3. BULGULAR	72
3.1. Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi etkililik bulguları.....	72
3.1.1. Ela'nın edinim ve izleme bulguları	75
3.1.2. Ali'nin edinim ve izleme bulguları	75
3.1.3. Efe'nin edinim ve izleme bulguları	75
3.1.4. Can'ın edinim ve izleme bulguları	76
3.2. Genelleme Bulguları	76
3.3. Etki Büyüklüğü Değerleri	78
3.4. Öğretim öncesi ve sonrası sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin ölçüm sonuçları.....	79
3.4.1. Ela'nın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları.....	81

3.4.2.	Ali'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları	83
3.4.3.	Efe'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları	85
3.4.4.	Can'ın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları	87
3.5.	Sosyal Geçerlik Bulguları	89
3.5.1.	Sosyal karşılaştırma bulguları	89
3.5.2.	Öznel değerlendirme bulguları	90
3.6.	Güvenirlilik bulguları	92
3.6.1.	Uygulama güvenirliliği bulguları	93
3.6.2.	Gözlemciler arası güvenirlilik bulguları	93
4.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
4.1.	Sonuç	95
4.2.	Tartışma	96
4.3.	Sınırlılıklar	101
4.4.	Öneriler	102
4.4.1.	İleri araştırmalara yönelik öneriler	102
4.4.2.	Uygulamaya yönelik öneriler	103
KAYNAKÇA		105
EKLER		129
ÖZGEÇMİŞ		137

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Çocuk oyunlarına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar.....	4
Tablo 1.2. Hayali oyun türlerine örnekler.....	14
Tablo 1.3. OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin etkililik araştırmaları.....	17
Tablo 1.4. OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin verimlilik/karşılaştırma araştırmaları.....	21
Tablo 1.5. OSB olan çocuklara hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerinin öğretimini gerçekleştiren araştırmalar.....	24
Tablo 1.6. OSB olan çocuklara oyun öğretimine ilişkin sistematik derleme, meta-analiz çalışmaları ve açıklayıcı makaleler.....	28
Tablo 2.1. Market oyuncakları ile hayali oyun örnekleri.....	49
Tablo 2.2. Mutfak oyuncakları ile hayali oyun örnekleri.....	50
Tablo 2.3. Doktor oyuncakları ile hayali oyun örnekleri.....	51
Tablo 2.4. Erken çocukluk dönemindeki OSB olan katılımcılar.....	54
Tablo 2.5. OSB olan çocukların anneleri.....	60
Tablo 3.1. Deney sürecine ilişkin deneme sayıları ve uygulama süreleri.....	76
Tablo 3.2. Etki Büyüklüğü bulguları	79
Tablo 3.3. Sosyal etkileşim ve iletişim ön test/ son test bulguları	80
Tablo 3.4. Uygulama güvenirliği bulguları	93
Tablo 3.5. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları.....	94

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Zihinsel oyun ve sosyal oyun sınıflandırması	3
Şekil 1.2. Piaget'e göre oyun aşamaları	3
Şekil 1.3. Oyun kuramları	5
Şekil 2.1. DOHOP akış şeması	44
Şekil 2.2. Araştırma katılımcı grupları	52
Şekil 2.3. Araştırmacı görevleri	61
Şekil 2.4. Oyunda yetişkin-çocuk	62
Şekil 2.5. Veri toplamada izlenen süreç	67
Şekil 3.1. OSB olan çocukların evrelere göre tepki yüzdeleri	74
Şekil 3.2 Genelleme bulguları	78
Şekil 3.3. Katılımcıların OEP ve OSU veri grafiği	81
Şekil 3.4. Ela'nın sosyal etkileşim verilerine ait grafik	82
Şekil 3.5. Ela vokal davranış verilerine ait grafik	83
Şekil 3.6. Ali'nin sosyal etkileşim verilerine ait grafik	84
Şekil 3.7. Ali'nin vokal davranış verilerine ait grafik	85
Şekil 3.8. Efe'nin sosyal etkileşim verilerine ait grafik	86
Şekil 3.9. Efe'nin vokal davranış verilerine ait grafik	87
Şekil 3.10. Can'ın sosyal etkileşim verilerine ait grafik	88
Şekil 3.11. Can'ın vokal davranış verilerine ait grafik	89
Şekil 3.12. Akran karşılaştırma bulguları	90

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
DGDM	: Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale
DKT	: Dil ve Konuşma Terapisi
DOHOP	: Doğal Bağlamda Hayali Oyun Öğretim Programı
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
ETDEKAF-TV	: Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu
OEP	: Otistik Etkileşim Puanı
OKHP	: Otistik Konuşma Ham Puanı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
OSU	: Ortalama Sözce Uzunluğu
U-ODKL	: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi
VODÖKAF-TV	: Vokal Davranış Ölçüm Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu

1. GİRİŞ

Oyun insanoğlunun varoluşundan itibaren ortaya çıkan bir etkinliktir (Huizinga, 1995). Çocuk oyunlarına ilişkin en eski kaynakların Batı’da 13. yüzyıla, Doğu’da ise 11. yüzyıla kadar uzandığı ifade edilmektedir (Huizinga, 1995; Onur ve Güney, 2004). Bunca yüzyıllık geçmişe karşın oyuna ilişkin bilimsel araştırmaların sadece yaklaşık 100 yıllık bir tarihe sahip olması düşündürücüdür. Oyuna ilişkin ilk bilimsel çalışmalar önce felsefe, pedagoji ve antropoloji alanlarında görülmüş ardından psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi disiplin alanlarına da yayılarak yoğunlaşmıştır (Smith ve Cowie, 1989). Oyun farklı disiplin alanlarına dayanan geçmişi sebebiyle disiplinler arası bir kavramdır. Eğitimciler, düşünürler, tarihçiler, psikologlar vb. tarafından araştırılmakta ve önemsenmektedir. Birçok disiplin alanından araştırmacılar/uzmanlar tarafından ele alınıyor olması oyunun çok yönlü oluşunu ve çok farklı biçimlerde tanımlanması durumunu ortaya çıkarmaktadır (Smith ve Cowie, 1989).

Oyuna ilişkin ilk tanımlamalar 19. yy sonlarında gerçekleştirilmiştir. Lazarus (1883) tarafından gerçekleştirilen bu tanımlamada “oyunun kendiliğinden ortaya çıkan, belirli bir amacı olmayan, insanı mutlu eden, serbest bir etkinlik” olduğu söylenmiştir (Akt.; Özdoğan, 2009). Montaigne oyunu bir çocuğun en ciddi uğraşı, en önemli işi olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2010). Piaget’e (1962) göre ise oyun, dış dünyadan alınan uyarınları özümseme ve uyumsama yoludur (Ulutaş 2011; Papatğa 2012). Kandır ve Şahin’e (2011) göre oyun; özellikle yaşamın ilk yıllarında -okul öncesi dönemde- çocuğun çevresini, duygu ve düşüncelerini, hayallerini ifade edebilmesi için en etkili yol olarak ele almaktadır. Jones’a (2007) göre oyun; çocuğun yaşamının doğal bir parçasıdır ve onun gelişimi için almış olduğu gıdalar kadar önemlidir. Çünkü oyun çocuğa uygun öğrenme deneyimleri için zemin hazırlayan, bu deneyimler sırasında çocuğun nesneleri kullanmasını, bedenini kontrol etmesini, nesnelerin işleyişini anlamasını sağlayan; bunlarla birlikte çocuğun iletişim becerilerinin gelişimine yardımcı olan bir etkinlik olarak ifade edilmektedir. Oyun birçok farklı araştırmacı tarafından çeşitli boyutlardan tanımlanmış ortak olarak gelişim için önemi göz ardı edilmez bir kavram ve çocuğu tanımada önemli bir kaynaktır. Oyuna ilişkin tanımları çeşitlendirmek mümkündür. Tarihçi Johan Huizinga’nın kaleme aldığı “Homo Ludens” isimli eserinde insanlığı tanımlamaya ilişkin kullanılan homo sapiens (akıllı insan) ve homo faber (üreten insan) tanımlarına karşılık “homo ludens” yani “oynayan insan (oyuncu insan)”ifadesini

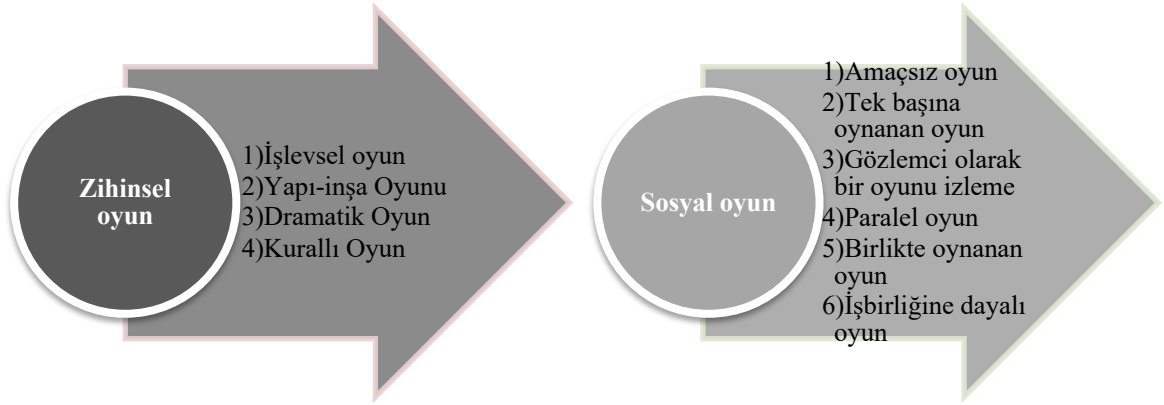
eklemiştir. Çünkü Huizinga'ya (1995) göre insanlığın varoluşu ile ortaya çıkan ve kültürlerden bile eski olan oyun, insanların ve hayvanların hayatında oldukça yaygın ve etkili yer tutar. Oyuna ilişkin farklı işlev, tanım, sınıflandırmalar söz konusu olsa da oyunun gerekli ve yararlı oluşu tüm araştırmaların ortak kabulüdür (Huizinga, 1995).

Oyun dışarıdan basit gibi görünen, aslında karmaşık bir davranış/davranışlar bütünüdür (Stagnitti, 2000; VonZuben, Crist ve Mayberry, 1991). Bundy (2001) oyunun bileşenlerine ilişkin olarak az sayıda ortak görüş olmasına karşın çok fazla farklı görüş ya da belirsizlik söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Oyuna ilişkin birçok farklı bakış açısının varlığı ve oyuna ilişkin tek bir tanımın yapılmasının zorluğu nedeniyle, bir etkinliği oyun olarak nitelendirilebilecek özellikleri sıralamak daha işlevsel olabilir (Wolfberg, 1999). Bu özellikler; a) oyun keyifli bir etkinliktir, b) oyun aktif şekilde katılımı gerektirir, c) oyun kendiliğinden oluşur, gönüllüğe dayalı ve içsel olarak motive edicidir, d) oyun yapılan işe dikkat vermeyi gerektirir ve e) oyun esnektir biçiminde sıralanabilir.

1.1. Oyunun Sınıflandırılması

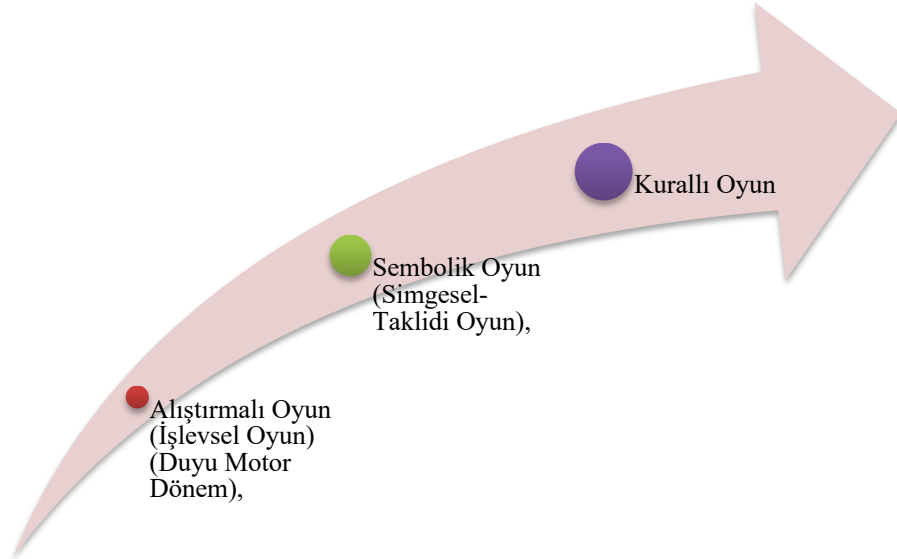
Oyunun yalnızca tanımlanmasında değil sınıflandırmasında da birçok görüş ayrılığı söz konusudur (Papatğa, 2012). Genel anlamda sınıflandırmalar; oynandıkları yere göre oyunlar (ör., iç mekân, bahçe, sokak, park vb.), oyunda kullanılan oyuncaklara göre sınıflandırılan oyunlar (ör., evcilik oyuncakları, arabalar, top, çember, doğal malzemeler vb.) ve/veya oyunların oynama amaçlarına göre oyunlar (ör., dil gelişimine yönelik, kavram öğretilmesine yönelik, geleneksel ya da kültürel öğeler içeren, sosyal beceriler kazandırmayı hedefleyen vb.) gerçekleştirilebilmektedir.

Alanyazında farklı sınıflamalar olmakla birlikte sıklıkla kabul gören sınıflandırmalar Parten'in sosyal oyun sınıflandırması ve Piaget'in bilişsel oyun sınıflandırmasıdır. Parten sosyal olarak ele aldığı oyuna ilişkin sınıflamada amaçsız oyun, tek başına oyun paralel oyun gibi alt oyun biçimleri önerirken, Piaget, işlevsel oyun, yapı inşa oyunu, dramatik oyun gibi oyun biçimleri ile sınıflandırma yapma yoluna gitmiştir. Sözü edilen bu sınıflandırmalar Şekil 1.1'de gösterilmektedir.



Şekil 1.1. Zihinsel oyun ve sosyal oyun sınıflandırması

Bu sınıflandırmaların yanı sıra oyun ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar (örn; Piaget, 1962, Smilansky, 1968) oyun ile ilgili çeşitli görüşlere dayanarak oyun gelişimini de dönemlere ayırmışlardır. Alanyazında en çok bilinen ve kullanılan biçimiyle Piaget oyunu üç aşamada incelemiştir. Bu aşamalar Şekil 1.2’de gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Piaget’e göre oyun aşamaları

Özdoğan (2009) ise çocuk oyunlarına ilişkin yapılan çeşitli sınıflandırmaları; gerçekleştiren uzman, oyun sınıfları bağlamında zihinsel ve sosyal oyun kategorilerinde

bir araya getirerek tasnif etmiştir. Bu sınıflandırmalar Tablo 1.1’de aktarılmaktadır. Tablo incelendiğinde sınıflandırma çabasının 1800’lü yıllarında sonunda başlayıp, 1950’lere dek uzandığı görülmektedir.

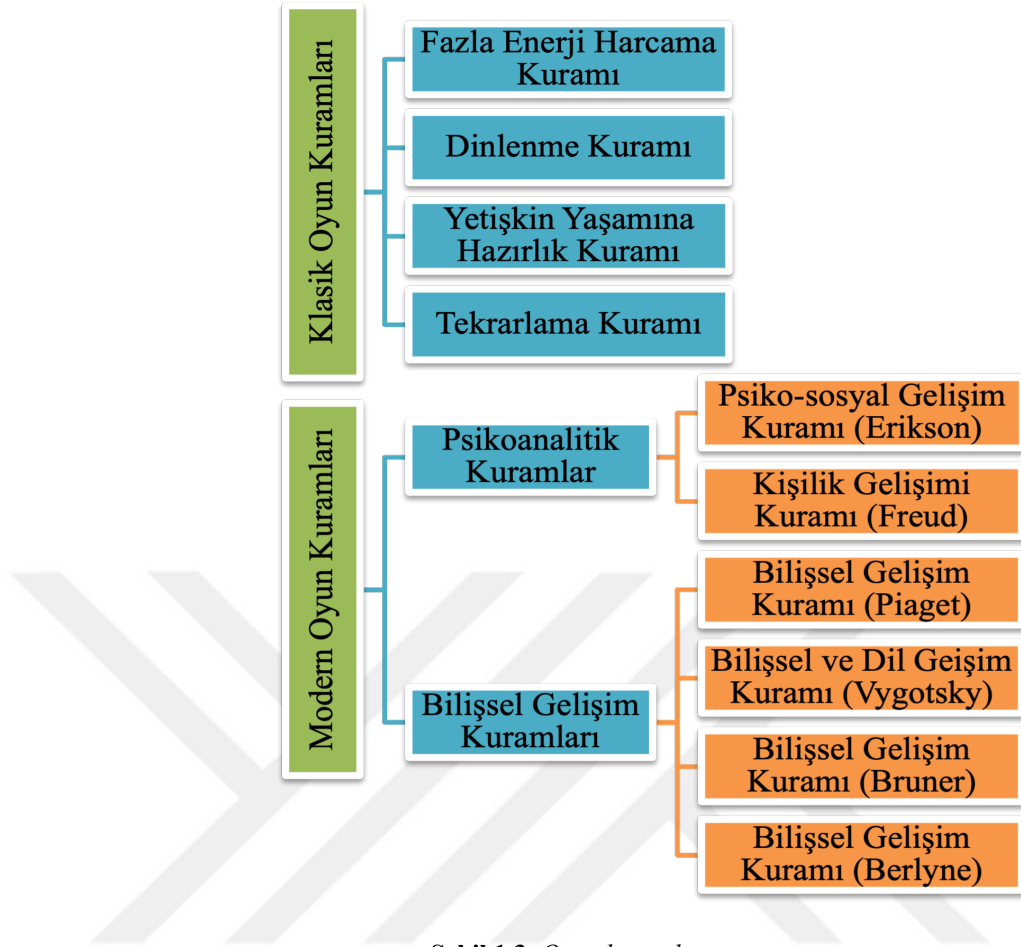
Tablo 1.1. Çocuk oyunlarına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar*

Yazar	Zihinsel oyun	Sosyal oyun
Gross 1899	Genel işlevsel oyunlar Deneysel oyunlar	Özel işlevsel oyunlar
Stern 1914	Bireysel oyunlar	Sosyal oyunlar
Chateau 1954	Kuralsız oyunlar/Somut zihinsel oyunlar	Kendini ispatlama/ kural ve işbirlikçi oyunlar
Erikson 1957	Dar çevreli oyunlar	Geniş çevreli oyunlar
Rüssel 1935-59	Yapısal oyunlar Kendi kendine oyun /Materyallerle oyun	Rol oyunları Kurallı oyunlar/ Arkadaşlarla oyun
El’ konin 1960	Nesnelerle etkinlik	İnsanlar arası ilişki üzerine oyunlar Sosyal kurallar üzerine oyunlar
Hetzer 1927	Bir iş oyunları	Rol oyunları Sonuçta başarıya ulaşma oyunları
Ch. Bühler 1928	İşlevsel oyunlar/ Yapısal oyunlar	Fantezi oyunları / Rol ve kurallı oyunlar
Piaget 1945	Alıştırma oyunları	Kurallı oyunlar, Sembolik oyunlar

*Özdoğan (2009)’dan uyarlanmıştır.

1.2. Oyun Kuramları

Oyunun önemine, ne olduğuna, ne işe yaradığına ilişkin açıklamalar yapma gayreti Antik Yunan’a dek uzanmaktadır. Tarihsel perspektiften bakıldığında oyuna ilişkin kuramların; oyunun çocuk için yaşamsal önemine dikkat çekme, çocuğun duygusal, fiziksel ve/veya sosyal alanlarda gelişimine katkı sunma, oyun oynamanın yetişkin yaşamına katkı sunma ve alıştırma sağlama gibi farklı bağlamlarda vurgulamalar yaptığı görülmektedir. Bu noktada alanyazında oyun kuramları öncelikle iki boyutta incelenmektedir. Bunlar; klasik oyun kuramları ve çağdaş/modern oyun kuramlarıdır. Bu boyutlar kendi içinde farklı kuramlar ile alt boyutlarda (örn., fazla enerji harcama kuramı, tekrarlama kuramı, psikoanalitik kuram vb.) incelenmektedir (Aksoy, 2020; Önder, 2020). Oyun kuramlarına ilişkin bu boyutlar şekil 1.3.’te gösterilmekte ve izleyen alt başlıklarda kısaca açıklanmaktadır.



Şekil 1.3. Oyun kuramları

1.2.1. Klasik oyun kuramları

Oyun kuramlarının klasik ve çağdaş kuramlar olarak zaman bağlamında açıklayan yaklaşıma göre 1. Dünya savaşının da gerçekleştiği 20. yüzyıla kadar olan kuramlar “Klasik oyun kuramları”, 1. Dünya savaşından sonra sınıflandırılanlar ise “Modern oyun kuramları” olarak isimlendirilmiştir. Bu noktada klasik oyun kuramları bir başka deyişle 20. Yüzyıla dek geliştirilen kuramlar Fazla Enerjiyi Harcama Kuramı, Dinlenme Kuramı, Yetişkin Yaşamına Hazırlık Kuramı ve Tekrarlama (Rekapitülasyon) Kuramı olarak sıralanmaktadır.

1.2.1.1. Fazla enerjiyi harcama kuramı

Schiller ve Spencer tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşıma göre çocuklar bakımları sağlandığı ve çalışmak durumunda olmadığı için içlerindeki enerjiyi

depolamaktadır. Çocuk kendinde birikip fazla enerji oluşturan bu durumu oyun sayesinde boşaltıp rahatlayabilmektedir (Aksoy, 2020; Evans ve Pellegrini, 1997; Önder, 2020; Saracho ve Spodek, 1995).

1.2.1.2. Dinlenme kuramı

Lazarus tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Oyuna bakış açısı fazla enerjiyi harcama kuramı ile karşıtlıklar içermektedir. Bu kurama göre çocuklar birçok farklı uyarana maruz kalır ve günlük işlerin ardından yorulabilirler. Bu nedenle oyun çocuğun dinlenmesi ve rahatlaması için fırsatlar sağlar. Bu kurama yeniden yaratma, rahatlama kuramı gibi farklı isimler de verilebilmektedir (Önder, 2020; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

1.2.1.3. Yetişkin yaşamına hazırlık kuramı

Karl Groos tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Farklı kaynaklarda alıştırma kuramı, ön-egzersiz kuramı, içgüdü kuramı gibi isimlerle de anılmaktadır. Bu kurama göre çocuklar oyun yoluyla yaşadıkları kültüre uygun rol ve sorumlulukları edinmektedir. Bu kurama göre oyunun işlevi çocuğun gelecek yaşamına ilişkin gereksinimlerine hizmet etmektir (Aksoy, 2020; Onur ve Güney, 2004; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

1.2.1.4. Tekrarlama kuramı

Hall tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Sıklıkla “rekapitülasyon kuramı” olarak da anılmaktadır. Bu kurama göre oyun insan evriminin çıkış sırasını takip etmektedir. Bir başka deyişle oyun tıpkı insanoğlunun gelişiminde olduğu gibi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru bir sıra izler. Bu nedenle oyun insanın ilkel özelliklerinin ortadan kaybolması ve çocuğu sosyal kuralların olduğu günümüz yaşamına hazırlaması bağlamında önem arz etmektedir (Aksoy, 2020; Onur ve Güney, 2004; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

1.2.2. Modern oyun kuramları

Klasik oyun kuramlarının her birinin çocuk oyununun açıklamada yetersiz kaldığı, deneysel çalışmalardan ziyade felsefi görüşleri yansıttığı ifade edilmektedir (Saracho ve

Spodek, 1995). Bu yetersizliğe karşın klasik kuramların halen önemini koruduğu da hesaba katılmalıdır. Örneğin günümüzde halen birçok yetişkin, fazla enerji kuramı ile paralel biçimde çocukların çokça enerjisi olduğunu ve bunu atmaları gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte klasik oyun kuramları, modern oyun kuramlarının da temelini oluşturmuştur. Bu nedenle oyunu açıklamada sınırlı güce sahip oldukları bilinmeli ancak oyun bağlamında önemleri de görmezden gelinmemelidir (Aksoy, 2020; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016). Modern oyun kuramları da farklı kaynaklarda farklı biçimlerde ele alınabilmektedir. Ancak alanyazında en çok psikoanalitik kuram ve bilişsel gelişim kuramı yer bulmaktadır. Bu noktada ilgili kuramlar kısaca açıklanmaktadır.

1.2.2.1. Psikoanalitik kuramlar

Psiko-analitik kuramın kurucusu Sigmund Freud'dur. Bu kurama göre oyun, çocukların duygusal gelişimde çok önemli bir role sahiptir ve oyun sayesinde çocuğun acı verici deneyimlerini anlaması, anlamlandırması ve bundan kurtulması mümkündür (Saracho ve Spodek, 1995). Bu kurama göre oyun sırasında çocukların olumsuz duyguları dışı vurup oyunla birlikte olumlu duygular edindiği görüşü söz konusudur. Bu kuramda oyun bir gereksinim ve büyüme arzusunun bir birleşimi olarak var olmaktadır. Psiko-analitik kuramda Freud ve Erikson öne çıkmaktadır. Bu kuramlara göre oyun “duygusal boşalım-katarsis” (Freud) ve “çocuğa yeterlilik kazandırmak yoluyla özsaygıyı geliştirme” (Erikson) alanlarına hizmet eder (Aksoy, 2020; Önder, 2020; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

1.2.2.2. Bilişsel gelişim kuramları

Bilişsel gelişim kuramları temelinde oyun kuramı incelenmesi alanyazında çoğunlukla Piaget, Vygotsky, Bruner, Smilansky ve Berlyne gibi önemli kuramcılarının görüşleriyle şekillenmektedir. Bilişsel gelişim kuramına göre oyunun görevi, çocukların bilişsel yeteneklerinin ortaya çıkmasında bir yansıtıcı rolü oynamak olarak ifade edilir. Piaget bu alandaki en bilinen ve kabul gören kuramcı kabul edilebilir. Bununla birlikte Vygotsky, Bruner ve Berlyne'nin de bilişsel gelişim kuramı temelindeki oyun görüşleri geniş yer bulmaktadır. Piaget oyun gelişimin üç önemli evresi olduğunu ifade eder ve bu evrelerin oyunun yapısından çok oyunun içeriği temel alınarak belirlendiği ifade edilebilir. Bu evreler oyunun sınıflandırması alt başlığında da yer almış ve Şekil 1.2'de

gösterilmiştir. Çocuk gelişiminde oyunun önemine eğilen bir diğer kuramcı da Vygotsky'dir. Vygotsky oyunun iki temel rolüne vurgu yapar. Bunlar oyunun çocuğun daha ileri düzeyde düşünebilmesine fırsat yaratması ve yakınsal gelişim alanına (proximal zone) geçişini kolaylaştırmasıdır. Vygotsky de tıpkı Freud gibi oyunun hemen gerçekleştirilemeyecek isteklerin giderilebilmesine ilişkin işlevinin olduğunu söylemektedir. Vygotsky oyunu bir bütün olarak, bütüncül bir biçimde ele almaktadır. Bruner'e göre ise oyun çocuk için bir bilişsel kavramlaştırma ve açıklama fonksiyonundan daha ziyade hayalde canlandırma ve objeleri farklı biçimde yorumlama deneyimi anlamı taşımaktadır. Bruner'in temel vurgusu oyunun dili öğrenmedeki kolaylaştırıcı rolü üzerinedir. Bir başka deyişle Bruner'e göre dili edinmenin en temel ve etkili yolu oyunun sağladığı doğal ortamdır. Bir diğer kuramcı olan Berlyne ise oyunun keşfetme dürtüsünü tatmin etmesi boyunu vurgulamıştır. Berlyne göre oyun, merkezi sinir sisteminin güdülenmeyi en üst düzeyde tutma çabası sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2020; Önder, 2020; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

Görüldüğü gibi oyunu açıklama çabası hem uzun bir süredir devam etmektedir hem de birçok bilim insanının, düşünürün gündemini oluşturmuştur. Bu noktada oyunun nasıl açıklandığı, nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin birçok karşıt görüş ve kuram söz konusudur. Bu karşıt görüşler ise yalnızca tek bir noktada aynı paradigmayı taşımaktadır. Bu, oyunun vazgeçilmez önemidir.

1.3. Oyunun Önemi

Bir oyun terapisi uzmanı olan Landreth (2012) *“kuşlar uçar, balıklar yüzer ve çocuklar oyun oynar”* der. Bu aslında oyunun önemini somut biçimde ortaya koyan ünlü bir alegoridir. Oyunun önemine ilişkin vurgulamalar birçok araştırmacı tarafından yapılagelmektedir. Örneğin Jones (2007) çocuğun gelişiminde *“yediği yemek, uyuduğu uyku kadar önemli ve hayatidir”* diyerek, Montaigne *“çocuğun en ciddi uğraşı, en önemli işinin oyun olduğunu”* söyleyerek ifade etmiştir. Yukarıdaki başlıklarda da bahsedildiği üzere, oyun olgusu farklı disiplinlerce yüzlerce yıldır üzerinde çalışılan bir konudur. Bu nedenle tanımı ve sınıflanmasındaki çeşitliliğe ve fikir ayrılığına karşın özellikle çocuk üzerindeki önemli etkisi konusunda fikir birliği söz konusudur.

Oyun taşıdığı özellikler bağlamında; çocuğun içsel olarak motive biçimde oynadığı, keyifli, esnek, çoğunlukla gerçekçi olmayan bir etkinliktir. İnsan henüz dünyaya yeni geldiğinde ellerini, ayaklarını izleyerek, hareket ettirerek oyunlar oynamaya başlar, bu

onun kendi bedeni üzerindeki kontrolü öğrenirken eğlenmesi ile başlar. Bu basit oyun zamanla daha karmaşık formlara bürünerek gelişimini sürdürür. Örneğin erken çocukluk dönemine gelindiğinde çocuk nesneleri kendi işlevi dışında kullanma yaratıcılığı sergilemeye, kendine ya da etrafındaki nesnelere bir takım roller vermeye başlar. Bu durum hem dil gelişimi hem sosyal gelişimi için önemlidir. Okul dönemine gelindiğinde ise artık çocuk çeşitli kurallı oyunlar oynayabilmekte, kendisi yeni oyunlar üretip bunu akranlarına tanıtır ve onları bu oyuna davet edebilmektedir. Görüldüğü gibi oyun, her dönemde çocuğun gelişim düzeyinden özellikler taşıyarak ve çocuğu bir sonraki gelişim basamağına hazırlayarak devam eder (Aksoy, 2020; Jones, 2007; Landreth, 2012; Onur ve Güney, 2004; Önder, 2020; Saracho ve Spodek, 1995; Uluğ, 2016).

Çocuğun gelişimini hem destekleyen hem de iç dünyasını biz yetişkinlere gözlemlene şansı doğuran oyun kimi özel durumlarda sekteye uğrayabilir. Çocuğun bir süregelen hastalığı olması, bir özel gereksinim taşıması gibi durumlarda çocuklar tipik gelişen akranları ile paralel düzeyde oyun becerileri sergileyemeyebilirler. Özellikle zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu gibi durumlar çocuğun çevresini uygun biçimde gözlemlemesi ve gözlemlerini oyuna yansıtması bağlamında bir takım sınırlılıklar olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu özel gereksinim grupları içinde özellikle OSB olan çocukların oyun becerileri bağlamında olumsuz etkilendikleri araştırmalarca ortaya konmuştur (Holmes ve Willoughby, 2005; McLean, Hemmeter ve Snyder, 2014).

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun

Çocuklar doğumlarını izleyen yıllardan itibaren çevrelerini, dünyayı keşfetme çabası içerisine girerler. Çocukların gösterdiği bu çaba oyuna dönüşür. Dünyayı keşfetme çabasındaki çocuk oyun oynayarak, yeni oyunlar kurarak dünyayı deneyimler, duygularını, isteklerini oyunla aktarmaya çalışır (Papatğa, 2012). Çocuğun oyun aracılığıyla gösterdiği bu çaba aslında dış dünyaya ilişkin farkındalığının göstergesidir. Ancak dış dünyaya ilişkin etkileşimi sınırlı olan OSB olan çocuklarda durum farklılaşabilmektedir. Çünkü OSB olan çocuklar spektrumun özellikleri nedeniyle çevresi ile etkileşim içinde olmayı tercih etmeyebilir, çevrelerine ilgisiz olabilirler. (Aydın, 2008; Brown ve Murray, 2001; Holmes ve Willoughby, 2005; Papatğa, 2012; McLean vd., 2014). Alanyazın OSB olan çocukların oyun becerilerinin sıklıkla hem niteliksel, hem niceliksel açıdan tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılaştığını göstermektedir

(McLean vd., 2014). Hem OSB hem de diğer gelişimsel yetersizlik gruplarındaki çocuklarda görülen zihinsel, fiziksel, sosyal yetersizlik ya da sınırlılıklarının oyun becerilerini etkilediği ifade edilmektedir (Childress, 2011). Holmes ve Willoughby (2005) gerçekleştirdikleri araştırma bulgularına göre, OSB olan çocukların en çok sergilediği oyunların; paralel-işlevsel oyun ve tek başına işlevsel oyun olduğu, çok nadiren ise grup oyunu gözlemlendiği aktarılmıştır.

OSB farklı genlerin içinde olduğu, nedeni henüz tam olarak saptanamamış, karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluktur (APA, 2013; Fishbein vd., 2017). OSB'nin tanılanması söz konusu olduğunda sıklıkla Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen ve belirli zaman aralıklarında güncellenen DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) ölçütlerine başvurulmaktadır. Günümüzde en güncel kılavuz olarak DSM-5 kriterleri OSB'nin tanılanmasında kullanılmaktadır (APA, 2013). DSM-5'e göre OSB; a) Sınırlı/yinelenen ilgi ve davranış örüntüleri, b) sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin yetersizlikler olarak iki boyutta açıklanmaktadır. Sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlar bağlamında; dilin ve nesnelerin kullanımında normal olmayan davranış kalıpları, rutinlere esneklik olmadan bağlılık, aynılıkta ısrarcı olma, çevrede var olan uyaranlara normalden az ya da çok tepki gösterme, sınırlı ve yoğun ilgi alanları yer almakta iken; sosyal etkileşim/iletişim boyutunda; sınırlı duygu paylaşma, yüz ifadeleri ve jestleri kullanmada ve anlamada sınırlılıklar, hayali oyun paylaşımı, göz kontağı kurma ve arkadaşlık kurmada yetersizlikler sıralanmaktadır. OSB olan çocukların spektrumun özellikleri nedeniyle etkilendiği alanlar düşünüldüğünde bu alanlara ilişkin etkili sağaltımların planlanmasının söz konusu çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri su götürmez bir gerçektir (DSM-5, 2013).

OSB gelişimin birçok alanını farklı düzeylerde etkileyebilmektedir. Bu alanlardan biri de oyun becerileridir. Oyun becerileri OSB söz konusu olduğunda hem niteliksel hem de niceliksel olarak olumsuz yönde etkilenmektedir (Boucher, 1999; Brown ve Murray, 2001; Childress, 2011; Holmes ve Willoughby, 2005; Jung ve Sainato, 2013; McLean vd., 2014). OSB olan çocuklar, oyun bileşenlerinde, özellikle sıra alma, etkinlikleri tercih edilen ilgi alanlarından uzaklaştırma, oyunda sembol kullanımı konusunda daha düşük nitelikler sergileme ve tercih edilen oyun etkinliklerinin kontrolünden vazgeçme gibi zorluk yaşarlar (MacDonald vd., 2009). DSM-5 tanı kriterlerinde de yer bulan sosyal etkileşim/iletişim boyutunda yer alan alanlardan biri olan oyunda yaşanan zorluklar

özellikle müdahale edilmesi gereken gereksinim alanlarından biridir ve oyunun bireyin gelişimindeki tüm alanları desteklemesi yönüyle oldukça önemlidir. Çünkü oyun bireyin yaşama ilişkin becerileri deneyimlediği, kimi araştırmacılarca çocuğun yediği yemek kadar gelişimi üzerinde etkili ve önemli bir alan, hatta bunların ötesinde bir yasal haktır (DSM-5, 2013; https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html; Jordan, 2003; Jones, 2007).

Bir çocuğun oyun oyması için gerekli temel beceriler sosyal etkileşim, iletişim ve taklit becerileri olarak sıralanabilmektedir (MacDonald vd., 2009). Ancak OSB olan çocuklar sıralanan alanlarda yaşadıkları güçlükler sebebiyle oyun oynamada, oyunu çeşitlendirmede yetersizlikler yaşamaktadırlar. Oyunun çok büyük bir öğrenme aracı olduğu düşünüldüğünde OSB olan çocuğun oyun oynamada yaşadığı bu yetersizlik birçok gelişim alanında edinmesi beklenen beceriyi edinmesini engelleyebilir ya da geciktirebilir (Boucher, 1999; Jung ve Saninato, 2013; Macdonald vd., 2009).

OSB olan çocuklar ve bu çocuklara oyun becerilerinin öğretimi söz konusu olduğunda hem uygulama ortamlarında hem de alanyazında en fazla çalışmanın oyun türlerinden hayali oyuna (pretend play) ilişkin olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (ör., Bai vd., 2015; Barry ve Burlew, 2004; Barton ve Wolery, 2008; Barton vd., 2019; Boutot, Guenther ve Crozier, 2005; Colozzi vd., 2008; D'Ateno vd., 2003; Hine ve Wolery, 2012; Kasari vd., 2006; Kasari vd., 2013; Lang vd., 2009; Lifter, Mason ve Barton, 2011; Lydon vd., 2011; Palechka ve MacDonald, 2010; Özen vd., 2012; Reagon vd., 2006; Sancho vd., 2010; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995).

Bu yoğunlaşmanın birden fazla sebebi vardır. Bunlardan ilki DSM-5 OSB tanı kriterlerinde de yer alan oyun ile ilgili sınırlılıkların hayali oyuna atfedilmesi olabilir. Diğer sebep OSB olan çocukların işlevsel oyunda akranları ile çok farklı performans sergilemezken yaratıcılık ve sembolleştirmeyi gerektiren hayali oyuna (mış gibi yapma) sıra geldiğinde oldukça sınırlı performans sergiledikleri bilinmektedir (Charlop, Lang ve Rispoli, 2017; Kasari vd., 2013).

Bununla birlikte hayali oyun çocukların yaratıcılık, sembolleştirme, nesneleri farklı işlevlerle oynama, sosyal rolleri görme-edinme gibi sayısız faydaya sahip kritik bir oyun becerisidir. Bu nedenle OSB olan çocuklara oyun öğretimi çalışmalarının en fazla hayali oyun türlerine ilişkin gerçekleştiriliyor olması şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte OSB olan çocuklara hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerine ilişkin de çalışmalar

yapılagelmektedir. İlerleyen alt başlıklarda OSB olan çocuklara hayali oyun ve diğer oyun türlerine ilişkin gerçekleştirilmiş öğretim araştırmaları kısaca açıklanmaktadır.

1.5. OSB Olan Çocuklar ve Hayali Oyun Becerileri

Oyunun sınıflandırılmasında çeşitli görüş ayrılıkları söz konusudur. Bu duruma karşın alanyazında en çok karşılaşılan ve kabul gören iki sınıflama göze çarpmaktadır. Bu sınıflanmalardan biri Parten'in "*sosyal oyun*" sınıflaması, diğeri ise Piaget'in "*bilişsel oyun*" sınıflandırmasıdır (Lifter vd., 2011; Rubin, Maioni ve Hornung, 1976). Oyun sınıflandırmalarında bilişsel oyunun bir kategorisi olarak ele alınmakta olan hayali oyun becerileri erken çocukluk dönemi gelişim açısından önemli bir yapıtaşı niteliğindedir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda hayali oyun becerilerinin 12-18 ay aralığında görülmeye başlanması beklenmektedir (Charlop vd., 2017). Özellikle hayali oyun aracılığıyla çocukların dil, iletişim, bilişsel gelişim alanlarına ilişkin ipuçları sağladığı; ayrıca hayali oyun sayesinde çocukların sembolleri kullanarak nesne ve etkinlikleri temsil etmede ilk deneyimlerini gerçekleştirdikleri düşünülmektedir (Barton ve Wolery, 2008; Charman, 2003; Kasari vd., 2006; Kürkçüoğlu, 2015).

Hayali oyun sade biçimde "mış gibi" yapma davranışlarını içeren oyundur. Hayali oyunun basamakları ya da türleri bununla birlikte hayali oyun ve sembolik oyunun tam anlamıyla ayrımı gibi konular alanyazında muğlaklık içermektedir (DiCarlo ve Reid, 2004; Sheratt, 2002). Kimi araştırmalarda sembolik oyun kabul edilen ve tanımlanan oyun davranışları kimi araştırmalarda hayali oyun kabul edilmektedir (Jarold vd., 1996; Stahmer, 1995). Bu belirsizliği gidermek amacıyla Barton ve Wolery (2010) ile Barton ve Pavillianis (2012) dört aşamalı bir taksonomi geliştirmişlerdir (Tablo 1.2).

Bu taksonomide yer alan aşamalar; a) işlevsel hayali oyun, b) bir nesneyi başka nesne yerine koymayı gerektiren hayali oyun, c) olmayan bir nesneyi var gibi kabul etmeyi içeren hayali oyun ve d) kendine, nesnelere ya da oyun partnerine roller atamayı içeren hayali oyundur. Bununla birlikte hayali oyunda öne sürülen dört aşama ile birlikte, seslendirme ve beceri dizisi özellikleri açıklanmaktadır (Barton ve Pavillianis, 2012). Seslendirme söz konusu oyun ile uyumlu biçimde üretilen sesler olarak açıklanmakta ve onaylayıcı ve ilişkili olmak üzere iki kategoride incelenmektedir.

Onaylayıcı seslendirme; sergilenmekte olan oyunun betimlenmesine, açıklanmasına yöneliktir. Bebeği sallarken " bebeğimi uyutuyorum" demek onaylayıcı seslendirmeye örnek oluşturabilir. İlişkili seslendirme ise sergilenmekte olan oyunun ya

da oyun nesnesinin tanımlanması olarak açıklanabilir. Örneğin, bebeği uyuturken, “hm, yatak yumuşak” demek. Beceri dizisi ise oyun içinde oyunun bağlamına uygun olarak sergilenen en az iki oyun davranışı olarak açıklanabilir. Örneğin çiftçilik temalı bir oyunun içinde çocuğun ineği alması, samanların yanına götürmesi, yediriyor gibi ineğin ağzını samanlara yaklaştırması beceri dizisidir. Tablo 1.2.’de hayali oyun aşamaları ile beceri dizisi ve seslendirme örnekleri gösterilmektedir.



Tablo 1.2. Hayali oyun türlerine örnekler

Düzy	Tür	Açıklama	Örnekler	Seslendirme	Onaylayıcı İlişkili	Beceri dizisi
1.Düzy	İşlevsel hayali oyun	Bir objenin temsili/oyuncağı ile gerçeklik temelinde, işlevine göre oynama	Boş bir kaşığı ağzına götürme Kaşığı boş bir kapta karıştırma Plastik bir şişe ile oyuncak bebeğı besleme	Bebeğı besliyorum	Hm mama çok güzel	Boş bir kapta kaşığı karıştırma ve ardından ağzına götürme Bebeğı oyuncak kaşıkla besleme, bir örtü ile kundaklama ve yatağı yatırma
	Bir nesneyi başka nesne yerine koyma	Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma	Bir legoyu trenmiş gibi ileri geri itirme Bir çubuğı kaşıkmiş gibi kaseinin içinde karıştırma Bir tarağı telefonmuş gibi kulağı götürme	Trenimi sürüyorum	Telefon çalıyor, alo	Legoyu tren rayına koyma, diğerk lokomotiflere yanaştırıp daha uzun bir tren yapma, treni itirme Çubuğı kaseye koyup karıştırma, içinde yiyecek varmış gibi bebeğın ağzına götürme
2.Düzy	Olmayan bir nesneyi var kabul etme	Olmayan bir nesneyi oyun içinde varmış gibi kabul ederek oynama	Yumruğunu sanki bir kaşık tutuyormuş gibi ağzına götürme Kollarında bir bebek tutuyor gibi yapıp sallama Ellerini bebeğın ağzına götürme (bebeğı besliyormuş gibi)	Bebeğı doyuralım	Lıkır lıkır, süt çok lezzetli	Yumruğunu kaseye götürüp kaşık varmış gibi karıştırma, ağzına götürüp tadına bakma ve hayali kaşığı oyuncak ayının ağzına tutma Elini bir telefon gibi kulağına tutma ve konuşması için bir akranına verme
	Rol atama	Kendine, nesnelere ya da başkasına duygular, roller atama	Oo yemek sıcak deyip elini hızlıca çekmek Bebek ağlıyor deyip bebeğı sallamak Ben doktorum şimdi kulaklarına bakacağım demek	Ben aşçıyım, yemek pişiriyorum	Ooo elim yandı ocaktan	Sen doktorsun deyip bebeğın kulaklarına bakma, kalbini dinleme Ağlayan bebeğı sallayıp şimdi uyudu deme
3.Düzy						
4.Düzy						

(Barton, 2010; Barton ve Wolery, 2008; Barton ve Pavillianis, 2012' de yer alan açıklama ve örneklere dayanarak uyarlanmıştır).

1.5.1. OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimini gerçekleştiren araştırmalar

OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimini hedefleyen araştırmalar Tablo 1.3 ve 1.4'te etkililik ve verimlilik araştırmaları olmak üzere iki ayrı tabloda gösterilmektedir. OSB olan çocuklara ilişkin hayali oyun öğretiminde bir uygulamanın etkililiğini incelemeyi hedefleyen araştırmalar incelendiğinde, tarih bakımından 90'lı yıllar ile başlayıp günümüze değin süren bir süreci kapsadığı görülmektedir. Bununla birlikte hedeflediği hayali oyun kategorisi bakımından incelendiğinde 1990'lı yıllardan itibaren ilk dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarda yalnızca hayali oyunun ilk kategorisi sayılabilecek işlevsel hayali oyun öğretimi benimsenirken (ör., Barry ve Burlew, 2004; D'Ateno vd., 2003; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995) yıllar geçtikçe ve günümüze yaklaştıkça öğretilmesi hedeflenen hayali oyunun da karmaşıklaştığı ve hayali oyunun 2, 3 ve 4. kategorisinin hatta bir çalışmada birden fazla kategorinin birden öğretiminin hedeflendiği (ör., Barton, 2015; MacManus, MacDonald ve Ahern 2015; Özen vd. 2012) görülmektedir.

OSB olan çocuklara hayali oyun becerileri öğretmeyi hedefleyen etkililik çalışmaları katılımcılar bağlamında incelendiğinde katılımcıların genellikle erken çocukluk döneminde yer alan ve 2-7 yaş düzeyi kapsayan çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Hayali oyun öğretiminde benimsenen öğretim yöntemleri bir başka deyişle bağımsız değişken açısından incelendiğinde etkililik çalışmalarında en yoğun olarak (n:8) video model yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Besler ve Kurt, 2016; D'Ateno vd., 2003; Ergin, 2017; Hine ve Wolery, 2006; MacDonald vd., 2005; MacDonald vd., 2009; Macmanus vd., 2015; Özen vd., 2012; Reagon vd., 2006; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020). Kullanılan video model öğretimi yaklaşımında ise bir takım çeşitlilikler söz konusudur.

Video modelin kullanıldığı hayali oyun öğretimi çalışmalarında; yetişkin video model (Macdonald vd., 2005), akran/kardeş video model (Reagon, 2006), bakış açısından video model (Hine ve Wolery, 2006), video model ve gözleyerek öğrenmenin bir arada kullanımı (Özen vd., 2012), anneler tarafından sunulan video model (Besler ve Kurt, 2016) gibi biçimlerde sunulmuştur. Hayali oyun öğretimini hedefleyen etkililik çalışmalarında video model yöntemini izleyen ikinci en fazla kullanılan öğretim yöntemi ise ipucu hiyerarşisi/ipucunun giderek artırılması (f: 4) uygulamasıdır (Barton, 2013; Barton, 2015; Ergin, 2017; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020). Video model ve ipucu

hiyerarşisi yöntemlerine ek olarak çalışmalarda temel tepki öğretimi (Stahmer, 1995), sınıf çaplı müdahale programı (Sherratt, 2002), sosyal öykü ve ipucu hiyerarşisinin bir arada kullanımı (Barry ve Burlew, 2004), ayırık denemelerle öğretim (Kasari vd., 2006), KEYS stratejisi (Nelson vd., 2007), sabit bekleme süreli öğretim (Barton vd, 2012) yöntemi gibi farklı öğretim yaklaşımları da kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalar araştırma yöntemi bakımından incelendiğinde, ağırlıklı olarak tek denekli araştırma yaklaşımlarına dayalı yöntemlerinin kullanıldığı (ör., Barton, 2015; Hine ve Wolery, 2006; Nelson vd., 2007; Stahmer, 1995) buna ek olarak grup deneysel çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Bai vd, 2015; Doernberg, Russ ve Dimitropoulos, 2020; Kasari vd., 2006; Sherratt, 2002).



Tablo 1.3. OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin etkililik araştırmaları

Yazar Başlık	Yıl	Hayali oyun türü	Öğretim yöntemi	Araştırma yöntemi	Katılımcılar Tanı-sayı-yaş	Açıklama
1995 Stahmer		Sembolik oyun ve oyun partneri ile etkileşim	Temel tepki öğretimi (TTÖ)	Tek denekli araştırma Çoklu başlamanın katılımcılar arasında yinelenmesi modeli	7 OSB çocuk 4-7 yaş	Bulgular TTÖ ile oyun öğretimi yapılan OSB olan çocukların oyun karmaşıklığının aynı dil düzeyinde çocuklara benzer seviyeye geldiğini göstermiştir.
2002 Sherratt		İşlevsel hayali oyun	Sınıf çaplı bir hayali oyun öğretimi 3 evreli, 4 aylık bir müdahale	Deneyisel araştırma Kontrol grubu olmaksızın Öntest-sontest	OSB olan 5 erkek çocuk 5-6 yaş	Müdahale sonucunda OSB olan çocukların ipucu olmadan oyun içinde sembolik eylemler gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.
2003 D'Ateno vd.		İşlevsel hayali oyun (tea party, shopping, baking)	Video model Video, motor ve sözlü tepkileri içeren biçimde çekilmiş.	Tek denekli araştırma Çoklu başlama modeli	1 OSB çocuk 3 yaş	Oyun içinde karmaşık beceri dizilerinin öğretiminde hızlı biçimde etkili olduğu ifade edilmektedir. Karmaşık beceri dizileri hata düzeltmesi olmaksızın çocuklar tarafından edinilmiştir.
2004 Barry ve Burlew		İşlevsel hayali oyun Uygun oyun davranışı	Sosyal öyküler ve ipucu hiyerarşisi	Tek denekli araştırma Çoklu başlama modeli	OSB olan 2 çocuk 7-8yaşında	Çalışma sonucunda iki katılımcı da serbest oyun zamanlarında bağımsız tercih yapıp bağımsız bir biçimde uygun oyun oynama becerisi edinmiştir.
2005 Macdonald vd.		İşlevsel hayali oyun Seslendirme ve oyun davranışlarını bir arada içeren senaryolar	Video model (yetişkin model)	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli Seslendirme ve oyun davranışları ayrı ölçüm	OSB olan 4 ve 7 yaşında 2 erkek çocuk	Katılımcıların hayali oyunları içeren beceri dizisi ve senaryoda bulunan seslendirmeleri hızlı biçimde edindiği ve koruduğu belirtilmiştir. Çocukların senaryoda bulunmayan seslendirmelerde de performans gösterdiği belirtilmektedir.
2006 Reagon Higbee ve Endicott		Hayali oyun (kardeş arkadaşı) 4 oyun senaryosu	Video model (model kardeş)	Tek denekli araştırma AB modeli	OSB 4yaş Tipik Gelişen kardeş 6 yaş	Kardeşlerin hayali oyun oynama ve videoda model olma bağlamında uygun performans gösterdiği ve OSB olan katılımcıların süreçten öğrenmeler kazandığı bildirilmiştir.

Tablo 1.3. (Devam) *OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin etkililik araştırmaları*

Yazar Başlık	yıl	Hayali oyun türü	Öğretim yöntemi	Araştırma yöntemi	Katılımcılar Tanı-sayı-yaş	Açıklama
2006 Hine ve Wolery		İşlevsel hayali oyun Bahçıvanlık,Aşçılık	Point of view video model	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB olan 2 kız 30 ve 43 aylık	Point of view video modelin oyuncakları içeren oyun öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir.
2006 Kasari vd.		Ortak dikkat ve hayali oyun	Davranışsal müdahaleler Ayrık denemeler	Grup deneysel araştırma	58 OSB (46'sı erkek)	İki uygulama grubu da kontrol grubuna göre anlamlı derecede olumlu ilerlemeler kaydetmiştir.
2007 Nelson vd.		KEYS play strategy İçerisinde akran yönlendirmeli, sınıf çaplı gömülü öğretim süreçleri	Akranlar yaklaşımı konusunda eğitim aldı.	KEYS Tek denekli araştırma Çoklu başlama modeli	OSB olan 4 çocuk 3.5/ 4.5 yaş erkek	Strateji OSB olan çocukların oyun girişimlerinin artmasında etkili bulunmuştur. Bununla birlikte bu strateji ile birlikte OSB olan çocukların oyunda meşguliyet sürelerinin arttığı ve oynadıkları oyunların karmaşıklığının arttığı belirlenmiştir.
2009 Macdonald vd.		Karşılıklı hayali oyun	Video model	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	2 OSB 2 NG eş	Çalışma sonunda katılımcılar belirlenen hedeflere ulaşmış ayrıca eşler arasında işbirliği ve hedeflenmeyen oyuna ilişkin seslendirmeler oluşmuş
2012 Özen vd.		Sosyo dramatik oyun, Rol yükleme	Video model + gözleyerek öğrenme	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB 9yaş	Katılımcılar hedef becerileri(okul, kantin, hastane oyunlarında roller) edinmişler.
2013 Barton vd.		Tüm kategorileri Öğretmen adaylarına koçluk	İpucunun artırılması giderek koçluk x yalnız öğretim	Tek denekli araştırma Çoklu başlama modeli	Gelişimsel yetersizlik- OSB-3-5yaş	Yalnızca öğretim verilen öğretmen adaylarının OSB olan çocuklara oyun öğretiminde etkili olmamış. Koçluk ise etkili olmuştur.
2015 Macmanus vd.		Hayali oyunun iki türü	Video modelle sunulan matrix öğretimi	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB olan 5-6 yaş çocuklar	Öğrenciler hem seslendirme hem de beceri dizilerini oyun senaryoları içerisinde öğrenmişlerdir.
2015 Bai vd.		2., 3. Ve 4. düzey hayali oyun	Sanal gerçeklik ile uygulama	Deneysel araştırma	OSB 4-7 yaş	OSB olan çocukların hayali oyunları edinmede sanal gerçekli uygulaması içermeyen çevreye kıyasla anlamlı fark olduğu belirtilmekte.

Tablo 1.3. (Devam) *OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin etkililik araştırmaları*

Yazar Başlık	yıl	Hayali oyun türü	Öğretim yöntemi	Araştırma yöntemi	Katılımcılar Tanı-sayı-yaş	Açıklama
2015 Barton		Tüm kategoriler Beceri dizisi ve seslendirme	İpucunun giderek arttırılması, Uygulamacı okul öncesi öğretmenleri	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB ve Down Sendromu 4-5,5 yaş	Öğretmenler müdahale paketini etkili biçimde uygulamışlardır. Müdahale sonucunda öğrencilerin hayali oyun davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir.
2016 Besler ve Kurt		İşlevsel hayali oyun Thomas tren oyunu	Video model (annelerin sunduğu)	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB 5-6	Anneler modeli yüksek uygulama güvenilirliği ile sunmuş ve çocukların oyunları öğrendiği görülmüş.
2017 Ergin ve Özen		Hayali işlevsel oyun ve hedeflenmeyen bilgi	İpucunun giderek arttırılması	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB 3-6 yaş	Öğrencilerin hayali oyun davranışlarını edindikleri ve çeşitlendirdiklerini ve hedeflenmeyen bilgi düzeylerinde de artış olduğunu göstermiştir.
2019 Barton vd.		Hayali oyunun karmaşık beceri dizileri içermesi	Sabit bekleme süreli öğretim	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB 3 çocuk	Müdahale süreci sonunda katılımcıların hayali oyunda farklı beceri dizileri sergilediklerini göstermektedir. Bazı katılımcılara uyarlama gerekmiştir.
2020 Saral ve Ülke- Kürkçüoğlu		Hayali oyun oynama (sıklık ve çeşitliliğini artırma)	Davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılması	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	OSB 5-6	Hem davranış hem de seslendirme bağlamında çocukların oyun davranışları artış ve çeşitlenmiştir.
2020 Doernberg vd.		Hayali oyun	Tipik gelişimde de kullanılagelmekte olan bir dizi oyun stratejisi İpucu, öykü anlatma, yaratıcılığı destekleme vb.	Grup deneysel araştırma	25 okul çağında yüksek işlevli OSB olan çocuk 7 kontrol, 18 deney grubu 6-9 yaş aralığı	Araştırma bulguları deney grubundaki okul çağındaki yüksek işlevli OSB olan çocuklar için müdahalenin hızlı ve etkili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

1.5.2. Verimlilik Araştırmaları

OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimini, bununla birlikte iki öğretim yaklaşımı ya da formatının da verimliliğini karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalar Tablo 1.4’te gösterilmektedir. Bu bağlamda ulaşılabilen çalışmalar 2008 yılından günümüze yapılmaya devam etmektedir. Verimlilik araştırmalarında karşılaştırılan öğretim yöntemleri; eş zamanlı ipucu ile öğretimde birebir öğretim ile küçük grupla öğretimin karşılaştırılması (Colozzi vd., 2008), ipucu ve pekiştirme süreçleri içeren ve içermeyen video modelle öğretim (Sancho vd., 2010), uygulamacının çektiğı video modelle, ücretli erişilebilen videoların karşılaştırılması (Palechka ve MacDonald, 2010), temel tepki öğretimi ve video modelle öğretimin karşılaştırılması (Lydon vd., 2011), video modelin yalnız sunumu ile aşamalı yardımla birlikte sunumunun karşılaştırılması (Akmanoglu vd., 2014), video modelle öğretim ile ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin karşılaştırılması (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015), akran ve yetişkinin model olduğı video modelin karşılaştırılması (Sani-Bozkurt ve Özen, 2015), küçük grup öğretiminde canlı model ve video modelin karşılaştırılması (Öncül, 2015) biçimlerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.4. OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin verimlilik / karşılaştırma araştırmaları

Yazar yıl Başlık (Eskiden yeniye)	Hayali oyun türü	Öğretim yöntemi	Araştırma yöntemi	Katılımcılar Tanı-sayı-yaş	Açıklama
2008 Colozzi vd.	Hayali oyun içinde ifade edici dil becerileri ve motor beceriler	Eş zamanlı ipucunda; birebir öğretim ve Küçük grup öğretimi	Tek denekli araştırma Çoklu yoklama modeli	3 OSB olan 1 down sendromu olan çocuk	İki farklı öğretim formatında minimal farklılıklar gözlenmiştir.
2010 Sancho vd.	Hayali oyun İçinde beş figür olan ev ve sirk oyun setleri (iki set)(ev-sirk)	Video model (ipucu ve pekiştirme süreçleri içeren) ve içermeyen	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	2 OSB olan çocuk 5 yaş erkek	Video modelin iki türü de etkili Bir katılımcıda tamamen eşit etkide Diğer katılımcıda ise ipucu pekiştirme süreçleri içeren video model oyun senaryosu diğer türe göre daha hızlı etki gösterdi.
2010 Palechka ve MacDonald	Hayali oyun (seslendirmeler ve oyun davranışları değerlendirildi)	Uygulamacının çektiği videolar ile ücretli erişilebilen videoların karşılaştırılması	Tek denekli araştırma Uyarlamalı uygulamalar modeli	3 OSB olan çocuk 4-5 yaş	Her iki biçimde de etkili Bir öğrencide ücretli erişilebilen videolar etkili değil
2011 Lydon vd.	Hayali işlevsel oyun	Temel tepki öğretimi ve video model	Paired samples t test	OSB olan 5 çocuk 3-6 yaş	Her iki yöntem de etkili ancak temel tepki öğretiminin daha etkili olduğu bulunmuş. (özellikle genellemede)
2014 Akmanoglu Yanardağ Batu	İşlevsel Hayali oyun Rol yükleme	Video model yalnız ve Aşamalı yardımla birlikte sunumu (karşılaştırma)	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü	OSB 4-6 yaş 4 katılımcı	Her iki sunum biçimi neredeyse eşit düzeyde etkililikte bulunmuş ancak bir katılımcı yalnız aşamalı yardım ve video modelin birlikte kullanıldığı formatta ölçütü karşılamıştır.

Tablo 1.4. (devam) *OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimine ilişkin verimlilik / karşılaştırma araştırmaları*

Yazar yıl Başlık (Eskiden yeniye)	Hayali oyun türü	Öğretim yöntemi	Araştırma yöntemi	Katılımcılar Tanı-sayı-yaş	Açıklama
2015 Kürkçüoğlu	Ülke Tüm kategoriler	Video model İpucunun giderek artırılması (karşılaştırma)	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	OSB 5-6 yaş	Karşılaştırılan yöntemlerin etkililik bulguları belirgin şekilde farklılaşmamıştır. 2 katılımcı için ise ipucunun giderek artırılması daha verimli olduğu sonucunu doğurmuştur.
2015 Bozkurt ve Özen	Sani- İşlevsel Hayali oyun Rol yükleme	Video model Akran ve yetişkin model karşılaştırması	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	OSB 5-6 yaş	Her iki uygulamanın da etkili olduğu, katılımcıların ediniminde hata yüzdesi, oturum sayısı bakımından etkililikte bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak akran ile model olunan video modelin ölçüt karşılanana dek geçen süre açısından daha verimli olduğu gözlenmiştir.
2015 Tekinarslan	Öncül, Sembolik oyun (garsonluk ve berberlik)	Küçük grup öğretiminde canlı model ve video modelin karşılaştırılması	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	OSB Üç katılımcı 11 yaş	Her iki formatta ölçüte ulaşmada etkili ancak Edinim ve genelleme boyutunda video modelin canlı modele göre daha etkili, kalıcılıkta ise canlı modelin videoya göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

1.5.3. OSB olan çocuklara hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerinin öğretimini gerçekleştiren araştırmalar

OSB olan çocuklara hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerine ilişkin öğretim içeren araştırmalar Tablo 1.5.'te gösterilmektedir. Söz konusu çalışmalarda hayali oyun dışında kalan diğer oyun türlerine ilişkin öğretimler söz konusu olmuştur. Bu oyun türleri sosyo-dramatik oyun (Burns ve Brainerd, 1979), yapı-inşa oyunu (Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995), kurallı oyun (Odluyurt, 2013) dur. İncelenen çalışmalar OSB olan çocuklara yönelik hayali oyun türleri dışındaki oyun müdahalelerinin de tıpkı hayali oyun müdahalelerinde olduğu gibi etkili sonuçlar üretebildiğini göstermektedir.



Tablo 1.5. OSB olan çocuklara diğer oyun türlerine ilişkin öğretim araştırmaları (eskiden yeniye kronolojik sıra ile)

Yıl ve yazar	Hedef Oyun türü/ bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Katılımcılar	Temel bulgu
1979 Burns ve Brainerd	Yapı inşa oyunu ve dramatik oyun	Okulöncesi çocukların yapı inşa ve dramatik oyun deneyimlerinin perspektif alma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.	Grup deneysel	51 okul öncesi çocuk katılımcı Deney grubu1:17 çocuk:10 yapı inşa oyunu seansı almıştır Deney grubu2: 17 çocuk: 10 dramatik oyun seansı almıştır Kontrol grubu: 17 çocuk	Her iki oyun uygulaması da çocuklarda kabaca eşit düzeyde perspektif alma becerisi geliştirmiştir.
1995 Thorp, Stahmer ve Schreibman	Sosyo-dramatik oyun	Temel tepki öğretimi ile gerçekleştirilmiş Aynı zamanda dil becerileri, hayali oyun becerilerine ilişkin gözlemler ve değerlendirmeler yapılmış.	Tek denek- çoklu başlama	OSB olan 3 çocuk 3-4 yaş	Sosyal yeterlik ile sosyo-dramatik oyun becerileri ve dil becerileri ile hayali oyun becerileri arasında bağıntı görülmüştür. Öğretim sonunda öğrencilerin sosyo-dramatik oyun ve sosyal yeterliklerinde olumlu yönde değişiklikler gözlemlenmiştir.
2001 Zercher vd.	Ortak dikkat hayali oyun ve dil becerileri	Integrated play group	Tek denek çoklu başlama (müdahale olmaksızın, yetişkin koçluğu ile müdahale ve yetişkin koçluğu olmaksızın müdahale)	OSB olan 2 erkek çocuk (6 yaşında ikiz) 3 normal gelişim gösteren kız (5-9-11 yaş)	NG çocuklar 30 dk'lık oturumların ardından integrated play group tekniklerini uygulayabilmeye başlamıştır. OSB olan çocukların nesneye yöneltilen ortak dikkat, sözel çıktılar ve hayali oyun davranışları üzerinde belirgin olumlu etkiler geliştirmiştir.

Tablo 1.5. (devam)*OSB olan çocuklara diğer oyun türlerine ilişkin öğretim araştırmaları*

Yıl ve yazar	Hedef Oyun türü/ bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Katılımcılar	Temel bulgu
2004 Bernard- Opitz, Ing ve Kong	Oyunun farklı tür ve aşamaları Farklı evrelerde kullanılıyor Ebeveyn katılımı da dahil ediliyor	OSB olan çocuklarda davranışsal ve doğal oyun müdahalelerinin karşılaştırılması.	Crossover design	OSB olan sekiz çocuklu iki grup oluşturulmuş	10 haftalık müdahale paketinde davranışsal (ayrık denemeler ağırlıklı) ve doğal oyun müdahalelerinin etkililiği karşılaştırılıyor. Müdahalelerin ardından çocukların OSB puanları azalmıştır.
2005 Lifter Canon Anderson	Developmental Play Assessment'a (Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı) dayalı ölçümlere göre belirlenen oyun davranışları belirlenmiş Uygulamalar ev ziyaretleri ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir.	OSB olan çocuklara oyun becerilerinin hedeflenmesi ve öğretilmesinde gelişimsel özellik Üç öğrenci için gelişimine özgü eve dayalı oyun programları hazırlanmıştır. Bu amaçla Doğrudan öğretim yöntemi/ipucunun giderek artırılması ve farklı oyuncak setleri kullanılmıştır.	Tek denek Çoklu başlama	3 OSB olan çocuk 4-6 yaş arası	Çocukların kendi evinde oyun müdahaleleri tamamlanmış ve ev ziyaretleri bağlamında araştırma gerçekleştirilmiştir. Müdahalenin ardından çocukların oyun davranışlarının arttığını, oyun öğretiminde gelişimsel özelliğün göze önünde bulundurulması gerektiği bildirilmiştir.

Tablo 1.5. (devam)*OSB olan çocuklara diğer oyun türlerine ilişkin öğretim araştırmaları*

Yıl ve yazar	Hedef Oyun türü/ bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Katılımcılar	Temel bulgu
2008 Libby vd.	Yalnız oyun/Lego oyunu ile yapı-inşa	OSB olan çocuklara yalnız oyun oynama becerisinin öğretiminde İpucunun giderek artırılması ile öğretim ile ipucunun giderek azaltılması ile öğretimin karşılaştırılması	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	OSB olan 5 çocuk 9-15 yaş	Temel olarak İpucunun giderek artırılması ile öğretim söz konusu olduğunda edinimin daha hızlı olduğu ancak ipucunun giderek azaltılması ile öğretim sürecinde daha az hatalı davranış gerçekleştiği bildirilmiştir.
2013 Odluyurt	Kurallı oyun (elim sende, körebe, yakan top, saklambaç ...)	Kurallı oyun öğretiminde doğrudan model olma ile video model karşılaştırması (kaynaştırma ortamında)	Tek denekli araştırma Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	OSB olan 3 çocuk 18 NG akran (öğreten)	Araştırma bulguları katılımcıların hedef becerileri yüksek doğrulukla gerçekleştirdiği ve koruduğunu göstermiştir. Doğrudan model olma ve video model arasında anlamlı fark görülmemiştir.

1.5.4. OSB olan çocuklara yönelik oyun öğretimi araştırmalarına ilişkin sistematik derleme ve meta analiz alışmaları

OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen oyun ğretimi araştırmaları tekil olarak ouğunlukla etkili sonuçlar elde edildiğini gösteren bulgular sunmaktadır. Sistematik derleme ve meta analiz alışmaları OSB olan çocuklara oyun ğretimi bulgularına ilişkin daha büyük bir pencereden görüş sağlayabilirler. OSB olan çocuklara oyun öğretimini içeren çalışmalara ilişkin derleme ve meta-analiz alışmaları Tablo 1.6.'da gösterilmektedir. İncelenen çalışmaların 1980'li yıllardan 2010'lu yılların sonuna dek uzandığını görölmektedir (Kent vd. 2020; Lifter vd., 2011). Derleme alışmaları OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen oyun müdahalelerini bir arada görmeye yönelik olarak derlenmiş, kimileri sistematik analizle (ör., Jung ve Sainato, 2013), kimileri meta-analiz ve etki büyüklüğü hesaplamalarıyla (ör., Kent, 2020) okuyucuya sunulmuştur. Kimileri ise herhangi bir derleme ya da sistematik bir analiz içermeyen yalnızca alanyazında OSB olan çocuklara oyun öğretimine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunmuştur (Boutot vd., 2005).

Tablo 1.6. OSB olan çocuklara oyun öğretimine ilişkin sistematik derleme, meta-analiz çalışmaları ve açıklayıcı makaleler

Yıl yazar	Yıl/aralık	Katılımcı grupları	Araştırma modelleri	Temel bulgu
2020 Kent vd.	2001-2017 arasında 11 araştırma	2-11 yaş aralığı OSB tanısı olan	Grup deneysel	2001 ile 2017 yılları arasında randomized controlled study olarak gerçekleştirilmiş 11 araştırma incelenmiştir. Araştırma katılımcıları yaş aralığı 2-11 arasında değişmektedir. Meta analiz bulguları sonuçların küçük ancak anlamlı etkileri olduğunu ifade etmektedir.
2013 Jung ve Sainato	1990-2011 26 araştırma	2 yaş 6 ay ile 12 yaş aralığı OSB ve Down Sendromu	Tek denekli ve grup deneysel	2011 ile 1990 yılları arasında OSB olan çocuklara ilişkin tek denekli ve deneysel olarak oyun öğretimini içeren çalışmalar incelenmiştir. 26 çalışma Çalışmaların çoğunluğunda müdahale yöntemleri kombine edilerek kullanılmış. OSB olan çocukların oyun becerileri artarken uygun olmayan davranışlarının azaldığı, olumlu sosyal etkileşimin arttığı rapor edilmiştir.
2011 Lifter Mason Barton	1981-1997 Arasında yer alan 5 çalışma	8-70 ay aralığındaki çocuklar Tipik gelişen/OSB/MR	Betimsel /boylamsal/ kesitsel	Davranışçı bakış açısı oyunun gözlemleyerek öğrenilmesi, ipucu hiyerarşileri ve pekiştirme tarifelerine odaklanırken, yapılandırıcılık çocuğun oyuna nasıl dahil olduğuna, nasıl performans gösterdiğine, altta yatan bilişsel ve gelişimsel süreçlere de odaklanmaktadır. Araştırmacılar 25 yıllık oyun araştırmaları sonucunda 3 anlamlı çıkarımları olduğunu ifade etmekte 1. Yetersizliği olan bireyler NG bireylerle kıyaslandığında oyun alanında gerilikler göstermektedir. 2. Özel gereksinimli bireyler için oyun çok önemli bir gelişim alanıdır. 3. Sistematik yetişkin ipuçlarını içeren ve gelişimsel olarak uygun oyun hedefleri belirleyen müdahaleler etkili sonuçlar doğurmaktadır. Küçük çocuklar için oyun öğretimi bağlamsal olarak ilişkili, gelişimsel olarak uygun ve çocuğun ilgi ve odağına bağlıysa etkili olmaktadır.

Tablo 1.6. (devam) *OSB olan çocuklara oyun öğretimine ilişkin sistematik derleme, meta-analiz çalışmaları ve açıklayıcı makaleler*

Yıl yazar	Yıl/aralık	Katılımcı grupları	Araştırma modelleri	Temel bulgu
2009 Lang vd.	15 araştırma	0-8 yaş OSB olan çocuklar	Deneysel- yarı deneysel	Deneysel ya da yarı deneysel OSB olan 0-8 yaş arası çocukları içeren 15 araştırma/Modelling en fazla kullanılan ve etkili olduğu gösterilen metot. Ancak bazı araştırmacılar bireyin modelden izleyerek yaptığı oyun davranışlarının gerçek oyun formları olmadığı yönünde eleştirdiği, ve bu oyunların yetişkin pekiştirmesine bağlı olduğu içsel motivasyon taşımadığı tartışılmaktadır. Diğer çok kullanılan yöntem ise sistematik ipucu ile olumlu pekiştirme olduğu belirtilmekte. Diğer stratejinin ise çocuk yönlendirmesini içeren daha doğal öğretim formatları olduğu belirtilmektedir. (karşılıklı taklit, milieu, integrated play therapy) olduğu belirtilmektedir.
2008 Barton ve Wolery	16 araştırma	2-10 yaş aralığındaki çocuklar	1 seçkisiz olmayan deneysel 1 seçkisiz grup deneysel 14 tek denekli	Araştırmalarda genellikle video model ve ipucu stratejileri kullanıldığı ve öğretilen oyun türünün yeterince açıklanmadığı belirtilmiştir. Çocukların hayali oyun davranışlarındaki artışın sınıftaki materyaller ve yetişkin yönlendirmesi ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. Az sayıda araştırmada uygulama güvenilirliği verileri ve genelleme bulgusu raporladığı belirtilmektedir.
2005 Boutot, Guenther ve Crozier	Açıklayıcı nitelikte makale	1 katılımcı 4 yaşında erkek OSB	Vaka çalışması	OSB olan çocukların oyuna ilişkin düşük ilgileri, az oyun oynuyor olmaları, oyun becerilerinin gelişimindeki gecikmeler onların oyunun doğal katkılarında (uygun davranış geliştirme, bilişsel gelişim, problem çözme vb.) mahrum bırakmaktadır. OSB çocuklar mutlaka oyuna ilişkin ek öğretimler ile oyun aktivitelerine dahil edilmelilerdir. Çalışmanın ardından bir vaka sunumu yer almakta: ayrı deneme ile doğal öğretim içeren iki oyun öğretimi tek denekli dönüşümlü uygulamalar ile karşılaştırılıyor bir çocuk üzerinde. Doğal öğretimin ayrı denemeye nazaran daha etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmacıların önerisi ileride yapılacak OSB olan çocuklara yönelik oyun öğretimi çalışmalarında yalnızca oyunun edinimine odaklanılması değil oyun ile gelişen olumlu diğer etkilerin de ölçülmesi.

Tablo 1.6. (devam) *OSB olan çocuklara oyun öğretimine ilişkin sistematik derleme, meta-analiz çalışmaları ve açıklayıcı makaleler*

Yıl yazar	Yıl/aralık	Katılımcı grupları	Araştırma modelleri	Temel bulgu
2003 Stahmer Ingersoll ve Carter	Açıklayıcı nitelikte makale	-	-	Makalede oyun becerilerini öğretimine ilişkin kullanılan davranışsal yöntemler yapılandırılmıştan az yapılandırılmış olana doğru sıralanarak açıklanmaktadır. Ayrık denemeler ile öğretim, Yineleyici davranışın uygun oyun davranışını artırmada kullanılması, Temel tepki öğretimi, Karşılıklı Taklit öğretimi, Uygun davranışın ayrımlı pekiştirilmesi, Kendini yönetme, Canlı model, Video model yöntemleri ile oyun öğretimlerine örnekler kısaca açıklanmaktadır.
2002 Terpstra, Higgins ve Pierce	Açıklayıcı nitelikte makale	-	-	Makalede oyuna ilişkin yetersizlikleri olan OSB bir çocuk muhtemelen oyun ile ilişkili diğer alanlarda da yetersizlikler yaşayacağı belirtilmektedir. Sınıf temelli oyun becerileri öğretimi için göz önüne alınması gereken noktalar belirlenmiş ve makale raporunda açıklanmıştır. Bunlar; <i>gelişimsel hazırbulunuşluk</i> : OSB olan çocuğun gelişimsel düzeyi, belirlenen hedefe ilişkin hazırbulunuşluğu ilgili oyun ve aktivitelerin seçiminde önemlidir. <i>Dil gelişim düzeyi</i> : OSB olan dil gelişim düzeyi ne kadar akranlarına yakınsa oyun becerilerinin de o kadar yakın olacağı belirtilmektedir. <i>Akranların ulaşılabilirliği</i> : akranlar OSB olan çocuklara etkileşim kurma, sürdürme, uygun davranma, pozitif sosyal ilişkiler konusunda öğretim sunabilmelidir. <i>Motivasyonel faktörler</i> : Oyuna akranları kadar ilgi duymayan OSB çocuk için motivasyonel faktörlerin düzenlenmesi önem arz etmektedir. <i>Ortam ve müdahale sürecinin planlanması</i> : Hangi oyun türü, nasıl ve hangi ortamda öğretileceği müdahalenin etkililiği bakımından iyi planlanması gereken noktalardır.
Luckett, Bundy ve Roberts 2007	13 araştırma incelenmiş	OSB olan küçük çocuklar	Çoğunlukla tek denek olarak belirtilmiş	Makalede oyun, tanımı gereği, içsel olarak motive edilmiş, esnek, kendiliğinden ve gönüllü olsa da otizmlili çocuklara yoğun bir şekilde yapılandırılmış, tekrarlayan ve dış takviyelerden yararlanan davranışsal müdahaleleri kullanarak oynamayı öğrettiklerine ilişkin mevcut sistematik incelemede, bu iddiaların araştırmacılar tarafından sunulan kanıtlarla ne ölçüde desteklendiği incelenmiştir. En etkili davranışsal müdahalelerin, çocukların mevcut yetenekleri üzerine inşa edilen veya dışsal ödüllerden ziyade faaliyetlerin kendilerinin motive edici doğasına dayananlar olduğu sonucu aktarılmaktadır.

1.6. OSB’de oyun öğretimi araştırmaları bize ne söylüyor?

Kanner’in ilk otizm tanımlamalarından bu yana, OSB olan çocukların oyun davranışlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Buna rağmen otizm özellikleri sergileyen çocukların oyun becerilerinin diğerlerinden daha yavaş ve geriden mi geliştiğı yoksa daha farklı mı geliştiğı belirsizliğini korumaktadır (Kasari vd., 2013). Buna karşın OSB olan çocuklara ilişkin oyun araştırmaları hem niteliksel hem niceliksel sorunların bu çocukların oyun becerilerine olumsuz etki ettiğini ifade etmektedir (Childress, 2011; Holmes ve Willoughby, 2005; McLean vd., 2014); OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlar ve aileler tarafından bu sınırlılıklar rahatlıkla gözlemlenebilmektedir.

Oyun kavramının karmaşıklığı geçen başlıklarda sıklıkla bahsedilmekteydi. Farklı disiplinlere ve geçmişe dayalı oyun kavramında yaşanan karmaşıklık ya da farklı bakış açıları ile oyuna yaklaşım elbette oyun öğretimini içeren araştırmalara da yansımaktadır. Sembolik oyun ya da hayali oyun sınıflaması ile gerçekleştirilen etkililik ve verimlilik araştırmaları, sistematik derlemeler, OSB olan çocukların hayali oyun müdahalelerinin ardından söz konusu oyun becerilerini kazanabildiklerini göstermektedir (Bai vd., 2015; Barry ve Burlew, 2004; Barton vd., 2019; Barton 2015; Besler ve Kurt, 2016; Colozzi vd., 2008; D’Ateno vd., 2003; Hine ve Wolery, 2012; Kasari vd., 2006; Lydon vd., 2011; MacManus vd., 2015; Özen vd., 2012; Palechka ve MacDonald, 2010; Reagon vd., 2006; Sancho vd., 2010; Saral ve Ulke-Kurkcuoğlu, 2020; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995). Ancak bu araştırmaların birçoğunda belirli araç/oyun setleri ile yalnız belirlenen türde hayali oyunlar, uygulamacının kontrolünde sembolleştirmeler söz konusu olmuştur. Bununla birlikte gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğunun klinik ortamlarda gerçekleştirildiğı raporlanmıştır. Bu nedenle söz konusu öğretimlerin gerçekleşmesinin ardından geçen sürede katılımcı çocukların farklı materyallerle farklı sembolleştirmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğı tam olarak bilinemez durumdadır. Oyunların bir senaryo içinde belirli kalıplarla öğretilmesinin o oyun türünün öğretilmesi değil bir oyun kalıbının bir rolün öğretilmesi olduğı söylenmektedir (Debodinace vd., 2017; Kasari vd., 2013; Lang vd., 2009; MacDonald vd., 2005).

Bilinmektedir ki oyun içsel motivasyona dayalı, esnek ve yaratıcı bir düzlemdir. Bu düzlemde çocuğun oyuna, oyuncağına ilişkin ilgisi ya da motivasyonu dışsal pekiştirmeler ile sağlandığında bunun oyun olmaktan çıkacağı öngörülebilir (Kasari vd., 2013). İçsel motivasyonun sağlanması için oyunda çocuğun kendini rahat hissettiğı bir

ortamda kendi seçtiği oyuncak ya da nesnelerle oyunun kurulması oyunun önemli bir sac ayağı olan içsel motivasyona hizmet edecektir.

MacDonald ve meslektaşlarının (2005) de belirttiği gibi OSB olan çocuklar senaryolu oyun öğretimlerini –bir başka deyişle yeniden canlandırılan ezberci oyun eylemlerini- söz konusu öğretimlerle artırsalar bile kendiliğinde bir oyun kurmada, kendi yaratıcılığında oyun eylemleri gerçekleştirmede başarılı olamayabilirler. Senaryoya bağlı öğretimlerle hayali oyun öğretimi gerçekleştirilen çalışmaların sıklıkla OSB olan çocuklara işlevsel ve hayali oyun davranışlarının artmasında etkili olduğunu gösterebilir de yalnızca yarısının öğrenilen oyun becerilerini yeni oyuncaklara, oyun ortamlarına ya da oyun eylemlerine genelleştirdiğine kanıt sağlayabilmektedirler (Bordreau ve D'entremont, 2010; Hine ve Wolery, 2006; Kasari vd., 2013; Nikopoluos ve Keenan, 2007; Sancho vd., 2010). Lifter vd. (2011)'nin 25 yıl boyunca gerçekleştirilen farklı oyun araştırmalarını inceleyerek gerçekleştirdiği çalışmanın çıkarımlarından biri OSB olan çocuklara sunulan oyun öğretim müdahalelerinin bağlamsal olarak ilişkili, gelişimsel olarak uygun ve çocuğun ilgi ve odağına bağlıysa etkili olduğu vurgulanmaktadır.

OSB olan çocuklar ile gerçekleştirilen öğretim araştırmaları davranışsal müdahalelerin etkililiğini on yıllardır tekrarlayan biçimde (OSB'den etkilenme düzeyi farklı katılımcılara, farklı yaş gruplarına, farklı etnik kökenlere, farklı hedef becerilere vb.) ortaya koymaktadır. Bununla birlikte davranışsal stratejilerin (ipucu hiyerarşisi, video model vb.) oyun becerilerine ilişkin de etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (ör., Barry ve Burlew, 2004; Barton 2015; Barton vd., 2019; Besler ve Kurt, 2016; Colozzi vd., 2008; D'Ateno vd., 2003; Hine ve Wolery, 2012). Ancak oyun becerilerinin doğası gereği içsel motivasyonu, çocuk liderliğini ve seçimlerini önceliğe aldığı düşünüldüğünde bu becerilerin daha doğal bağlamlarda, çocuğun liderliğini ve motivasyonunu öne alan biçimlerle gerçekleştirilmesi gerekliliği görülebilir. Bu noktada oyun öğretiminde doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımın önemi ön plana çıkmaktadır.

1.7. Doğal gelişimsel davranışsal yaklaşım ve oyun öğretimi

Özellikle son 20 yılda gerçekleştirilen araştırmalar hem OSB'yi daha erkenden fark etmenin ve tanımlamanın, hem de erken müdahale uygulamaları sayesinde çocukların gelişimlerini etkili biçimde desteklemenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu noktada biz eğitimciler açısından önemli olan müdahale yöntemlerimizi daha küçük çocuklar için daha uygun ve etkili hale getirmektir (Dawson, 2008; Schreibman vd.,

2015). OSB söz konusu olduğunda davranışsal araştırmaların etkililiğini kanıtlayan çok önemli ve köklü bir araştırma tabanı mevcuttur. Ancak özellikle erken çocukluk döneminde alanyazında küçük çocuklara ilişkin müdahalelerin etkililiklerine ilişkin ampirik araştırma sonuçları daha yeni sayılabilecek bir tarihi geçmişe sahiptir (Schreibman vd. 2015). Bu noktada küçük çocuklara sunulan müdahalelerin geleneksel UDA (Uygulamalı Davranış Analizi) uygulamalarından ziyade daha “doğalcı” etkileşime ve doğal gelişen bağlama dayalı, günlük rutinler temelinde sunulan öğretim stratejilerini içerdiği görülmektedir. Daha “doğal” olarak adlandırılan bu müdahaleler hem davranışsal öğrenme ilkelerine hem de gelişimsel temellere dayanmaktadır. Bu nedenle yaygın olarak bu yaklaşım “Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (Naturalistic Developmental Behavioral Interventions) (DGDM)” olarak adlandırılmaktadır (Schreibman vd. 2015).

Hem davranışsal hem gelişimsel araştırmaların bulgularını kullanan DGDM nin gelişimsel temeli Piaget (1952), Bruner (1978), Vygotsky (1962) gibi tanınan bilim insanlarının çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Buna göre çocukların gelişimsel olarak uygun öğrenme ortamlarında, kendileri için anlamlı bağlamlarda ve kendileri aktif katılımcı olduklarında en iyi öğrenmelerin gerçekleştiğini göstermektedir (Bianquin, 2018; Kuhl vd. 2003). Bununla birlikte bu yaklaşımda kullanılan stratejilerin bir kısmı uygulamalı davranış analizi stratejileri ve bu stratejiler doğal bağlamlarda ve çocuk tercihi izlenerek daha az katı biçimde uygulanması biçiminde gerçekleştirilmektedir. DGDM’de çocuğun inisiyatifi, çocuk başlatıcılığı ve çocuğun kendiliğindenliği teşvik edilmekte ve ödüllendirilmektedir (Schreibman vd. 2015).

DGDM öğrenme süreci içinde UDA’ya dayalı yaklaşımlara yöneltlen bir takım eleştirilere (özellikle genellemede yaşanan zorluklar) karşılık “davranış ve sonucu arasındaki işlevsel ilişkinin” “doğal bir akış ve bağlamda” kurulmasını sağlamayı hedefleyen müdahale yoludur (Charlop vd. 2018; Schreibman vd. 2015). DGDM’ye dayalı müdahalelerde üç temel özellik göze çarpmaktadır. Bunlar; motivasyonun artırılması, davranış ve sonucu arasındaki işlevsel ilişki kurulması ve genellemeye hizmet etmesi olarak sıralanabilir. Aslında hem doğal gelişimsel davranışsal yaklaşım, hem de yoğun yapılandırılmış davranışsal (belirgin biçimde yapılandırılmış) yaklaşım uygulamaları eğitim biliminin temellerine sağlam biçimde dayanmaktadır. Her iki yaklaşımda edimsel koşullanma tekniklerine dayanan müdahaleler, sosyal açıdan önemli müdahale hedeflerinin belirlenmesi, müdahale sürecinde çocuğun nesnel biçimde değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçların analiz edilmesi süreçlerini içermektedir

(McGee, 2005; Schreibman vd. 2015). İki yaklaşımları karşılaştıran çalışmalar; doğal ortamlar bağlamında öğretimin daha iyi bir genelleme sağlama ve bu sayede beceriyi birden fazla durumda öğretme ihtiyacını giderme gibi avantajlar sağladığını, OSB olan küçük çocukların doğru bir davranışı sergilemesi ile bunun ödülünün arasında doğal pekiştireçlerle kurulan bir bağ olduğunda daha hızlı öğrenme olasılıkları olduğunu, ipucu bağımlılığı riskini azalttığını, dil formunu anlamla öğrenmenin verimlilik anlamında avantaj sağladığını, günlük yaşamdaki dikkat dağıtıcı uyaranlara alışma fırsatı sağladığını, etkileşimi daha fazla içerdiğinden sosyal gelişimi teşvik etmeye yardımcı olma, ebeveynler tarafından kolayca ve günlük rutinlerde uygulanabilir olduğu için “aile dostu” olma gibi avantajları taşıdığı ifade edilmektedir (Bianquin, 2018; McGee, 2005; McGee ve Daly, 2007; Morrier vd., 2009; Schreibman vd. 2015).

1.8. Araştırma gereksinimi

OSB olan çocukların, spektrumun özellikleri arasında yer alan hayali oyuna ilişkin sınırlılıkları nedeniyle akranlarına kıyasla hem nitelik (oyun gelişiminde gerilik, daha az çeşitlilikte ve yaratıcılıkta oyun oynama) hem nicelik (daha az sayı ve sürede oyun) anlamında oyun alanında güçlüklerle sahip oldukları bilinmektedir (Childress, 2011; Holmes ve Willoughby, 2005; McLean, Hemmeter ve Snyder, 2014; Rutherford, vd. 2007). Bu durum OSB olan çocuklara ilişkin oyun öğretimlerini gerekli kılmaktadır. OSB ve oyun alanyazını incelendiğinde araştırmaların, spektrumun tanı kriterlerinde de yer alması bağlamıyla hayali oyun üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır (Kent, 2020; Lifter vd., 2011). Bununla birlikte diğer oyun türlerine ilişkin de müdahale çalışmaları alanyazında mevcuttur (ör., Libby vd., 2008; Odluyurt, 2013).

OSB olan çocuklara ilişkin hayali oyun öğretimini içeren araştırmalar öğretim yöntemi bağlamında; ipucunun giderek artırılması (Barton ve diğ, 2013; Barton, 2015; Ergin, 2017; Saral, 2017; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015) video model (Akmanoglu, Yanardağ ve Batu, 2014; D,Ateno vd., 2003; Hine ve Wolery, 2006; MacDonald vd., 2005; Macdonald vd., 2009; Özen-Batu-Birkan, 2012; Palechka ve MacDonald, 2010; Reagon, vd., 2006; Sancho vd., 2010; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015), ayırık denemelerle öğretim (Charman ve Baron-Cohen, 1997), sosyal öykü (Barry ve Burlew, 2004), temel tepki öğretimi (Lydon vd., 2011) ve sabit bekleme süreli öğretim (Barton vd., 2019) gibi yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Söz konusu müdahaleler çoğunlukla klinik ortamda uzman müdahalesi ile gerçekleştirilmiş ancak bazı çalışmalarda evde ve doğal ortamda

da öğretim sunulmuştur (Lang vd., 2009). Bununla birlikte hayali oyun dışındaki diğer oyun türlerine ilişkin araştırmalar, yalnız oyun, yapı-inşa oyunu, kurallı oyun gibi farklı oyun türlerinde gerçekleştirilmiş ve etkili sonuçlar elde edilmiştir (Bernard-Opitz, Ing ve Kong, 2004; Burns ve Brainerd, 1979; Libby vd., 2008; Lifter vd., 2005; Odluyurt, 2013; Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995; Zercher vd., 2001). OSB olan çocuklara yönelik oyun öğretimi araştırmaları incelendiğinde temel olarak oyun türü ister hayali oyun isterse diğer oyun türleri olsun, etkili müdahaleler sunulduğunda OSB olan çocukların hedeflenen oyunları öğrenebildiğini göstermektedir (Akmanoglu vd., 2014; Bai, Blackwell ve Colouris, 2015; Barry ve Burlew, 2004; Barton vd., 2013; Barton ve Pavillianis, 2012; Charman ve Baron-Cohen, 1997; Colozzi vd., 2008; D'Ateno ve diğ., 2003; Fein, 1981; Hine vd., 2009; Jarold, 2003; Kasari vd., 2006; Lang vd., 2009; Lydon vd., 2011; Macdonald vd., 2005; Macdonald vd., 2009; Öncül, 2015; Özen vd., 2012; Palechka ve MacDonald, 2010; Reagon Higbee ve Endicott, 2004; Sancho vd., 2010; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015; Williams, Reddy, Costall, 2001; Wolery ve Barton, 2008; Wulff, 1985).

Bununla birlikte bu çalışmalarda çocuklardan yalnızca öğretilen oyunun kendisine ilişkin değerlendirmeler alınmıştır. Hâlbuki oyun bir öğrenme hedefi olduğu kadar bir öğrenme aracıdır. Bu nedenle hedef davranış olarak öğretilen oyunların ardından çocuğun, oyunun özellikle olumlu katkılar sağladığı sosyal etkileşim, iletişim gibi alanlarda da değerlendirilmesi önemlidir. Bu yolla klinik bağlamda tek bir hedef davranış gibi görünen oyunun olumlu gelişimsel çıktılarının ortaya konmasını, oynanan ve öğrenilen oyunun çocuğun işlevsellik düzeyine katkısının belirlenmesi sağlanabilir (Barton ve Pavillianis, 2012; Boutot vd., 2005; Lang vd., 2009; Lifter vd., 2011). Bunun dışında diğer öğrenme alanlarında da olduğu gibi OSB'ye ilişkin hayali oyun öğretimi alanyazınında, yoğun yapılandırılmış davranışsal öğretim yaklaşımlarına karşı doğal öğretim yaklaşımları ile öğretim yapılması tartışmaları yer almaktadır. Oyunun doğası düşünüldüğünde yapılandırılmamış biçimde ortaya çıkan ve çocuğun öğrenmelerine işlevsel katkılar sağlayan oyunun, yapılandırılmış davranışçı yaklaşımlarla etkili bir biçimde öğretilmediği ancak öğretimi gerçekleştirilen oyun davranışının kalıcılığında ve özellikle genellemesinde önemli sınırlılıklar olduğu ifade edilmektedir (Kasari vd., 2013; Nikopoluos ve Keenan, 2007; Sancho vd., 2010).

Debodinace ve meslektaşları (2017) OSB olan küçük çocuklarla gerçekleştirilen tek denekli müdahale araştırmalarının meta-analizini gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın

öne çıkan bulgularından birisi, etki büyüklükleri bağlamında en fazla anlamlı farkın araştırma ortamı bağlamında gerçekleştiği şeklindedir. Doğal ortam olarak evde gerçekleştirilen araştırmaların diğer ortamlarda gerçekleştirilen araştırmalara göre anlamlı derecede daha etkili olduğu gösterilmiştir. Doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımın felsefesinde de doğal ortam ve bağlamın dolayısıyla küçük bir çocuk için ev ortamının önemi vurgulamaktadır. OSB olsun ya da olmasın özellikle küçük bir çocuk en fazla ev ortamında, varsa kendi odasında ya da kendi oyuncaklarının en çok bulunduğu odada oynamaktadır. Bu yaş döneminde hem öğrenme yaşantılarının hem de çocuğun zamanının büyük bir bölümü oyunda geçtiği için oyun öğretimleri de doğal bir bağlamda, çocuğun kendi oyun ortamında, gerçekleştirilmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır (Debondinance vd. 2017).

1.9. Araştırmanın önemi

Oyunun ne denli önemli olduğu yüzyıllardır farklı kişilerce ve farklı biçimlerde vurgulansa da oyunun önemini bilimsel olarak ortaya koyma çabası görece daha yenidir. 20. yüzyılın başından beri yaklaşık yüzyıldır oyunun çocukluk ve yetişkinlikte bireye yaptığı katkının önemini belirlemeye ve ölçmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Oyunun insan gelişimine katkısı yüzyıllardır vurgulansa da bunu bilimsel temelde açıklama ve ispat çabası görece olarak yeni sayılır. Oyunun hem özel gereksinimi olan hem de tipik gelişim gösteren çocuklar için öneminin belirlenmesi ve oyun temelli öğretimler gerçekleştirilmesi alanyazın için önemlidir. Özel gereksinimli çocuklarda oyuna ilişkin araştırmalar özel eğitim alanı açısından görece yenidir. Hem alanyazına hem de akranlarına kıyasla daha az oyun fırsatına sahip olmaları nedeniyle özel gereksinimli çocuklara sunacağı katkılar göz önünde bulundurulduğunda oyun araştırmalarının önemli olduğu düşünülebilir.

OSB olan çocuklarda oyun gelişimi ve oyun öğretimi ayrı bir önem kazanmaktadır. Ancak yapılandırılmış ve esnek olmayan öğretim programları yoluyla gerçekleştirilen müdahalelerin oyunun doğasıyla, temel özellikleriyle uyumlu olmaması, doğal bağlamlarda ve doğal öğretim stratejileriyle yapılacak müdahaleleri öne çıkarmaktadır. DGDM ile hayali oyun öğretimlerinin oyunun doğasına uygun sonuçlar üreteceği düşüncesiyle doğal bağlamda ve tek bir senaryoya bağlı kalmadan gerçekleştirilecek araştırmaların önemli olacağı söylenebilir. Literatür taramamızla sınırlı olmakla birlikte daha önce yapılmış bu türden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmada

oyun müdahalesi öncesi ve sonrasında oyunla en fazla ilişkilendirilen sosyal etkileşim ve dil iletişim alanlarına ilişkin ölçümler gerçekleştirilerek bu strateji ile oyun öğretiminin çocuğun bu alanlarındaki işlev düzeyine etkisi ortaya konması önemli görülmektedir.

1.10. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklara doğal ortamda, kendi seçtiği oyuncaklarla, bir senaryoya bağlı kalmadan sürecin akışı içinde hayali oyun öğretimi yapmak ve öğretim öncesinde ve sonrasında sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında çocukların işlevlerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın amacına ek olarak katılımcıların öğretim sonrasındaki hayali oyun düzeylerinin akranları ile karşılaştırılarak sosyal geçerlik yaklaşımlarından “sosyal karşılaştırma” yapılması ayrıca katılımların anne-babaları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilip “öznel değerlendirme” yaklaşımı ile iki tür sosyal geçerliğin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlara hizmet eden araştırma soruları şu şekildedir.

1.10.1. Araştırma soruları

- a) Erken çocukluk döneminde OSB’si olan çocuklara hedeflenen hayali oyun becerilerinin öğretiminde doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı etkili midir?
- b) Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı uygulamasından sonra katılımcılar öğretilen becerileri 1-3-5 hafta sonra korumuşlar mıdır?
- c) Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı uygulamasından sonra katılımcılar, öğretilen becerileri genellemişler midir?
- d) Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde anlamlı fark yaratmış mıdır?
- e) Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı uygulaması sonrasında katılımcıların aileleri çalışmadan memnun mudur?
- f) Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi müdahale programı sonrasında sosyal karşılaştırma sonuçlarına göre OSB olan çocukların oyun performansları akranlarına benzeşmiş midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkeni, katılımcılar, ortam, araç-gereçler, veri toplama ve veri analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden *katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli* ile tasarlanmıştır. Araştırmada OSB tanısı olan ve araştırmanın önkoşul becerilerini sağlayan çocuklar belirlenmiş ve art zamanlılık katılımcılar arası biçimde yapılandırılmıştır. Bir başka deyişle araştırmada deneysel kontrol, bağımlı değişkende yalnızca bağımsız değişken sunulan katılımcıda değişim olması, diğer katılımcılarda sabit kalması ve bunun ardıl biçimde gerçekleşmesi biçiminde kurulmaktadır. Deneysel kontrol birinci katılımcıya doğal bağlamda hayali oyun öğretimi sunulduğunda yalnızca birinci katılımcıda ilerleme gerçekleşirken diğer katılımcılarda ilerleme olmaması ve bunun ikinci ve üçüncü katılımcılarda da ardışık olarak gerçekleştirilmesi bir başka deyişle yalnızca öğretim yapılan katılımcının veri grafiğinde artış olması ve henüz öğretim yapılmamış katılımcılarda artış olmaması ile kurulmaktadır. Sürecin en az dört ayrı katılımcı ile yinelenmesi yoluyla bağımlı değişkendeki etkinin bağımsız değişkenden olduğunun ispatı güçlendirilmiştir (Gast ve Ledford, 2014; 2018).

Aynı zamanda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini değerlendirme için ön test ve son testler yapılmıştır. Sosyal geçerlik boyutunda ise öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve performans karşılaştırmaları yapılmıştır (Gast ve Ledford, 2014; 2018).

Araştırmada iç ve dış geçerlik tehditlerinden korunmak adına bir takım önlemler alınmıştır. Öncelikle süreç içinde katılımcı kaybı yaşanmaması adına bir takım önlemler alınmıştır. Araştırmaya dört öğrenci ile başlanmıştır. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce anne-babalar ile araştırma sürecine ilişkin görüşmüş ve ayrıntılı şekilde bilgilendirme yapmıştır. Bu noktada tüm oturumların baştan sona kamera ile kaydedileceği, görüşmeler için de ses kaydı alınacağı açıklanmıştır. Anne babaların katılım sürecinde herhangi bir rahatsız edici durum ile karşılaşmaları durumunda direk iletişim kurabilecekleri belirtilmiş, istedikleri zaman sebep belirtmeksizin araştırmadan

ayrılacakları, bu durumda o ana kadar çocuklarından toplanan verilerin imha edilceği vurgulanmıştır. Olgunlaşma tehdidinden korunmak amacıyla uygulama sürecine geçildiğinde çocukların evine haftada iki kez gidilmiş ve en az bir saat sürecek şekilde uygulama yapılmıştır. Bu durum yalnızca Can için geçerli olmamıştır. Can annesinin mesai şartları nedeniyle yalnızca haftada bir gün ziyaret edilebilmiştir. Sınanma ve ölçme tehdidinin uygulamanın halihazırda doğal bağlamda ve doğal akış içinde sürdüğü ve oyun oynama temelinde şekillendiği için kontrol altına alınabildiği varsayılmıştır. Araştırmada yüksek uygulama güvenirliğinin sağlanabilmesi için pilot uygulama gerçekleştirilmiş, pilot uygulama bir yüksek işlevli bir düşük işlevli OSB olan çocukla yürütülmüştür. Bu sayede araştırmacının her iki uçta da oyun arkadaşlığı sürdürebilme deneyimi kazanması hedeflenmiştir.

2.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni OSB olan çocukların ikinci düzey hayali oyun oynama beceri düzeyleri, bir başka deyişle oyun içinde bağlama uygun olarak bir nesneyi/oyuncağı başka bir nesneymiş gibi var sayıp oynama becerileridir. Bu bağımlı değişkene ek olarak hayali oyunla ilişkili olduğu bilinen -OSB söz konusu olduğunda oldukça önemli bir öğretimsel amaç ve tanıya yol açan boyut olan- “sosyal etkileşim” ve “iletişim” değişkenlerinde doğal bağlamda uygulanan hayali oyun müdahale programının etkisiyle meydana gelmesi beklenen işlevlerine katkıların değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Kısaca araştırmanın bağımlı değişkenleri öncelikli olarak “ikinci düzey hayali oyun beceri düzeyleri”, ek olarak da “sosyal etkileşim ve iletişim” düzeyleridir.

Bu araştırmada hayali oyun becerilerinin yalnız ikinci düzeyine odaklanılmıştır. Çünkü OSB olan çocukların hayali oyunda yaşadığı sınırlılıklarda kastedilen genellikle bir sembolleştirme ya da gerçeklikten sıyrılmada, yaratıcı becerilerde sınırlılıktır. Ancak OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimleri işlevsel hayali oyunla başlamakta ve en çok birinci düzey hayali oyun öğretimi gerçekleştirilmektedir. Derinlemesine bir bakışla görülebilir ki işlevsel hayali oyun (birinci düzey) yani bir nesnenin temsiline kendi işlevi ile kullanılması (arabanın sürülmesi, oyuncak kaşıkla yemek yapılması) bir sembolleştirme değil yalnızca gerçeğin küçültülmüş formuna aktarılmasıdır. Bununla birlikte işlevsel oyun oynamayı edinmemiş bir çocuğun, bir nesneyi başka bir nesne yerine koymaya da hazır olmayacağı öngörülebilir. Bu nedenle bu araştırma

katılımcılarında aranan önkoşul becerilerinden biri işlevsel hayali oyun oynamaktır. Bu araştırmada ikinci düzey hayali oyun, bir nesneyi kendisi dışında başka bir nesne olarak varsayma, bağımlı değişkendir.

2.2.1. Olası tepki tanımları

İkinci düzey hayali oyun (Bir nesneyi başka nesne yerine koyma): Öğrencinin bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanması beklenmektedir. Örneğin blok parçasını telefon gibi kulağına götürme, blok parçasını arabaymış gibi yerde sürme vb. Bu noktada öğrenciden beklenen doğru tepki bir nesneyi/objeyi başka bir nesneymiş gibi kullanmasıdır. Bir çubuğu kaşıkmiş gibi tabağın içine daldırma, karıştırma gibi oyun davranışları doğru tepki olarak kaydedilmiştir. Öğrencinin nesneyi yalnız kendi amacına uygun biçimde oynaması (arabayı sadece sürmesi, oyuncak bardağı işlevine uygun olarak ağzına götürmesi, oyuncak telefonu kulağına götürüp alo demesi vb.) işlevsel oyuna devam etmesi bununla beraber yineleyici ve oyun dışı davranışlar sergilemes (oyuncak çubuğu gözünün önünde sallaması, oyuncak telefonu yere atması, oyuncak arabanın tekerleklerini incelemesi) yanlış tepki, oyuncaklardan uzak durması ve oynamaması ise tepkisiz kalma biçiminde kaydedilmiştir. Olası tepki tanımlarının açıklandığı biçimde kaydedilmesini içeren veri toplama formları Ek5, Ek 6, Ek 7 ve Ek 8’de gösterilmektedir.

2.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni OSB olan çocuklar için geliştirilmiş olan doğal bağlamda hayali oyun öğretim programı uygulamasıdır. Doğal bağlam ile kastedilen, çocuğun günlük yaşamda sıkça oyun oynadığı, kendini rahat ve güvende hissettiği kendi evinde sıkça zaman geçirdiği bir oda ve oyun sürecidir. Söz konusu ortamlar OSB olan çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve ev ziyaretlerinden sonra sadeleştirilmiş, fazla oyuncak, aksesuar vb. odadan çıkarılması sağlanmıştır. OSB olan çocukların evlerindeki oyun oynama ortamlarının ortak özellikleri yerde halı, duvar kenarlarına yaslı kanepelerdir (öğretimlerin gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin görseller Ek 11, Ek 12, Ek 13 ve Ek 14’te gösterilmektedir). Bununla birlikte araştırmacı oyun setlerini sıkça çeşitlendirmek kaydıyla yanında götürmektedir.

Doğal Bağlamda Hayali Oyun Öğretim Programı (DOHOP)’ta hedef becerilerin öğretimi amacıyla doğal öğretim yaklaşımların ortak özellikleri olarak belirtilen çevresel

düzenlemelerin yapılması, çocuğun liderliğinin izlenmesi, öğretimin doğal bağlamda gerçekleştirilmesi, doğal ve işlevsel pekiştirmelerin kullanılması gibi süreçlere dayalıdır.

2.3.1. Doğal bağlamda hayali oyun öğretim programı (DOHOP)

Alanyazında değişen biçimlerde farklı terimler ile anılsalar da DGDM yaklaşımları temel alan uygulamalar bazı ortak noktalardan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimin doğal bağlamlar içinde gerçekleştirilmesi, öğretimlerin çocuğun ilgi ve dikkati ile gerçekleştirilmesi, etkinlik ya da bağlamın doğal pekiştireç görevi görmesi ya da işlevsel ve/veya doğal pekiştirmelerin kullanılması ve çocuğun liderliğinin takip edilerek öğretimin sürdürülmesi olarak sıralanabilir. DGDM hedef becerilerin günlük yaşama ya da doğal ortamlara genellenebilmesi için tek bir öğretimsel strateji ya da yol değil temelde bir çok farklı stratejinin bir araya gelmesi ile uygulanan bir yaklaşımdır (Meadan vd., 2016). Doğal öğretim şemsiyesi altında bir çok farklı öğretim yönteminin geliştirildiği ve kullanıldığı bilinmektedir. Bunlar; talep etme-model olma, fırsat öğretimi olarak örneklenebilir. Ayrıca DGDM’de çevresel düzenlemeler yapma, genişletme, seçenekler sunma, ipuçlarını kullanma gibi yöntemler de kullanılabilmektedir (Meadan vd., 2016).

Bu araştırmada OSB olan çocuklara doğal bağlamda ve doğal öğretim stratejileri işe koşularak hayali oyun öğretimi gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle doğal öğretim süreçlerinde kullanılan bir dizi strateji ve çevresel düzenleme süreçlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada doğal öğretim şemsiyesi içinde yer alan bir öğretim yöntemi (Talep etme model olma ya da fırsat öğretimi vb.) benimsenmemiştir. Bunun yerine doğal öğretim şemsiyesinden uygulamalar içeren bir öğretim paketi hazırlanmıştır. Söz konusu öğretim paketi Doğal Bağlamda Hayali Oyun Öğretim Programı (DOHOP) olarak adlandırılmıştır.

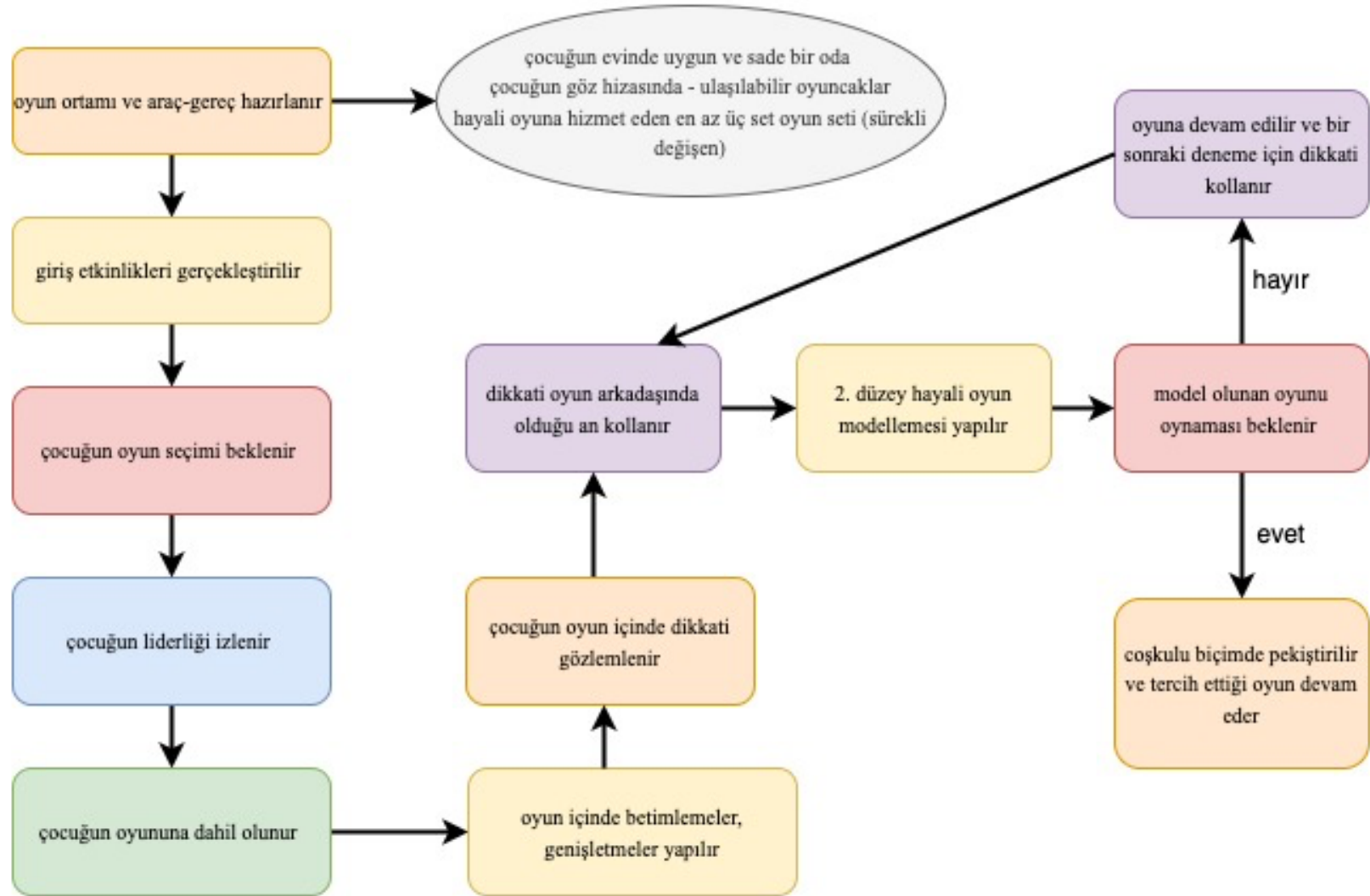
DOHOP, OSB olan çocuklara oyun öğretiminde doğal bağlamı ve DGDM stratejilerini merkeze almaktadır. DOHOP, çocuğun günlük yaşamda sıkça oyun oynama fırsatı yakaladığı kendi evinde, yönlendirici olmaktan ziyade bir arkadaş rolü üstlenen ve alışkın olduğu yetişkinle oyunlar oynaması ile gerçekleştirilir. Bu program çocuklara hayali oyun öğretimi için belirlenen senaryolar içindeki rolleri öğretmeyi değil oyunun kendi akışı içinde ortaya çıkan oyun fırsatlarını değerlendirerek çocuğun motive olduğu ve kendi tercih ettiği oyunda hayali oyun davranışları üretmeyi hedefler. Bunun için öncelikle doğal öğretim süreçlerine ve oyunun doğal bağlamına uygun bir çevresel düzenleme gerçekleştirilir. Ardından çocuğun liderliği izlenerek onun oyun seçimleri

gözlemlenir. Çocuğun seçtiği oyun ve oyuncak aracılığı ile yönlendirme olmaksızın birlikte oynanır, etkileşim kurulur ve çocuğun oyun dünyasına girme onunla oyun arkadaşı olma amaçlanır. Bu amaçla oyun arkadaşı yetişkin oyunun içinde abartılı ses tonları ve yüz ifadeleri kullanabilir, oynadığı oyuna ilişkin çocuğun dil düzeyine uygun betimlemeler yapabilir. Oyun süreci boyunca oyun arkadaşı çocuk ile göz hizasında kalacağı pozisyonlarda ve yakınlıkta konumlanır. Çocuk ve oyun arkadaşı yetişkin birlikte oyuna devam ederken çocuk dikkatle gözlemlenir. Çocuğun dikkatinin oyun arkadaşında olduğu an ilgili oyuncaklar ve oyun bağlamı içinde bir nesneyi başka bir nesne olarak kullanma becerisine model olunur. Örneğin birlikte evcilik oyuncaklarında yer alan askılar ile oynanırken çocuk oyun arkadaşı ile etkileşimde olduğu anda araştırmacı askıyı bir fotoğraf makinesi gibi gözünün önüne götürür ve abartılı bir ses tonu ile “çıkırt” der. Bu bir fotoğraf makinesi olsun diyerek oyunu betimler. Çocuğun da bu şekilde aynı oyunu oynaması beklenir. Çocuk da oyun arkadaşı gibi askıyı başka bir nesne olarak kullanırsa coşkulu biçimde pekiştirilir ve çocuğun tercih ettiği oyuna devam edilir. Çocuk oyun arkadaşının modellediği oyunu oynamazsa tekrar çocuğun liderliği izlenir ve aynı süreç baştan gerçekleştirilir. Çocuğa “benim yaptığımı yap”, “sen de benim gibi oyna”, “hadi oyna” gibi yönlendirici yönergeler sunulmaz. Oyunun doğal akışı içinde modelleme süreci gerçekleştirilir. Şekil 2.1’de DOHOP ile gerçekleştirilen bir oyunun akışı gösterilmektedir.

Bu akış şemasına göre araştırmacı öncelikle oyun ortamını hazırlar. Oyun ortamı sade, çocukların göz hizasında ve ulaşabilecekleri noktalarda yer alan en az üç ayrı oyuncak seti ile yapılandırılır. Oyun ortamına araştırmacı ve çocuk giriş yaptıktan sonra, selamlaşma, kısa sohbet, parmak oyunları gibi kısa giriş etkinlikleri yapılır. Bu etkinliklerin ardından çocukların herhangi bir oyuncak seçmeler, bir oyun setinin olduğu yere yönelmeleri beklenir. Çocuk seçimini yapıp bir oyun setinin yanına geçtiğinde araştırmacı da onunla göz kontağı kurabileceği bir pozisyonda yakınına oturur. Bu süreç çocuk gerçekleştirdiği her seçimde devam eder. Araştırmacı çocuğun bulunduğu yere ve onunla göz kontağı kurabileceği bir pozisyona geçer. Çocukların oyununa dahil olmak, dünyasına girmek amacıyla araştırmacı onun oyun davranışlarını taklit eder, oyunu çocuğun dil düzeyine ilişkin betimler, oyuna ve bağlama uygun seslendirmeler yapar (hayvanları seçtiyse hayvan sesler, evcilik oyuncakları seçtiyse çamaşır makinesi vuuu gibi seslendirmeler yapılır). Araştırmacı bu süreçte abartılı ses tonu, coşkulu yüz ifadeleri kullanır. Araştırmacı çocuk ile oynarken sürekli olarak onu gözlemler. Oyun içinde

çocuğun dikkati araştırmacıda olduğu anı kollar. Çocuğun dikkatini araştırmacıya verdiği an oyunun içinde, ilgilenilen oyuncaklar ile ikinci düzey hayali oyun modellemesi yapar. Bunun için; bir bardağı şapka gibi bebeğin başına takar “uu bu şapka olsun” der, bir köpek tasmaşını olta gibi sallar ve “bu olta olsun balık tutalım” der. ..

Oyun modellemesinin ardından araştırmacı çocuğun tepkilerini gözlemler. Çocuğun da bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanması (+) doğru tepki olarak, işlevsel oyuna devam etmesi, tepkisiz kalması ya da oyuncaklar ile yineleyici davranış sergilemesi (-) olarak kaydedilecektir. Çocuğun da bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanması araştırmacı tarafından coşkuyla pekiştirilir ve çocuğun tercih ettiği biçimde oyuna devam edilir. Çocuğun işlevsel oyun oynaması durumunda araştırmacı da çocukla aynı oyuna dahil olur ve oyunun içinde çocuğun dikkatinin kendine yöneleceği anı tekrar kollamaya başlar. Çocuğun tepkisiz kalması ya da yineleyici bir davranış örütüntüsü sergilemesi durumunda ise halihazırda oynanmakta olan oyunu araştırmacı oynamaya devam edilir. Çocuğun yeni bir oyuncak seçmesi başka tarafa yönelmesi durumunda yine liderliği izlenecek ve onun ilgilerine yönelik olarak oyuna dahil olma süreci tekrarlanır.



Şekil 2.1. DOHOP akış şeması

2.3.1.1. DOHOP Uygulama Akışı

Hayali oyunun ikinci basamağı olan bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisi bireyin elindeki oyuncak ya da objeyi kendi amacı dışında başka bir şeymiş gibi yaparak oynaması anlamına gelmektedir. Örneğin ahşap bloğu telefon gibi kullanma, kalemi mum gibi farz edip üfleme gibi oyunlardır. Söz konusu programda hayali oyunu içeren bir tek senaryo yazılarak onun katı biçimde öğretimi yapılmamaktadır. Çünkü belirlenen senaryo ile sınırlandırılmış hayali oyun öğretiminin oyunun doğasına ve özelliklerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Bunun yerine farklı oyuncaklarla donatılmış bir yarı yapılandırılmış oyun ortamında çocuğun liderliği izlenerek söz konusu hayali oyun becerisi çocuğun o an meşgul olduğu tercih ettiği oyuncak üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu oyunlardaki benzetimler sıkça değiştirilerek çocuğun ezbere hayali oyun öğrenmesi değil yaratıcılık temelli bir hayali oyun öğretimi hedeflenmektedir. Bu noktada araştırmacı bir oturumda maket muz telefon gibi kullanma konusunda model olurken bir sonraki oturumda maket muz bir tren gibi kullanarak oynamıştır. Bir başka deyişle bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine ilişkin modelleme oturumları arasında sürekli çeşitlendirilecektir. Araştırmacı DOHOP’da oyun arkadaşı olarak yer almaktadır. Oyun arkadaşı olarak üstlendiği role ilişkin ayrıntılı bilgiler araştırmacı rolleri alt başlığında açıklanmaktadır.

DOHOP’un etkililiğini test etmek üzere gerçekleştirilen deney sürecinde başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu evrelerde izlenen süreç izleyen alt başlıklarda kısaca betimlenmektedir.

Başlama Düzeyi oturumları: Başlama düzeyi oturumlarında hayali oyunu desteklemesi için planlanan en az üç oyun köşesi yapılandırılmıştır. Ancak başlama düzeyinde araştırmacı herhangi bir oyun modellemesi gerçekleştirilmemiştir. Bu aşamada araştırmacı yalnızca çocuğun etkileşim ortağı olmayı sürdürmüş, yönlendirici olmadan oynadığı oyuna dahil olmuştur. Başlama düzeyi oturumları üçer denemeden oluşan en az beş ayrı veri noktası elde edilinceye dek gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyine ilişkin veriler “başlama düzeyi veri toplama formuna” (Bkz. Ek 5) kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı ve çocuk oyun arkadaşlıklarını sürdürürler. Araştırmacı çocuğun oyun içindeki seçimlerinde yönlendirme olmaksızın onun liderliğini izler. Çocuk seçtiği oyun ve oyuncak ile oynarken oyunun dahil olmaya çalışır. Araştırmacı çocuğun ilgisini gözlemler ve dikkatle izler. Çocuğun ilgisi

kendisinde iken hedef oyun düzeyine ilişkin modellemeler gerçekleştirmez. Çocuk kendisini izliyorsa işlevsel hayali oyun oynayabilir ancak bir nesneyi başka bir nesne gibi kullandığı ikinci düzey hayali oyun davranışları sergilemez. Araştırmacı ve çocuk en az bir saat boyunca oyun ortamında etkileşim kurar ve birlikte oyun oynar. Bu oyunlar sırasında araştırmacı çocuğun bir nesneyi üretilme amacı ile oynama davranışı sergilemesi veya oyuncakla tekrarlayıcı davranışlar gerçekleştirme durumunda onunla oyuna devam eder. Çocuğu taklit eder, yaptığı oyun davranışını betimler vb.

Uygulama Oturumları: DOHOP uygulama aşamasında hayali oyunu desteklemesi için planlanan en az üç oyun köşesi yapılandırılmıştır. Bu köşelerde nasıl uygulama yapıldığı, ilgili alt başlıklarda (1., 2., 3., oyun köşesi yapılandırması izleyen başlıklarda yer almaktadır) verilmiştir. Ayrıca DOHOP akış şeması Şekil 2.1.'de gösterilmektedir. Araştırmacı ve çocuk oyun odasında iken önce giriş etkinlikleri yapmışlardır. Bunun için çocuğun sevdiği bir şarkıyı birlikte söyleme, bir parmak oyunu oynama gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacı çocuğun oyuncaklara yönelmesini, bir oyun seçmesini beklemiştir. Çocuk yönlendirilmeden istediği oyun köşesine gitmesi beklenmiş ve oyuncaklarla etkileşim kurması kısa süre izlenmiştir. Ardından çocuğun oyununa araştırmacı da arkadaş olarak dahil olmuş ve bir süre ilgili oyun işlevsel biçimde oynanmaya devam edilmiştir. Bu sırada araştırmacı çocukun oynadığı oyunu taklit etmiş, oynanan oyunu çocuğun dil düzeyine uygun biçimde betimlemiş, ilgili oyunla ilgili seslendirmeler yapmıştır. Bu oyun sırasında araştırmacı çocuğun dikkatini gözlemlemiştir. Çocuğun dikkati araştırmacıda ve oyunda olduğu bir an kullanmıştır. Çocuğun ilgisinin araştırmacıda olduğu anda araştırmacı oyuncak işlevi dışında kullanmaya model olmuştur. Örneğin araştırmacı ve çocuk birlikte doktor malzemeleri ile oynuyorken çocuk araştırmacıya dikkat yönelttiği an araştırmacı ateş ölçeri bir mikrofon gibi ağzına götürüp şarkı söylememiş ve “bu mikrofon olsun” demiştir. Bu noktada araştırmacı bloğu araba gibi sürme, ateş ölçeri mikrofon gibi kullanma benzeri oyunlar modellemiştir. Ardından çocuğun aynı oyunu oynaması coşkulu biçimde pekiştirilmiş ve oyuna devam edilmiş, işlevsel oyun oynamaya devam etmesi durumunda araştırmacı da oyun arkadaşlığına devam etmiştir. Çocuğun tepkisiz kalması, ya da oyun dışı bir davranış sergilemesi ise görmezden gelinmiştir. Oturum içinde çocuğun dikkatinin dağıldığını ya da sıkıldığını gözlemleyen araştırmacı bazı geçiş etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı oyun oynanan bir saat içinde bu süreci tekrarlamış, onunla oyun oynarken, sürekli çocuğun dikkatini gözlemlemiş ve dikkatin kendisine yöneldiği

an hayali oyun modellemesi sunmuştur. Araştırmacının bir saatlik oturumlarda gerçekleştirdiği üç deneme bir veri noktasını oluşturmuştur.

Uygulama sonrası günlük yoklama oturumları: Yoklama oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreçte olduğu gibi araştırmacı çocuğun evindeki odada en az 3 farklı hayali oyuna uygun oyun setleri yerleştirmiştir (başlama düzeyi yoklamalarında olduğu gibi). Çocuğun kendiliğinden bir hayali oyun davranışı sergilemesi pekiştirilmiş, tepkisiz kalması ya da oyun dışı bir davranış sergilemesi ise görmezden gelinmiştir. Veriler “Hayali Oyun Becerileri Olay Kaydına Dayalı Günlük Yoklama Oturumu Veri Toplama Formuna kaydedilmiştir (Bkz. Ek 6).

Toplu yoklama oturumları: Toplu yoklama oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç tekrarlanmıştır. Araştırmacı ve çocuk karşılıklı yerde otururken üç ayrı oyun seti ayrı ayrı oyun ortamına yerleştirilmiştir. Çocuğun bir hayali oyun davranışı sergilemesi pekiştirilmiş, tepkisiz kalması ya da oyun dışı bir davranış sergilemesi ise görmezden gelinmiştir. Veriler “Hayali Oyun Becerileri Kontrollü Olay Kaydına Dayalı Toplu Yoklama Oturumu Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz. Ek 7).

DOHOP’a ilişkin oynanan bazı temel oyunlar ve olası oyun akışlarına örnekler izleyen alt başlıkta yer almaktadır. Bu oyun akışları birebir uyulması gereken senaryolar değildir. Daha önce sıkça değinildiği gibi liderlik çocuktadır ve onun ilgileri doğrultusunda oyun ve etkileşim fırsatları yapılanmaktadır.

İzleme oturumları: İzleme oturumları dördüncü toplu yoklama evresinin tüm katılımcılarda tamamlanmasını izleyen bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarında gerçekleştirilen süreç izlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı hiçbir yönlendirme ve oyun modellemesi gerçekleştirmeden oyun arkadaşlığını sürdürmüştür. Katılımcıların edindikleri bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisinin bir, üç ve beş hafta sonra da bağımsız biçimde sürdürülüp sürdürülmediği izlenmiştir.

Genelleme oturumları: Araştırmanın deneysel süreci başlamadan hemen önce tüm katılımcılar ile genelleme ön test verileri, araştırmanın uygulama sürecinin hemen sonunda ise genelleme son test verileri alınmıştır. Araştırmada farklı ortam ve farklı tür oyun materyalleri ile genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Farklı ortam genellemesi için çocukların evinde farklı odalarda uygulama yapılmıştır. Farklı materyallere ilişkin genelleme için ise hayali oyun nesneleri dışındaki oyun türleri amacıyla üretilmiş olan ve

öğretim oturumlarında kullanılmamış olan (yapı-inşa oyunu, kurallı oyun, yap-boz vb.) oyuncaklar kullanılmıştır.

DOHOP uygulamasında oyun kavramının doğası ve araştırmada benimsenen öğretim yaklaşımı gereği her hangi bir oyun senaryosu, kalıp bir oyun materyal seti kullanılmamıştır. Ancak uygulama süreçlerinin betimlenmesi ve örneklenmesi adına birkaç olası oyun akışı ilerleyen alt başlıklarda aktarılmaktadır. Söz konusu oyun akışları bir senaryo niteliği taşımamaktadır. Çünkü uygulamalar süresince yalnızca çocukların tercih ettiği nesnelerle ve tercih ettikleri biçimlerde oyunlar sürdürülmüştür.



Örnek Oyun Akışı -I-

Marketçilik oyuncaklarının bulunduğu bir köşe: İşlevsel amacı marketçilik oynamak olan market seti oyuncakları. Setin içinde oyuncak tartı-kasa, maket sebze, meyve, yiyecekler ve plastik paralar bulunmaktadır.

Öğretim oturumu:Bu oyunda hayali oyun öğretim akışı oyun sırasında doğal bağlama gömülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve çocuk (çocuk o oyun setini seçtikten sonra) birlikte marketçilik oyuncakları ile oynarken etkileşim (bu sırada araştırmacı kısa süre çocuğu izleyip bazı davranışlarını taklit eder, bazen abartılı sesler, yansıma sesler kullanır, çocuğun dil düzeyine uygun konuşmalar gerçekleştirir) kurulur. Çocuk market seti ile biraz oynadıktan sonra araştırmacı abartılı jest mimik ve ses tonuyla setin içindeki (çocuk oyuncak muz ile oynarken, dikkati muz ve/veya oyun arkadaşı üzerinde iken) maket muzı bir biberon gibi bebeğin ağzına götürür ve onu besliyormuş gibi oyun oynar. Her oyunda araştırmacı setteki nesneleri başka nesnelermiş gibi kullanarak ezbere hayali oyun oynama kazanımı yerine oyunda yaratıcılık hedefler. Tablo 2.1’de marketçilik oyuncaklarının kendi işlevleri dışında çocuklarla oynanan biçimlerine örnekler beceri dizileri ve seslendirmeler yer almaktadır.

Tablo 2.1. Market oyuncakları ile hayali oyun örnekleri

2.Düzye hayali oyun	Olası Beceri dizisi	Olası Seslendirme
Oyuncak muzı biberonmuş gibi kullanma	Bebeği alma	Aa süt
	Kucağına götürme	Bebek aç
	Muzu bebeğin ağzına götürme	Nım nım
	Bebeği besleme	Lıkır lıkır
Market kasasını yatakmış gibi oynama	Bebeği alma	Aa yatak
	Kasaya yatırma	Bebek uykusu geldi
	Bebeği uyutma	Ee ee, Uyusun
Oyuncak paraları top gibi basket atma	Paraları alma	Top, Top gibi
	Alışveriş sepetine doğru atma	Basket, Gol

Değerlendirme: Öğrencinin hayali oyun becerileri olay kaydı tekniği ile toplanır. Her bir oturumda en az üç deneme hayali oyun oynama denemesi gerçekleştirilir. Bir veri noktası üç ayrı denemeden oluşan hayali oyunların ortalaması ile gösterilir. “Hayali oyun becerileri veri toplama formları ile elde edilen veriler ilgili forma kaydedilir.

Örnek Oyun Akışı -II-

Aşçılık-mutfak malzemeleri oyuncakları: İşlevsel amacı aşçılık, evcilik gibi oyunlar olan mutfak oyuncakları seti. Setin içinde oyuncak tencere, oyuncak tabak, oyuncak kaşık gibi materyaller yer almaktadır.

Öğretim oturumu: Bu oyunda hayali oyun öğretim akışı oyun sırasında doğal bağlama gömülerek gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğretilmesi hedeflenen hayali oyun basamağı ikinci basamak hayali oyundur. Araştırmacı ve çocuk birlikte (çocuğun mutfak oyuncaklarını tercih etmesinin ardından) mutfak köşesinde oynar ve etkileşim kurar. Çocuk mutfak malzemeleri ile bir süre oynadıktan ve etkileşim kurulduktan sonra çocuğun dikkatinin araştırmacıda olduğu bir anda araştırmacı karnım çok acıktı deyip oradaki oyuncak süngerini alarak “aa kurabiye olsun” der. Her oyunda araştırmacı mutfak oyuncaklarıyla başka nesnelermiş gibi kullanarak ezbere hayali oyun oynama kazanımı yerine oyunda yaratıcılık hedeflemektedir. Bu noktada araştırmacı farklı oturumlarda oyuncak tabağı ters çevirip davul gibi çalarak güm güm diyebilir, oyuncak tencereyi kafasına koyup şapka yapabilir. İzleyen tabloda aşçılık oyuncaklarının kendi işlevleri dışında çocuklarla oynanan biçimlerine örnekler beceri dizileri ve seslendirmeler yer almaktadır. (Tablo 2.2)

Tablo 2.2. Mutfak oyuncakları ile hayali oyun örnekleri

2.Düzey hayali oyun	Beceri dizisi	Seslendirme
Tencere kapağını	Tencere kapağını iki eliyle tutma	Düt düt /
direksiyon gibi kullanma	Tencere kapağını göğüs hizasına getirme	araba geliyor/
	Tencere kapağını sağa sola çevirme	vın vın /
Oyuncak tabağı davul gibi	Tabağı eline alma	Güm güm
kullanma	Tabağı yer doğru ters çevirme	Bam bam
	Tabağa eliyle ritmik vurma	Bu davul
Oyuncak tencereyi şapka	Oyuncak tencereyi alma	Aa şapka
gibi kullanma	Tencereyi ters çevirme	Tak
	Tencereyi kafasına götürme	Başımda

Değerlendirme: Öğrencinin hayali oyun becerileri olay kaydı tekniği ile toplanır. Her bir oturumda en az üç deneme hayali oyun oynama denemesi gerçekleştirilir. Bir veri noktası üç ayrı denemeden oluşan hayali oyunların ortalaması ile gösterilir. “Hayali oyun becerileri veri toplama formları ile elde edilen veriler kaydedilir

Örnek Oyun Akışı -III-

Doktorculuk oyununa ilişkin oyuncaklar: İşlevsel amacı doktorculuk oynamak olan doktor oyuncakları seti. Setin içinde oyuncak stetoskop, ateş ölçer, şırınga, refleks çekici, şurup şişesi gibi materyaller yer almaktadır.

Öğretim oturumu: Bu oyunda hayali oyun öğretim akışı oyun sırasında doğal bağlama gömülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve çocuk (çocuğun söz konusu oyun setine yönelmesinin ardından) birlikte doktor köşesinde oynar ve etkileşim kurar. Çocuk oyuncaklarla bir süre oynadıktan ve etkileşim kurulduktan sonra çocuğun dikkatinin araştırmacıda olduğu bir anda araştırmacı abartılı jest mimik ve ses tonuyla ateş ölçeri bir dondurmamış gibi yer gibi yapar. Her oyunda araştırmacı doktor oyuncaklarıyla başka nesnelermiş gibi kullanarak ezbere hayali oyun oynama kazanımı yerine oyunda yaratıcılık hedeflemektedir. Bu noktada araştırmacı farklı oturumlarda oyuncak refleks çekicini tamir aleti gibi kullanabilir ya da şırıngayı bir uçak gibi uçurabilir. İzleyen tabloda doktorculuk oyuncaklarının kendi işlevleri dışında çocuklarla oynanan biçimlerine örnekler beceri dizileri ve seslendirmeler yer almaktadır. (Tablo 2.3)

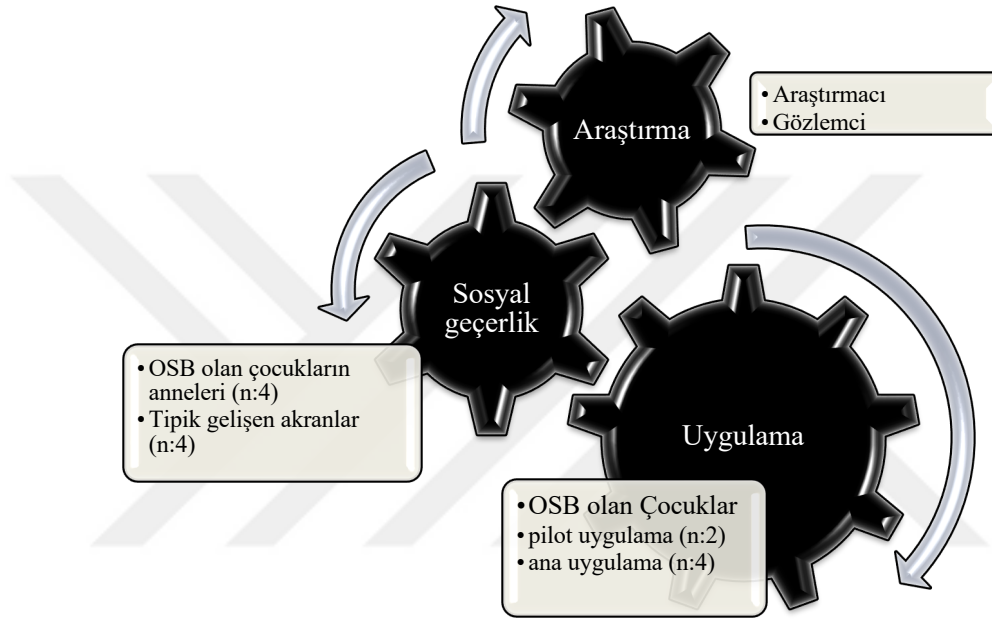
Tablo 2.3. *Doktor oyuncakları ile hayali oyun örnekleri*

2.Düzey hayali oyun	Beceri dizisi	Seslendirme
Ateş ölçeri dondurma gibi kullanma	Ateş ölçeri eline alma	Dondurma
	Ateş ölçeri ağzına yaklaştırma	Nım nım
	Ateş ölçeri bir dondurma gibi yermiş gibi yapma	Çok güzel
Refleks çekicini mikrofon gibi kullanma	Refleks çekicini alır	Mikrofon
	Refleks çekicini ağzına yaklaştırma	Lay lay
	Refleks çekicini mikrofon gibi kullanma	Şarkı söylüyorum
Şırıngayı uçak gibi kullanma	Şırıngayı alır	Aa uçak
	Baş ve işaret parmağı ile tutarak kaldırır	Vuu
	Şırıngayı uçak gibi uçurur	Uçuyor

Değerlendirme: Öğrencinin hayali oyun becerileri olay kaydı tekniği ile toplanır. Her bir oturumda en az üç deneme hayali oyun oynama denemesi gerçekleştirilir. Bir veri noktası üç ayrı denemeden oluşan hayali oyunların ortalaması ile gösterilir. “Hayali oyun becerileri veri toplama formları ile elde edilen veriler kaydedilir.

2.4. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları doğal bağlamda hayali oyun öğretimi sunulan OSB olan çocuklar, anneleri ve tipik gelişen akranları, güvenilirlik verilerini toplamak üzere görev alan gözlemci ve araştırmayı akademik danışmanı gözetiminde yürüten araştırmacıdır. Araştırmanın katılımcı grupları Şekil 2.2’de gösterilmekte ve izleyen alt başlıklarda tanıtılmaktadır.



Şekil 2.2. Araştırma katılımcı grupları

2.4.1. OSB olan çocuklar

Bu araştırmanın katılımcıları erken çocukluk döneminde bulunan OSB olan çocuklardır. OSB olan katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 2.4’te gösterilmektedir. Bu araştırmada katılımcı OSB olan çocuklarda bir takım ön koşul özellikler aranmıştır. Söz konusu önkoşul özellikler “OSB olan katılımcı önkoşul değerlendirme formu” (Bkz. Ek 4) ile ölçülmüştür. Aranan ön koşul özellikler;

1. *OSB tanısına sahip olma:* Olası katılımcının OSB tanı raporları incelenmiştir. Ayrıca çocukların OSB ile ilişkili gereksinim duydukları destek düzeyini belirlemek amacıyla Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL) araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır
2. *Temel düzeyde alıcı dil becerisine sahip olma:* Bu noktada OSB olan katılımcıların en az bir eylem bildiren yönergeyi doğru biçimde yerine getirmesi istenmiştir. Araştırmacı ve katılımcının aynı odada bulunduğu bir ortamda

araştırmacı katılımcıya tek eylem bildiren üç ayrı komut vermiştir. İlk olarak öğrenciye dönüp “kapıyı aç” demesi ve öğrenciden kapıya yönelmesini ve açma denemesi yapmasını beklemiştir. İkinci olarak araştırmacı ve öğrenci masanın yanında yan yana dururken “bana masadaki kitabı ver” diyerek ve öğrencinin masaya doğru dönüp masadaki kitabı almasını beklemiştir. Üçüncü denemede ise araştırmacı odada çocuktan uzak bir noktaya doğru gidip çocuğa “benim yanıma gel” diyerek öğrencinin ona doğru gelmesini beklemiştir. Araştırmacı üç yönergenin üçüne de doğru tepki verilmesi ile bu önkoşul becerinin gerçekleştirildiğini varsaymıştır.

3. *Temel düzeyde ifade edici dil becerisine sahip olma:* Bu önkoşul beceri için Eğitsel Değerlendirme İçin Otizm Tarama Aracı alt testlerinden Vokal Davranış Örneği Kayıt Formu Türkçe Versiyonu (VODÖKAF-TV) araştırmacı tarafından uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu amaçla çocuk ve araştırmacı yapılandırılmamış bir oyun ortamında iken araştırmacı çocuğun ilgisini çeken oyuncaklar hakkında “bu ne” “bunun hakkında bir şeyler söyle” gibi sorularla konuşmaya yönlendirerek ifade edici dile ilişkin çıktıları analiz etmiştir. Ayrıca katılımcının anne-babasından da bilgi alınmıştır.
4. *İşlevsel oyun oynama:* Bu önkoşul beceri için araştırmacı ve katılımcı oyun ortamında bulunmuştur. Çocuğun bulunduğu ortamda araba, oyuncak bebek gibi birçok çocuğun karşılaştığı işlevsel oyuna yönelik oyuncaklar yer almıştır. Çocuğun arabayı sürmesi, bloklardan kule yapması gibi hayali oyun basamaklarını içermeyen işlevsel oyun davranışları gözlemlenmiştir. Bu noktada önemli olan çocuğun yalnızca birinci düzey hayali oyun becerisine sahip olması, diğer düzeylerde hayali oyun kurma becerisine sahip olmamasıdır. Araştırmacı çocuğun oyuncuğu yalnız üretilme işlevine uygun biçimde oynaması durumunda önkoşulun karşılandığını varsaymıştır. Çocuğun arabayı kulağına götürüp alo demesi gibi sembolleştirme içeren bir oyun davranışı sergilemesi durumunda çocuk araştırmanın önkoşulunu sağlamıyor olması gerekçesiyle araştırmaya dahil edilmemiştir.
5. *En az beş dakikalık dikkat süresine sahip olma:* Bunun için araştırmacı ve çocuk masa başında veya yerde çocuğun ilgisini çeken oyuncakla oynama, kitap inceleme, yapboz yapma, çivi takma gibi etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu

etkinlikler sırasında çocuk gözlemlenerek dikkat süresinin en az beş dakika olması beklenmiştir.

Tablo 2.4. *Erken çocukluk dönemindeki OSB olan katılımcılar*

		Yaş	Cinsiyet	Eğitim durumu	U-ODKL skoru
Pilot	Arif	50 ay	Erkek	Tam gün kreş	6
	Burak	48 ay	Erkek	Günde 1 saat kreş + *ÖERM	21
Asıl	Ali	43 ay	Erkek	Yarım gün kreş + ÖERM+*DKT+*ERG	19
	Efe	48 ay	Erkek	Yarım gün kreş + DKT	15
	Can	40 ay	Erkek	Tam gün kreş + ÖERM	9
	Ela	26 ay	Kız	ÖERM + evde eğitim + DKT	15

*ÖERM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde alınan özel eğitim, DKT: Dil konuşma terapistinden alınan destek, ERG: Ergoterapi desteği

2.4.1.1. Pilot uygulama katılımcıları

Bu araştırmada pilot uygulama ile deney süreci başlamadan önce ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları görebilmek, deneyim kazanmak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada araştırmanın deney sürecinde aranan önkoşullara sahip iki çocuk ile (bir yüksek işlevde bulunma düzeyine, bir de işlevde bulunma düzeyi daha düşük OSB puanı daha yüksek bir çocuk) uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci için hazırlanan uygulama basamakları uygulanmış ve uygulama güvenilirliği verileri de toplanmıştır. Uygulamacının uygulama güvenilirliğinde %90 ve üzeri performans sergilemesini izleyen süreçte ana uygulamaya geçiş kararı alınabilmektedir.

Bu araştırmada OSB'den farklı düzeylerde etkilenmiş iki ayrı OSB olan çocuk ile pilot çalışma yapılmasının nedeni oyun kavramının OSB bağlamında karmaşık yapıları içermesidir. Araştırmacı bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini iki ayrı uçta gözlemek istemiştir.

Arif 50 aylık bir erkek çocuktur. OSB puanı 6, yetersizlikten etkilenme düzeyi düşüktür. Bununla birlikte diğer gelişim alanlarında akranlarına benzer ya da önde bir performans sergilemektedir. OSB'ye ilişkin temel özellikleri; belirli bir oyun nesnesi belirleyip onunla sürekli oynama isteği duyması, etkileşim ortağının söylediği bir söz öbeğini içinden birkaç kez tekrarlaması, yoğun biçimde yemek seçmesi, harf ve sayılara çok yoğun ilgi duyması ve tüm oyunlarını bunun üzerine temellendirmek istemesi olarak örneklendirilebilir. Arif ile çalışma yapılan süreçten kısa bir süre önce Arif tam gün gittiği

okul öncesi eğitim kurumundan ayrılmıştır. Arif o süre zarfında okulda yaşanan bazı durumlar nedeniyle okuldan ayrılmış ve anne-babasının mesaide olduğu saatlerde evde bakıcı ile kalmaktaydı. Bununla birlikte Arif haftada bir seans olmak üzere oyun terapisine gidiyordu. Anne ile gerçekleştirilen görüşmelerde oyun terapisi süreçlerinin araştırmacının gerçekleştireceği çalışmaya olumsuz etki etmeyeceği anlaşılmıştır. Arif ile pilot uygulamaya geçilmeden önce araştırmacı 4 kez evine gitmiş ve Arif’le birebir yaklaşık bir saat süresince oyun oynamış, etkileşim kurmuş ve Arif’in oyun arkadaşı olmadan önce onun kendisi ile etkileşimini ve aralarındaki iletişimi güçlendirmeye çalışmıştır.

Burak 48 aylık bir erkek çocuktur. OSB puanı 21’dir. Burak’ın OSB’den etkilenme düzeyi oldukça yüksektir. Nesneleri sürekli bükme, göz hizasında sallama, odanın içinde amaçsızca koşturma, göz kontağından kaçınma, ortak dikkat eksikliği, yönerge almama, sözcük çıktısını üretmeme, yiyecek olmayan nesneleri ağzına götürme çiğneme davranışları yoğun biçimde gözlemlenmektedir. Burak çalışma yapılan süreç içinde bir okul öncesi kurumuna kaynaştırma öğrencisi olarak devam ediyordu. Ancak problem davranışları nedeniyle sınıfa yalnızca günde bir saat kabul ediliyordu. Bunun dışında ise rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği alıyordu. Burak ile pilot uygulamaya geçilmeden önce araştırmacı 4 kez evine gitmiş ve Burak’la birebir yaklaşık bir saatlik oyun oynamış, etkileşim kurmuş ve Burak ile oyun parteri olmadan önce onun kendisi ile etkileşimini ve aralarındaki iletişimi güçlendirmeye çalışmıştır.

2.4.1.2. Ana uygulama katılımcıları

Ela: 26 aylık bir kız çocuğudur. Yaşadığı şehirde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada 4 seans özel eğitim desteği, haftada 1 seans dil ve konuşma terapisi ve yoğun biçimde evde eğitim desteği almaktadır. U-ODKL’ye göre otizmden etkilenme derecesi 15 (hafif gereksinim düzeyi)’dir. Ela **temel iletişim becerilerinden** göz kontağı kurma ve sürdürmede etkileşim ortağının yüzü ve gözlerinden ziyade çoğunlukla nesnelere bakmayı tercih etmektedir. Ancak söylendiğinde ya da bir talebi olduğunda etkileşim ortağı ile göz teması kurmaktadır. **Ortak dikkat** başlatma ve sürdürme becerilerine sahiptir. Belirgin bir ses tonu ile ismi söylendiğinde dönüp bakmakta çoğunlukla tepki vermektedir. **Alıcı dil** becerilerinden, tek sözcüklü ve tek eylemli basit yönergeleri yerine getirmektedir. Birden fazla sözcük ve eylem gerektiren yönergelerde ise zaman zaman yardıma ihtiyaç duyabilmektedir.

İfade edici dil becerileri alanında ise hem sözcük hem cümle düzeyinde dil çıktıları vardır. Ancak özellikle tek sözcük kullanmaktadır. Sözcük çıktılarının anlaşılabilirliği henüz yaşlıları düzeyinde değildir. VODÖKAF-TV aracına göre ortalama sözce uzunluğu (OSU) 0,5'tir. Ela'nın **stereotipik davranış örüntüleri** neredeyse tamamen sönmüştür. Yalnızca gözleri boşluğa dikme ve bir süre dalma davranışı kalmıştır. Ela **taklit** becerilerinde oldukça iyidir. Nesneli ya da nesnesiz, tek basamaklı ya da iki basamaklı eylemleri taklit etmesi istendiğinde taklit etmektedir. Ela **hayali oyunlara** ilgi göstermektedir. Oyuncak mutfağın önünde durup yemek yapıyor gibi yapma, oyuncak bardaktan su içer gibi yapma becerilerini göstermektedir. Ancak hayali oyunların ikinci düzeyi olan bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine sahip değildir. Ela **kaba motor becerileri** alanında ileri yürüme, geri yürüme, elinde nesne taşıyarak yürüme, koşma, zıplama, merdiven inip çıkma becerilerine sahiptir. **İnce motor becerileri** alanında ise nesneleri baş ve işaret parmağı ile tutma, boncuk gibi küçük nesneleri düz bir zeminden alma, kalem tutma, karalama yapma becerilerini bağımsız gerçekleştirmektedir. Ela **bilişsel gelişim** bağlamında resim eşleme, renk eşleme, nitelime bildiren temel zıt kavramlar, daha ve en kavramlarına sahiptir.

Ali: 43 aylık bir erkek çocuktur. Yaşadığı şehirde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada 4 seans özel eğitim desteği, haftada 1 seans dil ve konuşma terapisi ve yaşadığı şehrin Şehir Hastanesinden ergoterapi desteği almaktadır. Bununla beraber bir özel okul öncesi eğitim kurumuna tam gün olarak devam etmektedir. U-ODKL'ye göre otizmden etkilenme derecesi 19 (hafif gereksinim düzeyi)'dur. Ali temel iletişim becerilerinden **göz kontağı** kurmada sözlü hatırlatmaların ardından etkileşim ortağına bakmaktadır. Bunun dışındaki anlarda etkileşim ortağına değil nesnelere bakışlarını yöneltmektedir. **Ortak dikkat** bağlamında ise; yetişkin odada bulunan bir nesneyi parmağı ile gösterdiğinde dört denemenin birinde bakışlarını parmak ucuna yönlendirmektedir. Henüz kendisi ortak dikkat başlatmamaktadır. Ali'nin ortak dikkate tepki vermede sınırlı ve tutarsız biçimde beceriyi sergilediği, ortak dikkat başlatma becerisinin ise henüz repertuarında olmadığı görülmüştür. Ali **alıcı dil** becerileri alanında tek eylemli ve tek sözcüklü yönergeleri bağımsız biçimde yerine getirmektedir. Birden fazla sözcük ya da eylem içeren yönergeler söz konusu olduğunda ise sınırlı düzeyde yerine getirmektedir. Ali **ifade edici dil** alanında birçok tek sözcüklü dil çıktısına sahiptir. Ancak bu sözcüklerin anlaşılabilirliği düşüktür (kurbağa yerine ku-ba demek gibi). VODÖKAF-TV aracına göre OSU: 1,98'dir. Ali'nin **stereotipik davranış örüntüleri**;

başını kırlente yavaş yavaş art arda vurma, ekolali (viz, lilili, momomo vb.) anlamsız ve uzun süreli gülme, oyuncakları tek bir hat olacak biçimde bir sıraya dizme ve lego gibi oyuncakları parmağına takma olarak sıralanabilir. Ali tek basamaklı nesneli ve nesnesiz **taklit** becerilerini sergiler. İki veya daha fazla basamaklı taklit gerektiren durumlarda daha sınırlı düzeyde taklit eder. Ali **hayali oyun** oynarken, oyuncak bardaktan su içer gibi yapma, oyuncak diş fırçası ile dişlerini sürtme becerilerini göstermektedir. Ancak hayali oyunların ikinci düzeyi olan bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine sahip değildir. Ali **kaba motor becerileri** alanında ileri yürüme, geri yürüme, elinde nesne taşıyarak yürüme, koşma, zıplama, merdiven inip çıkma, tek ayak üzerinde en az 3 sn durma, tek ayakla zıplama becerilerine sahiptir. **İnce motor becerileri** alanında ise nesneleri baş ve işaret parmağı ile tutma, boncuk gibi küçük nesneleri düz bir zeminden alma, kalem tutma, karalama yapma, 4 küpten kule yapma becerilerini bağımsız gerçekleştirmektedir. Ali **bilişsel gelişim** bağlamında resim eşleme, renk eşleme, renkleri söyleme, 1-10 arası ritmik sayma, resmi gösterilen hayvanının adını söyleme becerilerine sahiptir.

Efe: 48 aylık bir erkek çocuktur. Yaşadığı şehirde haftada 1 seans dil ve konuşma terapisi almakta ve bir özel okul öncesi eğitim kurumuna tam gün olarak devam etmektedir. U-ODKL'ye göre otizmden etkilenme derecesi 15 (hafif gereksinim düzeyi)'dir. Efe **temel iletişim becerilerinden** göz kontağı kurma ve sürdürmede etkileşim ortağının yüzü ve gözlerinden ziyade çoğunlukla nesnelere bakmayı tercih etmektedir. Ancak söylendiğinde ya da bir talebi olduğunda etkileşim ortağı ile göz teması kurmaktadır. **Ortak dikkat** başlatma ve sürdürme becerilerine sahiptir. Belirgin bir ses tonu ile ismi söylendiğinde dönüp bakmakta çoğunlukla tepki vermektedir. **Alıcı dil** becerilerinden, tek sözcüklü ve tek eylemli basit yönergeleri yerine getirmektedir. Birden fazla sözcük ve eylem gerektiren yönergelerde ise zaman zaman yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Yetişkin tarafından sunulan yönergeleri gerçekleştirmek istemediğinde çalışma yapılan odadan kaçma davranışı sergilemektedir. **İfade edici dil** becerileri alanında ise hem sözcük hem cümle düzeyinde dil çıktıları vardır. Sözcük çıktılarının anlaşılabilirliği ve akıcılığı henüz yaşlıları düzeyinde değildir. VODÖKAF-TV aracına göre OSU: 0,79'dur. Efe'nin **sterotipik davranış örüntüleri** belirli bir oyuncakla gün boyu oynama ve ondan ayrılmak istememe, koltuğun arkasına saklanma, belirli giysileri (yeni giydiler, ayakkabılar) giymek istememe, bununla beraber nesneleri elinde atma, odadan kaçma, bağlam dışında sürekli aynı soruyu sorma davranışları sıralanabilir (oyun içinde

sürekli bebek nerede? demek gibi). Efe **taklit** becerilerinde oldukça iyidir. Nesneli ya da nesnesiz, tek basamaklı ya da iki basamaklı eylemleri taklit etmesi istendiğinde taklit etmektedir. Efe **hayali oyunlara** ilgi göstermektedir. Oyuncak bebeğin saçını oyuncak tarakla tarama gibi işlevsel hayali oyunlar oynamaktadır. Ancak hayali oyunların ikinci düzeyi olan bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine sahip değildir. Efe **kaba motor becerileri** alanında ileri yürüme, geri yürüme, elinde nesne taşıyarak yürüme, koşma, zıplama, merdiven inip çıkma becerilerine sahiptir. **İnce motor becerileri** alanında ise nesneleri baş ve işaret parmağı ile tutma, boncuk gibi küçük nesneleri düz bir zeminden alma, kalem tutma, karalama yapma becerilerini bağımsız gerçekleştirmektedir. Efe **bilişsel gelişim** bağlamında resim eşleme, renk eşleme, nitelime bildiren temel zıt kavramlara; 1-10 arası ritmik sayma, resmi gösterilen hayvanının adını söyleme, ilişkili olan resimleri eşleme becerilerine sahiptir.

Can: 40 aylık bir erkek çocuktur. Can yaşadığı şehirde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada 4 seans özel eğitim desteği almakta ve tam gün bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. U-ODKL'ye göre otizmden etkilenme derecesi 9 (hafif gereksinim düzeyi)'dir. Can **temel iletişim becerilerinden** göz kontağı kurma ve sürdürmede etkileşim ortağının yüzü ve gözlerinden ziyade çoğunlukla nesnelere bakmayı tercih etmektedir. Ancak söylendiğinde ya da bir talebi olduğunda etkileşim ortağı ile göz teması kurmaktadır. **Ortak dikkat** başlatma ve sürdürme becerilerine sahiptir. Belirgin bir ses tonu ile ismi söylendiğinde dönüp bakmakta çoğunlukla tepki vermektedir. **Alıcı dil** becerilerinden, tek sözcüklü ve tek eylemli basit yönergeleri yerine getirmektedir. Birden fazla sözcük ve eylem gerektiren yönergelerde ise zaman zaman yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Yetişkin tarafından sunulan yönergeleri gerçekleştirmek istemediğinde çalışma yapılan odadan kaçma, ağlama davranışı sergilemektedir. **İfade edici dil** becerileri alanında ise hem sözcük hem cümle düzeyinde dil çıktıları vardır. Sözcük çıktılarının anlaşılabilirliği henüz yaşıtları düzeyinde değildir. VODÖKAF-TV aracına göre OSU: 0,86'dır. Can'ın **sterotipik davranış örüntüleri** belirli bir oyuncakla gün boyu oynama ve ondan ayrılmak istememe (arabalar, vinçler vb.), odadan kaçma, odanın içinde kendine bir hat belirleyip o hat boyunca defalarca koşma, zıplama. Can **taklit** becerilerinde oldukça iyidir. Nesneli ya da nesnesiz, tek basamaklı ya da iki basamaklı eylemleri taklit etmesi istendiğinde taklit etmektedir. Can **hayali oyunlara** ilgi göstermektedir. Oyuncak arabayı sürme, oyuncak biberonu bebeğin ağzına götürme gibi işlevsel hayali oyunlar oynamaktadır. Ancak hayali

oyunların ikinci düzeyi olan bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine sahip değildir. Can **kaba motor becerileri** alanında ileri yürüme, geri yürüme, elinde nesne taşıyarak yürüme, koşma, zıplama, merdiven inip çıkma tek ayaküstünde durma, tek ayakla zıplama becerilerine sahiptir. **İnce motor becerileri** alanında ise nesneleri baş ve işaret parmağı ile tutma, boncuk gibi küçük nesneleri düz bir zeminden alma, kalem tutma, karalama yapma, beş-altı küpten kule yapma becerilerini bağımsız gerçekleştirmektedir. Can **bilişsel gelişim** bağlamında resim eşleme, renk eşleme, nitelime bildiren temel zıt kavramlara; 1-10 arası ritmik sayma, resmi gösterilen hayvanının adını söyleme, resmi gösterilen hayvanın çıkardığı sesleri söyleme, ilişkili olan resimleri eşleme becerilerine sahiptir.

2.4.1.3. Akran karşılaştırma katılımcıları

Akran karşılaştırma amacıyla araştırmacı erken çocukluk döneminde olan dört tipik gelişim gösteren çocuk ile araştırmanın katılımcısı olan dört OSB olan çocuklar ile ayrı ayrı oyun oynama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumları bir kez araştırmanın deney süreci başlamadan önce bir kez deney sürecinin ardından gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar süresince araştırmacı ve çocuk hayali oyuna hizmet eden oyuncaklarla (evcilik malzemeleri, doktorculuk oyuncakları, çiglik maketleri vb.) oyun oynamıştır. Araştırmacı çocukların kendiliğinden ürettikleri hayali oyun davranışlarını kaydetmiştir.

Tipik gelişim gösteren akran karşılaştırma katılımcıları 3-5 yaş aralığında dört kız çocuktur. Tipik gelişen çocukların ebeveynlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarla hayali oyun videoları çekileceği açıklanmıştır. Tipik gelişen çocukların ebeveynleri araştırmanın sosyal geçerliğine katılmaya gönüllü olduklarını bildirmişlerdir. Tipik gelişim gösteren akranlar halihazırda araştırmacıyı tanımakta olduğu için rahat ve güvenle oyunlarına araştırmacıyı dahil etmişlerdir.

2.4.1.4. Öznel değerlendirme katılımcıları

Araştırmada öznel değerlendirme amaçlı sosyal geçerlik belirlenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler araştırmanın katılımcısı OSB olan çocukların anneleridir. Araştırmacı çocukların evlerine uygulamaya gittiğinde büyük çoğunlukla anneler evde bulunmuşlardır. Bu nedenle araştırmacı, her uygulama sonrası anneler ile sohbet edip çocuğun durumuna ilişkin bilgi akışı sağlamıştır. Bu sayede anneler araştırmanın tüm aşamalarına şahit olmuşlardır.

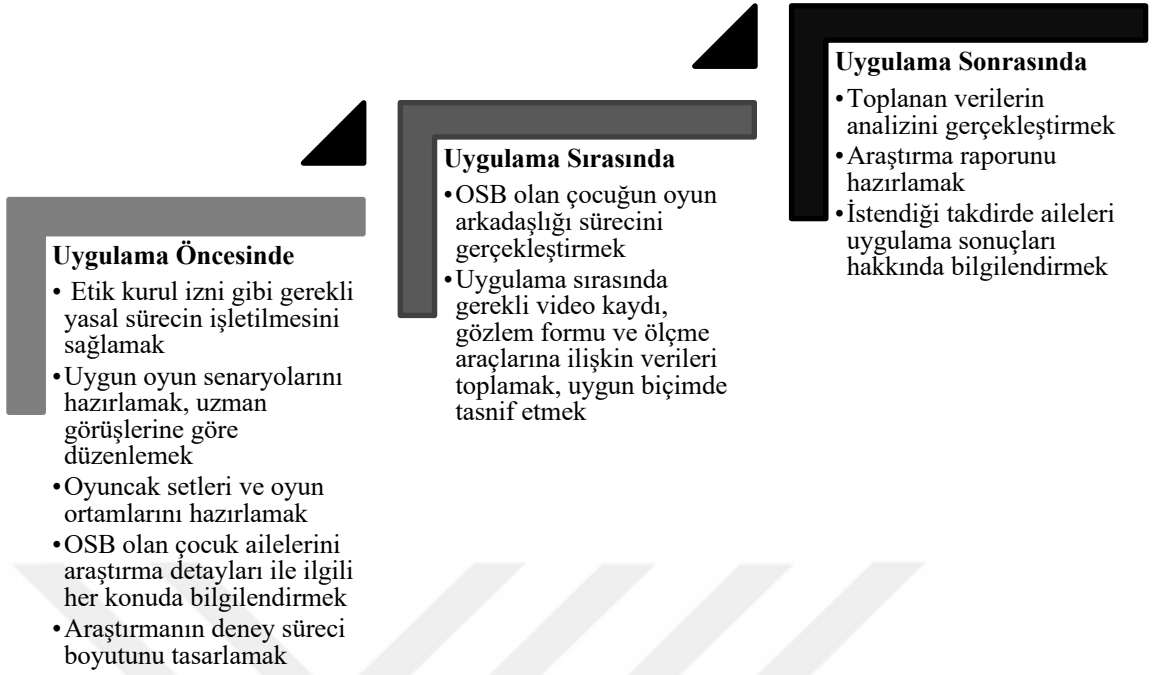
Araştırmacı ve annelerin sıklıkla bir araya gelmiş olması annelerin söz konusu araştırma süresince evde bulunmaları, çocukların gelişimlerini yakından takip etmeleri, araştırmacı ile sık sık görüşmeleri ve iletişim halinde olmaları sebebiyle sosyal karşılaştırma verileri annelerden toplanmıştır. Bu sayede daha derinlemesine bilgi sağlanabileceği öngörülmüştür. Tablo 2.5 ‘te OSB olan çocukların annelerine ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.5. OSB olan çocukların anneleri

Kod isim		Yaş	Öğrenim durumu	Çalışma durumu	Diğer çocuklar
Ayşe	Ela’nın annesi	32	Yüksek lisans	Çalışmıyor	Başka çocuk yok
Aysel	Ali’nin annesi	48	Lise	Çalışmıyor	16 bir kız ve 19 yaşında bir erkek çocuk
Hale	Efe’nin annesi	35	Lisans	Çalışmıyor	9 yaşında bir erkek çocuk
Semra	Can’ın annesi	32	Lisans	Çalışıyor	10yaşında bir kız çocuk

2.4.2. Araştırmacı

Araştırmacı, araştırma sürecinde hem oyun senaryolarında öğrencilere eşlik eden oyun arkadaşı rolünü hem de veri toplama boyutlarında görev almıştır. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında tamamlamıştır. Halen aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı 2011-2018 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Destek Biriminde öğretmenlik yapmış ve büyük oranda OSB olan çocuklarla çalışmıştır. Araştırmacı 2013 yılından bu yana araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının araştırma süresince gerçekleştirmesi gereken başlıca roller Şekil 2.3’te gösterilmektedir.

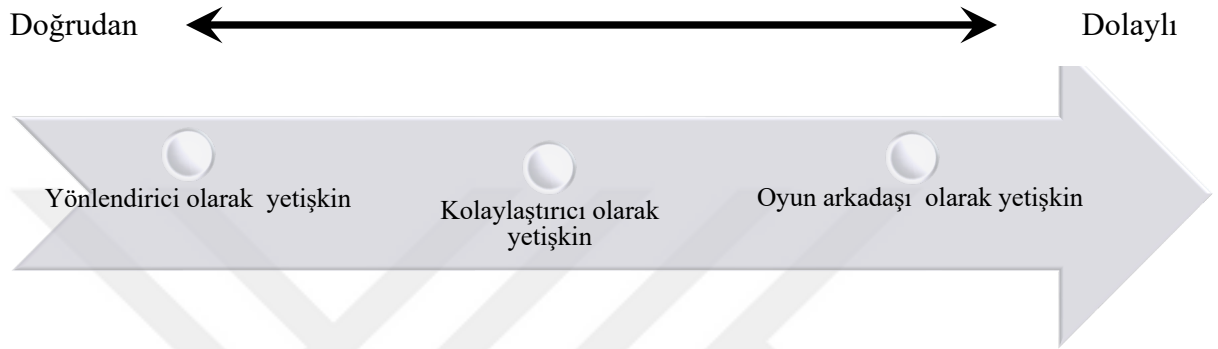


Şekil 2.3. Araştırmacı görevleri

2.4.2.1. Araştırmacının Oyunda Üstlendiği Rol

Araştırmacı uygulamalar süresince OSB olan çocukların oyun arkadaşı olmuştur. Oyunda yetişkin çocuk etkileşimi söz konusu olduğunda çocuk ve yetişkin etkileşimi üç boyutta gerçekleşebilir. Bunlar yetişkinin yönlendirici olması, yetişkinin kolaylaştırıcı kişi olması ve yetişkinin oyun arkadaşı olmasıdır (Bianquin, 2018; Philips ve Beaven, 2012). Bu yetişkin rollerine ilişkin gösterim Şekil 2.4’te yer almaktadır. Araştırmacının oyunda bir oyun arkadaşı rolü üstlenmesi çocuk için yönlendirici olmama, doğrudan ve sıkı öğretimler sunmama, oyunun akışında çocukla eğlenme, onun dünyasına girme ve çocuğun liderliğinde oyunu sürdürmeyi içermektedir (Bianguin, 2018; Dockett ve Flear, 1999). Yönlendirici yetişkin oyun içinde zamanı, oyunun başlama ve bitişini yöneten, hangi ortamda nasıl ve hangi oyuncaklarla oynanacağını belirleyen yetişkin olarak özetlenebilir. Bu yaklaşımla gerçekleştirilen oyun öğretimlerinde katı oyun senaryoları olabilir, oynanacak oyuncaklar ve nasıl oynanacağı önceden belirlenmiş olabilir, yetişkinin yönlendirmesi ile çocuğa oynatılır. Kolaylaştırıcı olarak yetişkin rolünde ise yönlendiricilik çok daha azdır. Burada yetişkin çocuğun oyunlarına uygun biçimde tepkiler verir, oyunu genişletmesi için ona sorular sorar. Birden fazla çocuğun olduğu oyun ortamlarında arabulucu rolü üstlenebilir. Arkadaş olarak yetişkin ise çocuğun oyununa oyun arkadaşı olarak katılır, onun liderlik etmesine izin verir. Bu sırada oyunu

genişletmek için fırsat anlarını bekler. Farklı oyun araçları ile oynarken çocuğa bu araç-gereçlerin nasıl oynanabileceği, nasıl kullanılabileceği ile ilgili model olur. Bu rolü üstlenen yetişkin çocuğun davranışlarını, hareketlerini iyi okuyabilmeli, yanıtlayıcı davranmalıdır (Bianquin, 2018; Philips ve Beaven, 2012).



şekil 2.4. Oyunda yetişkin-ocuk (Philips ve Beaven (2012 ' den uyarlanmıştır)

2.4.3. Gözlemci

Araştırmanın veri toplama aşamalarında gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması boyutlarında alanda uzman bir gözlemci görev almıştır. Gözlemci özel eğitim mezunu, tek denekli araştırma deneyimi olan ve lisansüstü eğitimine devam etmekte olan bir araştırmacıdır. Araştırmacı güvenilirlik verileri toplanmadan önce gözlemciye araştırmanın uygulaması ve veri toplama formları hakkında bilgi sunmuştur. Bununla birlikte gözlemci bilgilendirme formu (EK 20) ile de gözlemciye bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı gözlemcinin bilgilendirilmesinin ardından uygulama sürecine ilişkin bir video kaydını birlikte izlemişlerdir. Ardından araştırmacı gözlemciye veri toplama formlarının doldurulmasına ilişkin model olmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, genelleme ve izleme evrelerine ilişkin video kayıtlarının yansız olarak seçilmiş minimum %30'u uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi olarak alınmıştır.

2.5. Ortam

Araştırmada etkililiği incelenen doğal bağlamda hayali oyun müdahale programı isminden de anlaşılacağı üzere OSB olan çocuğun yaşamının büyük bir bölümünü

geçirdiği, kendini güvende hissettiği, ailesi ile etkileştiği kendi evidir. Araştırma katılımcısı olan her bir çocuğun ev ziyaretlerinde çocuğun en rahat ve güvende oynadığı, en sade ve dikkat dağıtıcı uyarandan uzak olan bir oda belirlenmiştir. Bu oda çocuklar için kendi evlerindeki oturma odası olmuştur. Söz konusu odalarda duvar kenarlarına dayanmış kanepeler, yerde bir halı (üzerinde sehpa vb. olmayan) çocukların oyuncaklara rahat ulaşım seçimi yapabileceği yükseklikte raflar bulunmaktadır.

Araştırmanın başlamasından önce araştırmacı ilk tanışma ve önkoşulların sınanması haricinde en az dört ev ziyareti gerçekleştirmiştir. Bu ziyaretler sırasında ortam hem de ortamda çocuğun tepkileri gözlemlenmiştir. Bu ziyaretlerden sonra çocukların anne-babalarıyla da görüşülerek bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. Ancak çocukların oyun ortamlarında mümkün mertebe köklü değişiklik yapmamaya özen gösterilmiştir. Yapılan değişikliklere örnek verilecek olursa; Ali sürekli camdan dışarı bakma davranışı sergilediği için onun odasındaki tekli koltuklar camın önüne çekilmiş ve perdeler kapanmıştır. Bu sayede sürekli camdan bakma davranışı engellenmiştir. Aynı şekilde Efe'nin evinde kış şartları nedeniyle ısıtmakta zorlanılan odadan bir başka (daha sıcak olan) odaya geçiş yapılmıştır. Çünkü araştırmanın başlama düzeyleri yaz aylarına tekabül etse de uygulama ve toplu yoklamalar kış boyunca sürmüştür. Ela, çalışmanın ilk haftalarında anneannesinin evinde kalmakta iken, ilerleyen günlerde kendi evine geçmiştir. Araştırmacı Ela'nın hem anneannesinin evinde hem de kendi evinde oturma odasında uygulamalar yapmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin görseller Ek 11, Ek 12, Ek 13 ve Ek 14'te gösterilmektedir.

2.6. Araç gereç

Araştırmanın temel araç gereci oyuncak setleridir. Oyuncak setlerine ek olarak her oturumda araştırmacı sekreterlik dosyası, veri toplama formları, akıllı telefon kamerası ve ahtapot tripod ile uygulamaya gitmiştir. Oyuncak setleri sık sık değiştirilmiştir. Bu nedenle araştırmada sıkı sıkıya belirlenmiş belirli araç setleri değil aynı amaca hizmet etse bile farklı formlarda, renklerde oyuncaklar kullanılmıştır. Araştırmada sıklıkla araç gereçler değiştirilse de bazı ortak noktalar sabit kalmıştır. Bunlar oyuncakların toksik boya içermemesi, sivri kesici uçlu kenarları olmaması, OSB'ye ilişkin stereotipik davranış örüntülerini tetikleyici (ışıklı-dönen vb.) olmaması, cinsiyetçi ele alınmamış olması, silah kılıç gibi saldırma oyunları içermemesi olarak sıralanabilir. Ayrıca araştırmacı oyun setleri yanında taşıdığı için birden fazla oyun setini rahat biçimde

taşımak için hayali oyun setlerinin büyük formda değil oldukça küçük formda oyuncaklar olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın uygulama süreci Covid-19 Pandemisi'nin sonlarına rastladığı için dezenfekte edilebilir, kolay yıkanabilir oyuncaklar kullanılmış ve bir katılımcıdan diğerine gidilmeden önce oyuncakların dezenfekte edilmesine özen gösterilmiştir.

Ayrıca araştırmada deneysel süreç dışında araştırma başında ve sonunda gerçekleştirilen sosyal etkileşim ve dil becerilerinin ölçülmesi amacıyla (ölçme araçlarının gerektirdiği biçimde) öğretim ve yoklamalarda kullanılmamış olan farklı oyuncaklar, kartlar, resimli kitaplar kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik (başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme), güvenilirlik (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ve sosyal geçerlik (öznel değerlendirme (OSB olan çocukların anneleri) ve sosyal karşılaştırma (tipik gelişen akranlar ve OSB olan çocuklar) verileri toplanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda ise sosyal etkileşim ve dil çıktılarının değerlendirilmesi amacıyla Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Aracı Türkçe Versiyonu kullanılmıştır.

- *Eğitsel Planlama İçin Otizm Tarama Aracı Türkçe Versiyonu (Autism Screening Instrument for Educational Planning-3 (ASIEP-3):* Krug, Arick ve Almond (2008) tarafından geliştirilmiştir. Testi oluşturan alt testler Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu Türkçe Versiyonu (ETDEKAF-TV), Vokal Davranış Örneği Kayıt Formu Türkçe Versiyonu (VODÖKAF-TV), Eğitsel Değerlendirme Kayıt Formu Türkçe Versiyonu (EGİDEKAF-TV)dur. Aksoy ve Diken (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ASIEP-3'ün ETDEKAF-TV, VODÖKAF-TV ve U-ODKL testleri kullanılmıştır. EGİDEKAF-TV alt testi ise katılımcıların henüz testi alacak gelişimsel olgunluğa ulaşmaması ve araştırmanın kapsamına hizmet edecek veriler sağlamaması düşüncesi ile kullanılmamıştır.
 - *Uyarlanmış-Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL):* OSB'ye bağlı gelişen bir takım özelliklerin bireyde görülme derecesini belirlemeye yönelik olarak kullanılan bir araçtır. 1993'te yayımlanan ilk versiyonun ardından Krug vd. (2008) tarafından tekrar (Adapted Autism Behavior Checklist (A-ABC)) düzenlenmiştir. Türkçe uyarlaması ise Özdemir ve

Diken (2019) tarafından ülkemiz alanyazınına kazandırılmıştır. U-ODKL 49 maddeden oluşmaktadır. Eğer değerlendirme yapılan çocuğun sözcük çıktısı (ifade edici dil becerileri) henüz yoksa yalnızca ilk 42 madde ile puanlama yapılır. Türkçe uyarlama çalışmasının bulguları U-ODKL'nin OSB olan çocukların tanınmasında geçerli ve güvenilir olduğunu, DSM-V tanı kriterlerine uygunluğunu göstermektedir (Özdemir ve Diken, 2018).

- *Vokal Davranış Örneği Kayıt Formu Türkçe Versiyonu (VODÖKAF-TV)*: Belirli bir etkileşim içinde vokal davranış örneği alma yolu ile dil değerlendirmesi yapılmasını içerir. Amaç; değerlendirme yapılan çocuğun ağzından çıkan tüm sözcelerin (ağlama, gülme, öksürme, konuşma vb.) en iyi yansıtan biçimde örneğini almaktır. Çocuğun güvenilir bulunduğu bir yetişkinle (ebeveyn ya da öğretmeni) yapılandırılmamış bir ortamda sözcelerini ortaya çıkarmak ve kaydetmek gerekmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasının bulguları VODÖKAF-TV'nin OSB olan çocukların dil örneklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir (güvenirlilik katsayısı: .92) bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Aksoy ve Diken, 2016).
- *Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu- Türkçe Versiyonu (ETDEKAF-TV)*: Belirli bir etkileşim süresi içinde çocuk ve yetişkinin yapılandırılmamış bir oyun ortamında yer alması ve bunun kaydedilmesi ile gerçekleştirilir. ETDEKAF-TV'de çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşim hem çocuk tarafından gerçekleştirilen etkileşimleri hem de yetişkinin belirlediği tepkilere göre gerçekleşen etkileşimleri ölçmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla sosyal etkileşimin kodlanmasında zaman örnekleme kaydı kullanılmaktadır. Etkileşime ilişkin video kaydı her 10 saniye aralığında gerçekleştirdiği davranışın veri olarak kodlanması ile gerçekleştirilmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasının bulguları ETDEKAF-TV'nin OSB olan çocukların sosyal etkileşim örneklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir (güvenirlilik katsayısı: .83) bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Aksoy ve Diken, 2016). ETDEKAF-TV üç temel aşama ile gerçekleştirilmektedir. Bunlar aktif model olma, pasif girişim yok ve doğrudan ipuçları aşamalarıdır.

Araştırma modeline uygun biçimde verilerin toplanması ve araştırmanın gerçekleştirilmesini içeren akış şeması şekil 2.5’te gösterilmektedir.

2.7.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verileri, her bir oturum için tanımlanmış olan olası tepki tanımları (hayali oyunun ikinci basamağının gerçekleştirilmesi, gerçekleştirilmemesi ya da tepkisiz kalma boyutların) doğrultusunda toplanmıştır. Etkililiğin belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde veriler toplanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama ve toplu yoklama verileri grafiksel analizin edinim veri noktalarını oluşturmuş, edinimi izleyen 1., 3. ve 5. haftalarda toplanan yoklama verileri ise izleme veri noktalarını oluşturmuştur. Araştırma uygulamasının başında ve tüm evrelerin tamamlanmasından sonra ise genelleme oturumları gerçekleştirilmiş ve ilgili grafikte gösterilmiştir.

2.7.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

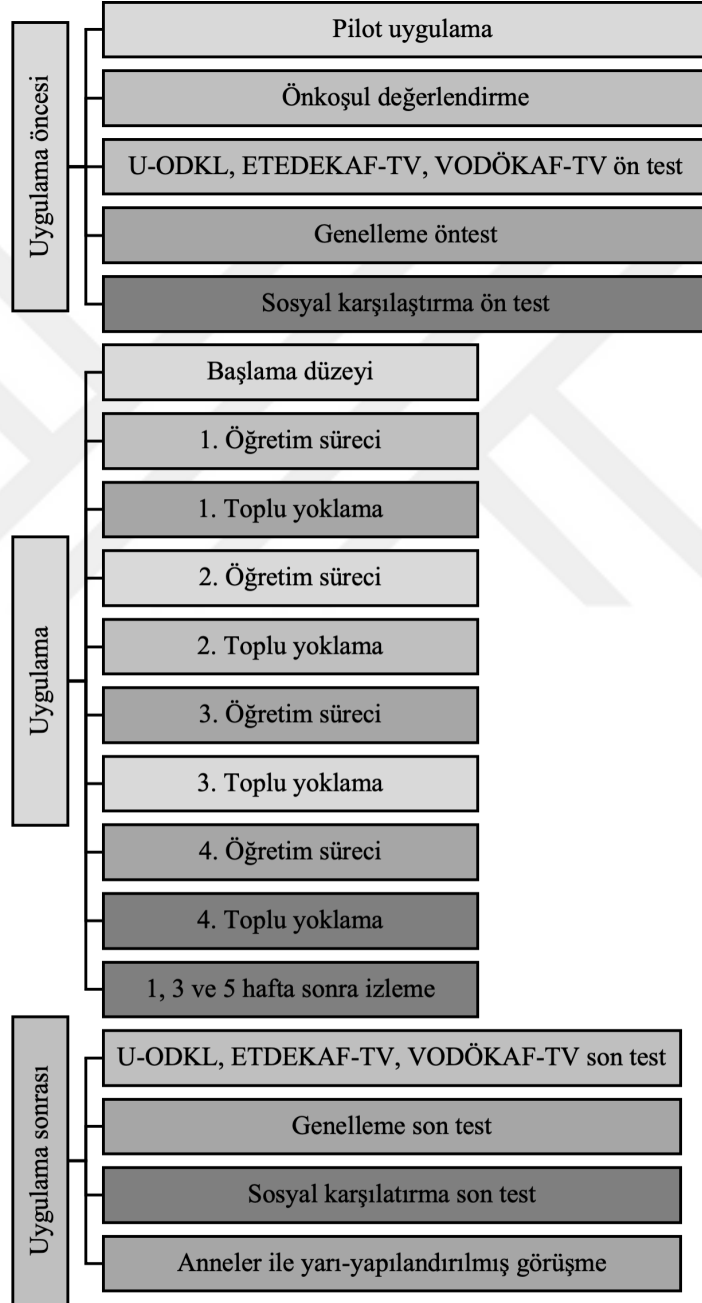
Araştırmada iki tür sosyal geçerlik yaklaşımının benimsenmesi söz konusudur. Bunlar öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırmadır. Öznel değerlendirmede OSB olan çocukların anneleri ile araştırmanın uygulamasının sona ermesinin ardından gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sosyal karşılaştırmada ise OSB olan çocuklar ile akranlarının hayali oyun düzeylerine ilişkin veri toplanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. İzleyen alt başlıklarda söz konusu süreçlerde verilerin nasıl toplandığı betimlenmektedir.

2.7.2.1. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması

Sosyal karşılaştırma; hangi müdahale hedeflerinin sosyal olarak uygun olduğunu, katılımcıların müdahaleyi takip eden süreçte tipik akranları ile aynı seviyeye ulaşip ulaşmadığını belirlemede yardımcı olmaktadır. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması aşaması norm grubu ile katılımcı grubunun ön test son test uygulaması biçiminde karşılaştırılması ile oluşturulmuştur. Bu noktada hayali oyun beceri düzeyi ön test ve son test olarak norm grubu (tipik gelişen akranlar) ve katılımcı grubunun hayali oyun beceri düzeyi verileri toplanmıştır (Barton, Meaden-Kaplansky ve Ledford 2018).

2.7.2.2. Öznel değerlendirme verilerinin toplanması

Öznel değerlendirme amacıyla OSB olan çocukların anneleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ilişkin soru formları öncelikle alanda çalışan kişilere gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda soru formuna son hali verilmiştir. (Barton vd. 2018).



Şekil 2.5. Veri toplamada izlenen süreç

2.7.3. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada güvenirliliğin belirlenmesi için; uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalar izleyen başlıklarda yer almaktadır.

2.7.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik verileri araştırmada her bir evreden en az %30 uygulama görüntüsünün seçkisiz biçimde belirlenmesi ve alanda çalışan bir uzman tarafından incelenmesi ile toplanmıştır. Araştırmacı ve gözlemcinin doldurduğu araştırmanın her bir evresine ait veri toplama formları karşılaştırılmıştır. Toplanan veriler $(\text{Görüş birliği}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Ledford, Lane ve Gast, 2018).

2.7.3.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması

Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması aşamasında başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme evrelerinde araştırmacı/uygulamacıdan beklenen davranışların yer aldığı kontrol listesi kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği veri toplama formu ile her evreye ait oturumların en az %30'unun seçkisiz biçimde değerlendirilmiştir. Bu amaçla araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme aşamalarına ilişkin uygulama güvenirliliği veri toplama formları kullanılmıştır. (Ek 15, Ek 16, Ek 17, Ek 18).

2.8. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenirlik verileri analiz edilmiştir. Bağımsız değişkene ait etkililik verilerinin analizi tek denekli araştırma metodolojisinde sıkça kullanılmakta olan grafiksel analiz yolu ile sosyal geçerlik verilerinin analizi nitel verilerin analizinde sıkça başvurulan içerik analizi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. İzleyen alt başlıklarda ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

2.8.1. Etkililik verilerinin analizi

Tek denekli araştırma modellerinden “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” ile yürütülen bu çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililik verileri grafiksel analiz ile incelenmiştir. Bu amaçla başlama düzeyi, yoklama, toplu yoklama ve izleme evrelerine ilişkin toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiştir. Çizgi grafiğinde evreler arası eğilim incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada her bir oturum üç ayrı denemeden oluşmuştur. Bir başka deyişle bir oturumluk veri noktası için üç denemenin aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada elde edilen verilerin etki büyüklükleri (başlama düzeyi eğilimi kontrolü) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplaması çevrimiçi bir hesaplama arayüz programı ile gerçekleştirilmiştir (www.singlecaseresearch.org/calculators/Tau-U). Tau-U başlama düzeyi eğilimine dayalı olarak, uygulama ile başlama düzeyi arasındaki örtüşmeyen evreler arası veri yüzdesini hesaplamaya yönelik olarak yapılandırılmış bir yöntemdir (Rakap, 2015). Tau-U hesaplamalarında elde edilen değerler 0 ile 1 arasında yer alır. Elde edilen skor 0’a yaklaştıkça uygulama etkisi azaldığı varsayılırken, 1’e yaklaştıkça da uygulama etkisinin arttığı düşünülür. Bu nedenle 0 ile 0.65 aralığında yer alan skorlar düşük düzeyde etkililiği, 0.66 ile 0.92 aralığında elde edilen değerler orta düzeyde etkiyi, 0.93 ile 1 aralığındaki değerler ise büyük düzeyde etkiyi gösterir (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020; Rakap, 2015).

2.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada iki tür sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bunlar öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırmadır. Sayılan sosyal geçerlik verilerinden öznel değerlendirme nitel verilerin doğasına uygun biçimde içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sosyal karşılaştırma verilerinin analizi ise doğru tepki yüzdelerinin karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla normal gelişim gösteren akranlar ve OSB olan çocuk katılımcılar ile bağımsız ve birebir oyun oturumları düzenlenmiş ve sosyal karşılaştırma veri toplama formu aracılığıyla doldurulan veriler karşılaştırılmıştır.

2.8.2.1. Öznel değerlendirme verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcısı olan çocukların anneleri ile uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yarı-yapılandırılmış görüşmeler “Araştırma Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soru Formu” (Ek 9)

aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocukların anneleri ve araştırmacı çocuğun evinde uygun bir odada görüşme yapmıştır. Görüşmelerde annelerin bilgilendirilmesi ve onayı ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin ardından, ses kayıtlarının dökümleri gerçekleştirilmiştir.

2.8.2.2. Sosyal Karşılaştırma verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcısı olan çocuklar ile norm grubu çocukların karşılaştırılarak sosyal karşılaştırma yapılmasına ilişkin veriler ise norm grubu çocuklar ile katılımcı çocukların hayali oyun becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdelerinin karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2.8.3. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın güvenirlik verileri gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği boyutlarında toplanmış ve analiz edilmiştir.

2.8.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi amacıyla “(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılmış ve bu doğrultuda ilgili veri toplama formlarına ait yüzdeler hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme, izleme evrelerinden seçkisiz biçimde belirlenen en az %30’u için gerçekleştirilmiştir.

2.8.3.2. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi

Uygulama güvenirliği verilerinin analizinde ise “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılmıştır. Bu aşamada başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme evrelerinin her birinden en az %30’u analiz edilmiştir.

2.9. Etik Önlemler

Araştırmanın etik boyutunda, ilk olarak araştırma başlamadan önce tez çalışmasının yürütüldüğü üniversite olan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan onay alma süreci gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay belgesi Ek

1’de gösterilmektedir. Etik kurul onayı alındıktan sonra hazırlanan “Doğal Bağlamda Hayali Oyun Müdahale Programı (DOHOP)” öğretim süreçleri akışı alanda çalışmaları olan iki uzmana gönderilmiş ve okuyup eleştirmeleri istenmiştir. Öğretim akışına son hali verildikten sonra pilot katılımcılar dahil olmak üzere olası katılımcılar belirlenmiştir. Olası katılımcıların aileleri araştırmanın amacı, süreci konusunda ayrıntılı biçimde bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ailelerin çocukları ile önkoşul değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırma önkoşullarına uyan çocukların ailelerine gönüllü katılım formu verilmiş (Ek 2), tüm soruları yanıtlanmış ve araştırmacıyı istedikleri zaman arayabilecekleri, istedikleri an koşulsuz biçimde araştırmadan çekilebilecekleri, araştırmadan çekildikleri takdirde çocuklarından toplanan verilerin kullanılmayacağı gibi önemli hususlar hem yazılı hem sözlü vurgulanarak belirtilmiştir. Gönüllü olarak uygulamaya katılmak isteyen ebeveynler “Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Ek 3)” imzalamıştır. Araştırmanın uygulama ve raporlama sürecinde de bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler çocukların isimleri yerine gerçek kimliklerini belli etmeyecek biçimde belirlenmiş kod adlar belirlenmesi, kamera kayıtları ve toplanan verilerin güvenli biçimde saklanması, analiz edilen görüntülerde yüzlerin bulanıklaştırılması olarak sıralanabilir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde etkililik, güvenirlik, sosyal geçerlik boyutlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Etkililik bulgularını OSB olan çocukların hayali oyun becerilerindeki değişim, kalıcılık ve genelleme ile bağımsız değişken sunumu ile katılımcıların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki değişim oluşturmuştur. Güvenirlik bulgularını araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik aşamalarında elde edilen yüzdeler oluşturmuştur. Sosyal geçerlik bulgularını ise OSB olan çocuk annelerinin çalışmaya ilişkin görüşleri ve OSB olan çocukların hayali oyun becerilerinin tipik gelişen akranları ile karşılaştırılması oluşturmuştur.

3.1. Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi etkililik bulguları

DOHOP'un sunumuyla OSB olan çocukların ikinci düzey hayali oyun becerilerini edinim, izleme ve genelleme bulguları bu alt başlıkta sunulmaktadır. OSB olan çocukların ikinci düzey hayali oyun becerileri edinim ve izleme bulgularına ait grafik Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Edinim ve izleme bulgularını gösteren grafik incelendiğinde yatay eksen gerçekleştirilen oturumları, dikey eksen ise OSB olan çocukların doğru davranış düzeylerini bir başka deyişle ikinci düzey hayali oyun tepki yüzdelerini göstermektedir. OSB olan çocukların ikinci düzey hayali oyun becerilerini genelleme bulguları ise Şekil 3.2'de gösterilmektedir.

Araştırmada tüm katılımcılar ile beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri tüm katılımcıların ikinci düzey hayali oyun oynama düzeylerinin %0 olduğunu göstermektedir. Tüm katılımcılarda başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra ilk uygulama evresine geçilmiştir. İlk uygulama gerçekleştirilen katılımcı Ela olmuştur. Ela'nın ikinci düzey hayali oyun sergileme düzeyi en az üç oturum üst üste %100 olduğunda bir başka deyişle edinim gerçekleştiğinde birinci toplu yoklama evresine geçilmiştir. Birinci toplu yoklama evresinde tüm katılımcılardan üç oturum yoklama verisi toplanmıştır. Birinci toplu yoklama sonrasında yalnız ilk uygulama yapılan katılımcının %100 düzeyinde hayali oyun oynadığı diğer katılımcıların ise herhangi bir ikinci düzey hayali oyun davranışı sergilemediği görülmektedir.

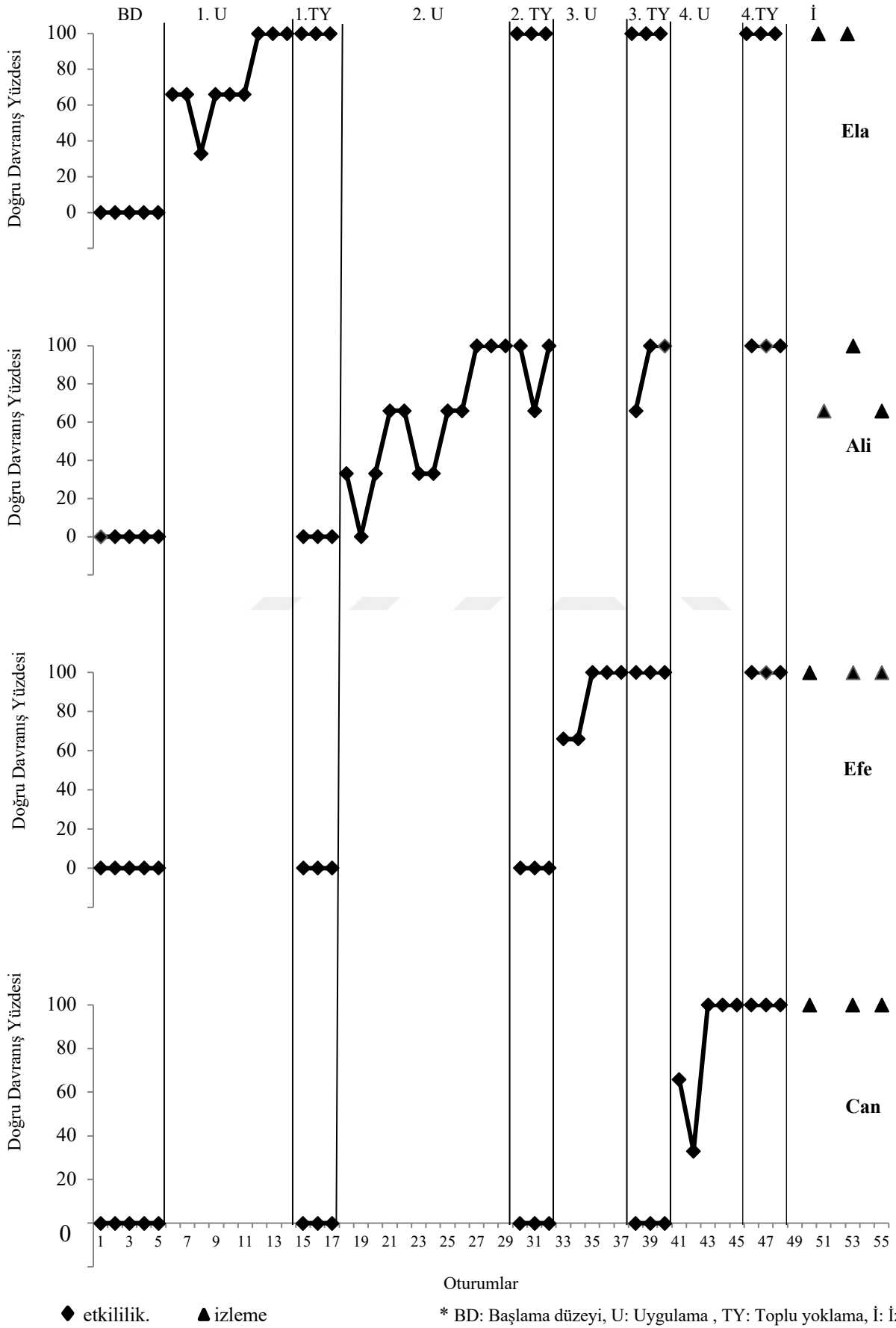
Birinci toplu yoklama evresinin ardından ikinci katılımcı olan Ali ile uygulamaya geçilmiştir. Ali'nin ikinci düzey hayali oyun sergileme düzeyi en az üç oturum üst üste %100 olduğunda bir başka deyişle edinim gerçekleştiğinde ikinci toplu yoklama evresine

geçilmiştir. İkinci toplu yoklama evresinde tüm katılımcılardan üç oturum yoklama verisi toplanmıştır.

İkinci toplu yoklama sonrasında yalnız uygulama yapılan katılımcıların (Ela ve Ali) %100 düzeyinde hayali oyun oynadığı diğer katılımcıların ise herhangi bir ikinci düzey hayali oyun davranışı sergilemediği görülmektedir. İkinci toplu yoklama evresinin ardından üçüncü katılımcı olan Efe ile uygulamaya geçilmiştir. Efe'nin ikinci düzey hayali oyun sergileme düzeyi en az üç oturum üst üste %100 olduğunda bir başka deyişle edinim gerçekleştiğinde üçüncü toplu yoklama evresine geçilmiştir.

Üçüncü toplu yoklama evresinde tüm katılımcılardan üç oturum yoklama verisi toplanmıştır. Üçüncü toplu yoklama sonrasında yalnız uygulama yapılan katılımcıların (Ela, Ali ve Efe) %100 düzeyinde hayali oyun oynadığı diğer katılımcının (Can) ise herhangi bir ikinci düzey hayali oyun davranışı sergilemediği görülmektedir.

Üçüncü toplu yoklama evresinin ardından dördüncü ve son katılımcı olan Can ile uygulamaya geçilmiştir. Can'ın ikinci düzey hayali oyun sergileme düzeyi en az üç oturum üst üste %100 olduğunda bir başka deyişle edinim gerçekleştiğinde dördüncü toplu yoklama evresine geçilmiştir. Dördüncü toplu yoklama evresinde tüm katılımcılardan üç oturum yoklama verisi toplanmıştır. Dördüncü yoklama evresinin sona ermesinin ardından tüm katılımcıların izleme verileri grafiğe yansıtılmıştır. İzleyen başlıklarda katılımcılara ait bulgular sunulmaktadır.



Şekil 3.1. OSB olan çocukların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerindeki tepki yüzdeleri

3.1.1. Ela'nın edinim ve izleme bulguları

Ela'nın başlama düzeyi bulgularının ardından DOHOP'un sunulmasıyla ikinci düzey hayali oyun becerilerinin eğilim ve düzeyinde olumlu ve istendik yönde bir ilerleme/değişim olduğu görülmektedir. Ela altıncı oturumun ardından %100 düzeyinde doğru tepki sergilemeye başlamıştır. Ela altıncı uygulama oturumunda %100 düzeyinde performans sergiledikten sonra ilerleyen tüm oturumlarda ve toplu yoklama evrelerinde de %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Ela uygulamayı izleyen tüm toplu yoklama evrelerinde %100 düzeyinde hayali oyun sergilemiştir. Son toplu yoklamayı izleyen birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda da Ela %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Ela'nın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirilen denemeler ve oturum süreleri tablo 3.1'de gösterilmektedir.

3.1.2. Ali'nin edinim ve izleme bulguları

Ali'nin başlama düzeyi ve birinci toplu yoklama evresinden sonra DOHOP'un sunulmasıyla ikinci düzey hayali oyun becerilerinin eğilim ve düzeyinde olumlu ve istendik yönde bir ilerleme/değişim olduğu görülmektedir. Ali 10. oturumun ardından %100 düzeyinde doğru tepki sergilemeye başlamıştır. Ali 10. uygulama oturumunda %100 düzeyinde performans sergiledikten sonra ilerleyen oturumlarda %100 ile % 66 aralığında performans sergilemiştir. Son toplu yoklamayı izleyen birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarının ilkinde % 66, ikincisinde %100 ve üçüncüsünde yine % 66 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Ali'nin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirilen denemeler ve oturum süreleri tablo 3.1'de gösterilmektedir.

3.1.3. Efe'nin edinim ve izleme bulguları

Efe'nin başlama düzeyi, birinci ve ikinci toplu yoklama bulgularının ardından DOHOP'un sunulmasıyla ikinci düzey hayali oyun becerilerinin eğilim ve düzeyinde olumlu ve istendik yönde bir ilerleme/değişim olduğu görülmektedir. Efe DOHOP uygulamasını izleyen üçüncü oturumun ardından %100 düzeyinde doğru tepki sergilemeye başlamıştır. Efe üçüncü uygulama oturumunda %100 düzeyinde performans sergiledikten sonra ilerleyen tüm oturumlarında ve son toplu yoklama evresinde de %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Efe son toplu yoklamayı izleyen birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda da %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Efe'nin başlama

düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirilen denemeler ve oturum süreleri tablo 3.1’de gösterilmektedir.

3.1.4. Can’ın edinim ve izleme bulguları

Can’ın başlama düzeyi, birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarının ardından DOHOP’un sunulmasıyla ikinci düzey hayali oyun becerilerinin eğilim ve düzeyinde olumlu ve istendik yönde bir ilerleme/değişim olduğu görülmektedir. Can DOHOP uygulamasını izleyen üçüncü oturumun ardından %100 düzeyinde doğru tepki sergilemeye başlamıştır. Can üçüncü uygulama oturumunda %100 düzeyinde performans sergiledikten sonra ilerleyen tüm oturumlarda ve son toplu yoklama evresinde de %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Can son toplu yoklamayı izleyen birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda da %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Can’ın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirilen denemeler ve oturum süreleri tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Deney sürecine ilişkin deneme sayıları ve uygulama süreleri

Katılımcı çocuk /süre	Başlama düzeyi oturumları	Uygulama oturumları	Toplu yoklama	İzleme oturumları	Genelleme oturumları	Toplam
Ela	15 deneme 4 saat, 33 dk	30 deneme 10 saat 35 dk.	36 deneme 11 saat	9 deneme 3 saat	18 deneme 6 saat	108 deneme 35 saat 8 dk.
Ali	15 deneme 5 saat 5 dk	36 deneme 12 saat 19 dk.	36 deneme 12 saat	9 deneme 3 saat	18 deneme 6 saat	114 deneme 38 saat 24 dk.
Efe	15 deneme 4 saat 15 dk.	15 deneme 4 saat 45 dk.	36 deneme 12 saat	9 deneme 3 saat	18 deneme 6 saat	93 deneme 30 saat
Can	15 deneme 5 saat	15 deneme 5 saat 5 dk.	36 deneme 12 saat	9 deneme 3 saat	18 deneme 6 saat	93 deneme 31 saat 5 dk.

3.2. Genelleme Bulguları

Araştırmanın deneysel süreci başlamadan hemen önce tüm katılımcılar ile genelleme ön test verileri,, araştırmanın uygulama sürecinin hemen sonunda ise genelleme son test verileri alınmıştır. Genelleme oturumlarından elde edilen bulgular

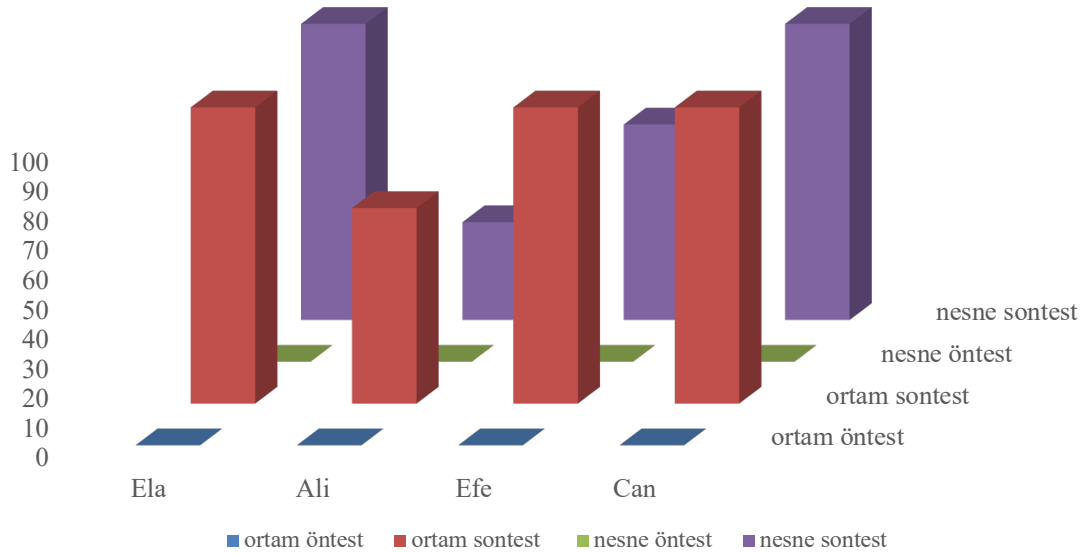
Şekil 3.2. de gösterilmektedir. Araştırma DOHOP'un çeşitli materyaller ve ortamlarda uygulamaya elverişli yapısı nedeniyle kendi içinde de genellemeyi desteklemektedir. Bununla birlikte araştırmada gerçekleştirilen genelleme ön test/son test verileri de katılımcıların edindikleri ikinci düzey hayali oyun becerilerini yüksek düzeyde genellediklerini göstermektedir.

Araştırmada farklı ortam ve farklı tür oyun materyalleri ile genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Farklı ortam genellemesi için çocukların evinde farklı odalarda uygulama yapılmıştır. Farklı materyallere ilişkin genelleme için ise hayali oyun nesneleri dışındaki oyun türleri amacıyla üretilmiş olan ve öğretim oturumlarında kullanılmamış olan (yapı-inşa oyunu, kurallı oyun, yap-boz vb.) oyuncaklar kullanılmıştır.

Ela ikinci düzey hayali oyuna ilişkin farklı ortam genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı ortam genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Ela ile ön test ve son test sürecinde kendi evinin farklı bir odasında ve anneannesinin evinde en az bir saat oyun arkadaşlığı gerçekleştirilmiştir. Ali ikinci düzey hayali oyun farklı ortam genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı ortam genelleme son test oturumlarında %66 düzeyinde performans sergilemiştir. Ali genelleme ön test ve son test sürecinde ortam genellemesi amacıyla evinin salonunda farklı günlerde birer saat oyun oynanmıştır. Efe ikinci düzey hayali oyun farklı ortam genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı ortam genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Efe ile ortam genelleme ön test ve son test sürecinde kendi evinin farklı bir odasında (salon) en az bir saat oyun oynanmıştır. Can ise ikinci düzey hayali oyun farklı ortam genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı ortam genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Can ile ortam genelleme ön test ve son test sürecinde kendi evinin farklı bir odasında en az bir saat oynanmıştır.

Ela ikinci düzey hayali oyuna ilişkin farklı materyal genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı materyal genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Ela ile gerçekleştirilen materyal genelleme ön test ve son test oturumlarında çeşitli parçalar içeren ahşap kamyon yapbozu oyuncağı, ahşap küpler, farklı büyüklüklerde tak çıkar bloklar kullanılmıştır. Ali ikinci düzey hayali oyun farklı materyal genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı materyal genelleme son test oturumlarında %66 düzeyinde

performans sergilemiştir. Ali ile gerçekleştirilen materyal genelleme ön test ve son test oturumlarında çeşitli parçalar içeren ahşap minik küpler, beyaz geometrik şekillerin olduğu oyuncaklar, farklı büyüklüklerde tak-çıkart blok kullanılmıştır. Efe ikinci düzey hayali oyun farklı materyal genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı materyal genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Efe ile gerçekleştirilen materyal genelleme ön test ve son test oturumlarında ahşap küpler, farklı büyüklüklerde tak çıkart blok ve ahşap denge oyunu kullanılmıştır. Can ise ikinci düzey hayali oyun farklı materyal genelleme ön test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergilerken farklı materyal genelleme son test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Can ile gerçekleştirilen materyal genelleme ön test ve son test oturumlarında ahşap küpler, denge oyunu ve renkli tak-çıkart oyuncaklar kullanılmıştır.



Şekil 3.2 Genelleme bulguları

3.3. Etki Büyüklüğü Değerleri

Araştırmada etki büyüklüğü hesaplanması örtüşmeyen veri yüzdelere ilişkin olarak etki büyüklüğü değeri sunan Tau-U değeri ile gösterilmektedir. Araştırmada uygulamanın başlama düzeyine kıyasla etki büyüklüğünün gösterildiği Tablo 3.2 incelendiğinde Ela için 1, Ali için 0,91, Efe için 1, Can için 0,80 düzeyinde etki büyüklüğü elde edildiği görülmektedir. Ali ve Can'a ait veriler 0.65 ile 0.92 aralığında

değer aldığı için orta düzeyde etki olarak, Ela ve Efe'ye ilişkin değerler ise 0,93 ve 1 aralığında yer aldığı için büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. Etki büyüklüğü değerleri

Katılımcı	Tau-U	
	Etki büyüklüğü değeri	Etki düzeyi
Ela	1	Büyük düzeyde etki
Ali	0,91	Orta düzeyde etki
Efe	1	Büyük düzeyde etki
Can	0,80	Orta düzeyde etki

(<http://singlecaseresearch.org/calculators/tau-u>)

3.4. Doğal bağlamda hayali oyun öğretim öncesi ve sonrası sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin ölçüm sonuçları

Araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların sosyal etkileşim ve iletişim değerlendirmeleri alınmıştır. Gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen bulgular Tablo 3.3'te gösterilmektedir. Araştırma öncesinde katılımcıların U-ODKL sonuçları; Ela 19, Ali 15, Efe 9 ve Can 15 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların elde edilen U-ODKL puanları otizm spektrumunda “hafif düzeyde destek gereksinimi” düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Sosyal etkileşim değerlendirmesi amacıyla ETDEKAF-TV aracı ile 9 dakikalık ve üç aşamalı etkileşim videoları çekilmiş ve 10 saniye zaman aralığı ile araştırma öncesi Otistik Etkileşim Puanı (OEP) hesaplanmıştır. Söz konusu zaman aralığında araştırmacı aktif katılım aşaması, pasif girişim yok aşaması ve doğrudan ipuçları aşamasını gerçekleştirmiştir. ETDEKAF-TV sonuçlarına göre Ela'nın OEP'i 50, Ali'nin OEP'i 55, Efe'ni n OEP'i 48 ve Can'ın OEP'i 61 olarak belirlenmiştir.

İletişim değerlendirmesi amacıyla ise dil örneği almaya dayalı bir değerlendirme aracı olan VODÖKAF-TV kullanılmıştır. Bu amaçla tüm katılımcılardan bir kayıt süresinde en az 50 sözce elde edilen videolar, sözcelerin uzunluk, ilk kullanım, tekrarlayıcılık gibi özellikleri ile puanlanmıştır. VODÖKAF-TV'ye göre katılımcıların Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) ve Otistik Konuşma Ham Puanı (OKHP) hesaplanmıştır. Buna göre Ela'nın OSU: 0,5 OKHP: 34 hesaplanmıştır. Ali'nin OSU: 148 OKHP: 0,52 hesaplanmıştır. Efe'nin OSU:0,79 OKHP: 82 hesaplanmıştır. Can'ın OSU: 0,86 OKHP: 99 hesaplanmıştır.

Araştırmada uygulama ve izleme verilerinin toplanmasının ardından tüm katılımcılardan tekrar sosyal etkileşim ve iletişim değerlendirmeleri alınmıştır. Bunun için araştırma öncesinde olduğu gibi U-ODKL, ETDEKAF-TV ve VODÖKAF-TV araçları kullanılmış ve katılımcıların OEP, OSU ve OKHP skorları araştırma sonrasında tekrar hesaplanmıştır. Araştırma sonrasında katılımcıların U-ODKL sonuçları; Ela 2, Ali 13, Efe 13 ve Can 6 olarak hesaplanmıştır. ETDEKAF-TV'ye göre OEP sonuçları Ela 18, Ali 54, Efe 44, Can 32 olarak hesaplanmıştır.

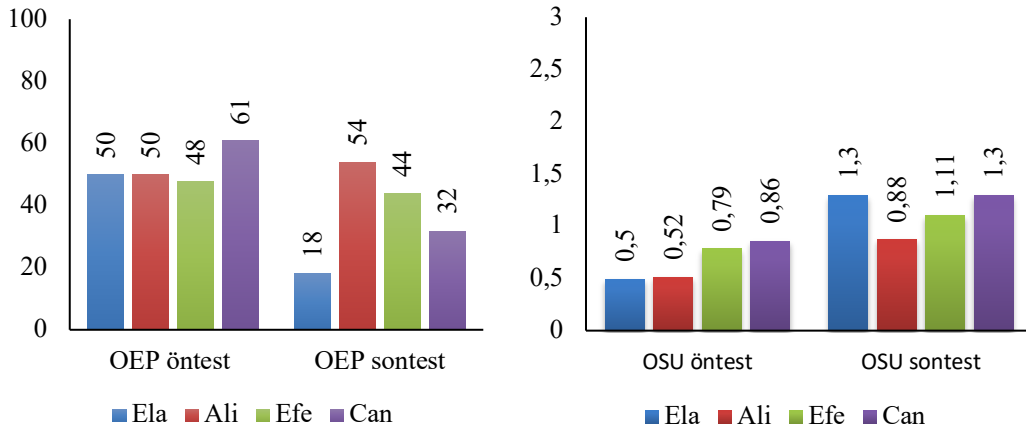
VODÖKAF-TV'ye göre ise Ela'nın OKHP'si 34, OSU:1.3; Ali'nin OKHP'si 100, OSU 0,88; Efe'nin OKHP'si 51, OSU 1.11; Can'ın OKHP'si 34, OSU 1,3 olarak hesaplanmıştır. Araştırma öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ETDEKAF-TV ve VODÖKAF-TV araçlarından elde edilen otistik etkileşim puanı ve ortalama sözce uzunluğu bulguları Tablo 3.3'te ve şekil 3.3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Sosyal etkileşim ve iletişim ön test/ son test bulguları

Kod isim	U-ODKL		ETDEKAF-TV		VODÖKAF-TV	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
Ela	19	2	OEP:50	OEP: 18	OKHP:156	OKHP:34
					OSU: 0,5	OSU: 1,3
Ali	15	13	OEP:55	OEP: 54	OKHP:148	OKHP: 100
					OSU: 0,52	OSU: 0,88
Efe	16	13	OEP:48	OEP: 44	OKHP:82	OKHP:51
					OSU: 0,79	OSU: 1,11
Can	15	6	OEP:61	OEP: 32	OKHP:99	OKHP:34
					OSU: 0,86	OSU: 1,3

OEP: otistik etkileşim puanı/ OKHP: otistik konuşma ham puanı/ OSU: ortalama sözce uzunluğu

Araştırmada elde edilen test skorlarına göre tüm katılımcıların etkileşim puanlarının yükseldiği, sözce uzunluklarının olumlu yönde arttığı görülmektedir. Ancak tüm katılımcılarda ilerlemeler aynı düzeyde gerçekleşmemiştir. Söz konusu artışların her bir katılımcı için farklı gerçekleşmesinin gerekçeleri tartışma bölümünde ayrıntılı biçimde tartışılmaktadır.



Şekil 3.3. Katılımcıların OEP ve OSU veri grafiği

3.4.1. Ela'nın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları

Araştırma öncesinde Ela'nın U-ODKL puanı 19, sonrasında ise 2 olarak hesaplanmıştır. Sosyal etkileşim alanında ise araştırma öncesinde ETDEKAF-TV'ye göre OEP: 50, sonrasında OEP: 18 olarak hesaplanmıştır. İletişim alanında ise araştırma öncesinde VODÖKAF-TV'ye göre OSU: 0,5, OKHP: 156 iken, sonrasında OSU: 1,3; OKHP:34 olarak hesaplanmıştır. İzleyen alt başlıklarda Ela'nın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde ettiği puanlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

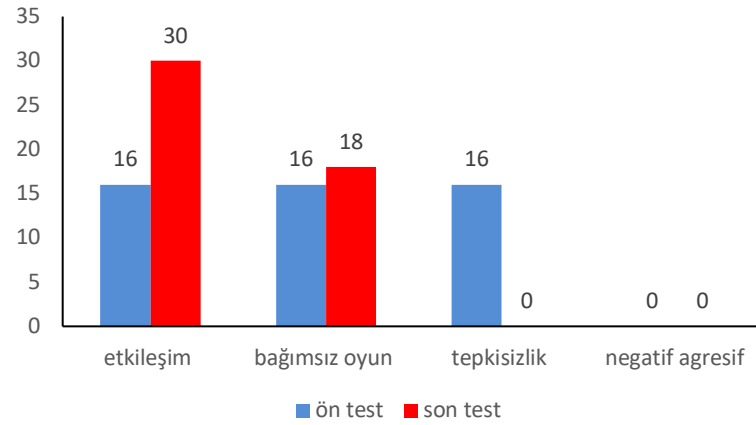
3.4.1.1. Ela'nın sosyal etkileşim bulguları

Ela araştırma öncesinde gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesine göre otistik etkileşim puanı (OEP) 50 olarak hesaplanmıştır. OEP hesaplanmasında Ela, araştırma öncesinde 48 gözlem aralığının 16'sında araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Bu etkileşimlerin 5'i araştırmacının aktif model olma gerçekleştirdiği aşamada, 6'sı araştırmacının hiçbir etkileşim girişiminde bulunmadığı pasif aşamada, 5'i ise araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Ela araştırma öncesinde 16 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı), 16 tepkisizlik davranışı (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) sergilemiştir. Araştırma sonrasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesinde ise OEP 18 olarak hesaplanmıştır. Ela araştırma sonrası gerçekleştirilen ETDEKAF-TV'de 48 gözlem aralığının 30'unda araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Söz konusu etkileşimlerin 6'sı araştırmacının aktif model olma gerçekleştirdiği aşamada, 10'u araştırmacının hiçbir etkileşim girişiminde bulunmadığı

pasif aşamada, 14'ü ise araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Ela araştırma sonrasında 18 bağımsız oyun davranışı (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı) sergilemiştir. Ela araştırma sonrasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesinde hiç tepkisizlik davranışı (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) sergilememiştir.

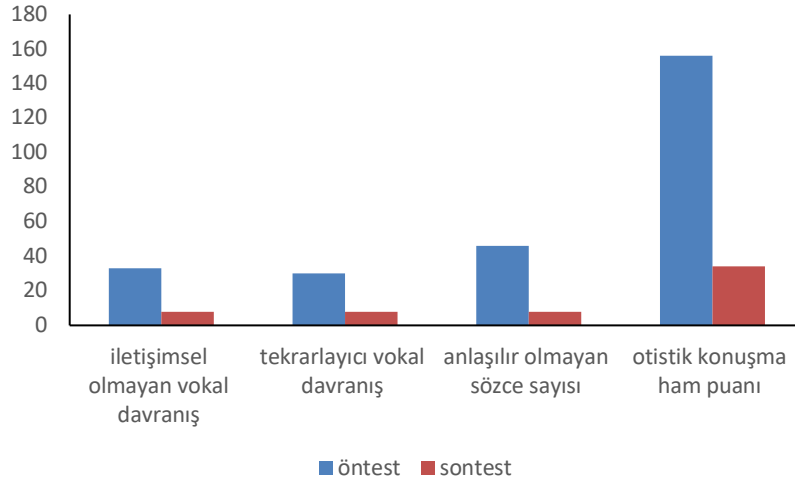
3.4.1.2. Ela'nın iletişim bulguları

Ela'nın araştırma öncesinde gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde OKHP:156 iken; OSU: 0,5 olarak hesaplanmıştır. Ela'nın vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 30'u tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 17'si iletişim amacı güderken, 33'ü herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır.



Şekil 3.4. Ela'nın sosyal etkileşim verilerine ait grafik

Vokal davranış kaydına göre Ela'nın sözcelerinin 4'ü anlaşılır, 46'sı ise anlaşılmazdır. Elanın araştırma sonrasında gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde ise OKHP 34 iken; OSU 1,3 olarak hesaplanmıştır. Ela'nın araştırma sonrası vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 8'i tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 42'si iletişim amacı güderken, 8'i herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Ela'nın sözcelerinin 42'si anlaşılır, 8'i ise anlaşılmazdır. Vokal davranış kaydından elde edilen toplam sözcük sayısı 60'tır.



Şekil 3.5. Ela'nın İletişim Bulguları

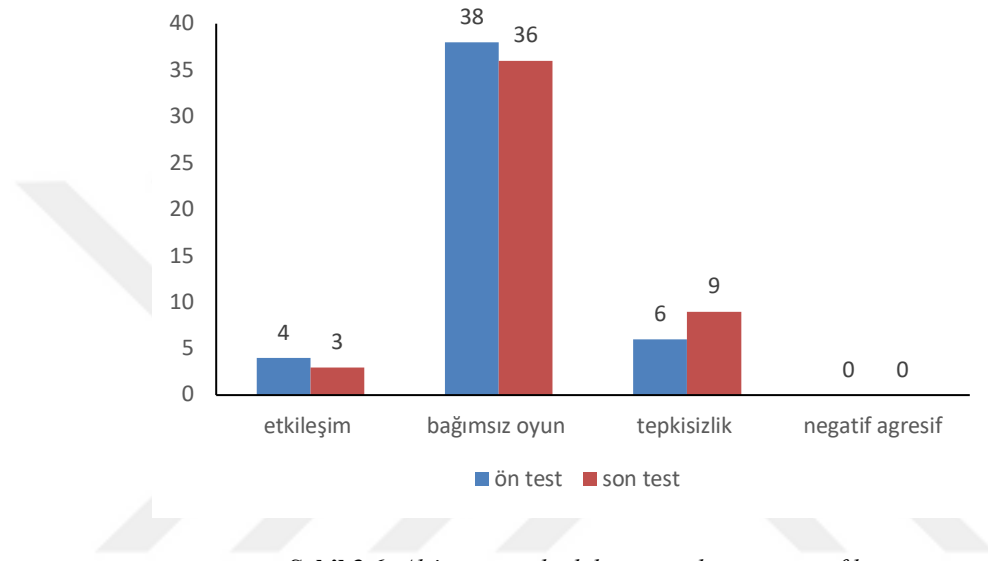
3.4.2. Ali'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları

Araştırma öncesinde Ali'nin U-ODKL puanı 15, sonrasında ise 13 olarak hesaplanmıştır. Sosyal etkileşim alanında ise araştırma öncesinde ETDEKAF-TV'ye göre OEP:50, sonrasında ise 54 olarak hesaplanmıştır. İletişim alanında ise araştırma öncesinde VODÖKAF-TV'ye göre OSU 0,52; OKHP 148 iken, sonrasında OSU 0,88; OKHP ise 100 olarak hesaplanmıştır. İzleyen alt başlıklarda Ali'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde ettiği puanlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.4.2.1. Ali'nin sosyal etkileşim bulguları

Ali araştırma öncesinde gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesine göre otistik etkileşim puanı 50 olarak hesaplanmıştır. Otistik etkileşim puanı hesaplanmasında araştırma öncesinde 48 gözlem aralığının 4'ünde araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Bu etkileşimlerin 4'ü de araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Ali araştırmacının aktif model olma gerçekleştirdiği ya da pasif biçimde etkileşim girişiminde bulunmadan beklediği aşamalarda hiç etkileşim davranışı sergilememiştir. Ali araştırma öncesinde 38 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı), 6 tepkisizlik davranışı (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) sergilemiştir. Araştırma sonrasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesinde ise OEP 54 olarak hesaplanmıştır. Ali araştırma sonrası gerçekleştirilen ETDEKAF-TV'de 48

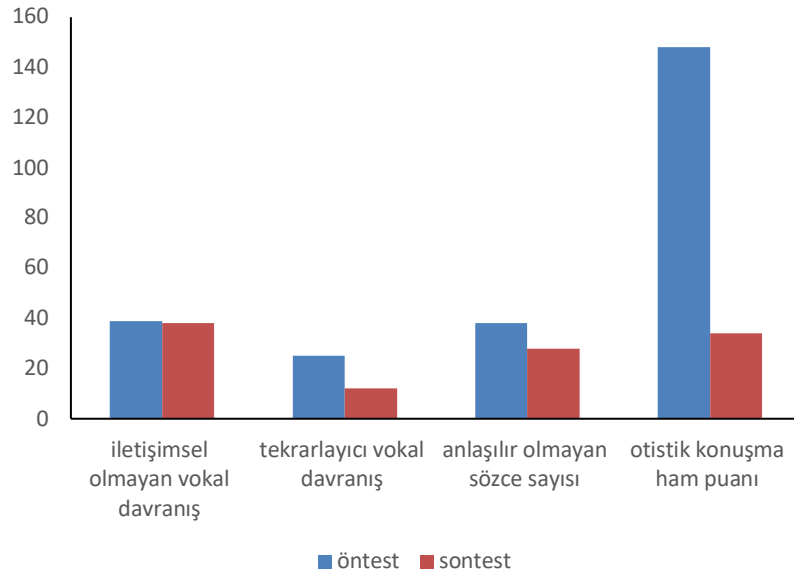
gözlem aralığının 3'ünde araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Söz konusu etkileşimlerin tümü araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Ali araştırmacının aktif model olma gerçekleştirdiği ya da pasif biçimde etkileşim girişiminde bulunmadan beklediği aşamalarda hiç etkileşim davranışı sergilememiştir. Ali araştırma sonrasında 36 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı) ve 9 tepkisizlik (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) davranışı sergilemiştir.



Şekil 3.6. Ali'nin sosyal etkileşim verilerine ait grafik

3.4.2.2. Ali'nin iletişim bulguları

Ali'nin araştırma öncesinde gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde OKHP 148 iken; OSU 0,5 olarak hesaplanmıştır. Ali'nin vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 25'i tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 11'si iletişim amacı güderken, 39'u herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Ali'nin sözcelerinin 12'si anlaşılır, 38'i ise anlaşılmazdır. Ali'nin araştırma sonrasında gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde ise OKHP 100 iken; OSU 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ali'nin araştırma sonrası vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 12'si tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 12'si iletişim amacı güderken, 38'i herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Ali'nin sözcelerinin 22'si anlaşılır, 28'i ise anlaşılmazdır. Vokal davranış kaydından elde edilen toplam sözcük sayısı 33'tür.



Şekil 3.7. Ali'nin vokal davranış verilerine ait grafik

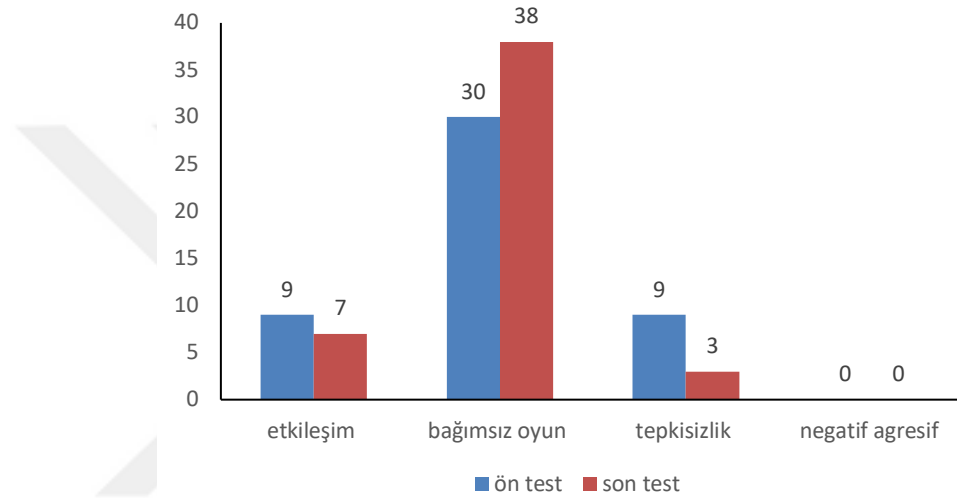
3.4.3. Efe'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları

Araştırma öncesinde Efe'nin U-ODKL puanı 16, sonrasında ise 13 olarak hesaplanmıştır. Sosyal etkileşim alanında ise araştırma öncesinde ETDEKAF-TV puanı 48, sonrasında 44 olarak hesaplanmıştır. İletişim alanında ise araştırma öncesinde VODÖKAF-TV puanı OSU 0,79; OKHP 82 iken, sonrasında OSU 1,11; OKHP ise 51 olarak hesaplanmıştır. İzleyen alt başlıklarda Efe'nin sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde ettiği puanlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.4.3.1. Efe'nin sosyal etkileşim bulguları

Efe araştırma öncesinde gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesine göre otistik etkileşim puanı 48 olarak hesaplanmıştır. Otistik etkileşim puanı hesaplanmasında araştırma öncesinde 48 gözlem aralığının 9'unda araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Bu etkileşimlerin 3'ü araştırmacının aktif model olduğu aşamada, 2'si araştırmacının pasif olarak herhangi bir etkileşim girişimi gerçekleştirmediği aşamada, 4'ü de araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Ali araştırma öncesinde 30 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı), 9 tepkisizlik davranışı (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) sergilemiştir. Araştırma sonrasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesinde ise OEP 44 olarak hesaplanmıştır. Efe araştırma sonrası

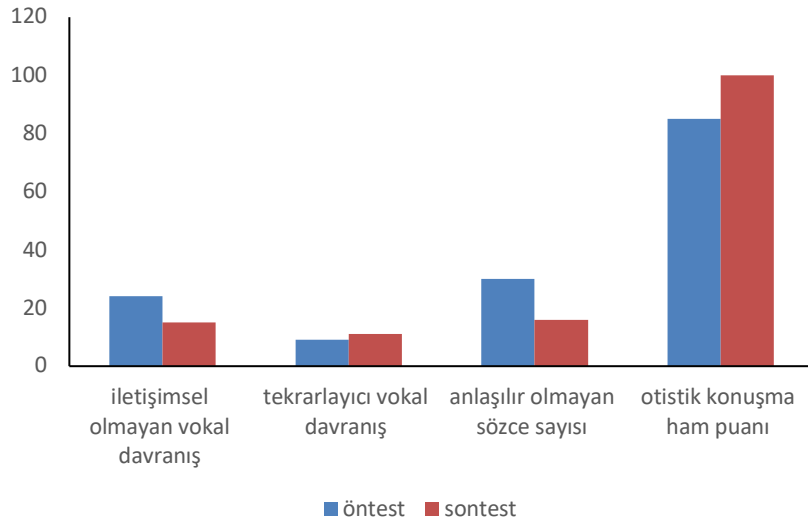
gerçekleştirilen ETDEKAF-TV’de 48 gözlem aralığının 7’sinde araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Söz konusu etkileşimlerin dördü aktif model olma aşamasında, üçü de araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Efe araştırmacının pasif biçimde etkileşim girişiminde bulunmadan beklediği aşamada hiç etkileşim davranışı sergilememiştir. Efe araştırma sonrasında 38 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı) ve 3 tepkisizlik (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) davranışı sergilemiştir.



Şekil 3.8. Efe’nin sosyal etkileşim verilerine ait grafik

3.4.3.2. Efe’nin iletişim bulguları

Efe’nin araştırma öncesinde gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde OKHP 85 iken; OSU 0,79 olarak hesaplanmıştır. Efe’nin vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 9’u tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 26’sı iletişim amacı güderken, 24’ü herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Efe’nin sözcelerinin 20’si anlaşılır, 30’u ise anlaşılmazdır. Efe’nin araştırma sonrasında gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde ise OKHP 51 iken; OSU 1,11 olarak hesaplanmıştır. Efe’nin araştırma sonrası vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 11’i tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 35’i iletişim amacı güderken, 15’i herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Efe’nin sözcelerinin 34’ü anlaşılır, 16’sı ise anlaşılmazdır. Vokal davranış kaydından elde edilen toplam sözcük sayısı 51’dir.



Şekil 3.9. Efe'nin vokal davranış verilerine ait grafik

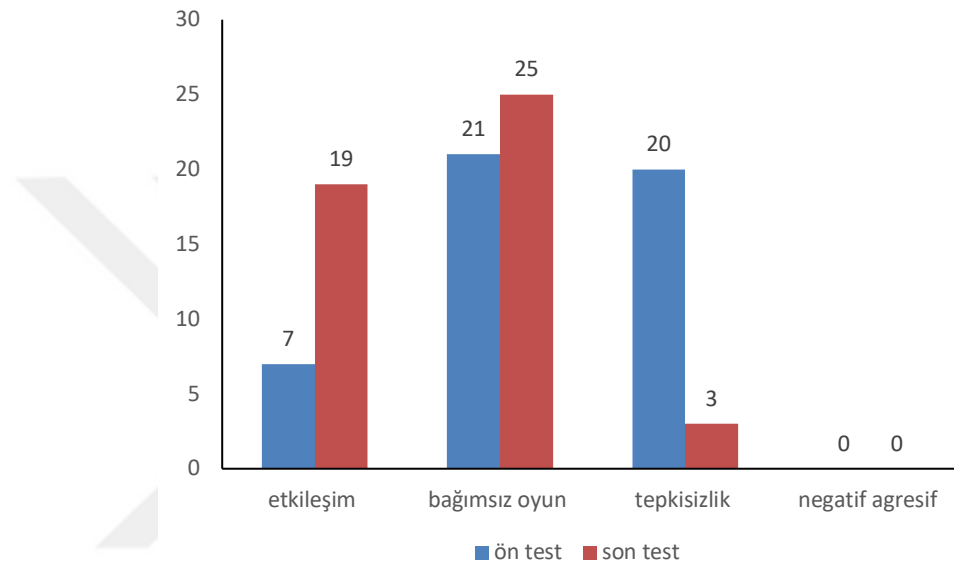
3.4.4. Can'ın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde edilen bulguları

Araştırma öncesinde Can'ın U-ODKL puanı 15, sonrasında ise 6 olarak hesaplanmıştır. Sosyal etkileşim alanında ise araştırma öncesinde ETDEKAF-TV'ye göre OEP:61, sonrasında 32 olarak hesaplanmıştır. İletişim alanında ise araştırma öncesinde VODÖKAF-TV'ye göre OSU 0,86; OKHP 99 iken, sonrasında OSU 1,3; OKHP ise 34 olarak hesaplanmıştır. İzleyen alt başlıklarda Can'ın sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında elde ettiği puanlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.4.4.1. Can'ın sosyal etkileşim bulguları

Can araştırma öncesinde gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesine göre otistik etkileşim puanı 61 olarak hesaplanmıştır. Otistik etkileşim puanı hesaplanmasında araştırma öncesinde 48 gözlem aralığının 7'sinde araştırmacı ile etkileşim kurmuştur. Bu etkileşimlerin 3'ü araştırmacının aktif model olduğu aşamada, 2'si araştırmacının pasif olarak herhangi bir etkileşim girişimi gerçekleştirmediği aşamada, 2'si de araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Can araştırma öncesinde 21 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı), 20 tepkisizlik davranışı (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) sergilemiştir. Araştırma sonrasında gerçekleştirilen sosyal etkileşim değerlendirmesinde ise OEP 44 olarak hesaplanmıştır. Can araştırma sonrası gerçekleştirilen ETDEKAF-TV'de 48 gözlem aralığının 19'unda araştırmacı ile etkileşim

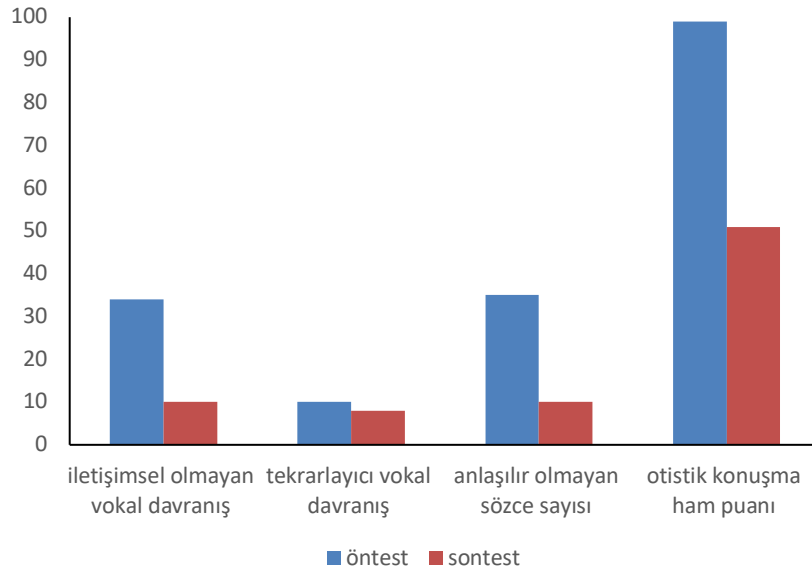
kurmuştur. Söz konusu etkileşimlerin beşi aktif model olma aşamasında, 11'i araştırmacının pasif biçimde etkileşim girişiminde bulunmadan beklediği aşama da ve üçü de araştırmacının çocuğa yönergeler sunduğu doğrudan ipuçları aşamasında gerçekleşmiştir. Can araştırma sonrasında 25 bağımsız oyun (etkileşim ortağı ile etkileşime girmeden kendi başına oyun oynama davranışı) ve 3 tepkisizlik (kendini uyarma, herhangi bir davranış sergilemeden bekleme vb.) davranışı sergilemiştir.



Şekil 3.10. Can'ın sosyal etkileşim verilerine ait grafik

3.4.4.2. Can'ın iletişim bulguları

Can'ın araştırma öncesinde gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde OKHP 99 iken; OSU 0,86 olarak hesaplanmıştır. Can'ın vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden 10'u tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 16'sı iletişim amacı güderken, 34'ü herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Can'ın sözcelerinin 15'i anlaşılır, 35'i ise anlaşılmazdır. Can'ın araştırma sonrasında gerçekleştirilen vokal davranış değerlendirmesinde ise OKHP 34 iken; OSU 1,3 olarak hesaplanmıştır. Can'ın araştırma sonrası vokal davranış örneği kaydına göre kullandığı 50 sözceden sekizi tekrarlayıcı olarak belirlenmiştir. Aynı 50 sözcenin 40'ı iletişim amacı güderken, 10'u herhangi bir iletişim amacı olmayan sözceler ya da ses çıktılarıdır. Vokal davranış kaydına göre Can'ın sözcelerinin 40'ı anlaşılır, 10'u ise anlaşılmazdır. Vokal davranış kaydından elde edilen toplam sözcük sayısı 65'tir.



Şekil 3.11. Can'ın vokal davranış verilerine ait grafik

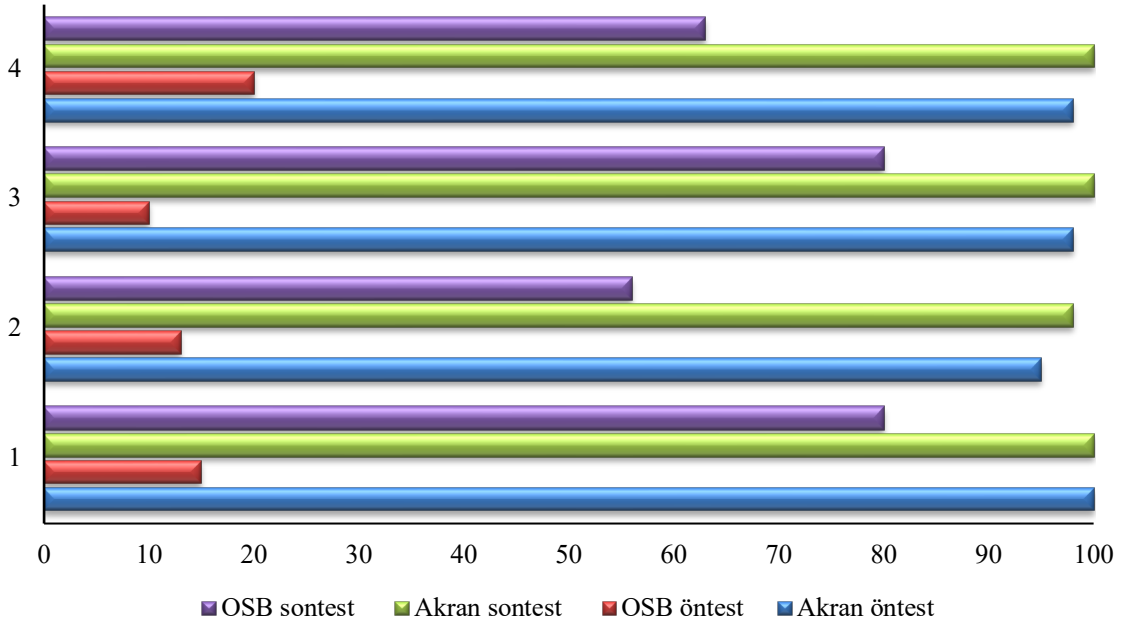
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerlik bulguları iki biçimde ele alınmıştır. Bunlar sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirmedir. Sosyal karşılaştırma amacıyla gerçekleştirilen sosyal geçerlik bulgularında OSB olan çocuklar ile tipik gelişen akranlarının hayali oyun performansları karşılaştırılmıştır. Öznel değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen sosyal geçerlik bulgularında ise OSB olan katılımcıların anneleri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme dökümleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İzleyen alt başlıklarda sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme bulguları sunulmaktadır.

3.5.1. Sosyal karşılaştırma bulguları

Araştırmanın sosyal karşılaştırma bağlamında elde edilen bulguları OSB olan katılımcıların araştırmanın uygulanmasından ikinci düzey hayali oyun oynama doğru tepki yüzdeleri önce % 0 düzeyindeyken, araştırmanın uygulanmasının ardından yükseldiğini ve akranların verileriyle benzeştiğini göstermektedir. Akran karşılaştırma bulguları Şekil 3.3'te gösterilmektedir. Akran karşılaştırma ön test aşamasında tipik gelişim gösteren çocukların hayali oyuna ilişkin performansları %97 iken (ranj: 95-100) OSB olan çocukların %14,5 (ranj: 10-20) olduğu görülmüştür. Akran karşılaştırma son test aşamasında ise tipik gelişen çocukların hayali oyuna ilişkin performansları %99 iken (ranj: 95-100), OSB olan çocukların hayali oyun performansları %69,75 (ranj: 56-80) olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulaması ile birlikte OSB olan çocukların tipik

gelişen akranları ile aynı seviyeye ulaşmasa da onların hayali oyun performanslarına daha yakın seviyelere ulaştığı görülmektedir.



Şekil 3.12 Akran karşılaştırma bulguları

3.5.2. Öznel değerlendirme bulguları

Araştırmanın öznel değerlendirme yoluyla alınan sosyal geçerlik verileri, katılımcıların anneleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılarının annelerine, araştırma sürecinde çocuklarının kazandıkları hayali oyun becerilerine, bu oyun becerilerinin çocuklarının gelişimlerine katkısına ve annelerin gözlemlerine ve memnuniyetlerine dair sorular yöneltilmiştir. Söz konusu görüşmeler “Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Ek 9) ile gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların anneleri ile kendi evlerinde uygun bir odada gerçekleştirilmiş ve görüşme esnasında izinli olarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelere ait ses kayıt dosyaları araştırmacı tarafından duyulduğu şekilde yazıya geçirilmiş, dökümü yapılmıştır. Gerçekleştirilen dökümler tekrar dinlenerek doğru aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiştir. Görüşme dökümlerinin analizi nitel veri analizi metotlarından içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada annelere çocuklarının çalışma ile hangi oyun becerilerinin kazandırıldığı sorulduğunda, anneler mış gibi yapma oyunlarını, hayali yaratıcı oyunları çocuklarının öğrendiğini bildirmiştir. Örneğin; Ela’nın annesi “Ela’nın hayali oyun becerileri kazandığını gözlemledim. Mış gibi oyunlar oynama konusunda büyük ilerleme kaydetti.

Bu anlamla hayali oyunlar ilerlediğimiz konular diyebilirim.” ifadelerini kullanırken; Ali’nin annesi “Kendi başına oyun kurabildiğini, hayali oyun da kurabildiğini fark ettim. Hatta bu süreçte hangi doktora gittiysek de çocuğunuz hayali oyun kurmayı öğrenmiş dedi.” şeklinde gözlemlerini aktarmıştır.

Araştırmada annelere çocuklarına kazandırılan oyun becerileri ile birlikte hangi gelişim alanlarında ne gibi katkılar gördükleri sorulduğunda anneler genel olarak çocuklarının yaratıcılıklarının, kendi kendine anlamlı oyunlar oynama davranışlarının ve sosyal etkileşim ve dil alanında çocuklarının ilerleme kaydettiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca anneler çalışmada geliştirdikleri oyun davranışları ve etkileşim ile birlikte çocuklarında gördükleri problem davranışların da azaldığını ifade etmişlerdir.

Örneğin Efe’nin annesi;

“Yaratıcılığının, problem çözme becerilerinin geliştiğini gördüm. Dilsel gelişimine zaten fayda sağladı. Kelime dağarcığını arttığını gözlemledik, hem biz eşimle hem de yakın çevremiz fark ettiler sayenizde. Günlük bakım mesela daha evvel biz dış fırçalatamamıştık görüyordu bizden ama. Hocamızın getirdiği oyuncaklarla oynarken dış fırçalama oyununu kendisi de dış fırçalamaya heves etti”

İfadelerini kullanırken; Ela’nın annesi;

“Çok büyük etkisi oldu. Ela hayali oyunlar aracılığıyla günlük rutinlerine daha çok adapte oldu. Günlük rutinleri uygulama ve sürdürme konusunda daha çok özerklik kaydetti. 111, 111 bunda oynadığı mış gibi oyunlar etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum. Çünkü oyunlarına günlük yaşamını aktarabildi Ela” demiştir.

Araştırmada annelere araştırmacı ile çocuklarının etkileşimleri sürecinde gözlemledikleri olumlu ya da olumsuz durumlar, sorulduğunda anneler yalnızca olumlu gözlemlerini aktarmıştır. Örneğin; Efe’nin annesinin gözlemleri genellikle oğlunun problem davranışlarının oyun ve yanında gelişen etkileşim ve iletişimle azaldığını belirtmiştir. Bunun için şu ifadeleri kullanmıştır;

“Efe inatçı. Göz temasının arttığını gözlemledim. Öğretmeni zaten ilk günden itibaren çok sevdi. Oynadıkları oyuncaklarla ilgili şeyler sordu, “bebek nerde?” gibi. Öğretmen geldiğinde mutlu oldu anne dışarı çık deyip öğretmenle birlikte kalıp oyunlar oynamak istedi. Bir şey anlatacaktım ama daldım. Sinirli ve hırçındı ben nasıl baş edeceğimi bilmiyordum. Montunu giydiremedik, pantolonun giydiremediğimiz oldu. Sonra oyuncaklarla oynarken paylaşmıyordu, bizle oynarken, göstermemize oynamamıza bile izin vermiyordu. İlk zamanlar başını duvarlara vuruyordu kendini ifade edemeyince, dışarı çıkacağım diye ağlardı. Kendini ifade edebildikçe bunlar azaldı.”

Şeklinde gözlemlerini aktarmıştır. Ela’nın annesi ise

“Olumsuz bir durum olmadı açıkçası. Daha çok olumlu deneyimlerimiz oldu. Bu oyunlar aracılığıyla çok beceri geliştirdi. Özellikle dil alanında çok fazla cümle ve kelime kazandı. Dil ve sosyal etkileşimde büyük bir gelişme kaydetti. Bu da bize olumlu olarak döndü. Şöyle ki Ela’nın oyun becerilerinin gelişmesi kendini daha fazla ifade etmesine yol açtı. Ela araştırmacı geleceğinde çok mutlu oluyordu. Öyle ki araştırmacını adı geçtiğinde bile evde dans ediyordu. Bu nedenle kendine bir arkadaş olarak gördüğü için seanslar boyunca, deneyim boyunca hiçbir sorun çıkarmadan oyunlarını sürdürüyordu. İçeriden gülme sesleri duyuyordum. Ela genel anlamda çok mutluydu”

ifadelerini kullanmıştır. Ali’nin annesi ise “Biz hep yavaş da olsa olumlu ilerledik diye düşünüyorum çok şükür. Yavaşlığın sebebi de benim çocuğum zaten hani. (gülmeler). Artık farkında, çağırıyor. Mesela çişte bile ben aynı odada olmadıgımda kaçırıyordu, ama artık ben farklı odaysam bile artık gelip beni çağırıyor mesela.” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmada annelere ilerleyen dönemlerde başka bilimsel çalışmalara katılım sağlayıp sağlamamaya yönelik neler düşündükleri sorulduğunda tümü ilerde de bilimsel çalışmalar olursa katılmak isteyeceklerini belirtmiştir. Örneğin Efe’nin annesi; “İsterdim. Faydasını gördük. İlk başta tedirgin olmuştum ama, sizin bize verdiğiniz belge, çocuğun ismi görünmeyecek demeniz, güveni aldıktan sonra, eşim de sizle tanıştıktan sonra çok iyi olduğunu düşündü, mutlu olduk. Zaten gönüllük esasına dayalıydı,” ifadelerini kullanmıştır. Ela’nın annesi ise

“Kesinlikle isterim. Özellikle bu çalışmadan sonra şunu gördüm ki bilimin ışığında çocuğumun ilerlemesini görmek beni çok mutlu etti. Dolayısıyla Ela’nın başka bilimsel çalışmada yer alması onun gelişimini yine bilim adına görebilmek adına benim için çok güzel bir deneyim olacaktır diye düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmada anneler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler büyük oranda olumlu aktarımlar olmakla birlikte araştırma bulguları ve alanyazın ile de karşılaştırılarak tartışılması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın tartışma bölümünde annelerden elde edilen görüşlere dayalı olarak yorumlamalara yer verilmiştir.

3.6. Güvenirlik bulguları

Araştırmada güvenirlik bulguları iki boyutta elde edilmiştir. Bunlar uygulama güvenirliliği bulguları ve gözlemciler arası güvenirlik bulgularıdır. Güvenirliğe ilişkin elde edilen bulgular izleyen alt başlıkta sunulmaktadır.

3.6.1. Uygulama güvenilirliği bulguları

Araştırmada uygulama güvenilirliği bulguları araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama, izleme evrelerine ilişkin her bir çocuğun veri setinin en az %30'nun gözlemci tarafından izlenmesi ve ilgili uygulama güvenilirliği veri toplama formlarının doldurulması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler “(gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı) * 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Ledford vd. 2018). Buna göre araştırmada başlama düzeyinde uygulama güvenilirliği tüm öğrencilerde %100 olarak hesaplanmıştır. Günlük yoklama oturumları Ela, Ali ve Efe için %94, Can için %100 olarak hesaplanmıştır. Öğretim oturumları uygulama güvenilirliği bulguları Ela için %93.3; Ali için %97.5; Can ve Efe için ise %100 olarak hesaplanmıştır. Toplu yoklama oturumları için uygulama güvenilirliği verileri tüm katılımcılar için %100 olarak hesaplanmıştır. İzleme oturumları uygulama güvenilirliği de tüm katılımcılar için %100 olarak hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. *Uygulama güvenilirliği bulguları*

	Başlama düzeyi	Günlük yoklama	Öğretim	Toplu yoklama	İzleme	Genelleme
Ela	%100	%94 (Ranj: %88.8- %100)	%93.3 (Ranj: %90- %100)	%100	%100	%100
Ali	%100	%94 (Ranj: %88.8- %100)	%97.5 (Ranj: %90- %100)	%100	%100	%100
Efe	%100	%94 (Ranj: %88.8- %100)	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100	%100	%100	%100

3.6.2. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik bulguları, araştırmanın her bir evresine ilişkin uygulama görüntülerinin gözlemci tarafından izlenerek ilgili veri toplama formuna kaydetmesi ve bu kayıtların veri toplama kayıtları ile karşılaştırılması yoluyla belirlenmiştir. Bu amaçla (Görüş birliği) / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) * 100 formülü

ile hesaplanmıştır (Ledford vd., 2018). Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri tüm evreler için %100 olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 3.5’te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. *Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları*

	Başlama düzeyi	Günlük yoklama	Öğretim	Toplu yoklama	İzleme	Genelleme
Ela	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Ali	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Efe	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100	%100	%100	%100

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada OSB olan okul öncesi dönem çocuklara hayali oyunun ikinci basamağının öğretimi amaçlanmıştır. Bu amaçla hayali oyunun doğal bağlamda ve doğal öğretim stratejileri ile öğretimi için bir öğretim programı (Doğal Bağlamda Hayali Oyun Öğretim Programı-DOHOP) geliştirilmiş ve uzman görüşleri ile şekillendirilmiştir. DOHOP ile sunulan hayali oyun becerileri öğretiminin; OSB olan çocukların hayali oyunun ikinci düzeyini edinmelerinde, farklı ortam ve materyallere genellemelerinde, öğretimin sona ermesinin ardından bir, üç ve beş hafta sonra korumalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretimden önce ve sonra oyunun alanyazında sıklıkla ilişkilendirildiği alanlar olan iletişim ve sosyal etkileşim ölçümleri ETDEKAF-TV ve VODÖKAF-TV araçları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının söz konusu ölçümlerde çeşitli düzeylerde daha iyiye doğru skorlar elde ettiği görülmüştür. Ali hariç tüm katılımcıların (Ela, Efe ve Can) ETDEKAF-TV sonuçlarına göre, OEP (otistik etkileşim puanı) düşüş göstermiş, etkileşim puanları ise yükselmiştir. Bir başka deyişle katılımcıların sosyal etkileşim bağlamında daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. VODÖKAF-TV sonuçlarına göre ise tüm katılımcıların OKHP (otistik konuşma ham puan) azalmış, OSU (ortalama sözce uzunluğu) artmıştır. Bir başka deyişle katılımcıların başlama düzeyine kıyasla daha uzun ve anlaşılır sözceler kullandıkları görülmüştür.

Bu araştırmada iki tür sosyal geçerlik belirlenmiştir. Bunlar öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırmadır. Öznel değerlendirme bulguları katılımcı çocukların annelerinin; çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını, çocuklarının ilerleyen zamanlarda da böyle çalışmalara katılmalarına onay verdiklerini, çalışmada öğretilen becerilerin, çocuklarının gelişimine olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Sosyal karşılaştırma bulguları ise OSB olan çocukların tipik gelişen akranları ile aynı seviyeye ulaşmasa da araştırmanın sonunda akranlarına daha yakın performans sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri araştırmacının belirlenen uygulamacı davranışlarını yüksek uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiğini göstermiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları ise tüm oturumlar için %100 olarak

hesaplanmıştır. Bu durumun nedeninin araştırmanın hedef becerisi olan ikinci düzey hayali oyun becerisine ilişkin davranışların rahat gözlemlenebilir ve çok basamaklı olmamasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

İzleyen alt başlıklarda araştırma bulgularının alanyazın temelinde tartışılması, araştırmanın sınırlılıkları ve öneriler yer almaktadır.

4.2. Tartışma

Araştırma bulguları OSB olan katılımcıların tümünün ikinci düzey hayali oyun becerilerini edindiklerini, koruduklarını ve genellediklerini göstermektedir. Bu durum alanyazında OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerini çeşitli stratejilerle öğretmeyi hedefleyen pek çok araştırmanın bulgusunu desteklemektedir (Bai vd., 2015; Barry ve Burlew, 2004; Barton vd., 2019; Barton 2015; Besler ve Kurt, 2016; Colozzi vd., 2008; D'Ateno vd., 2003; Hine ve Wolery, 2012; Kasari vd., 2006; Lydon vd., 2011; MacManus vd., 2015; Palechka ve MacDonald, 2010; Özen vd., 2012; Reagon vd., 2006; Sancho vd., 2010; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995). Bu stratejiler genellikle ipucu hiyerarşisi (Barton, 2013; Barton, 2015; Ergin, 2017; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020), video model (Besler ve Kurt, 2016; D'Ateno vd., 2003; Ergin, 2017; Hine ve Wolery, 2006; MacDonald vd., 2005; MacDonald vd., 2009; Macmanus vd., 2015; Özen vd., 2012; Reagon vd., 2006; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020), ayırık denemelerle öğretim (Kasari vd., 2006) gibi etkililiği kanıtlanmış ancak oyunda yetişkin yönlendirmesi gerektiren stratejilerdir. Bununla birlikte temel tepki öğretimi gibi daha doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımları içeren çalışmalar, sınıf içinde tüm akranlarla gerçekleştirilen çalışmalar da söz konusudur (Nelson vd., 2007; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995). Bu çalışmada doğal gelişimsel davranışsal stratejilere dayalı öğretimler gerçekleştirilerek öğretimler sunulmuştur. Bu stratejilerin ardından çocukların hayali oyunu edindikleri, genelledikleri ve korudukları görülmüştür. Bu durum hem alanyazında farklı becerileri öğretmek amacıyla gerçekleştirilen doğal gelişimsel davranışsal modellerin kullanıldığı araştırmaların etkililik bulgularını (Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Johnson, McDonnell, Holzward ve Hunter, 2004; Koegel, Vernon ve Koegel, 2009; Macy ve Bricker, 2007; Parsons, Reid ve Lattimore, 2009; Pierce ve Schreibman, 1995; Rakap ve Balıkcı, 2016; Yoder ve Stone, 2006) hem de doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımlara dayalı olarak gerçekleştirilen ve oyun becerileri öğretmeyi hedefleyen araştırmalarının etkililik

bulgularını destekler niteliktedir (Kok, Kong ve Bernard-Opitz, 2002; Nelson vd., 2007; Stahmer, 1995).

Barton ve Wolery (2008) OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimlerini inceledikleri derleme çalışmasında; alinyazındaki hayali oyun öğretimlerinin genellikle video model ve ipucu hiyerarşisi ile gerçekleştirildiğini ve öğretilen hayali oyun türlerinin yeterince açık ifade edilmediğini belirtmektedir. Bu araştırmada hayali oyunun yalnızca ikinci düzeyinin -bir nesneyi bir başka nesne gibi kabul etme- öğretimi gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocuklara hayali oyun öğretimi gerçekleştiren araştırmalar incelendiğinde özellikle geçmiş yıllarda daha çok hayali oyunun ilk aşaması olan bir nesneyi üretilme amacına uygun biçimde oynama, işlevsel oyun, becerilerinin öğretildiği görülebilir (D,Ateno vd., 2003; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995). İlerleyen dönemlerde ise hayali oyunun diğer aşamaları olan ve daha fazla sembolleştirme ile gerçeklikten sıyrılma gerektiren ikinci, üçüncü ve dördüncü aşamalara yönelik öğretimlerin arttığı görülmektedir (Barton vd., 2013; Barton, 2015; Barton vd., 2019; MacManus vd., 2015; Saral ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2020). Bu araştırmada da hayali oyunda sembolik düşünmeyi, yaratıcılığı ve gerçeklikten sıyrılmayı gerektiren bir nesneyi başka bir nesne gibi kullanma becerisine ilişkin müdahaleler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretimlerin tümü çocukların kendi evlerinde doğal oyun ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Doğal oyun ortamlarının oyun öğretimleri için gerekliliği, oyun öğretimlerinin çocuğun gelişim düzeyine uygun olduğunda, bağlamsal olarak ilişkili olduğunda; çocuğun ilgi odağına bağlı olduğunda etkili olabileceği alanyazında vurgulanmaktadır (Debodinace vd., 2017; Lifter vd., 2011). Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen DOHOP'a dayalı öğretimler sunulmuştur. DOHOP doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımlara ait stratejileri kullanmayı, çocuğu yönlendirmeden onun oyun arkadaşı olmayı temel almaktadır. Doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımın OSB olan çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesinde özellikle edinimin ardından kalıcılık ve genellemeye hizmet etmesi bakımından önerildiği bilinmektedir (Lang vd., 2009; Lifter vd., 2011; Stahmer vd., 2003). Araştırmanın hem izleme hem de genelleme bulguları, çocukların edindikleri oyun becerilerini sürdürme ve genellemede oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada önceden belirlenmiş bir oyun senaryosu, ya da belli bir kalıp oyuncak seti kullanılmamıştır. Oturumlar arasında sıklıkla oyuncaklar değiştirilmiş ve çeşitlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın hem edinim hem genelleme bulguları çocukların kendiliğinden çeşitli ikinci düzey hayali

oyun davranışları üretebildiğini göstermektedir. Çocukların oyunun akışı içinde bağlama uygun olarak kendilerinin ürettiği oyun davranışları sıkça değişmiş ve çeşitlilik göstermiştir. Çocukların belirli bir nesneyi yalnız belirli bir nesneye benzeterek -mış gibi oynamaktan ziyade bir nesneyi oyun içinde o an gereksinim duyduğu başka bir nesne gibi kabul ederek gerçeklikten sıyrılabilirdikleri ve oyun içinde yaratıcılıklarını kullanabildikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Ela kırmızı market kasası oyuncığını öğretim sonrası yoklamalarda telefonmuş gibi kullanırken, toplu yoklamada aynı market kasasını bir traktörmüş gibi yerde sürmüştür. Ali oyuncak gözlüğü yerde bir gemi gibi hareket ettirirken, aynı gözlüğü Ela bir tuzluk gibi oyuncak tencerenin üzerinde silkelemiştir. Efe aynı iç içe geçen kaplar oyuncığını kimi oyunda ayakkabı gibi bebeğin ayağına takmış, kimi oyunda içinden su içer gibi yapmıştır.

Alanyazında özellikle OSB’de oyun becerileri söz konusu olduğunda belirli senaryolar üzerinden gerçekleştirilen öğretimlerin hayali oyun becerisini öğretmekten ziyade söz konusu oyuncak seti ve oyun senaryosunun içerdiği davranışların öğretilbildiği, bunun çocuğun ilerleyen zamanda farklı ortam ve materyallerle, farklı durumlarda hayali oyun üretmesine katkısının sınırlı olacağı eleştirileri vardır (Debodinace vd., 2017; Kasari vd., 2013; Lang vd., 2009; MacDonald vd., 2005). Derinlemesine bir gözle bakıldığında gerçekten de oyun yaratıcı, esnek, içsel motivasyona dayalı ve gerçeklikten sıyrılmayı gerektiren bir olgudur (Wolfberg, 1999). Oysa belirli senaryolar üzerinden sunulan oyun öğretimleri oyunun sayılan özelliklerini göz ardı etmek durumunda kalır (Kasari vd., 2013). Bu nedenle bu araştırmada hiçbir oyun senaryosu kullanılmamıştır. Bunun yerine kullanılan oyuncaklar farklı durumlarda farklı nesnelermiş gibi oynanabilmiştir.

Kasari vd. (2013) “*Pretending to Play or Playing to Pretend (Oynamış Gibi Yapmak ya da - Mış Gibi Oynamak)*” isimli çalışmalarında OSB olan çocuklara hayali oyun öğretiminin gerçekleştirilmesine yönelik olarak alanyazında yer alan hakim varsayımları sorgulamaktadır. Bu varsayımlar OSB olan çocuklara sunulan klinik ortamlarda gerçekleştirilen, yetişkin yönlendirmeli olarak yürütülen oyun müdahalelerinin etkililiğini sorgulamaya ilişkindir. Oyun doğası gereği içsel motivasyona dayalıdır, başkası tarafından talep edilmez; gönüllülüğe dayalıdır, yapılması gereken bir görevmiş gibi ele alınamaz. Bu nedenle de özellikle katı davranışsal yaklaşımlar veya belirli öğretim formatları ile gerçekleştirilen oyun öğretimlerinin bir başka deyişle bir dizi yönlendirme ve pekiştirme kullanılan yetişkin temelli stratejilerin çocuğun hayali oyun

becerisi kazanmasına değil yalnızca öğretilen o hayali oyun senaryosundaki becerileri gerçekleştirmesine yardımcı olacağını ifade etmektedir (Kasari vd.2013; MacDonald vd.; 2009).

Alanyazında OSB olan çocuklara oyun öğretimi ile ilgili oldukça önemli bir soru yer almaktadır. *“Bir çocuğa oyun oynamayı öğretmek, oyun oynuyormuş gibi yapmakla aynı şey olmayabilir, Farkı nasıl tespit edebiliriz?”* (Kasari vd., 2013). Bu soru araştırmacı ve danışman tarafından DOHOP hazırlanmadan önce tartışılmış, derinlemesine düşünülmüş ve öğretim programı bu sorunun yanıtlarına hassasiyet gösterilerek hazırlanmıştır. DOHOP çocuğun kendi ev ortamında ve çocuğu yönlendirmeden, onun dünyasına girerek, onun seçtiği oyun ve oyuncaklarla gerçekleştirmiştir. DGDM temelli stratejiler işe koşularak oyun oynuyormuş gibi yapma durumundan kaçıp; çocuğun gerçekten hayali oyun oynama becerisi edinmesi hedeflenmiştir.

OSB olan çocukların oyun öğretimlerine ilişkin alanyazın ve uygulama süreçlerinin yalnızca öğretime odaklandığı ve oyunun duyuşsal süreçlerinin (oyundan zevk alma, oyun oynama motivasyonu) yeterince üzerine düşünülmeyen bir konu olduğu, bazen gözden kaçtığı ifade edilmektedir (Kasari, vd. 2013). Bu araştırmada araştırmacı ve katılımcılar bir oyun arkadaşlığı kurmuştur. Bu oyun arkadaşlığı çocuğu yönlendirmemeyi, dünyasına girerek onun oyununa dahil olmayı, onunla eğlenmeyi temel almaktadır. Araştırma süreci boyunca araştırmacı ve çocukların kurduğu bu oyun arkadaşlığı oyunun duyuşsal süreçlerine de hizmet etmiştir. Çocuklar büyük çoğunlukla bozucu davranışlar sergilemeden araştırmacı ile en az bir saat oyun oynamışlar ve ilk seanslar dışında odadan çıkmaya hiç yeltenmemişler, çoğunlukla motive ve eğlenmekte görünmüşlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen sosyal geçerlik görüşmelerinde de çocukların anneleri, çocuklarının mutlu bir şekilde odaya girdiğini belirtmiştir. Ela'nın ve Can'ın annesi özellikle araştırmacı gelmeden önce çocuklarının sık sık ne zaman geleceğini sorduğunu ve sabırsızlandığını belirtmiştir. Efe'nin annesi çocuğunun araştırmacıyı ilk günden itibaren sevdiğini, onun getirdiği oyuncakları hatırladığını ve araştırmacı evde yokken onu sorduğunu ifade etmiştir. Bu durum alanyazında hem OSB olan hem tipik gelişim gösteren çocukların yapılandırılmış ve yetişkin yönlendirmesinden ziyade yapılandırılmamış oyun ortamlarında daha oyunsever davranışlar sergilediğini gösteren çalışmaların bulguları destekler niteliktedir (Kars, 2018; Pinchover, Shulman ve Bundy, 2016; Skaines, Rodger ve Bundy, 2006;

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretimin ardından Ela, Efe ve Can'ın toplu yoklama ve izleme oturumlarında da her denemede hayali oyun davranışları ürettiği görülmektedir. Buna karşılık Ali'nin verileri incelendiğinde hem edinim süresinin uzun olduğu hem de toplu yoklama ve izlemelerde %100 ile %66 arası performans sergilediği göze çarpmaktadır. Ayrıca ürettiği hayali oyunlar incelendiğinde çeşitliliğin diğer katılımcılara nazaran daha az olduğu, genellikle üretilen oyunların araba, otobüs ilgilerine odaklı olduğu fark edilebilir. Bu durumlar birkaç sebeple açıklanabilir. İlk olarak Ali uygulama sürecinde iken devam ettiği okul öncesi kurumdan ayrılarak başka bir okul öncesi kuruma geçmiştir. Bu beklenmedik geçiş sürecinin onun oyun performansını, etkileşimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak uygulama öncesinde yeni tamamlanmış olan Ali'nin tuvalet eğitimi süreci okul değişikliği ile birlikte sekteye uğramış ve uygulama süreçlerinde tuvalet eğitimi devam etmek durumunda kalmıştır. Bu sürecin de Ali'nin edinim, yoklama, izleme evrelerinde performansını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Son olarak Ali'nin ailesi araştırma uygulamalarını izleyen süreçte çocuklarının sözcük çıktısının hızla artması, otizm özelliklerinin ortadan kalkması beklentisiyle kanıt temelli olmayan bazı uygulamalar yapan kişi ve kurumlara başvurmuşlardır. Bu kişi ve kurumların zorlayıcı ve etkililiği alanyazında sabit olmayan müdahalelerinin Ali'nin hem oyun hem sözcük çıktısı hem de etkileşim performansına olumsuz etkiler yaptığı düşünülmektedir.

Araştırma öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen U-ODKL, ETDEKAF-TV ve VODÖKAF-TV ölçümlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde özellikle Ela ve Can'ın U-ODKL skorlarının büyük oranda düştüğü, Ela'nın 2'ye, Can'ın 6'ya kadar gerilediği gözlemlenmiştir. Bu durumun Ela için sebeplerinin ilk olarak en küçük katılımcı olması bu sebeple de ilerlemenin hızla gerçekleşmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Ela 17 aylıkken tanı almış ve o günden itibaren özel eğitim desteği almaya başlamıştır. Bununla birlikte Ela'nın ebeveynleri çocukları ile gün içinde çok sık nitelikli etkileşimler kurmaya, gelişimini desteklemeye odaklanmışlardır. Sıralanan bu durumların Ela'nın etkileşim skorlarının artması ve otizme ilişkin davranış özellikleri ve skorlarının bu denli hızla azalmasında etkili olduğu düşünülebilir. Can ise tam gün olarak devam ettiği okulunda özel eğitim geçmişi de olan bir okul öncesi öğretmeninin öğrencisidir. Bu nedenle gün boyunca akran etkileşimlerinin, sosyal becerilerinin desteklendiği ailesi tarafından araştırmacıya aktarılmıştır.

Araştırma, tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemisi sürecine denk gelmesidir. Araştırma süresince araştırmacı Covid-19 bulaşması riskine karşı bazı önlemler almıştır. Bu önlemlerden ilki her seanstan sonra oyun materyallerini dezenfekte etmek olmuştur. Ayrıca araştırmacı kendisinde herhangi bir hastalık belirtisi hissetmesi durumunda öğrencilerle oyun oynamaya gitmemiştir. Aynı şekilde öğrenciler de herhangi bir hastalık belirtisi olduğunda ebeveynlerin kendisine bildirmesini istemiştir ve böyle bir durumda oyun oynama seansını ertelemiştir. Araştırma sürerken öğrencilerden Can Covid-19 nedeniyle karantinaya girmiştir. Bu süreç 2. Toplu yoklama evresine denk gelmiştir. Bu nedenle ikinci toplu yoklama Ali'nin öğretiminin bitişini izleyen iki haftanın sonunda tüm çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

4.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları hayali oyunun yalnız tek bir türüne ilişkin öğretim yapılması, yalnız dört katılımcı ile çalışmanın yürütülmesi, genelleme oturumlarında farklı oyun ortamlarına gidilememesi olarak sıralanabilir. Bu sınırlılıkların sebepleri izleyen paragrafta açıklanmaktadır.

Araştırmada hayali oyunun yalnız bir türüne ilişkin uygulama gerçekleştirilebilmiştir. Hayali oyunun olmayan bir nesneyi var kabul etme ve kendine, nesnelere oyun partnerine rol atama aşamaları ise öğretilmemiştir. Bunun birkaç sebebi vardır. Birincisi bu oyun türlerinin deneysel süreçte art zamanlılıkla öğretilmesinin risk içerebileceği, kovaryans etki yaratacağı kuşkusudur. Çünkü çocukların bir nesneyi başka bir nesne gibi kabul ederek oynamaları ile olmayan bir nesneyi var gibi kabul edip oynamaları tam olarak birbirinden bağımsız sayılamaz. Örneğin bir kaseyi bardak gibi ağzına götürüp su içiyor gibi çocuk, aynı zaman da olmayan bir nesneyi (suyu) var gibi kabul ediyor sayabiliriz. Bu noktada hayali oyun taksonomisi tam olarak birbirinden bağımsız bir hiyerarşi içermemektedir. Bu nedenle hayali oyun aşamalarının her biri üzerinden art zamanlılık ilkesince deneysel kontrol kurularak bunun katılımcılar ile yinelenmesi gerçekleştirilememiştir. Aynı şekilde farklı oyun setleri ile ard zamanlılığın ya da deneysel kontrolün kurulması da araştırmanın gerçekleştirildiği DGDM düzleminde olası olmamıştır. Çünkü DOHOP herhangi bir oyun senaryosu ya da bir oyuncak seti içermediği için örneğin marketçilik, kuaförlük gibi farklı oyunlar ile her bir öğrenciye üç ayrı oyunun öğretimi araştırmanın paradigmasına aykırı kalmıştır. Ayrıca araştırmacının çocukların evlerine sürekli gidip gelmesi, çocukların şehrin farklı noktalarında ikamet

etmeleri nedeniyle ciddi zaman gerektirmektedir, sayılan bu nedenlerle birden fazla bağımsız davranış öğretimi ile bunun katılımcılar ile yinelenmesi gerçekleştirilememiştir.

Bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmaya yalnız dört çocuk katılmıştır. Bu durumun sebebi araştırmacının bulunduğu şehrin şartlarında araştırma önkoşullarına uygun ve çalışmaya katılmayı, evinde çalışmanın yürütülmesini ve çekim yapılmasını kabul eden az sayıda ebeveyne ulaşabilmiş olmasıdır. Bu nedenle araştırma yalnızca katılmaya gönüllü olan ve araştırma önkoşullarını sağlayan dört çocuk ve onlara öğretilen hayali oyun becerisi ile sınırlı kalmıştır.

Araştırmada genelleme oturumları çocukların evinde farklı odalarda ve farklı oyuncaklarla gerçekleştirilmiştir. Farklı kişilerle genelleme oturumları ve farklı ortamlarda özellikle çocukların yine sıkça oyun oynadığı bir doğal bağlam olan okul öncesi kurumlarında genelleme oturumları düzenlenememiştir. Bu durumun da sebebi her bir çocuğun farklı kurumlara gidiyor olması, kurumların Covid-19 pandemisi sebebiyle dışardan kişileri kurumlara almak istememesidir. Araştırmada katılımcılar ile haftada iki-üç kez çalışılabilirken yalnız dördüncü katılımcı Can ile haftada yalnız bir saat çalışma gerçekleştirilebilmiştir. Bu durumun sebebi Can'ın annesinin mesai saatleri sebebiyle yalnız cumartesi günü müsait olduklarını bildirmeleri olmuştur.

4.4. Öneriler

Araştırma sonrasında ileri araştırmalar ve uygulama ortamları için bir takım öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler izleyen alt başlıklarda yer almaktadır.

4.4.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Doğal gelişimsel davranışsal müdahaleleri temel alan hayali oyun öğretimleri çocukların sıkça ve akranları ile oyunlar oynadığı okul öncesi kurumlarında çocukların kendi öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerine koçluk desteği sunularak, oyun arkadaşlığı ya da oyunda kolaylaştırıcı kişi olma eğitimleri verilebilir. Bu eğitimler ve koçluk desteği aracılığıyla OSB olan çocukların kendi akranları ile sıkça oyun oynama fırsatları yakaladığı okul ortamında hayali oyun becerileri öğretilir. Söz konusu öğretimlerin ardından OSB olan çocuğun hem okula uyum düzeyi hem de diğer gelişim alanlarında ilerlemeleri izlenebilir.

- OSB olan çocukların oyun severlik düzeylerinin hem tipik gelişim gösteren hem de zihin yetersizliği olan akranlarından daha sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada da çocuklarla oyun arkadaşlığı kurulmuş ve sosyal geçerlik ve araştırmacı gözlemleri ile çocukların isteyerek ve motive olarak araştırmacı ile oyun oynadığı, oyundan zevk aldığı görülmüştür. Ancak bu duruma ilişkin bir nesnel ölçüm gerçekleştirilmemiştir. İleri araştırmalarda hayali oyun öğretimlerinin öncesinde ve sonrasında OSB olan çocukların oyun severliklerine ilişkin çeşitli ölçümler gerçekleştirilebilir.
- OSB olan çocukların oyun partnerleri ya da ebeveynleri ile gerçekleştirilen belirli zaman aralıklarında ürettikleri hayali oyunlar ve bu oyunların niteliklerini belirlemeye dayalı ölçme araçları geliştirilebilir. Bu ölçme araçları kullanılarak doğal gelişimsel davranışsal müdahaleleri içeren hayali oyun öğretim programları deney ve kontrol grupları belirlenerek daha fazla sayıda OSB olan çocukla uygulanabilir. Bu programların çocukların hem oyun düzeyi hem de sosyal etkileşim, ortak dikkat, iletişim, bilişsel gelişim gibi alanlarda etkileri incelenebilir.
- OSB olan çocuğa sahip anne babalar için doğal gelişimsel davranışsal stratejileri içeren, çocuk ve ebeveyni oyun arkadaşı rolüne alan eğitim programları geliştirilip etkililikleri izlenebilir. Çocuklar en fazla evde oyun oynuyorsa en çok oyun etkileşimini de ebeveynleri ile ya da varsa kardeşleri ile kurmaktadır. Bu durumda aile üyelerinin oyun arkadaşı olma prosedürlerini bilerek, onun oyun dünyasına girmelerini ve öğretimler sunabilmelerine yönelik programlar geliştirilebilir.
- Bu araştırmada hayali oyunun yalnızca ikinci düzeyine ilişkin öğretimler gerçekleştirilmiştir. İlerleyen araştırmalarda hayali oyunun diğer türlerinin de dahil olduğu, çocuğun birden fazla hayali oyun türünü ve davranışını bir oyunun içinde oynayabileceği araştırmalar tasarlanabilir.

4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- OSB olan çocukların oyun becerilerinin ve oyun aracılığıyla diğer becerilerinin desteklenmesi amacıyla uygun oyun ortamlarına gereksinim duydukları bilinmektedir. Bu uygun oyun ortamları pahalı ve büyük oyuncaklardan oluşmak zorunda değildir. Aksine sade, birden fazla amaca hizmet eden oyuncaklar,

çocukların ulaşabileceği ve göz hizalarında olan dolap ya da raflar daha etkili sonuçlar için aracı olabilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin oyun arkadaşı ya da oyunda kolaylaştırıcı yetişkin rolü üstlenebilmesi için sınıf içinde ek yetişkin desteklerine de ihtiyaç duyulur. Bu nedenle özellikle OSB olan çocukların bulunduğu sınıflara, oyun saatleri başta olmak üzere para-profesyoneller yerleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında doğal gelişimsel davranışsal stratejiler içeren programlar ya da oyun arkadaşlığı süreçleri para-profesyonellere öğretilerek OSB olan çocukların sık sık nitelikli oyun etkileşimleri deneyimlemeleri sağlanabilir. Bu etkileşimlerin etkileri kısa ve uzun vadede izlenerek alanyazına kazandırılabilir.
- Bu araştırmanın katılımcısı olan çocuklar araştırmanın önkoşul özelliklerini karşılamak adına OSB'den etkilenme düzeyi düşük olan, U-ODKL'ye göre hafif destek gereksinimi olan çocuklardır. Uygulama ortamlarında ise yalnızca hafif düzeyde destek gerektiren çocuklar değil çeşitli düzeylerde desteklere gereksinim duyan çocuklar yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın stratejileri kullanılarak daha fazla destek gereksinimi olan OSB çocuklar ile de öğretimler yapılabilir ve sonuçları izlenebilir.
- OSB olan çocukların edindikleri oyun becerilerini kendi akranları ile gelişen oyun anlarında sergilemeleri oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar akranları ile oyun içinde derinlemesine ilişkiler kurar, birbirlerinden bir çok beceri öğrenir ve sosyal dünya için sosyal yeterlik donanımlarını edinirler. Bu noktada özellikle akran etkileşimlerinde sınırlılıklar yaşadığı bilenen OSB olan çocukların edindikleri oyun becerileri hem akranları ile etkileşimler geliştirebilmesine hem de akran kabulünün artmasına olanak sağlayabilir. Bu noktada oyun öğretimlerinin akranlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi ya da akranlar ile değerlendirilebilmesi oldukça değerlidir.

KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N., Yanardağ, M., ve Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 17-31.
- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2016). Identification of psychometric characteristics of sample of vocal behaviour and interaction assessment record forms. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 165-183.
- American Psychiatric Association (2013). *Dianostic and statistical manual of mental disorder five edition*. Washington DC: APA
- Bai, Z., Blackwell, A. F., ve Coulouris, G. (2014). Using augmented reality to elicit pretend play for children with autism. *IEEE transactions on visualization and computer*
- Barry, L. M., ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506.
- Barton, E. E. ve Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15, 5-17.
- Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M. ve Kim, Y. (2013). Coaching Preservice Teachers to Teach Play Skills to Children With Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 330-349.
- Barton, E. E., Lawrence, K. ve Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42, 1205-1217.

- Barton, E. E., Meaden-Kaplansky, H., and Ledford, R. J. (2018). Independent variables, fidelity and social validity. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* in (pp. 209-251). New York: Routledge Publishers.
- Barton, E.E. ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 109–125.
- Bernard-Opitz, V., Ing, S., ve Kong, T. Y. (2004). Comparison of behavioural and natural play interventions for young children with autism. *Autism*, 8(3), 319-333.
- Bianquin, N. (2018). How can I, As an Adult, Facilitate Play?. Pedro Endernaçao, Sylvie Ray-Kaeser, Nicole Bianquin (Eds.). *Guidelines of supporting children with disabilities' play: Methodologies, Tools and Contexts*. Berlin: Sciendo.
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1–5.
- Boudreau, E., ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(4), 415-431.
- Boutot , E.A. , Guenther , T. ve Crozier , S . (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 285 – 292.
- Bronson, M. R., ve Bundy, A. C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 241-259.
- Brown, J., ve Murray, D. (2001). Strategies for enhancing play skills for children with autism spectrum disorder. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 312-317.
- Charlop, M. H., Lang, R., ve Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 71-94). Springer International Publishing.

- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W. ve Crotty, K. E. (2008). Comparison of Simultaneous Prompting Procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities* 43(2), 226-248.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden 12.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., ve Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 20(3), 775–803.
- DiCarlo, C. F., ve Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of applied behavior analysis*, 37(2), 197-207
- Dockett, S., ve Fler, M. (1999). *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. (1 ed.) Harcourt Brace.
- Doernberg, E. A., Russ, S. W., ve Dimitropoulos, A. (2021). Believing in Make-Believe: Efficacy of a Pretend Play Intervention for School-Aged Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 576-588.
- Evans, J., ve Pellegrini, A. (1997). Surplus Energy Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time. *Educational review*, 49(3), 229-236
- Fein, G.G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118

- Gast, L., D., Llyod P. B., and Ledford, R. J. (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* in (pp. 368-427). New York: Routledge Publishers.
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., ve Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, 3(1), 171-190.
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. (10. Baskı). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hine, J. F., ve Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.
- Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Huizinga, J.(2015). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ingersoll, B., Lewis, E., ve Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281-307.
- Jarrold, C., Boucher, J., ve Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 275-300.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism: The International Journal of Research ve Practice*, 7, 347-360.

- Jung, S. ve Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38, 74-90
- Kandır, A., Tezel Şahin F. (2011), *Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri Eğitici Oyuncaklar*, İstanbul: Morpa Kültür 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.
- 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, 611–620
- Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., ve Speyer, R. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(1), 91-118.
- Koegel, R. L., Vernon, T. W., ve Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251.
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., ve Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 9096–9101.
- Kurcuoglu, B. U. (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 ve Practice*, 15(2).
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.

- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren, K., Machalicek, W., Sigafos, J., ve Regeher, A. (2009). Review of interventions to increase functional and symbolic play in children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 481-492.
- Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (Eds.). (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.
- Ledford, R.J., Lane, D. J., and Gast, L., D. (2018). Dependent variables, measurement and reliability. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences in* (pp. 155-208). New York: Routledge Publishers.
- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S., ve Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior analysis in practice*, 1(1), 37-43.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., ve Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(6), 487-497.
- 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.
- 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, 281-29.
- Luckett, T., Bundy, A., ve Roberts, J. (2007). Do behavioural approaches teach children with autism to play or are they pretending?. *Autism*, 11(4), 365-388.
- Lydon, H., Healy, O., ve Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 872-884.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. ve Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 43-55.

- MacManus, C., MacDonald, R. ve Ahearn, W. (2015). Teaching and generalizing pretend play in children with autism using video modeling and matrix training. *Behavioral Interventions*, 30, 191-218.
- Macy, M. G., ve Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- McLean, M. E., Hemmeter, M., Snyder, P. (2014). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Prentice Hall.
- Muys, V., Rodger, S., ve Bundy, A. C. (2006). Assessment of playfulness in children with autistic disorder: A comparison of the children's playfulness scale and the test of playfulness. *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 26(4), 159-170.
- Nikopoulos, C.K., ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 678–693. doi: 10.1007/s10803-006-0195-x.
- Odluyurt, S. (2013). A Comparison of the Effects of Direct Modeling and Video Modeling Provided by Peers to Students with Autism Who Are Attending in Rural Play Teaching in an Inclusive Setting. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 536-540.
- Onur, B., ve Güney, N. (Eds.). (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*. Kök Yayıncılık.
- Ozen, A., Batu, S., ve Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 84-96.
- 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.

- Özdemir, O., ve Diken, I. H. (2019). Reliability and Validity Studies of the Adapted Autism Behaviour Checklist in Turkey. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(3), 359-376.
- Palechka, G., ve MacDonald, R. (2010). A comparison of the acquisition of play skills using instructor-created video models and commercially available videos. *Education and Treatment of Children*, 33, 457-474.
- Papatğa, E. (2012). *Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Parsons, M. B., Reid, D. H., ve Lattimore, L. P. (2009). Increasing independence of adults with autism. *Behavior Analysis in Practise*, 2(2), 40-48.
- Phillips, N., ve Beavan, L. (2012). *Teaching play to children with autism: Practical interventions using Identiplay*. Sage Publications.
- Piaget, J. (1962), *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New York: Norton.
- Pierce, K., ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peerimplemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Pinchover, S., Shulman, C., ve Bundy, A. (2016). A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1893-1906.
- Rakap, S., ve Balikci, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42 (1), 11-33.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., ve Kalkan, S. (2020). Effect size calculations in single-case experimental research design: An investigation of nonoverlap methods. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 61-64.

- Reagon, K. A., Higbee, T. S., ve Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 517-528.
- 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*, 47, 414-419.
- 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, 1024-1039.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., ve Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
- Sani-Bozkurt, S., ve Ozen, A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 71-83.
- Saral, D., ve Ulke-Kurkcuoglu, B. (2020). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, doi: 0271121420942850.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6(2), 169-179.
- Skaines, N., Rodger, S., ve Bundy, A. (2006). Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(11), 505-512.

- Skard, G., ve Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. In *Play in occupational therapy for children* (pp. 71-93).
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley and Sons, Inc., 605 Third Avenue, New York,
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian occupational therapy journal*, 51(1), 3-12.
- Stagnitti, K., ve Cooper, R. (2009). *Play as therapy: assessment and therapeutic interventions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(2), 123-141.
- Terpstra, J. E., Higgins, K., ve Pierce, T. (2002). Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(2), 119-127.
- Uluğ, O.M. (1999), Niçin Oyun?, Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi, İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Von Zuben, M. V., Crist, P. A., ve Mayberry, W. (1991). A pilot study of differences in play behavior between children of low and middle socioeconomic status. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(2), 113-118.
- Wolfberg, P. J., ve Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 41-52.
- Yoder, P., ve Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), 698-711.
- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., ve Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism*, 5(4), 374-398

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2019

Protokol No: 81194

Tarih: 30.10.2019



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Doğal Bağlamda Uygulanan Hayali Oyun Müdahalesinin Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Dilay AKCÜN GİRAY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

(Eğitim Fak.)

(Eğitim Fak.)

EK-2. Gönüllü Katılıma İlişkin Veli İzin Formu

Değerli velimiz;

Bu çalışma Doç. Dr. Veysel Aksoy danışmanlığında Arş. Grv. Dilay Akgün Giray'ın doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın temel amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara hayali oyun becerilerini doğal bağlamda ve doğal öğretim stratejileri temelinde geliştirilmiş bir müdahale ile öğretmek ve bu öğretimin hem oyun becerilerine hem de sosyal etkileşim, alıcı dil, ifade edici dil gibi alanlarda etkisini araştırmaktır.

Bu çalışmanın uygulayıcısı bir diğer deyişle çocuğunuzla oyun arkadaşlığı kurarak oyunu öğretmeyi hedefleyen eğitim uzmanı aynı zamanda bir özel eğitim öğretmeni olan ve otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocuklar ile oyun ve öğretim alanlarında hem uygulama hem de araştırma deneyimlerine sahip Arş. Gör. Dilay Akgün-Giray'dır.

Aşağıda çalışmaya katılımınız ile ilgili bazı hususlar sıralanmaktadır. Bu maddeleri dikkatlice okuyunuz. Ardından çalışmaya katılmayı **kabul edebilir**, sizin için uygun olmadığını düşündüğünüz maddeleri araştırmacı ile **görüşebilir** ya da katılmayı **koşulsuzca reddedebilirsiniz**.

- Bu çalışmaya katılımınız/ çocuğunuzun katılımına izin vermeniz gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuz ile oyun odaklı uygulamalar yapılacak ve videolar çekilip analiz edilecektir.
- Çocuğunuzun ve sizin isminiz araştırma boyunca gizli tutulacaktır. İsimleriniz yerine kod isimler kullanılarak araştırma raporu hazırlanacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden/çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma ile ilgili olmayan tüm yabancı kişilerden korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz.

Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Demirel Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Dilay AKGÜN-GİRAY'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı: Arş. Gör. Dilay AKGÜN-GİRAY

Adres: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

İş Tel :xxxxxxxxxxxxxxxx

Cep Tel :05xxxxxxxx

e-posta : xxxxxxxxxx

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Araştırma Katılımı Onam Formu

Tarih:/...../ 2021

Araştırma ile ilgili izin formunda yer alan bilgileri okudum. Çocuğumun araştırmaya katılımını gönüllü olarak kabul etmekteyim. Gerçekleştirilecek bu çalışmanın deneysel bir araştırma olduğunu, çocuğum ile gerçekleştirilecek öğretim oturumlarının bilimsel analiz amacıyla kayda alınacağı hususunda bilgilendirildim. Araştırmacının kayıtları yalnız bilimsel amaçlı ilgili kişiler ile izleyebileceğini, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını, yalnız iyi örnek olarak ocuğumun kişi bilgileri ve yüzü maskelenerek izletilebileceğini öğrendim.

Anne Baba Adı-Soyadı
Soyadı

Araştırmacı Adı-

İmza

İmza

EK-4. Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu

Öğrenci:

Uygulamacı:

Değerlendirme Tarihi: .../.../.....

Önkoşul	Evet/Hayır	Açıklama
Öğrenci OSB tanısına sahip mi?		
Öğrenci temel düzeyde alıcı dil becerisine sahip mi?		
Öğrenci temel düzeyde ifade edici dil becerisine sahip mi?		
Öğrenci işlevsel oyun oynuyor mu?		
Öğrenci bir etkinliğe en az 5 dk dikkat yöneltebiliyor mu?		
Öğrenci ortak dikkat becerisine sahip mi?		
Öğrenci basit düzeyde (tek basamaklı/ nesnel ve nesnesiz) taklit becerisine sahip mi?		

EK-5. Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı Öğrenci:

Uygulamacı Adı:

Tepki Fırsatları	1.Oturum .../.../.....	2.Oturum .../.../.....	3.Oturum .../.../.....	4.Oturum .../.../.....	5. Oturum .../.../.....
1. Deneme					
2. Deneme					
3. Deneme					
Toplam					

Doğru tepki: +

İşlevsel oyuna devam etme: e

Yanlış tepki: - (oyun dışı davranışlar)

Tepkisiz kalma: o

EK-6. Öğretim Sonrası Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı Öğrenci:

Uygulamacı Adı:

Tepki Fırsatlar	1.Oturu m	2.Oturu m	3.Oturu m	4.Oturu m	5.Oturu m	6.Oturu m	7.Oturu m	8.Oturu m	9.Oturu m	10.Oturu m
1	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....	.../.../....
1. Deneme										
2. Deneme										
3. Deneme										
Toplam										

Doğru tepki: +

İşlevsel oyuna devam etme: e

Yanlış tepki: - (oyun dışı davranışlar)

Tepkisiz kalma: o

EK-7. Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı Öğrenci:

Uygulamacı Adı:

	1. Toplu Yoklama Evresi			2. Toplu Yoklama Evresi			3. Toplu Yoklama Evresi			4.Toplu Yoklama Evresi		
Tepki Fırsatları	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum
1. Deneme												
2. Deneme												
3. Deneme												
Toplam												

Doğru tepki: +

İşlevsel oyuna devam etme: e

Yanlış tepki: - (oyun dışı davranışlar)

Tepkisiz kalma: o

EK-8. İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Katılımcı Öğrenci:

Uygulamacı Adı:

Tepki Fırsatları	1 hafta sonra .../.../.....	3 hafta sonra .../.../.....	5 hafta sonra .../.../.....	7 hafta sonra .../.../.....	9 hafta sonra .../.../.....
1. Deneme					
2. Deneme					
3. Deneme					
Toplam					

Doğru tepki: +

İşlevsel oyuna devam etme: e

Yanlış tepki: - (oyun dışı davranışlar)

Tepkisiz kalma: o

ANNE-BABA GÖRÜŞMESİ SORU FORMU

Değerli anne-baba,

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun becerilerini doğal bağlamda geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmayı geride bıraktık. Araştırmanın uygulama sürecinin öncesinde olduğu gibi sonrasında da çalışmaya ilişkin görüşlerinizi derinlemesine incelemek istiyoruz. Görüşleriniz otizm spektrum bozukluğu ya da farklı özel gereksinimleri olan çocukların eğitimlerini desteklemeyi amaçlayan ilişkili araştırmalar için de katkı sağlayacaktır. Bu nedenle size yöneltilen soruları içtenlikle yanıtalamanız önem arz etmektedir. Soruları istediğiniz biçimde, düşünceleriniz rahatça yansıtarak yanıtlayabilirsiniz. Görüşme sırasında rahatsızlık duymanız durumunda koşulsuzca görüşmeden çekilebilirsiniz.

Katkılarınız ve destekleriniz için çok teşekkür ederiz

Ar. Gör. Dilay Akgün Giray

e-posta [.....](#)

GSM: 05xxxxxxxx

Adı soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

1. Bu çalışma ile çocuğunuzun hangi oyun becerilerini kazandığını gözlemlediniz?

2. Çocuğunuzun bu çalışma ile kazandığı oyun becerilerinin ona hangi alanlarda

nasıl katkılar sağladı?

*Hangi gelişim alanları?

*Çocuğunuza sağladığı katkılar?

3. Çocuğunuz için oyun becerileri öğretmeyi hedefleyen bu araştırmaya katılım

sürecinde gözlemleriniz nelerdi?

Olumlu-olumsuz

4. İlerleyen dönemlerde çocuğunuzun tekrar böyle bir araştırma çalışmasına

katılmasına gönüllü olur muydunuz?

Evet ise neden?

Hayır ise neden?

EK-10. Sosyal Geçerlik: Sosyal Karşılaştırma Veri Toplama Formu

Çocuğun adı:

Ortam:

Tarih:

Gelişim Özelliği: NG ☐ OSB ☐

Değerlendirme Zamanı: Ön-test ☐ Son-test ☐

	Beklenen davranışlar	1	2	3	4	5
2.Düzey hayali oyun	Oyunun içinde bir nesneyi/oyuncağı başka bir nesne olarak kullanır.					
Beceri dizisi	En az 3 basamaktan oluşan bir becerisi dizisi söz konusudur.					
Onaylayıcı Seslendirme	Oyunun bağlamıyla ilişkili onaylayıcı seslendirme söz konusudur.					
Betimleyici Seslendirme	Oyunun bağlamıyla ilişkili betimleyici seslendirme söz konusudur.					
Doğru tepki yüzdesi						

Doğru tepki: +

İşlevsel oyuna devam etme: e

Yanlış tepki: - (oyun dışı davranışlar)

Tepkisiz kalma: o

EK-11. Uygulama Yapılan Alanlara İlişkin Görseller (Ela)



Görsel 1 : Genelleme ön test ve son test



Görsel 2: Öğretim - toplu yoklama- izleme



Görsel 3 : Öğretim- toplu yoklama

EK-12. Uygulama Yapılan Alanlara İlişkin Görseller (Ali)



Görsel 1: Öğretim, toplu yoklama, izleme



Görsel 2: Genelleme ön test ve son test

EK-13. Uygulama Yapılan Alanlara İlişkin Görseller (Efe)



Görsel 1: Öğretim, toplu yoklama ve izleme



Görsel 2 : Genelleme ön test ve son test

EK-14. Uygulama Yapılan Alanlara İlişkin Görseller (Can)



Görsel 1: Öğretim, toplu yoklama ve izleme



Görsel 2 : Genelleme ön test ve son test

EK-15. Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI UYGULAMA GüVENİRLİğİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulamacı Adı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Oyun ortamını hazırlama					
2. Giriş etkinlikleri yapma					
3. Çocuğun istediği oyun köşesine gidebileceğini belirtme					
4. Çocuğun seçimini gözlemlleme					
5. Yönlendirmeden oyuna dahil olma					
9. Tepkileri veri toplama formuna kaydetme					
Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Yüzdesi					

EK-16. Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulamacı Adı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Oyun ortamını hazırlama					
2. Giriş etkinlikleri yapma					
3. İsteddiği oyun köşesine gidebileceğini belirtme					
4. Seçimini gözlemleme					
5. Yönlendirmeden oyununa dahil olma					
9. Tepkileri veri toplama formuna kaydetme					
Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Yüzdesi					

EK-17. Toplu Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

TOPLU YOKLAMA OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulamacı Adı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Oyun ortamını hazırlama					
2. Öğrenci ile giriş etkinlikleri yapma					
3. Öğrenciye istediği oyun köşesine gidebileceğini belirtme					
4. Öğrencinin seçimini gözlemleme					
5. Öğrenciyi yönlendirmeden oyununa dahil olma					
9. Öğrencinin tepkilerini veri toplama formuna kaydetme					
Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Yüzdesi					

EK-18. Uygulama/Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

UYGULAMA/ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulamacı Adı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Oyun ortamını hazırlama (en az üç ayrı oyuna ait oyuncakları çocuğun rahatlıkla görebileceği ve ulaşabileceği biçimde yerleştirme)					
2. Giriş etkinlikleri yapma(çocuğun sevdiği parmak oyunları, şarkılar, spor hareketleri yapma, ısınma)					
3. Çocuğa istediği oyun köşesine gidebileceğini belirtme (çocuğun istediği oyun köşesine yönelmesini bekleme, eğer kendiliğinden bir oyun köşesine yönelmezse bak burada çok güzel oyuncaklar var ne oynamak istersin hadi seç vb. deme)					
4.Çocuğun seçimini gözlemleme (çocuğun istediği oyuna başlamasını, seçim yapmasını bekleme, yakından izleme)					
5.Çocuğu yönlendirmeden oyununa dahil olma (çocuğun başladığı oyunda onun oyun davranışlarını taklit etme, paralel oyun oynama, betimleyici biçimde konuşma, oyunu küçük genişletme denemeleri yapma)					
6.Çocuğun dikkatinin araştırmacıda olduğu anı yakalama (çocuk ile etkileşimi sürdürme, çocuğun dikkatinin kendisine yöneldiği anı kollama)					
7.Çocuğun dikkati araştırmacıda iken hayali oyuna model olma (çocuğun dikkati sürerken bağlam içinde ikinci düzey hayali oyun modelleme)					
8.Çocuğun da hayali oyun davranışı üretmesi durumunda coşkulu pekiştirme					
9.Çocuğun işlevsel oyuna devam etmesi durumunda oyun dünyasına dahil olmaya devam etme					
10.Çocuğun oyun dışı davranışlarını görmezden gelme					
11.Öğrencinin tepkilerini veri toplama formuna kaydetme					
Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Yüzdesi					

EK-19. İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulamacı Adı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Oyun ortamını hazırlama					
2. Öğrenci ile giriş etkinlikleri yapma					
3. Öğrenciye istediği oyun köşesine gidebileceğini belirtme					
4. Öğrencinin seçimini gözlemleme					
5. Öğrenciyi yönlendirmeden oyununa dahil olma					
9. Öğrencinin tepkilerini veri toplama formuna kaydetme					
Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Yüzdesi					

Gözlemci Bilgilendirme Formu

Sayın gözlemci araştırmamanın güvenilirlik sürecine katılımınız ve katkılarınız için çok teşekkürler. Bu araştırmanın amacı OSB olan küçük çocuklara hayali oyunun ikinci düzeyi olan bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma becerisini doğal bağlamda ve doğal öğretim stratejileri kullanarak öğretmektir. Bu amaçla DOHOP (Doğal bağlamda hayali oyun öğretimi programı) hazırlanmıştır. DOHOP oyun öğretiminin klinik ortamdan ziyade çocuğun günlük yaşamın oynadığı, kendini rahat ve güvende hissettiği bir ortam ve bağlam içinde oyun oynamaya yönelik bir öğretim programıdır. Oyunun doğası gereği yapılandırılmış ve yetişkin yönlendirmeli bir öğretim sisteminden ziyade çocuğu liderlik ettiği yetişkinin ise bir oyun arkadaşı gibi rol aldığı öğretim anları içerir. İlerleyen alt başlıklarda araştırmaya ilişkin teknik bilgiler tarafınıza sunulmaktadır.

Araştırmanın amacı: OSB olan çocuklara doğal ortamda, kendi seçtiği oyuncaklarla, bir senaryoya bağlı kalmadan sürecin akışı içinde hayali oyun öğretimi yapmak ve öğretim öncesinde ve sonrasında sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında çocukların işlevlerine etkisini incelemektir.

Araştırma modeli: Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden *yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli* olarak tasarlanmıştır. Araştırmada OSB tanısı olan ve araştırmanın önkoşul becerilerini sağlayan çocuklar belirlenmiş ve ard zamanlılık katılımcılar arası biçimde yapılandırılmıştır.

Bağımlı değişken: OSB olan çocukların 2. Düzey hayali oyun oynama beceri düzeyleri, bir başka deyişle oyun içinde bağlama uygun olarak bir nesneyi/oyuncağı başka bir nesneymiş gibi var sayıp oynama becerisidir.

Bağımsız değişken: Bu araştırmanın bağımsız değişkeni OSB olan çocuklar için geliştirilmiş olan doğal bağlamda hayali oyun öğretim programıdır uygulamasıdır.

Olası Tepki tanımları: Çocuğun bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanması beklenmektedir. Örneğin blok parçasını telefon gibi kulağına götürme, blok parçasını arabaymış gibi yerde sürme vb. Doğru tepki bir nesneyi/objeyi başka bir nesneymiş gibi kullanmasıdır. Bir başka deyişle bir çubuğu kaşıkmiş gibi tabağın içine daldırma, karıştırma gibi oyun davranışları doğru tepki olarak kaydedilir. Öğrencinin nesneyi yalnız kendi amacına uygun biçimde oynaması (arabayı sadece sürmesi) işlevsel oyuna devam

etme, oyuncak çubuğu gözünün önünde sallaması, yineleyici oyun dışı davranışlar sergilemesi yanlış tepki, oyuncaklardan uzak durması ve oynamaması ise tepkisiz kalma biçiminde kaydedilir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik İçin

Değerli Gözlemci;

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme aşamalarının her birinin en az %30'una ait videolar yansız olarak seçilmiş ve dosyalanmıştır. Sizden beklenen çocuğun ikinci düzey hayali oyun davranışı sergilemesi durumunda ilgili veri toplama formuna (başlama düzeyi videoları için başlama düzeyi veri toplama formuna, toplu yoklama için toplu yoklama veri toplama formuna vb.) (+), çocuğun işlevsel oyuna devam etmesi durumunda (e), tepkisiz kalması ya da yineleyici bir davranış sergilemesi durumunda ise (-) olarak işaretlemenizi rica ederiz.

Uygulama Güvenirliği için

Değerli Gözlemci;

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme aşamalarının her birinin en az %30'una ait videolar yansız olarak seçilmiş ve dosyalanmıştır. Sizden beklenen ilgili veri toplama formuna (başlama düzeyi videoları için başlama düzeyi uygulama güvenilirliği veri toplama formuna, toplu yoklama için toplu yoklama oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna vb.) beklenen uygulamacı davranışlarının gerçekleştirilmiş olması durumunda (+), gerçekleştirilmemiş olması durumunda (-) işareti koymanızı rica ederiz.

Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Dilay AKGÜN-GİRAY

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum yeri ve yılı : xxxxxxxxxxxx

e-Posta : xxxxxxxxxx

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018, Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2015, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2014, Araştırma Görevlisi Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi
- 2013, Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2012, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Antalya Muratpaşa Ramazan Hatice Savaş Otistik Çocuklar Özel Eğitim Uygulama Okulu
- 2011 , Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Antalya Kepez Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
- 2011, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı