

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**



**OTİZMLİ, DOWN SENDROMLU VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN OYUN BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Sultan DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP, 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

..... Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi
tarafından hazırlanan “.....” başlıklı tez,/...../..... tarihinde yapılan
savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul
edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı			
Jüri Başkanı			
Jüri Üyesi			

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Sultan DEMİR

Tarih:

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OTİZMLİ, DOWN SENDROMLU VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN OYUN BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Sultan DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Merih TOKER**

ÖZET

Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Down Sendromu (DS) ve tipik gelişen çocuklara sahip annelerin oyun davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya Gaziantep ilindeki Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde yaşayan, rehabilitasyon merkezlerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören, gelişimsel olarak 36-48 ayları arasında olan, tipik gelişen çocuğu olan 10 anne, aynı yaş grubunda Down Sendromlu çocuğu olan 10 anne ve aynı yaş grubunda OSB'den etkilenmiş çocuğu olan 10 anne olmak üzere toplam 30 anne dâhil edilmiştir. Annelerin, çocuklarıyla yapılandırılmış ortamda, araştırmacı tarafından belirlenmiş oyuncaklarla olan oyun davranışları kayıt altına alınmış ve annelerin oyun becerilerini belirlemek amacıyla Aygürt (2021) tarafından geliştirilen Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL) kullanılmıştır. Edinilen bulgular sonucunda, annelerin yaşı, eğitim durumları, çalışma durumları, çocuk sayıları ile çocuklarıyla olan oyun davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmezken, çocukların sahip olduğu yetersizlik gurubu ile annelerin oyun becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, farklı gelişimsel ihtiyaçlara sahip çocuklara yönelik anne-çocuk etkileşimleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, özel eğitim alanındaki profesyoneller ve ebeveynlere, çocukların özel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmek için farkındalık kazandırabilir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Down Sendromu, Tipik Gelişim, Ebeveyn, Oyun Davranışı

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of SPECIAL EDUCATION**

**A COMPARATIVE STUDY OF PLAY SKILLS OF MOTHERS OF
CHILDREN WITH AUTISM, DOWN SYNDROME AND TYPICAL
DEVELOPMENT**

Sultan DEMİR

MASTER THESIS

**Advisor
Dr. Merih TOKER**

ABSTRACT

This study aims to compare the playing behaviours of mothers who have children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Down Syndrome (DS), and typically developing children. The study included a total of 30 mothers: 10 mothers with typically developing children aged 36-48 months attending special education and preschool institutions in the Sehitkamil and Sahinbey districts of Gaziantep province, 10 mothers with children with Down Syndrome in the same age group, and 10 mothers with children affected by Autism Spectrum Disorder. The mother's play behaviours with their children in a structured environment with toys determined by the researcher were recorded, and the Play Skills Support Program Control List (PSSP-CL) was used to determine the mothers' play skills (Avgürt, 2021). The findings revealed no statistically significant difference between the age of mothers, educational status, working status, number of children and their play behaviours with their children. However, a significant difference was observed between the children's disability groups and the mothers' play skills. The results of the study emphasize the diversity of mother-child interactions for children with different developmental needs. The findings of this study could raise awareness among professionals in the field of special education and parents to better respond to the special needs of children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, Typical Development, Parent, Play Behavior.

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı Otizmli, Down Sendromlu ve Tipik Gelişim Gösteren çocukların annelerinin oyun becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu araştırma sürecinin her aşamasında, planlamasından yürütülmesine ve desteklenmesine kadar katkıda bulunan tüm kişilere içten teşekkürlerimi iletmek isterim.

Lisans eğitimimden bu yana değerli danışmanımın sürekli desteğini ve rehberliğini hissettim. Bu araştırma boyunca da her adımda titizlikle yanımda olan, bana güven verip cesaretlendiren ve yorulma noktalarımda beni destekleyen, yardım elini hep üzerimde hissettiğim, çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Merih TOKER' e minnettarım. Sayın Hocamın desteğiyle edindiğim bilgi ve deneyimlerin değerini bilmek ve bu süreçteki yardımlarını unutmamak benim için önemlidir. Bu sebeple, danışmanıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilir ve kıymetli hocamın her zaman hayatımda olmasını dilerim.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, bu araştırmanın konusuna beraber karar verdiğim ve bir süre iş birliği içinde olduğum, sunduğu göz ardı edilemeyecek kadar eşsiz katkılarıyla varlığından güç aldığım çok değerli hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a bir kez daha teşekkürlerimi sunar, varlığı için şükürlerimi dile getiririm.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi bünyesinde hem lisans eğitimim, hem de lisansüstü eğitimim boyunca öğrencilerini en donanımlı haliyle yetiştirmeye gayret eden çok kıymetli hocalardan eğitim almış olmanın haklı gururunu yaşamaktayım. Üzerimde etkileyici katkıları ve destekleri olan, adının geçtiği her yerde takdirle karşılanan, eksiksiz ve kapsamlı bilgi yelpazesini öğrencileriyle içtenlikle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Funda ACARLAR' a, “Her çocuk biriciktir.” sözü hala kulaklarımda çınlayan, engin bilgi birikimiyle öğrencilerini en iyi şekilde yetiştiren kıymetli hocam Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN' a, her daim ulaşılabilir, her daim güler yüzlü, her daim sevgiyle yaklaşan, her türlü engeli aşmaya gönül vermiş ve derin bilgi hazinesini öğrencilerine aktarmaktan mutluluk duyan kıymetli hocam Doç. Dr. Nilay KAYHAN' a, ileri düzeyde bilgi ve deneyimleriyle öğrencilerini aydınlatmaktan asla yorulmayan kıymetli hocam Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ' a, zengin etelektüel birikimi, güler yüzü ve samimiyetiyle her türlü desteğini sunarken yorulmak bilmeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ' e, geniş perspektifli bilgi dağarcığı ve candan tavırları ile eğitimim boyuncaki tüm süreçlerde fedakarca yardım ederek, bilgi ve desteğini eksik etmeyen kıymetli

hocam Arş. Gör. Sevim Küçük Karahan’a ve Hasan Kalyoncu Üniversitesindeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kilometrelerce uzakta olmasına rağmen, adeta bir ders verme niteliği ile sorduğum tüm sorulara yanıt veren, zorlandığım ve desteğe ihtiyaç duyduğumda, benim için zaman yaratarak engin bilgilerinden faydalanmamı sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Belma SUNA ‘ya teşekkürlerimi dile getiririm.

Araştırma sürecinde, beni her zamankinden daha az görmek zorunda kalan ama en iyi halimin ortaya çıkabilmesi için beni sürekli destekleyen canım aileme,

Tez sürecim boyunca ihtiyacım olan her anda bana destek veren ve yardımcı olmaktan kaçınmayan canım öğretmen arkadaşlarım Seda YILDIZLI ve Eren TAŞTAN’a,

Her daim varlığıyla bana güç veren Umut BAYKAN’a,

Ve bu çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasında emeği geçen sevgili çocuklarım ve onların çok değerli annelerine,

Sonsuz şükranlarımı iletmek isterim.

Sultan DEMİR
Gaziantep - 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar ve Oyun.....	11
2.2. Oyunun Tanımı.....	11
2.2.1. Gelişim Dönemlerine Göre Oyunlar	12
2.2.2. Davranışlara Göre Oyun.....	15
2.2.3. Anne- Çocuk Etkileşimi	18
2.2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar- Annelerinin Etkileşimi	19
2.2.5. Özel gereksinimli Çocukların Annelerinin Etkileşim Yoluyla Çocuklarının Eğitimine Etkisi.....	20
2.3. Otizm Spektrum Bozuklukluğu.....	22
2.3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Davranışları.....	23
3.DOWN SENDROMU	27
3.1. Down Sendromunun Tanımı	27
3.1.1. Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri.....	27
3.1.2. Down Sendromlu Çocukların Oyun Davranışları	30
4. YÖNTEM.....	33
4.1. Araştırmanın Modeli.....	33
4.2. Araştırma Grubu	33

4.3. Veri Toplama Araçları	35
4.4. Veri Toplama Süreci.....	37
4.5. Verilerin Analizi	39
4.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik	39
5. BULGULAR VE YORUM	41
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
6.1. Sonuç.....	55
6.2. Öneriler.....	56
KAYNAKÇA	58
EKLER.....	72
EK 1. Aile Bilgi Formu.....	72
EK 2. Aile Onay Formu.....	74
EK 3. Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına Dayalı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL).....	76
EK 4. Etik Kurulu Onay.....	85
EK 5. Valilik Onayı.....	86

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	34
Çizelge 2. Annelerin Oyun Oynama Becerileri ile Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular.....	41
Çizelge 3. Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ile Oyun Oynama Becerileri Durumuna İlişkin Bulgular.....	443
Çizelge 4. Annelerin Çalışma Durumu ile Oyun Oynama Becerileri Durumuna İlişkin Bulgular.....	47
Çizelge 5. Annelerin Yaşları ile Oyun Oynama Becerileri Durumuna İlişkin Bulgular.....	49
Çizelge 6. Annelerin Oyun Oynama Becerileri İle Çocukların Sahip Olduğu Yetersizlik Grubuna İlişkin Bulgular.....	51
Çizelge 7. Annelerin Oyun Oynama Becerileri İle Çocukların Sahip Olduğu Yetersizlik Grubuna İlişkin Bulgular.....	51



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşleştirmeli Yol Haritası.....	512
---	-----



SİMGELER VE KISALTMALAR

ADDM-NET: Otizm ve Gelişimsel Bozuklukları İzleme Ağı

VD : Ve Diğerleri

APA : American Psychiatric Association

ASD : Autism Spectrum Disorder

CDC : Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi

OBEDEP-KL: Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu



1. GİRİŞ

Down Sendromu ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin gelişim süreçlerini etkileyen, genetik ve nörolojik kökenli iki önemli durumdur (Kadak vd., 2013). OSB ya da Down Sendromu tanı grubunda yer alan birey, sosyal etkileşim becerileri, dil gelişimi, günlük yaşam aktiviteleri gibi birçok alanda özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyabilir (Çokyaman ve Battal 2020). Özel gereksinimlerinin çocukların gelişim süreçlerini daha karmaşık hale getirmesi durumunda ise aileler için ek zorluklar ortaya çıkabilir. Özel ihtiyaçları olan çocuklara sahip ailelerin, çocuklarının aldığı tanıyı kabullenme aşamasında doğumdan itibaren karşılaştıkları bu zorluklara sık sık hastaneye gitmek, farklı doktorlar, terapistler, eğitimcilerle etkileşimde bulunmak gibi durumlara uyum sağlamak örnek gösterilebilir (Kurt, 2001).

Her ailenin özel ihtiyaçları olan çocuklarına yönelik farklı gereksinimleri vardır. Ortak gereksinimler arasında çocukla nasıl etkileşimde bulunulacağı, çocuğun geleceği için plan yapma ve aile üyelerinin geleceğe dair kaygı düzeylerini azaltma çabaları bulunur. Araştırmalar, eğitim gereksinimlerinin öncelikli olduğunu göstermektedir (Sucuoğlu ve Bülbin 1997). Dolayısıyla, ailelerin öncelikli isteği, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygun eğitim ortamlarını bulmaktır (Grygas vd., 2013).

Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitiminde temel hedef, ileride bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri ve topluma entegre olmalarını sağlamaktır (Cavkaytar, 2000). Bu bağlamda Erken Çocukluk Özel Eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Erken Çocukluk Özel Eğitimi (EÇÖE), 0-6/8 yaş aralığında gelişimsel yetersizlik veya gelişim riski altındaki çocuklar ile ailelerinin içinde bulunduğu olumsuz etkileri en aza indirerek, çocuğun gelişimini ve ailenin ihtiyaçlarını en üst düzeyde desteklemeyi hedefleyen bir disiplindir. Bu hedeflere ulaşmak için, çocuğun ve ailesinin durumunu anlama, değerlendirme, çocuğa ve çevresine uygun hizmetler sunma süreci izlenir (Oser ve Cohen, 2003). Hizmet sunma sürecinde, özel gereksinimli çocuk, ailesi ve tipik gelişim gösteren akranları gibi yakın çevresiyle birlikte, uzman personeller tarafından günlük yaşam ortamlarında veya toplumsal ortamlarda (ev, okul vb.) çeşitli müdahalelere tabi tutulmaktadır (Pletcher ve Younggren, 2011). Bu müdahaleler sırasında çocuklar için, öğrenmeyi etkili ve verimli hale getirecek öğretim teknikleri ve öğrenme süreçlerinin işlevsel hale getirilmesi önemlidir (Tuğrul, 2014). Türkiye'de olduğu gibi dünyanın birçok yerinde kabul edilen gerçek şudur ki erken çocukluk dönemi için en uygun öğrenme yöntemi oyunla gerçekleşir (Kaytez ve Durualp, 2014; Pellegrini, 1980; Pivec, 2007; Stagnitti, vd., 2017, Trawick vd., 2015; Wu vd., 2012). Oyunlar aracılığıyla çocukların çeşitli

konularda farkındalıklarını arttırmak ve doğru tutumlar kazanmalarını sağlamak mümkündür. Çünkü oyun tabanlı öğrenme ortamları, çocukların zihinsel canlandırmalarını kolaylaştırarak, hedeflenen kavramların öğrenilmesini daha etkili hale getirebilir (Şahin, 2015). Oyunun erken çocukluk dönemindeki bu önemi bizleri Down Sendromlu ve Otizmli çocukların anneleriyle olan oyun becerilerini anlamaya ve norm grubuyla karşılaştırmaya itmiştir.

1.1. Problem Durumu

Oyunun hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu, farklı ve çok yönlü tanımlarla ifade edilmiştir (Fromberg, 2002). Oyunun yalnızca eğlence aracı olarak algılanması ve çocuk için ne kadar önemli olduğunun ihmal edilmesi, oyunun gereken değeri görmesini engellemiştir (Aral vd., 2001). Oyun, aslında çocuğun kendini ifade ettiği, yeteneklerini geliştirdiği, yaratıcılığını kullandığı, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirdiği önemli bir fırsat ve çocuk için en doğal ve aktif öğrenme ortamıdır (Aktaş ve Mangır, 1993; Egemen vd., 2004). Çeşitli araştırmalar okul öncesi dönemde oyunun, birçok deneyim fırsatı sunmasından dolayı çocukların öğrenme süreçlerini yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur (Bailey vd., 2017).

Oyun sırasında çocuklar aktif şekilde düşünme, anlama, farkına varma, sıraya dizme, gruplama, temsil etme, analiz- sentez oluşturma, sorgulama, akıl yürütme, seçme, neden-sonuç ilişkileri oluşturma, dikkat becerilerini geliştirme, kendini bir amaca yöneltme gibi zihinsel ve soyut becerileri kullanır. Bu durum, bilişsel gelişimi önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (Aral vd., 2000; Doğanay, 2002; Hazar, 2000; Özdoğan, 2000). Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklarla sevgi, ilgi ve duyarlılıkla etkileşime geçilmeli, çocuklara zengin uyaranlar sağlanmalıdır (Bohr ve Binnoon, 2014; Gülay ve Akman, 2009). Zengin uyarıcılarla dolu bir ortam, bireyin bilişsel gelişimini olumsuz etkileyen uyaran eksikliğine karşı bir çözüm sunar. Dolayısıyla, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevrenin çocuğun hem bilişsel hem de kişisel gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenir. Zengin uyarıcılarla dolu bir çevre, öğrenme ve özellikle problem çözme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olur (Senemoğlu, 2007).

Küçük çocuklar, doğumdan itibaren ileride ihtiyaç duyacakları bilgi, yetenek ve davranışların çoğunu aileleriyle olan etkileşimlerinde elde ederler (Mahoney vd., 1998; McDuffie ve Yoder, 2010; Turnbull, 1995). Bu etkileşimlerin niteliği, çocuğun gelecekteki bağımsızlığı ve üretkenliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun ailesiyle kurduğu duygusal bağlar, nitelikli etkileşimler ve öğrenme deneyimleri, ilerideki yetişkinlik döneminde nasıl bir birey olacağını büyük ölçüde belirler (Binder ve Fox, 1990; Guralnick, 2011; Mahoney, vd., 2007; Mahoney ve Nam, 2011).

Tipik olarak gelişen çocuklar, aileleriyle günlük yaşamlarında birçok beceri ve davranış, doğal etkileşimleri yoluyla öğrenirler ve genellikle bu kazanımlar için başka müdahalelere ihtiyaç duymazlar. Ancak özel gereksinimi olan bir çocuk söz konusu olduğunda, bu süreç aileler için de çocuk için de daha zor olabilmekte ve genellikle birçok becerinin öğretiminde sistemli eğitim programları ve ortamlara gereksinim duyulabilmektedir (Heward, 2009; McConachie ve Diggle, 2007)

Oyun tipik gelişim gösteren çocuklara özgü olmamakla beraber, özel gereksinimleri olan çocuklar için de keyifli zaman geçirilen bir etkinliktir (Redepenning ve Mundy, 2013). Ancak özel gereksinimi olan çocukların oyun davranışları daha az etkileşim içeren özelliklerde olup, alışılmışın dışında davranış örüntüleri gösterebilir (Berckelaer-Onnes 1994; Frost, Wortham ve Reifel 2008; Tobias 1994). Tipik gelişim gösteren bireylerce belirli bir sıralamada elde edilen oyun aşamalarının, özel gereksinimli bireylerce kazanılmasında gecikmeler yaşanabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların oyundan kaçma eğilimi, gecikmelerle tanınan oyun imkanlarının kısıtlılığı ve çocuğun oyun becerilerinin yeterince desteklenmemesi gibi faktörlere bağlı olabilir. Ayrıca, çevrenin çocuğun özelliklerine göre düzenlenmemesi veya ilgisine uygun bir oyun ortamının oluşturulmaması da bu durumu etkileyebilir (Aksoy ve Çiftçi, 2020).

Oyunun ana özelliği, katılımcıları eğitebilme kabiliyetidir (Ögel, 2012). Çocuklar, gerçekliği ve Dünya'yı oynayarak keşfeder ve anlamaya çalışırlar. Oyun, istenmeyen durumlarla başa çıkmayı öğrenmelerine ve farklı rolleri deneyerek toplum içindeki yerlerini bulmalarına yardımcı olur. Dil ve kavramları geliştirmek için oyun kullanılır ve gerçek hayatta ele geçemeyecek deneyimlere oyun aracılığıyla ulaşılır (Bacanlı, 2011). Çocuğun oyun yeteneği, keşif isteği, iletişim ve etkileşim seviyesi, oyun davranışlarının niteliğini belirler. Bu beceriler özellikle özel ihtiyaçları olan çocuklarda kısıtlı olabilir. Özel gereksinimi olan çocuklar, tipik olarak gelişen akranlarına kıyasla, etkileşimi başlatma veya sürdürme konusunda sınırlı adımlar atarlar (Cress, vd., 2007; Guralnick vd., 2008; Tere vd., 2008; Siller ve Sigman, 2002). Özel ihtiyaçları olan çocukların sınırlılığıyla karşılaşan ebeveynler, oyun oynamayı ve etkileşimi teşvik etmekte zorlanabilirler (Buchanan, 2009; Wilder ve Granlund, 2003). Ancak oyun tabanlı yaklaşımlar özel gereksinimli çocukların etkileşim becerilerini geliştirmenin yanında, çocukların doğal yapısına da uygun olmasından dolayı özellikle tercih edilmelidir (Gençer ve Aksoy, 2016).

Mahoney, bireyin erken çocukluk döneminden itibaren kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi gerektiği yaklaşımını vurgulamıştır. Bu yaklaşımın temelini çocuk merkezli

olmalısını, minimum düzeyde yönlendirici olmasını ve doğrudan beceri öğretimine dayanmaması gerektiğini savunmuştur. Mahoney'e göre, bu ölçütleri sağlamanın tek yolu, anne-çocuk etkileşimini desteklemektir (Mahoney ve Wheedan, 1997).

Ebeveyn ve çocuk etkileşimi, çocuğun yaşam boyu gelişimi için son derece önemli olan, uzun vadeli bir etkileşim şeklidir. Anne figürünün, çocuğun bireysel özellikleri, akademik performansı, davranışları ve empati yeteneği üzerindeki etkileri oldukça belirgindir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Anne ve çocuk arasındaki olumlu etkileşim ve erken yaşta sağlanan uyaranlar, çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlar (Hortaçsu 2003; Kağıtçıbaşı 1999). Anne ve çocuk arasındaki ilişkinin geliştirilmesinde özellikle okul öncesi dönemde oyunun önemi tartışılmaz derecede büyüktür. Anne-çocuk oyunu, fiziksel temas, karşılıklılık ve duygusal içeriğiyle güçlü bir bağa sahiptir. Birlikte oynamak, anne ile çocuk arasındaki bağ güçlendirir, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönlendirir; ebeveyn ile çocuk arasında sağlıklı ve güvenli bir ilişki kurmak ve geliştirmek için benzersiz bir etkileşim sağlar (Driscoll ve Easterbrooks 2007; Levine 1988; Marchand ve ark., 2002; Russell ve ark., 1998; Shine ve Acosta 2000; VanFleet 2007; Winnicott 1998).

Bu nedenle farklı tanı gruplarında olan çocukların anneleri ile olan oyun davranışlarının araştırılması ve annelere kendilerini bekleyen güçlükler konusunda gerekli yönlendirmelerin yapılması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gereklilikten hareketle çalışmamızda OSB'li, Down Sendromlu ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Oyun, çocuğun doğumundan itibaren başlayan, çeşitli şekillerde dış dünya ile etkileşim içerisinde olma imkanı sunan ve bu etkileşimi devam ettirmek adına gerçekleşen davranışların toplamı olarak ifade edilebilir (Westby, 2000). Aynı zamanda doğal bir öğrenme yöntemidir (Koçyiğit vd., 2007). Annelerin erken çocukluk döneminde çocuğuna uygun bakım ve ilgiyi sağlamanın yanında bu doğal öğrenme yöntemini de kullanarak daha doğru bir etkileşim oluşturulacağı bilinmektedir (Baird ve Mayfield 1997). Bu çalışmada annelere ait oyun becerilerini tanımlayabilmek adına tipik gelişim gösteren çocuğa sahip, Down Sendromlu çocuğa sahip ve OSB olan çocuğa sahip annelerin oyun becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

S1: Annelerin eğitim durumları ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

S2: Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

S3: Annelerin çalışma durumu ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

S4: Annelerin yaşları ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

S5: Annelerin oyun oynama becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Aile, insan neslinin devamını sağlayan biyolojik ilişkilerin sonucunda oluşan üyeler arasında duygusal bağ ve belirli kurallara göre şekillenen ilişkilerin olduğu toplumsal bir birimdir (Sayın, 1994). Ayrıca aile, çocuklarının barınma ve bakım gibi bedensel, sevgi ve merhamet gibi duygusal, öğrenme gibi toplumsal ihtiyaçlarını temin eder (Yavuzer, 2010).

Bireyin doğumundan itibaren ailesiyle geliştirdiği bağ, çocuğun varlığını sürdürmesine katkı sağlarken, ilerleyen yaşlarında bu etkileşim, hayatlarının tamamını etkileyen bir yaşam tarzı haline alır. Bu süreçte çeşitlilik gösteren aile dinamikleri ve ilişkileri, çocuğun kişilik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Kandır ve Alpan, 2008; Korkut, 2012). Ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun davranışlarını şekillendirme ve olumlu davranışlar edinme sürecinde kritik bir rol oynar (Özyürek, 2004). Olumlu ebeveyn-çocuk etkileşiminde, çocuklar diğer kişilerle etkileşimde bulunma ve iletişim kurma konusunda yardımcı olan yeni sosyal ve bilişsel yetenekleri düzenli olarak öğrenir ve anlamlı bir bağlamda deneyimler (Myers ve Pianta, 2008; Parke ve Buriel, 1998). Aynı zamanda ebeveyn-çocuk etkileşimi, erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal gelişim, öz düzenleme, akademik başarı, dil ve sosyal gelişim gibi davranışsal özelliklerini etkiler (Tam vd., 2012)

Her çocuk, yaşamın ilk yıllarında dünyaya uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum süreci, üç yaş aralığında hızlı bir şekilde gelişir ve öğrenme hızları da artar. Ancak özel gereksinimi olan çocuklar, yaşamlarının başlangıcında uyum sürecinde zorluklar yaşar ve bu süreçte daha fazla ve doğrudan müdahaleye ihtiyaç duyarlar (Moore, 2010; Stanton-Chapman ve ark., 2008).

Özel gereksinimli çocuklar genellikle akranlarına göre daha zor sakinleştirilebilir, çevreye tepkisiz olabilir, yoğun bakım gerektirebilir ve değişken biyolojik ritimlere sahip olabilirler. Ayrıca, çevreleriyle etkileşimde ebeveynlerine daha fazla bağımlı olabilirler ve etkileşim başlatma, göz teması kurma, sesletim yapma ve gülümseme gibi tipik davranışlarda yetersiz kalabilirler (Bailey ve Wolery, 1992; Chen, 1999; McCollum ve Hemmeter, 2000; Turner, 2000). Bu özellikler genellikle annelerde hayal kırıklığına neden olmakta ve zamanla annelerin çocuklarına tepkilerinde azalma görülebilmektedir (Howe, 2006). Annenin, çocuğundan gelen sinyalleri anlamlandıramama durumuyla birlikte, hayalindeki çocuğu kaybetmenin üzüntüsü gibi yoğun psikolojik bir süreçten geçtiği, bu zorlu psikolojik durumun yanı sıra çocuğun bakımından kaynaklanan fiziksel zorluklarla da mücadele etmesiyle anne çocuk etkileşimi olumsuz etkilenebilmektedir (Turner, 2000). Bu durum, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, anne-çocuk etkileşim becerilerinde destek ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir (Urquiza ve Timmer, 2012).

Erken çocukluk döneminde anne-çocuk etkileşimi ile beraber oyunun da, özel gereksinimleri olsun ya da olmasın tüm çocukların sağlıklı gelişimi ve eğitimi için uyumak ve beslenmek kadar önemli bir gereklilik olduğu kabul edilmektedir (Hughes, 2010).

Koçyiğit vd., (2007) tarama modeli kullanarak, erken çocukluk yıllarında bireylerin gelişimsel gereksinimlerini içermeyi ve aynı zamanda kanıt temelli dayanaklarla yol göstererek desteklemeyi amaçladıkları, bu doğrultuda ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde ettikleri verileri analiz ederek, fişleme yöntemiyle anlamlı bir bütün halinde sundukları çalışmada; erken çocukluk döneminde oyunun gelişiminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu savunmuş ve oyun etkinliklerinin uygun şekilde organize edilerek gerekli uyarlamaların yapıldığı çevrelerde sunulmasını dile getirmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin oyun dağarcığı ile birlikte empati, iletişim ve sosyal ilişkilerinin de ileri seviyede olması gerektiğini vurgulamıştır.

Ünal (2019) oyun ve oyun alanlarının önemine dair tarama yöntemi kullanarak alanyazından elde ettiği çalışmada; eğitimi, okul içinde olduğu gibi, sosyal çevrelerde de var olup, süreklilik gösteren bir etkinlik olduğunu vurgulayarak, bireyin eğitim sürecini kapsayan çevreleri; çocuk oyun alanları, parklar, okullar, kütüphaneler, müzeler ve sosyal etkileşimin olduğu tüm alanlar olarak tanımlamıştır. Nitekim oyun alanları çocukların koşarak, hareket ederek ve eğlenerek atmaları gereken enerjilerinden kurtulmasını sağlayan ve bu bağlamda çocuğun öz benliğinin farkına varmasına, gücünü keşfetmesine, başarılı olacağına dair olan inancına, becerilerinin farkında olmasına yardımcı olmaktadır (Sel, 2000). Bu bağlamda araştırmacı, oyunun fiziksel, zihinsel, sosyal vs. gelişim alanlarını olumlu yönde etkiliyor

olması bakımından kritik düzeyde mühim olduğunu aynı zamanda bu gelişimin ilerlemesinin devamlılığını sağlamak için uygun oyun alanlarında çeşitli aktivitelere gereksinim olduğunu, çocuk oyun alanlarının önemini ve oyun alanlarının çeşitliliğini vurgulamıştır (Ünal, 2019).

Ogelman ve diğerleri (2019) oyunun kültürden kültüre değişen benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmak adına, KKTC ve TC’de yaşayan erken çocukluk çağındaki çocuklar ve onların ebeveynlerinin fikirlerini rehber kılarak oyun ile ilgili farklı değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya TC’den okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubundaki 50 çocuk ve anne babası, KKTC’den ise 35 çocuk ve anne babası katılmış, veri toplama amacı ile araştırma için geliştirilen Çocuk ve Oyun İsimli görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları; çocukların anne babalarıyla oynadıkları oyunları, oyun arkadaşlarına göre hangi oyunu neden oynamayı seçtikleri, hangi oyuncaklarla oynamayı tercih ettikleri, ebeveynlerin fikirlerine göre hangi oyunları sevdikleri, ne kadar sıklıkta oyun oynadıkları, oyun oynama isteğinin kimin gerçekleştirdiğini cevaplamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları; okulöncesi dönem çocuğu için oyunun evrenselliğini ve her iki kültürde de cinsiyette de benzer oyun davranışlarının sergilendiğini desteklemiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu, babaların çocuklarıyla daha sık hareket içeren oyunlar oynadıkları, ancak annelerin neredeyse her gün oyun davranışı sergilerken, babaların haftanın belirli günlerinde oyun oynadıkları şeklindedir.

Özel gereksinimli bireyler ise oyun becerileri bakımından değerlendirildiğinde tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla, oyun gruplarına katılmayı reddederek, alışılmışın dışında oyun davranışları sergileyebilirler (Berckelaer ve Onnes 1994; Frost vd., 2008; Tobias 1994). Özellikle erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklar genellikle oyun ve sosyal iletişim becerilerinde eksiklikler yaşarlar (Dykstra vd., 2011). Bu zorluklara, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, çevresindekileri taklit etme ve ince motor becerilerini gerektiren aktiviteler de eşlik edebilir (Buckley ve Sacks, 2012). Ancak karşılaştıkları zorluklara rağmen özel gereksinimli olan çocuklar için de oyun; kendince katılmayı seçtikleri, aynı zamanda zevk aldıkları bir faaliyettir (İldız, 2021). Ve oyun özel gereksinimli çocuklar için doğru kullanıldığında ise en etkili öğretim araçlarından birisi kabul edilir (Demirci, 2006).

Ulutaşdemir (2007) özel gereksinimli bireylerin özellikle iletişim becerilerinin oyun aracılığı ile geliştirilebileceğini dile getirerek, ebeveynlerin etkileşim ve iletişim kurma doğrultusunda bir yöntem olarak oyunu kullanabileceklerini ve bu doğrultuda desteklenmelerini aynı zamanda özel gereksinimli çocuklarla iletişimin bir takım çalışması gerektirdiğini vurgulayarak, ailelerin çocuklarıyla iletişim konusunda oyunu nasıl kullanacağı

hakkında danışmanlık hizmeti alması gerektiğini belirtmiştir. Özel gereksinimlerinden dolayı bireysel ihtiyaçlarının hususi olarak karşılanması gereken bireylere sağlanan materyal olanakları, oyun materyallerine erişim, oyun ortamının çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, çocuğa karşı yetişkinin yanıtlayıcılığı ve yönlendirmesi gibi faktörler bu çocukların gösterdiği oyun oynama davranışlarını geliştirebilmektedir (Aksoy ve Çiftçi, 2020). Aynı zamanda çevrede yapılan düzenlemeler ve yetişkinlerin teşviki gibi unsurlar, bu çocukların oyun deneyimlerini şekillendirirken, diğer taraftan birçok beceriyi destekleyecektir.

Aksoy ve Çiftçi (2019), erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklar ve oyun konularını da içeren dokuz bölümden oluşan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk gelişimi alanında çalışacak olan öğretmen adayları ve eğitimcilere oyun konusunda gerekli bilgileri sağlayarak onları bilgilendirmektir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar, özellikle erken çocuklukta oluşturulacak olan eğitim programlarının oyun temelli olması, çocuklara serbest bir şekilde oyun oynayabilecekleri zaman tanınması, oyunların iç mekan ve dış mekan şeklinde düzenlenmesi, oyun ortamının oynanacak oyunun özelliklerine göre şekillenmesi gerektiğini, oyun alanının genişliği, sıcaklığı, gürültü seviyesine dikkat edilmesi gerektiğini, oyun sırasında solunan havanın temiz olması ve oyunun hedeflenen kazanımları karşılayabilecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmadan yola çıkılarak, gelişim alanlarının bir bütün olduğunun da göz önünde bulundurulduğunda; oyununun tek bir değişkeninin olmadığı, çocuğun gelişiminde etkilediği birçok alanın var olduğu ve oyuncak olarak adlandırılan materyallerin her birinin, bir amaca hizmet ettiği, bu amaç doğrultusunda hedeflenen birçok becerinin, çocuğun yaşına uygun bir yöntem ve araç kullanarak kazanılabileceğini söylemek oldukça muhtemeldir.

Özellikle çocuğuyla en çok vakit geçiren kişiler olan annelerin, çocukların yemek yemek kadar birincil bir ihtiyacı olan oyun oynama ihtiyacını görmezden gelmesi ya da bu ihtiyaçları yeteri kadar karşılamaması, özellikle özel gereksinimli çocukların gelişimi ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi açısından, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan kritik dönemde son derecede önemlidir (Spiker vd., 2002). Unutmamak gerekir ki bireyin ilk yaşam yılları, ve maruz kaldığı uyaranlar son yaşam yıllarını yordayan en önemli etmenlerdir (Simkisset vd., 2013). Ve ebeveynler, çocuğunun yaşamının ilk yıllarındaki ilk oyun arkadaşlarıdır. Ebeveynler, çocuklarının davranışlarını oyun arkadaşı olarak etkileyebilirler (Ecirli, 2014).

Ebeveynlerin çocuklarıyla geliştirdiği olumlu ilişkinin ve etkileşimin, özel gereksinimleri olsun ya da olmasın, tüm çocukların gelişim alanlarının üzerinde önemli bir etki

bıraktığı bilinmektedir (Blacher vd., 2013; Glidden vd., 2009). Özellikle özel gereksinimli çocukların annelerinin etkileşim davranışlarının iyileştirilmesi ve annelere gerekli yönlendirilmelerin yapılması, anne-çocuk etkileşimini nitelikli hale getirerek, özel gereksinimli çocukların gelişimine önemli katkılar sunacaktır (Sucuoğlu, 2001). Bu çalışmanın önemi, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini oyun yoluyla betimleyerek, bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamasıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilerin, çalışmaya dâhil edilen annelerin oyun becerilerini tam olarak yansıttığı ve araştırmacılara ifade edildiği gibi katılımcı çocukların özel gereksinimli başka bir kardeşinin olmadığı ve annelerden elde edilen demografik bilgilerin gerçek olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma sadece 36-48 ay arasında gelişim gösteren, OSB'li, Down Sendromlu ve tipik gelişim gösteren çocuklar ve çocukların anneleriyle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde doğal ortam yerine yapılandırılmış ortam kullanılması, katılımcıların öncelikle fiziksel ortama uyum sağlamalarını gerekli kılmıştır. Ayrıca annelerin o anki oyun davranışlarının kayıt altına alındığını biliyor olması çocuklarıyla olan gerçek oyun becerilerini yansıtamayabilir. Bu durumlar araştırmanın diğer sınırlılıklarıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), belirgin tekrar eden davranış kalıpları, değişikliğe karşı direnç gösterme, sosyal iletişim ve etkileşim eksikliği, rutin davranışlara aşırı bağlılık ve duyuşal uyaranlara aşırı duyarlılık veya duyarsızlık gibi belirtilerle kendini gösteren nörogelişimsel bir zorluktur (APA, 2013).

Down Sendromu: Down sendromu, genellikle kas ve eklemlerde zayıflığa, kalp problemlerine ve zihinsel engelliliğe neden olan, genellikle 21. kromozomun bir fazlasıyla belirlenen genetik bir farklılıktır (Temoçin vd., 2005). Down sendromunun Trisomy, Mosaicism ve Translokasyon şeklinde temel olarak üç ana türü vardır. En yaygın görülen tür, %90'lık bir oranla Trisomy 21 olarak adlandırılan ve 21. kromozom çiftindeki bir anormallikten kaynaklanan türdür (Parks, 2009).

Tipik Gelişim: Tipik gelişim gösteren çocuklar, gelişimsel seviyelerine göre yaşlarından beklenmekte olan davranışları sergileyen çocuklardır (Bakkaloğlu vd., 2018).

Oyun: Oyun, bireylerin motor becerilerini geliştirmelerine, problem çözüme yeteneklerini artırmalarına, sosyal becerilerini deneyimlemelerine ve genel olarak yaşamlarında keyif alabilecekleri bir aktiviteyi ifade eder (Ünal, 2019).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın ikinci bölümünü kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu bölümde konu ile ilgili olan kavramlar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar ve Oyun

Çalışmanın bu bölümde tipik gelişim gösteren çocuklar ve oyunlar ile ilgili bilgi verilmiştir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar, gelişimsel seviyelerine göre yaşlarından beklenmekte olan davranışları sergileyen çocuklardır (Bakkaloğlu vd., 2018). Erken çocukluk evresi ise bireyin yaşamının esasını oluşturmalarının yanında, çocuğun gelişiminin hızlı bir şekilde seyrettiği ve öğrenme potansiyelinin yüksek düzeyde olduğu bir evredir (Oktay, 2005; Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009). Nelson, yaşamdaki ilk beş yılın beyin gelişimine olan etkileri açısından ne denli önemli olduğunu vurgulamış ve sosyal bir çevrede büyüyen, çeşitli uyaranlarla deneyimlerini zenginleştiren bebekler ve çocukların sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişim alanlarındaki yeteneklerinin sağlıklı bir seyir halinde ilerlediğini vurgulamıştır (Nelson vd., 2009).

Çocuğun ilerideki yaşamında etkili olacak her türlü öğretimin, bu aşamada sağlanan nitelikli ve uygun deneyimlerle geçirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Durualp ve Aral, 2011). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde oyunun, çocuğun sağlıklı gelişimi ve eğitimi için uyumak ve beslenmek kadar önemli bir gereklilik olduğu kabul edilmektedir (Hughes, 2010).

Oyun, insan yaşamının başlangıcında başlayıp çocuklukta doruk noktasına ulaşırken, ergenlik döneminde azalır ve yetişkinlikte devam eder (Kendrick, 2012). Çocukların oyun anlayışlarını ve oyun materyalleriyle etkileşimlerini anlamının en iyi yolu, oyunun yapısını kavramaktır. Oyun gelişimi çeşitli aşamalardan geçer ve oyunun gelişiminde genel olarak bilişsel oyun ve sosyal oyun iki sınıflandırma yapılmıştır. Ayrıca, oyun davranışlarına göre çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı da görülmektedir (Hefndrick ve Weissman, 2013).

2.2. Oyunun Tanımı

Oyun, kesin bir tanımı zor olan bir kavramdır (Garvey, 1990). Oyun çeşitli yönleri olan, karmaşık ve farklılıklarla dolu bir aktivitedir; basit bir şekilde tanımlanması zordur (Fromberg, 2002). Oyun, çocuklara çevrelerini ve dünyayı keşfetme fırsatı sunan, genellikle birdenbire, içgüdüsel hareketlerle, sonuç düşünülmeden ve dış etki ya da baskı olmaksızın eğlenmek

amacıyla yapılan bir etkinliktir (Yavuzer, 2019). Oyun, genellikle içsel motivasyonla gerçekleşen, özgürce seçilen, keyif alınan, aktif bir süreç olup genellikle ciddi olmayan bir etkinlik olarak görülmektedir (Parham, 2008). Canning (2007)'in ifadesine göre ise oyun, çocukların bilinmeyenlerle dolu bir çevrede dış dünyayı anlamaya, keşfetmeye çalıştığı bir etkinliktir. Oyun, çocukların kendi yaşantılarından yola çıkarak dünyayı anlamalarına yardımcı olurken, onların her aşamada gelişimlerini, büyümelerini ve öğrenmelerini etkiler. Oyun sırasında çocuk, yeteneklerini deneme, kontrol etme ve kendine güvenme yeteneği geliştirir (Wassermann vd., 2014). Vygotsky (1967), oyunu çocukların hayal gücünü kullandığı, belirli roller üstlendikleri ve belirli kurallara uyarak katıldıkları bir süreç olarak tanımlar. Oyun sayesinde çocuklar çevrelerindeki olaylar, durumlar ve kişiler hakkında bilgi edinebilir ve neden-sonuç ilişkilerini anlayabilirler. Dolayısıyla oyun, çocuğun merakını, ilgisini ve öğrenme isteğini artıran bir öğrenme ortamı olarak görülebilir (Pehlivan, 2014).

Oyunun tanımlarını incelediğimizde, tüm tanımların ortak noktası, oyunun çocuklar için en kritik etkinliklerden biri olduğudur (Döker ve Dinç, 2019).

2.2.1. Gelişim Dönemlerine Göre Oyunlar

Sosyal Oyunlar: Bu oyunun temeli, bebeklik çağında atılır ve bebek ile birincil bakıcı arasında oluşan etkileşime dayanır (Coşkun, 1997). Sosyal oyunlar, çocuğun diğerleriyle etkileşim içerisinde olmasını ve sosyal becerilerin kazanılmasını sağlayan bir ortam sunar (Xu, 2010).

Parten'in (1932) Oyun Aşamaları: Parten, çocuğun sosyal etkileşiminin gelişimle bağlantılı olduğunu ve yaş aldıkça değiştiğini vurgulamıştır. Çocukların oyun oynarken gerçekleştirdiği sosyal etkileşim özelliklerine ve çocukların iki ile beş yaş aralığında değişen oyun davranışlarına yoğunlaşmıştır (Frost vd., 2012; Hughes, 2009; Xu, 2010).

Katılımsız oyun; bu evrede çocuk, etkin olmasına rağmen oyuna dahil olmaz. Sadece oyuna göz atar ve izler (Poyraz, 2017). *Tek başına oyun;* bu evrede çocuk, tercih ettiği oyuncakla kendi kendine oyun oynar. Bu davranış genellikle yaklaşık 2 yaşındaki çocuklarda görülür ve sosyal etkileşim oldukça sınırlıdır (Aksoy, 2019; Bardak ve Topac, 2019). *Paralel oyun;* bu evre, çocuğun oyun arkadaşlarının yanında veya yakınında oyun oynadığı, arkadaşlarının yaptıklarına göz atıp, taklit etmeye çalıştığı ve kısa süreli etkileşimlerde bulunduğu evredir (Sheridan, 2011). *Birlikte oyun;* bu evrede çocuklar, oyunlarda birbirine benzeyen materyalleri kullanarak birlikte oyun oynamaktadır. Oyun sırasında, çocukların davranışları incelendiğinde, gerçek bir iş birliği veya görev paylaşımının olmadığı ama sıklıkla

etkileşime girildiği ve sohbet becerilerinin geliştiği görülür (Coplan ve Arbeau, 2009). *İş birlikçi oyun*; bu oyun, genellikle 4-4,5 yaşları arasında ortaya çıkar ve sosyal etkileşimle iç içe bir oyundur. Bu evredeki oyunlar yetişkin davranışlarına benzemektedir (Smith, 2009). *Bilişsel Oyunlar*: Piaget ve Smilansky, bilişsel gelişimde oyunun aşamalarını değerlendiren önemli isimlerdir. Piaget (1962), oyunları "alıştırma oyunu, sembolik oyun, kurallı oyun" olarak sınıflandırırken, özellikle sembolik oyunun zihinsel gelişim açısından önemini vurgulamıştır. Smilansky (1968) da Piaget gibi, oyunları sınıflandırırken zihinsel gelişim evrelerini temel alarak sembolik oyunun önemine dikkat çekmiştir. Smilansky'nin sınıflandırması dört boyutta gerçekleşir: "işlevsel oyun, yapıcı oyun, dramatik oyun/sembolik, kurallı oyun".

Piaget'in (1962) oyun aşamaları: Piaget, oyunu genel bir zihinsel ilerleme bakış açısıyla inceler. Piaget'e göre, oyun ve bilişsel gelişim arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Oyun, bu zihinsel gelişimi teşvik ederek, çocuğun yetişkinlik dönemindeki gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar. Bireyin yetişkinlikteki yaratıcılık yönü, çocukluk döneminde oynadığı oyunlardan kaynaklanır. Piaget, bilişsel gelişim teorisinde çocukların oyunun üç farklı aşamasında materyallerle oynadığını belirtmiştir: Bu aşamalar sırasıyla duyu-motor (0-2 yaş) dönemindeki pratik oyunlar, ön işlem dönemindeki (2-7 yaş) sembolik oyunlar (hayali/-miş gibi oyunlar) ve somut işlem dönemindeki kurallı oyunlar şeklindedir (Read ve Patterson 1980; Smith vd., 2003).

Keşfedici oyunları; Doğumdan başlayarak iki yaşına kadar devam eden bir zaman dilimidir. Bu dönemde, çocuğun tüm duyuşsal ve motor şemaları devreye girer ve aynı zamanda çocuğun nesnelerle etkileşime geçme yeteneği gelişir. Tutma, emme, alma-atma, vurma gibi çeşitli hareketlerle çocuk, çevresindeki dünya ile etkileşime geçer. Bu dönemde, çocuk öncelikle kendi vücuduna odaklanır ve zamanla çevresindeki nesnelere ilgi göstermeye başlar. Örneğin, iki farklı nesneyi birbirine vuran bebek, bu hareketten hoşlanır ve hareketin devamlılığını sağlar (Bağlı, 2004) Piaget, alıştırma oyunlarının çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgular. Bu dönemde çocuğun sergilediği hareketler, zihinsel işlevleri kullandığını gösterir. Örneğin, yetişkinler tarafından oynanan "kaybolan nesne" oyununda, önceden nesnenin yok olduğunu düşünen bebek, sekizinci aydan itibaren kaybolan nesneyi bulmak için aramaya başlar çünkü artık nesnenin sürekliliğini anlamıştır (Brewer 2001; Hendrick ve Weissman 2006; Read ve Patterson 1980; Seefeldt ve Barbour 1994). *Sembolik oyunlar*; evresinde çocuklar, gerçeklikleri geçici olarak askıya alır ve bir şeyin yerine başka bir şeyi koyarlar. Örneğin, kumandayı telefon gibi kullanabilirler veya oyuncak bebekleri kardeşlerinin yerine koyarak onları besler ve ihtiyaçlarını karşılarlar. Ayrıca, sembolik oyunlar

sırasında çocuklar, başka bir kişinin rolünü üstlenerek kendi yaşantılarını oluştururlar. Bu aşamada, çocuklar hayatlarında önemli ve güçlü olan kişileri taklit etmeye başlarlar. Taklit ettiği davranışları ayırt eder, birleştirir ve kavrama yeteneklerini genişletirler. Oyun sırasında, -miş gibi davranır, hayal kurar ve keşfederler (Brewer 2001; Hendrick ve Weissman 2006; Read ve Patterson 1980; Seefeldt ve Barbour 1994). *Kurallı oyunlar*; evresinde artık kuralların önem kazandığı bu dönemdeki çocuk oyunları; toplumsal içerikli, mantık gerektiren oyunlardır. Oyunlarda kazanan belli kurallara göre, adilce belirlenir. Çocuk, bu dönemde kuralların esnek olabileceğini veya yeniden belirlenebileceğini anlar. Oyunlarda hayali, bencil ögeler azalır. Bu dönem oyunları, yetişkinlerin oynadığı oyunların niteliklerini taşır. Çocuk, bu evrede kurallara uymayı iyice öğrenmiştir (Brewer, 2001; Hendrick ve Weissman, 2006; Read ve Patterson, 1980; Seefeldt ve Barbour, 1994).

Smilansky'in oyun aşamaları: Smilansky, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerini bir oyun kategorisi daha ekleyerek bilişsel gelişimi kapsayan oyun evrelerini genişletmiştir. Bu oyun evreleri, içerik olarak çeşitli aktiviteleri ve adımları içermektedir (Schaffer, 2004; Smith vd., 2003).

İşlevsel oyun; çocukların motor becerilerini serbestçe kullanabildiği bu oyunlar çocuklara vücutlarının duyu-motor fonksiyonlarını geliştirmek için alıştırmaya fırsat sunar (Wolfgang, 2004). Çocuğun basit ve tekrarlanan kas hareketleriyle yaptığı faaliyetler, fonksiyonel oyunu oluşturur. Bu tür oyunlar belirli bir sıra ve hareketlerden oluşur. Fonksiyonel oyun, çocukların çevrelerini keşfederken fiziksel becerilerini öğrenmelerine yardımcı olur (Morrison, 2018). *Yapı-inşa oyunu*; Smilansky, bu oyun aşamasının iki yaşında başladığını ve çocukların iki-üç yaşları arasında bu oyunları oynadığını dile getirir (Schaffer, 2004). Bu evrede, fonksiyonel oyunlardaki gibi duyu-motor etkinlikler önemli olsa da, yapı oyunları oynamadan önce bir ön planlama yapılmaktadır. Çocuklar artık oyuna daha fazla odaklanmakta ve materyalleri daha önceden belirledikleri plana göre amaçlı bir şekilde kullanmaktadır. Kil veya hamurdan heykeller yapmak, lego parçalarıyla bir robot ya da uzay gemisi oluşturmak, yapı kağıtları veya karton parçalarıyla bir oyun evi ya da gemi yapmak gibi yaratıcılığın ön plana çıktığı oyunlardır (Smilansky ve Shefatya, 2004). *Dramatik oyun*; İki yaş ve sonrasında çocuğun taklit yeteneklerinin gelişmesiyle ortaya çıkan ve ardından hızla ilerleyen bir oyun türüdür. Bu tür oyunlar, genellikle çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşim içeren bir yapıya sahiptir (Casper ve Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Çocukların duygularını, düşüncelerini, ifadelerini nesneleri kullanarak ortaya koydukları ve çocukların yetişkinlik yaşamlarını ve faaliyetlerini anlamaya çalıştığı hayal oyunlarıdır. Örneğin, oyuncak bir

fincandan kahve içiyormuş gibi davranma, oyuncak kediye mama yediriormuş gibi hareketler sergileme. (Cohen ve ark., 2016). *Kurallı oyun*; oyunlar başlamadan önce kurallar belirlenir. Çocukların bu kurallara uymaları beklenir (Rakap ve Rakap 2016). Keyifli ve sağlıklı bir oyun atmosferi oluşturmak için, oyuncuların hepsinin oluşturulan oyunun kurallarını anlaması ve bu kurallara uygun hareket etmeyi kabul etmeleri gerekmektedir (Casper ve Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Çocuklar bu oyun ile, dikkatleri toplamak, davranışlarının sınırlarını belirlemek, sıra beklemek ve başarı için farklı stratejiler üretmek gibi becerileri kazanırlar (Dodge ve Bickart, 1998). Ayrıca, oyun sırasında kazanmanın ve kaybetmenin nasıl yönetilmesi gerektiği hakkında da farkındalık kazanılır (Rakap ve Rakap, 2016). Piaget ve Smilansky tarafından belirlenen bilişsel oyun evreleri bebeklik döneminde pratik/uygulamalı olarak başlar ve genellikle ilkokul çağına birçoğu sona erer. Ancak, bir evrenin belli bir yaşta sona ermesi, bir sonraki evrede görülmeyeceği anlamına gelmez (Aksoy, 2019).

2.2.2. Davranışlara Göre Oyun

Rubin'e göre oyun davranışları: Rubin (2001), oyunları çocukların oyun davranışlarından yola çıkarak toplumsal oyun ve bilişsel oyun şeklinde iki grupta ele almıştır. *Toplumsal oyun* kategorisine göre, yalıtılmış oyunda çocuk, diğer çocuklardan uzakta ve genellikle bir metre veya daha fazla mesafede kendi başına oynamaktadır. Çocuk, kendi faaliyetine odaklanmakta ve diğer çocuklarla etkileşime girmeyi tercih etmemektedir. Paralel oyunda çocuk, bağımsız olarak oynar ve etkinlik esnasında sıklıkla diğer çocukların bir metreye kadar yakınında bulunabilir ve genel olarak paralel konuşma gerçekleşir. Grup oyununda ise çocukların hepsi ortak bir amaca yönelik oynar. Oyun amaçları ürün ya da hedef amaçlı olabilir (Rubin, 2001).

Bilişsel oyun sınıfına göre işlevsel oyun ve keşif oyunu, sıradan tekrarlarla fiziksel olarak keyif içeren etkinliklerdir. Keşif oyununda, çocuk yeni durumları keşfederken nesneleri inceleyip gözlemlemektedir. İlişkisel oyun ise nesnelerle ilişkisi olmayan eylemlerin tekrarlanmasına dayanan oyunlardır (Reifel ve Yeatman, 1993). Yapıcı oyun, çocuğun önceki deneyimlerini kullanarak bir şeyler yapmak ve inşa etmek için birbiriyle ilişkili nesneleri kullandığı oyunlardır (Cornett, 1998; Rubin, 2001). Çocuğun başka bir karakterin rolünü üstlenerek oynadığı oyunlar dramatik oyunlardır. Kurallı oyunlar ise belirlenen kurallara uyularak oynanan, gelişimin son aşamasındaki oyunlardır (Rubin, 2001).

Watson vd. göre oyun davranışları: Watson ve diğerleri (2010), çocukların oyun davranışlarını göz önünde bulundurarak bir sınıflandırma yapmıştır. Buna göre, bilişsel oyun davranışlarını keşif, ilişkilendirme, işlevsellik ve sembolik olarak dört kategoriye ayırmıştır.

Keşif oyununda çocuk, bir oyuncakla etkileşime geçer, oyuncakları inceler ve çeşitli şekillerde kullanır. *İlişkilendirme oyununda* çocuk, nesneleri ayırır ve basit yöntemlerle birleştirir veya birkaç oyuncak arasında ilişki kurar.

İşlevsel oyun sırasında, çocuk kendisiyle ilgili basit taklit davranışları sergileyebilir (örneğin, saçını tarar), oyuncaklarla ilgili eylemler gerçekleştirebilir (örneğin, biberonla bebeğine süt içirir), nesnelerle ilgili görevleri yerine getirebilir (örneğin, çatalı tabağın içine koyar) veya diğer basit taklit eylemlerini gerçekleştirebilir (örneğin, tıraşı annenin saçına götürür). *Sembolik oyun* sırasında ise oyuncak nesnelerle roller üstlenebilir (örneğin, oyuncak bebeğini gezintiye çıkarır), aynı oyuncakla farklı roller oynayabilir (örneğin, sütü ısıtır ve ardından bebeğe süt içiriyormuş taklidi yapar), aynı oyuncakla birçok farklı rol üstlenebilir (örneğin, bebeğinin elini, yüzünü yıkar, üstünü değiştirir, ayakkabılarını giydirir, saçlarını tarar), bir nesneyi başka nesnenin yerine koyabilir (örneğin, halkaları bilezik gibi kullanabilir), oyunda taklit becerilerini kullanabilir (örneğin, telefonda aramadan önce tuşlama yapar), oyunda diğer insanları yönlendirebilir veya kendisi diğerleri için rol oyunları önerir (örneğin, "sen anne ol, ben de kızın olayım" diyebilir).

Özel gereksinimli çocukların oyun davranışlarında sınırlılık gösterdiği ve ebeveynlerin davranışlarının, çocukların kabul edilebilir oyun davranışları üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olduğu bilinmektedir (Ruble vd., 2008; Mortensen, 2014). Ebeveynler, çocuklarının gelişimini gözlemlene ve destekleme konusunda uzmanlara ve diğer yetişkinlere kıyasla daha büyük bir etkiye sahiptir (Mahoney ve Perales, 2007). Özellikle OSB'li çocuklar, sosyal etkileşimde daha fazla rehberlik ve teşviğe gereksinim duymaları açısından tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla nitelikli ebeveyn etkileşimine daha fazla ihtiyaç duyarlar (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999). OSB'li çocukların sınırlı sosyal becerilere sahip olması, günlük etkileşimlerde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini artırır (Meirsschaut vd., 2011).

Oyunun Önemi: Oyun, erken çocukluk çağından ayrı düşünülemez bir parça olarak çocuk eğitimi ile iç içedir (Siraj-Blatchford, 2009; Trevarthen vd., 1998). Erken çocukluk döneminde, çocuklar zamanlarının çoğunu yeni araçlarla, olaylarla ve çevrelerindeki insanlarla etkileşimde bulunarak geçirirler (Wellhousen ve Kieff, 2001). Oyun aracılığıyla, çocuklar düşünme ve keşfetme becerileri kazanırken; çevreleriyle etkileşim kurarlar, kararlar almayı öğrenirler ve bu kararları uygulama becerilerini geliştirirler (Yavuzer, 2010). Oyun becerileri bu yönleriyle çocukların tüm gelişim alanlarına katkıda bulunur (Lifter vd., 2011).

Oyun oynarken, hayal gücü genellikle oyunun temel taşıdır ve oyunlar genellikle hayal gücüne dayalı olarak tasarlanır. Çocukluk döneminde ise, çocuklar çevrelerinde ve etraflarında

olup biteni genellikle oyunlar aracılığıyla kavrarlar. Bu sebeple, çocukluk ve oyun kavramları birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır (Öncü ve Ünlüer, 2010).

Oyunlar, çocukların aktif olarak katılım göstermelerine, içlerindeki motivasyonu bulmalarına, esnek kurallarla öğrenirken kuralcı olmaktan uzaklaşmalarına, yaratıcı düşünme ve hareket etme becerilerini geliştirmelerine, sürece odaklanmalarına ve hayal güçlerini kullanarak kontrolü ellerinde tutabilmelerine imkan tanır (Klein vd. 2004).

Oyun oynayan çocukların duyuları daha da keskinleşirken, yetenekleri ve becerileri gelişir. Çünkü oyun, çocukların en doğal öğrenme ortamıdır. Oyunda çocuklar hayal dünyalarını özgürce keşfedebilir ve gerçek ile hayal arasında köprü kurabilirler. Ayrıca, çocukların gelecekteki kişilik yapıları da oyun esnasında şekillenir (Yavuzer, 2019).

Oyun, insanlık tarihinde her coğrafi bölgede var olan ve eğitim ile gelişim açısından büyük önem taşıyan bir etkinliktir. Tüm çocuklar oynar ve çevreleriyle iletişim kurmanın yollarını oyun vasıtasıyla bulurlar. Oyun aslında çocuklar için yaşamdaki doğal bir süreçtir. Çocuğun oyun süreci doğduğu anda başlar. Bir anne bebeğine gülümsediğinde, onu kucakladığında ve çocuk da bu süreçte annesine tepki verdiğinde bile aslında oyun oynamaktadır (Gülay, 2009).

Oyun oynarken, çocuklar aynı zamanda bedenlerini keşfederler. Kendisini keşfetmeyi başaran çocuklar, erken dönemde çevrelerindeki şeyleri keşfetme ve araştırma fırsatı bulabilirler (Bekmezci, 2015).

Oyun, çocuğun davranış ve kişilik yapısını etkilerken aynı zamanda sosyalleşme, zeka ve yetenek gelişimine de katkıda bulunur. Çocuğun oyun kazanımları ilerleyen yaşamında da etkili olabilir, bu nedenle çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde toplumda daha mutlu bireylerin yetiştirilmesi için oyunun önemi oldukça büyüktür (Ünsal, 2010).

Oyun, çocuğun çevresindeki olayları, durumları ve kişileri anlamasına ve yaşantılardan kaynaklı sebep-sonuç ilişkilerini kurmasına olanak tanır (Pehlivan, 2014). Ancak yaşamın ilk yıllarında çevresine karşı tepkisiz olan ya da tepkileri anlaşılmayan çocuklar, gelişimleri için gerekli olan çevresel uyaranlardan yoksun kalma riski taşıyabilirler. Bu nedenle kritik dönem olarak nitelendirilen bu yıllarda nitelikli anne-çocuk etkileşiminin eksik olduğu durumlarda çocukların gelişim alanlarında kalıcı eksiklikler ortaya çıkabilir (Küçük vd., 2001).

2.2.3. Anne- Çocuk Etkileşimi

Etkileşim, farklı niteliklere sahip olan anne ve çocuğun iletişim tarzlarının bir kombinasyonu olarak ortaya çıkar (Barnard ve Kelly, 1992). Anne ve çocuk arasındaki etkileşim ise, anne-çocuk ikilisi arasında yaşanan olaylardır ve genellikle diğerinin ilgisini çekmek için sunulan gözlemlenebilir davranışları ve bu davranışlara verilen gözlemlenebilir tepkileri içerir (Pridham vd., 2007). McCollum ve Hemmeter (2000), anne ve çocuğun istenilen biçimde ilerleyen etkileşiminde her iki tarafın da birbirinin ilgisini çekebilme, bu ilgiyi devam ettirebilme ve birlikte paylaşılan bir deneyim olduğunu hissettirme yeteneğinin, yani ikilinin ortak dikkat kurabilme yeteneğinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Brazelton ve Cramer (1990), etkileşimin aşamalı bir şekilde ilerlediğini dile getirmiştir. Yazarlar, ilk aşama olan eşgüdüm aşamasını, annenin bebeğin günlük ihtiyaçlarını karşılaması sonucu, bebeğin anneye güven duymaya ve bağlanmaya başladığı aşama olarak kabul ederler. İkinci aşama olan simetri aşamasını annenin bebeğini daha derinlemesine anlamaya başladığı ve onun ilgisini çekmek için çaba harcadığı, anne ve bebeğin birbirini yoğun bir şekilde gözlemlediği dönem olarak ele alırlar. Üçüncü aşama olan izlenme aşamasını, bebeğin annenin dikkatini çekmek için çeşitli davranışlar sergilediği (ağlama, sesletim yapma, gülümseme vb.) annenin ise bebeğin hoşnut olmasının yollarını aradığı bir dönem olarak kabul ederler. Yaşamın ilk üç ayında gerçekleşen bu aşamalardan sonra ise dördüncü aşama olan oyun aşamasında artık iki tarafında etkileşimi başlatabildiğini ve bebeğin de etkileşimi sürdürebildiği dile getirirler. Beşinci aşama olan otonomi ve esneklik aşamasının genellikle beşinci ay civarında başladığını, bu aşamada bebeğin duyu ve hareketlerinin geliştiği, oyunların tadını çıkardığı, etkileşimi başlatma ve sonlandırmada daha aktif olduğu dönem olarak adlandırılır. Brazelton ve Cramer, bu aşamalardan geçen sürecin anne ve çocuğun tatmin edici bir ilişki geliştirmelerini desteklediğini ifade eder (Pearson, 2001),

Sağlıklı bir anne-çocuk etkileşim modeli, annenin çocuğunun ihtiyaçlarını anlama, bu ihtiyaçlara uygun yanıtlar verme ve çocuğun bu yanıtlardan doyum almasıyla şekillenen bir süreçtir. Ayrıca, ilişkinin ödüllendirici ve karşılıklı olması önemlidir. Özellikle vurgulanması gereken bir nokta, anne-çocuk etkileşiminin temelini oluşturan yanıt verme (responsivity) terimidir. Bu terim, anne veya bakıcının çocuğun davranış ipuçlarını doğru bir biçimde yorumlaması ve bu ipuçlarına uygun şekilde tepki vermesi olarak açıklanmaktadır (Chen, 1999; Fazzi, 2002; Howe, 2006; Mahoney ve Perales, 2005; Pearson, 2001; Turner, 2000; Vasta vd., 1992)

Annenin yanıtlayıcı davranışlarının yanı sıra, geçmiş deneyimleri ve karakter özellikleri de anne-çocuk etkileşimine etki eden faktörler arasındadır. Duyarlı olma, uyum yeteneği, kendi

ebeveynliğine dair kişisel görüşleri, çocuğunun davranışlarına karşı sergilediği tutumlar, kendi çocukluğunda annesiyle yaşadığı etkileşimsel özellikler gibi değişkenler bunlar arasında öne çıkanlardır (Crowell ve Feldman, 1988; Mowder, 1997; Turner, 2000). Ek olarak, ailenin içinde bulunduğu koşullar, annenin etkileşim davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu faktörler arasında, ailenin sahip olduğu toplumsal destek ağları, aile bireylerinin yaşadığı stres seviyeleri, maddi zorluklar ve kültürel özellikler yer almaktadır (Bernstein vd., 1991; Mowder, 1997). Bu perspektiften bakıldığında, anne-çocuk etkileşiminde annenin belirleyici bir rol oynadığı ve sürecin genellikle onun anlayış ve davranışlarına göre şekillendiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Anne-çocuk arasındaki etkileşim, çocuk gelişimine olan katkıları açısından kritik bir süreçtir. Hamilelik dönemi itibariye başlayarak, çocuğun dünyaya geldiği ilk yıllarda şekillenen bu süreç, güvenli anne-çocuk etkileşiminin temelini oluşturmaktadır. Bu süreci desteklemek için ise çocukların doğal eğilimlerine uygun olan oyun temelli yaklaşımlar tercih edilmektedir (Gençer, Aksoy, 2016).

2.2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar- Annelerinin Etkileşimi

Erken çocukluk çağında, karşılıklı etkileşimin kaliteli olması son derece kritiktir. Bu özellikle özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda daha da büyük bir önem taşır (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Araştırmalar sonucu elde edilen bulgular, özel gereksinimli çocukların annelerinin, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinden daha farklı etkileşim biçimleri sergilediğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuklarıyla etkileşim içerisindeyken göstermiş oldukları bu fark, duyarlılık ve yanıt verme düzeylerinin düşüklük gösterdiği, keyifli olma, sıcak davranma, kabul etme ve çocuğunun davranışlarına karşı etkili dönütler sergilemede beklenen düzeyin altında performans gösterdikleri, çok fazla başarı odaklı oldukları ve yüksek düzeyde çocuklarının davranışlarını yönlendirme eğiliminde oldukları şeklindedir (Blacher vd., 2013; Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Gilmore vd., 2009; Kim ve Mahoney, 2004; Phillips vd., 2017; Pino, 2000; Turan, 2012). Ancak nitelikli anne-çocuk etkileşiminin, ebeveynin etkileşim sırasında şu unsurları gerçekleştirmesi gerektiği belirlenmiştir:

- Çocuğun liderliğini takip etmek,
- Gelişimsel olarak uygun bir dil kullanmak,
- Çocukla ortak dikkat kurmak,

- Çocuğun deneyimlerine değer vermek,
- Çocuğun iletişimine ve etkileşimine duyarlı ve yanıtlayıcı olmak,
- Sosyal iletişimi kolaylaştıran davranışlara öncelik vermek (Hancock ve Kaiser, 2002; Mahoney ve MacDonald, 2007).

Bu çerçevede, özel gereksinimli çocuklara yönelik erken müdahale programlarının geliştirilmesinde aile odaklı yaklaşımlara odaklanılması ve bu programların, çocuğun gelişimini desteklemekte kritik bir rol oynayan nitelikli anne-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yönelik çalışmaları içermesi önerilmektedir (Sandall vd., 2000). Birçok araştırmacı özel gereksinimli çocuklar için düzenlenen eğitsel müdahalelerin temelinde anne-çocuk etkileşiminin esas tutulması konusunda hemfikirdir (Küçüker vd., 2001; Doğan, 1995; Turan, 2010; Karaaslan vd., 2011).

Özellikle erken müdahale gerektiren, özel gereksinimleri olan çocuklar etkileşim desteğine daha fazla ihtiyaç duyarlar. Oyun temelli yaklaşımlar, anne-çocuk arasındaki etkileşime ve bağlanmaya odaklanarak, güven duygusunu güçlendirmeyi hedeflerler (Gencer, Aksoy, 2016). Keyifli ve oyun tabanlı ilişkileri ile, anne ve çocukların birbirlerine duygusal ve fiziksel olarak daha yakın olmalarına yardımcı olur (Franke ve Fjordbak 2006, Booth ve Jernberg 2009).

2.2.5. Özel gereksinimli Çocukların Annelerinin Etkileşim Yoluyla Çocuklarının Gelişimine Etkisi:

Erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin özünde, bu hizmetlerin çocuğun doğal yaşam çevresinde bulunan kişiler tarafından yine doğal ortamında sunulması bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Guralnick, 2011). Hedeflenen becerilerin çocuğun doğal ortamında kazanılması, bu becerilerin ve davranışların kalıcılığı ve devamlılığı açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda aileleri, çocukların öğrenme sürecine katkıda bulunmaya teşvik etmek gereklidir (Freeman ve Kasari, 2013; Guralnick, 2011; Mahoney vd., 2007; Mahoney ve Nam, 2011).

Literatürde yapılan analiz, uzmanlar tarafından rehberlik edilen annelerin, çocuklarının eğitimine katkıda bulunarak etkileşim becerilerini artırdığına dair birçok araştırmanın öne çıktığını göstermektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bir kısmına yer verilmiştir.

Yoder ve Warren (2002) tarafından yürütülen araştırmaya, ortalama yaşları 22 ay civarında olan 2 Down Sendromu tanılı, 1 Serebral Palsi tanılı, 18 OSB tanılı çocuk ve onların

ebeveynleri dahil edilmiştir. Çalışmanın odak noktası, Yanıtlayıcılık Eğitimi ve Söz öncesi Milieu Öğretimi (Responsivity Education and Prelinguistic Milieu Teaching - RE/PMT)'nin ebeveyn yanıtlayıcılığı ile çocuğun iletişim ve dil gelişimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Bulgular, eğitimin uygulanmasının ardından ebeveyn yanıtlayıcılığının arttığı, ayrıca bu öğretimin çocukların etkileşim başlatma ve davranışlarını düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ve çocukların sesli ve sessiz harf-hece birleşimlerinin sıklığını artırdığı şeklindedir.

Kaiser ve Roberts (2013) tarafından yapılan araştırmaya Down Sendromlu ve OSB olan 77 çocuk ve onların ebeveynleri dahil edilmiştir. Genişletilmiş Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (EMT)'nin ebeveynler ve terapistler tarafından birlikte uygulanması ile yalnızca terapistler tarafından uygulanmasının, gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocukların temel ve genellenebilir iletişim becerilerine olan etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, Ebeveyn + terapist grubundaki ebeveynlerin genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerini daha fazla kullandığını ve bu etkilerinin zaman içinde korunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynlerin katılımının önemli olduğunu ve bu katılımın uzun vadede etkili olabileceğini göstermektedir.

Meadan vd., (2014) tarafından yapılan araştırmanın amaya 2-5 yaş arasındaki 5 Down Sendromlu çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın amacı, Down sendromlu çocukların ebeveynlerinin sosyal-pragmatik iletişim becerilerini geliştirmek için doğal ve görsel öğretim stratejilerinin kullanımını içeren bir ebeveyn eğitimi ve koçluk programının etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin stratejileri öğrendikleri ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıkları şeklindedir. Tüm ebeveynlerin, kalıcılık aşamasında stratejileri kullanma sıklığında ve tüm çocukların ebeveynlerin iletişimlerine yanıt verme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Ebeveynlerin beklemeli öğretim stratejisini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaya başlamalarının, çocukların iletişim başlatma oranlarında artışa neden olduğu bulunmuştur.

Brown ve Woods (2015) tarafından yapılan araştırmaya, 3 Down Sendromlu çocuk, 3 OSB olan çocuk ve 4 gelişimsel yetersizliği olan çok ile çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmanın amacı, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ve bu stratejilerin

çocuk için hedeflenen iletişim çıktıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejileri (Enhanced Milieu Teaching Strategies) ebeveynlerin tümünde stratejilerin kullanım sıklığını arttırmış ve ebeveynlerin kalıcılık aşamasında da stratejileri kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin yanıltıcı etkileşim ve model olma stratejilerini kullanma sıklıklarının, doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında artış gözlenirken, bu stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların sözcükleri ve işaretleri kullanma düzeylerinde de artış gözlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar neticesinde özel gereksinimli çocukların eğitiminde anne etkileşiminin rolünün yadsınamaz derecede önemli olduğu karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), genellikle üç yaşından önce dil veya sembolik oyun yeteneklerinde gecikmelerin, toplumsal etkileşim ve iletişimde yetersizliklerin, davranışlarda sınırlı ve tekrarlayıcı örüntülerin bulunduğu gelişimsel bir bozukluktur (Diken,2010). Wing ve Gould'un 1979 tarihli çalışmasında, "OSB" (Otizm Spektrum Bozukluğu) terimini ilk kez kullanarak, sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı ilgi/tekrarlayıcı davranışlar gibi üç temel alandaki belirtilerin çeşitli şekillerde ve farklı şiddetlerde ortaya çıkabileceğini vurguladığı bilinmektedir (Wing ve Gould;1979).

Son zamanlarda yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde Otizmin sıklığının belirgin şekilde yükseldiği ortaya konmuştur. Aydın ve Özgen (2018) epidemiyolojik çalışmalardan elde edilen, otizmin artmasına yönelik istatistiksel olarak anlamlı buldukları riskleri; otizm spektrum bozukluğu olan kardeşe sahip olma, şizofreni benzeri psikotik özelliklere sahip ve duygudurum bozuklukları geçmişi olan ebeveynler, anne ve baba yaşlarının 40'ın üzerinde olması, ileri yaşta dede (anne tarafından), doğumsal anomaliler, yoğun bakım gerektiren durumlar, erkek cinsiyet, 35 haftadan önce doğum, anne rahminde 20. haftaya kadar düşük riski, büyük şehirlerde yaşama, ve annenin gebelik döneminde otoimmün olaylar şeklinde dile getirmiştir. Schattuck (2019) ise Otizm sıklığının olası artış nedenlerini; tanımlamaların, kriterlerin ve değerlendirme araçlarının daha detaylı hale gelmesine, hastalıkla ilgili bilgi ve farkındalığın artmasına, tanı ve tedavi merkezlerine erişimin iyileşmesine ve ebeveynlerin yaşının artması gibi genetik faktörlerle ilişkilendirilen yapay gebeliklerin artışına dayandırmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention / CDC) tarafından takip edilen Otizm ve Gelişimsel Bozuklukları İzleme Ağı (ADDM-NET) verilerine göre, Otizmin yaygınlığına ilişkin istatistikler zaman içinde değişmiştir. 2000 yılında 150 çocukta 1 olan oran, 2006'da 110 çocukta 1'e, 2012'de 69 çocukta 1'e, 2014'te 59 çocukta 1'e ve 2016'da 54 çocukta 1'e düşmüştür. Daha sonra 2019'da ise otizm sıklığının 44 çocukta 1 olduğu açıklanmıştır (CDC, 2020).

Yıllar içinde OSB sıklığında gözlemlenen artışın birçok nedeni ileri sürülmüştür (Özeren, 2013; Pehlivan vd., 2003; Şener ve Özkul, 2013; Yosunkaya, 2013, Yüksel, 2005). Bu artışın en önemli nedenlerinden biri, kullanılan tanı ölçütlerindeki değişikliklerdir (Fombonne ve ak., 2006). Araştırmalarda kullanılan metotlardaki çeşitlilikler (örneğin örneklem seçimi, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçekler, tanı koyan uzmanların deneyimleri gibi faktörler), OSB'deki artışın bir diğer kaynağı olarak gösterilmiştir (Lyall vd., 2017). Bu değişiklikler, OSB ile ilgili bilgi ve farkındalığın gelişmesini sağlamış ve buna bağlı olarak, daha fazla bireyin kliniklere başvurmasına ve sağlık personellerinin OSB tanısını daha hızlı ve doğru bir şekilde koymasına imkan tanımıştır. Bu durum ise tanı konma yaşının düşmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte, artışın gerçek bir yükselişi yansıttığını savunanlar dışında, yukarıda belirtilen faktörlere bağlı olarak artışın sebebinin tanılama araçlarının gelişmesine ve tanılama araçlarının ulaşılabilir olmasına dayanan bir bakış açısı da bulunmaktadır. (Hertz vd., 2009).

2.3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Davranışları

Basit ile karmaşık oyun adımlarını türetebilen, gerçek veya sembolik objelerle olası oyun eylemlerini oluşturabilen, oynadıkları kişilerle karmaşık oyun davranışları geliştirebilen ve kendisine, objelere veya oynadıkları kişilere roller verebilen tipik gelişim gösteren yaşlıtlarına göre OSB olan çocukların oyun becerileri arasında farklılık gözlemlenir (Fanning vd., 2021; Sparaci vd., 2018). OSB olan çocukların oyunları, sıradan, uyaran elde etme amaçlı, standart oyun adımlarından oluşur (Chan vd., 2016; Chen, 2016). Bu durumda, OSB olan çocuklar tipik olarak gelişen yaşlıtlarıyla kıyaslandığında daha az sıklıkta oyun oynamakta ve oyunlarının çeşitliliği de azalmaktadır (Saral ve Ülke-Kürkçüolu, 2022). OSB olan çocuklar, kendi başlarına oyun başlatmada, diğer çocuklarla etkileşim kurarak oyunlara katılmakta sınırlılıkları olan, aynı zamanda oyun davranışları hayal gücü yönünden yoksunluk gösteren çocuklardır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2018).

OSB olan çocuklar, oyun oynama becerilerinde esnek düşünme ve sembolik düşünme gibi yeteneklerde güçlük yaşayabilir ve bu alanlarda geri kalabilirler. Kendilerini ifade etmekte

zorlanabilir ve sosyal etkileşimi başlatmakta güçlük çekebilirler. Bu durum, diğer çocuklar tarafından oyun alanından dışlanmalarına ya da OSB olan çocukların oyunlara katılmada çekimser bir tavır sergilemelerine neden olabilir (Meral, 2015). Çevreleriyle etkileşim kurmaktan kaçınma veya çevrelerine ilgisizlik gösterme eğilimlerinden dolayı OSB olan çocukların oyun becerileri tipik gelişen akranlarından farklılık gösterir. OSB olan çocuklar, oyunu doğal yollarla öğrenmekte zorluk yaşar ve ek yardıma gereksinim duyarlar (Aydın, 2008; Brown ve Murray, 2001; McLean vd., 2014). Bu farklılık hem nitelik hem de nicelik özellikler taşır. (McLean vd., 2014). OSB olan çocukların oyun gelişimi, normal gelişim gösteren ya da gelişimsel gecikmesi olan diğer akranlarından farklılaşmasına rağmen aynı seyrini izler, ancak miktar ve kalite açısından özel bir şekilde değişiklik gösterir (Rutherford vd., 2007; Rogers, 2007).

İlk araştırmalar, otizmlili çocukların oyun davranışlarını inceleyerek odak noktasını, oyunun başlangıç aşaması olan manipülatif/keşfedici oyunlar üzerine koymuştur. (Alak, 2014). Otizmlili çocukların bu aşamadaki oyunlarının, çoğunlukla tekrar edici hareketlerden oluştuğu ve oynayabilecekleri oyuncakların yerini evlerinde buldukları nesnelerin aldığı vurgulanmıştır (Dominguez vd., 2006; Holmes ve Willoughby, 2005; Tilton ve Ottinger, 1964; Van Berckelaer-Onnes, 2003). Williams ve diğerleri (2001) ise otizmlili çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla işlevsel oyun davranışlarında yetersizlik göstermeyebileceklerini fakat bu oyun aşamasında akranlarından niteliksel olarak daha farklı, basitçe yürütülebilecek ve fazla detay içermeyen davranışlar sergileyeceklerini öne sürmüştür.

OSB'li çocukların ilişkisel oyunlarına bakıldığında ise, tipik olarak sürekli halde bir düğmeyi takıp çıkarma veya iki oyuncak parçasını devamlı çarpma gibi takıntılı ve tekrarlayıcı eylemler dikkat çekmektedir. (Van Berckelaer-Onnes, 2003). OSB'li çocukların yalnızca belirli nesnelerle oynamayı tercih etmeleri, belirli nesneleri devamlı taşımaları, ne olduğu fark etmeksizin nesnelerle benzer şekilde oynamaları ve nesnelerin belirli kısımlarına odaklanmaları, ilişkisel oyun evresine geçiş aşamasında güçlükler yaratabilir (Williams, 2003). Ayrıca, OSB'li çocuklar nesneleri kullanarak kendini uyarıcı davranışlarda bulunabilir ve nesnelerle kendilerine duyuşal uyarın vermeleri, oyuncakları amacına uygun kullanarak oynamalarına engel olabilir (Spitzer, 2008).

Tipik gelişen çocuklarda nesne merkezli işlevsel oyunun daha yaygın olmasına karşın, OSB olan çocuklarda, nesne merkezli işlevsel oyun ile kişi merkezli işlevsel oyun birbirine yakın düzeyde gözlenir (Ungerer, Sigman, 1981). Aynı zamanda OSB olan çocukların işlevsel oyun özellikleri daha ayrıntısız ve bütüncül özellikler taşır. Nesne merkezli işlevsel oyunun,

sembolik oyunun öncülü olması bakımından önemli olmasına rağmen, OSB olan çocukların nesnelerle olan takıntılı ve tekrarlayıcı davranışları nesneye alışılmadık bir anlam yüklediği için fonksiyonel oyunu engelleyebilir (Spitzer, 2008).

Tüm çocuklar sembollerin farklı şekillerde işlevselleştirilebileceğini anladıklarında sembolik işlev bilgisine ulaşmaktadır. Sembolik işlevlere ulaşmayı etkileyen farklı bir yol ise sembolik oyun evresidir. Nesneler, kişiler ya da durumları farklı nesneleri kişileri ya da durumları temsil edecek şekilde -mış gibi yaparak oynanan oyunlar sembolik oyun olarak açıklanabilir (Acarlar, 2001). 18-24 ay arasında ortaya çıkan sembolik oyun, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini önemli derecede yordar (Lillard vd., 2013)

OSB'li çocuklarla yapılan araştırmalar, bu grupta sembolik oyun evresinin geç başladığını veya gelişme gösterirken sınırlılıklarla karşılaşıldığını açıkça ifade etmektedir (González-Sala vd., 2021; Jarrold ve Conn, 2011). OSB'li çocukların sembolik oyun becerilerini ölçmeye dayalı yapılan araştırmalar, OSB'li çocukların dil yetersizliklerinin sembolik oyun becerilerini önemli derecede etkilediğini ve dilden kaynaklanan bu yetersizlik sonucu sembolik oyun becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre eksiklikler yaşadığını vurgulanmıştır (Blanc vd., 2005; Holmes ve Willoughby, 2005; Libby vd., 1998; Rutherford vd., 2007).

Wilson ve diğerleri (2017), yaptığı araştırmada sonradan OSB tanısı alan çocukların 9-12 aylarında ve 15-18 aylarında kayıt altına alınan videolarını kodlayarak, tipik gelişen çocuklarla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; sonradan OSB tanısı alan çocukların karmaşıklaktan uzak ve basit oyunlar oynadığını, sembolik oyun davranışlarını daha az sergilediğini ve yaşla birlikte bu grubun oyun becerilerinde belirgin bir gelişmenin gözlenmediği yönündedir. OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını farklı yetersizlikleri olan gruplarla karşılaştıran çalışmalar da bulunmaktadır.

Bigham'ın (2008, 2010), araştırmalarında OSB olan ve orta düzeyde öğrenme güçlüğü gösteren çocukların, bir nesneyi başkasının yerine koyma ve hayali bir nesneyle etkileşime geçme becerileri incelemiştir. Araştırma sırasında çocuklardan, araştırmacı tarafından sergilenen bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyma davranışlarının açıklanması beklenmiştir. Araştırmacı, sırasıyla “Ne yapıyorum?”; cevap alamazsa “Neyi -mış gibi yapıyorum?”; ve hala cevap alamazsa, “-mış gibi yaptığım obje nedir?” sorularını sormuş ve cevaplar kayıt altına alınmıştır. Bu çocukların performansları, önceki bir araştırmada yer alan tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda OSB olan çocukların farklı seviyelerdeki -mış gibi davranışları (örn., belirsiz şekil ve işlevdeki bir objeyle –mış gibi

yapılan davranış) anlamakta diğer gruplara göre düşük performans sergilediklerini vurgulanmıştır.

Thiemann-Bourque ve diğerleri (2012), OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını gelişimsel gerilik tanısı olan çocuklarla karşılaştırmıştır. Sembolik oyun davranışlarını incelerken; biri yapılandırılmış (oyuncağı verip, yönerge vermeme) dördü yapılandırılmamış (sergilenilmesi beklenen sembolik oyun davranışlarının kısaca çocuklara aktarılması) beş farklı oyun seti kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgu, iki grup arasında sembolik oyun becerileri arasında anlamlı bir farklılığın gözlenmediği ve sembolik oyunun en az tercih edilen oyun olduğudur.

Aydın (2008) 5-8 yaş aralığında tipik gelişim gösteren, OSB olan ve zihinsel yetersizliği bulunan çocukların sembolik oyun becerilerini araştırmış, en yüksek sembolik oyun puan ortalamasını tipik gelişim gösteren bireylerden sonra, zihinsel yetersizliği olan bireylerin aldığını, OSB olan çocukların ise en düşük puan ortalamalarını aldığını ve üç grubun da puanları arasında anlamlı derecede farklılıkların olduğunu ileri sürmüştür. Bu durum yine, OSB olan çocukların temel olarak sosyal etkileşim, iletişim ve hayal gücü gibi okul öncesi oyunun temel bileşenlerinde görülen sınırlılıklardan dolayı, karmaşık sosyal ve dil becerilerinden oluşan bir oyun planı kurma ve sürdürmede zorluklar yaşamalarından kaynaklanabilmektedir (Merange, 2010).

OSB çocuğu etkilediği kadar, ailenin diğer üyelerini de etkilediğinden, OSB'li bir çocuğa sahip olmanın, ebeveynler için sürekli müdahale gerektiren bir yaşam boyu sürece işaret ettiği söylenebilir (Hoppe, 2005) Sherratt ve Peter (2002), tarafından yapılan çalışmada, OSB'li çocuklara sahip birçok ebeveyn, çocuklarıyla oyun oynarken etkileşime giremediklerini ve çocuklarının oyun sırasında ilgilerinin farklı nesnelere takıntılı bir şekilde yönlendirilmesinden dolayı hayal kırıklığı yaşadıklarını dile getirmiştir. Diğer bir grup ebeveyn ise, otizmlili çocukların dikkatlerinin hızlıca dağılabildiğini, belirli nesnelere takıntılı bir şekilde ilgi gösterdiklerini ve alışılmadık oyun stilleri sergiledikleri halde, otizmlili olmayan yaşlılarıyla benzer oyunlar oynayabildiklerini belirtmiştir.

3. DOWN SENDROMU

Down Sendromu, literatürde ilk olarak 1866'da J. Langdon Down tarafından belirtilen bir kromozomal anormalliktir. Lejeune, Gautier ve Turpin'in 1959'da yaptığı çalışmalar, Down Sendromunun kromozom fazlalığından kaynaklandığını göstermiştir (Tapan, 2005). Down

Sendromu, bir hastalık değil, genetik bir farklılık olarak tanımlanır. Otozomların normal şekilde bölünmemesinden kaynaklı olarak, 21. kromozomun üç kopyasının olması sonucu Down Sendromu gerçekleşir (Çandır, 2015).

3.1. Down Sendromunun Tanımı

1866'da John Langdon Down'ın tanımladığı, Down Sendromu, otozomal genetik geçişle meydana gelen bir anormalliktir (Sarı ve Demirbağ, 2019) İnsanlar dünyaya annesinden ve babasından ayrı ayrı olarak aldığı 23'er kromozomla, toplamda ise 46 kromozomlu hali ile gelir. Ancak bilinmeyen bir şekilde 21. kromozomda normalin üstünde genetik materyal taşınması, fetüsün 46 olması gereken kromozom sayısını 47'ye çıkarmasına sebebiyet vererek Down Sendromunu geliştirir (Parks, 2009).

Down sendromu, genellikle kas ve eklemlerde zayıflığa, kalp problemlerine ve zihinsel engelliliğe neden olan, genellikle 21. kromozomun bir fazlasıyla belirlenen genetik bir farklılıktır (Temoçin vd., 2005). Down sendromunun Trisomy, Mosaicism ve Translokasyon şeklinde temel olarak üç ana türü vardır. En yaygın görülen tür, %90'lık bir oranla Trisomy 21 olarak adlandırılan ve 21. kromozom çiftindeki bir anormallikten kaynaklanan türdür. Bu bireylerin dışında kalan Down Sendromu vakaların %8' lik bir kısmı Translokasyon grubundaki bireyler iken, %2'lik bir kısmı Mosaicism grubundaki bireylerdir (Nöther, 1981).

Down sendromu olan kişilerde sindirim sistemi bozuklukları, dolaşım sistemi sorunları, solunum sistemi rahatsızlıkları, hipotiroidi ve doğuştan gelen diğer sağlık problemleri gözlemlenebilir. Bu rahatsızlıkların fark edilmesi ve uygun tedavi ile egzersizlerin uygulanması, bu kişilerin yaşam kalitesini artırabilir ve ömürlerini uzatabilir (Veijerman vd., 2008).

3.1.1. Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Down Sendromlu bireyin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olsa da, bazıları orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizlik yaşayabilir. Zihinsel süreçlerdeki bu yetersizlik ise birçok gelişim alanında ve beceri basamağında sınırlılık yaşamalarına sebebiyet verebilir (Roizen, 2007). Genel bilişsel özelliklerine bakılınca dikkat becerilerinde, soyut düşünce ve kavramlardan oluşan yapıları anlamada, çalışma belleği özelliklerinde sınırlılık gösterdikleri söylenebilir (Mutlu, 2015). Sorun çözme yetisi ve gereken durumlarda kararını çabuk verebilme becerilerinde düşük performans sergilemeleri özellikle etkileşim halindeki oyun davranışlarında sınırlılık yaşamalarına sebep olan bir durumdur (Demir ve Güler, 2013).

Down Sendromlu çocuklarda, kelime birleştirmenin başlama zamanında zeka yaşının karşılaştırıldığı normal gelişim gösteren çocuklarla benzerlik gösterdiği, fakat ilerleyen süreçlerde bir kaç kelimedenden oluşan uzun cümleler kurma aşamalarında ve karmaşık yapıların kullanılma aşamasında daha düşük bir gelişim hızı gösterdikleri vurgulanmıştır. Gecikmeli olan dil becerileri, oynanan oyunları algılamalarını ve oyunlara katılmalarını engelleyebilmektedir (Chapman vd., 1998).

Down Sendromlu çocukların hayatlarının ilk yıllarında sergiledikleri iletişimsel davranışların herhangi bir yetersizliği bulunmayan çocuklarla benzer oranda ilerlediği ifade edilmektedir. Ancak sosyal-duygusal gelişim alanında gösterdikleri hızın bilişsel gelişim alanında gösterdikleri hızla kıyasla daha ileri düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Mutlu, 2015).

Down Sendromlu çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, tüm çocuklarda olduğu gibi çevrelerinden, aile yapılarından, doğalarından ve aldıkları eğitimden etkilenebilmektedir. Örneğin, bir çocuğun gelişimi aile yapısına bağlı olarak değişebilirken, diğer bir çocuğun gelişimi daha çok çevresel faktörlere dayalı olabilmektedir. Bu durum, her Down Sendromlu çocuğun kişisel özelliklerine ve etrafındaki koşullara bağlı olarak değişebilmektedir (Başar Şenyılmaz, 2017).

Down Sendromlu çocukların, normal gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla diğerleriyle etkileşimde bulunmak, duyguları ve niyetleri anlayabilmek gibi becerilerin gerektirdiği gelişimsel aşamalarda zorlukları vardır (Cebula vd., 2010). Aynı zamanda şaşkınlık, öfke, endişe şeklindeki duyguları anlamakta yaşadıkları zorluklar Down Sendromlu çocukların duyguları tanımada gecikmeli bir ilerleyiş gösterdiklerine işaret etmektedir (Erdem ve Ege, 2011). Kararlı bir doğaya sahip olmaları, kendisini başka birisinin yerine koyma durumunda yaşadıkları zorluklar diğer özelliklerindendir (Başar Şenyılmaz, 2017). Down sendromlu bireyler genellikle neşeli, sevecen ve sıcakkanlı olmalarıyla tanınmaktadır. Ancak, direnç gösterme eğilimlerinin ve duygusal baskınlıklarının, iletişim esnasında istediklerini kabul ettirme konusunda ısrarcı olmalarına sebebiyet verebileceği de vurgulanmıştır. Bu özellikleri akranları tarafından oyuna kabul edilmelerini güçlendirebilmektedir (Kobal, 2004).

Oyun sırasında, özellikle rekabet içeren aktivitelerde çocuklar devamlı olarak hareket etmek, sıçramak, tırmanmak, çekişmek, itişmek, güreşmek, taşımak gibi bedensel faaliyetlerle meşguldürler (Hazar, 1996). Down sendromlu çocukların ise motor becerileri, herhangi bir engeli olmayan akranlarına kıyasla aynı gelişim sürecini takip etmekle beraber daha zayıf bir gelişim göstermektedir (Jobling ve VirjiBabul, 2004). Kaslarının daha gevşek ve yumuşak olmasına sebep olan hipotonik yapıları Down sendromlu çocukların motor aktivitelerine ve

kuvvet kullanmalarına yaptığı olumsuz etkiyle tüm gelişim alanlarını sekteye uğratabilmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak hipotonik yapının tüm gelişimsel süreçleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilmektedir. Aynı zamanda bu hipotonik yapı, henüz yaşamın ilk yıllarında Down sendromlu bebeklerin sürünmelerinde, oturmalarında, yürümelerinde, ayakta durmaya çalışmalarında ve yemek yeme becerilerinde zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır (Mutlu, 2015). Buna ek olarak hipotoni sindirim sisteminin üzerinde bulunan kaslar da dahil olmak üzere insan vücudundaki tüm kas sistemini etkilemekte ve dolayısı ile hem ince hem de kaba motor gelişimlerinde sınırlılıklar yaşanmasına yol açmaktadır (Sansi ve Özer, 2019). Ayrıca, bu bireylerin eklem yapıları esnek olduğundan, eklem hareketlerinde aşırı genişleme ve kısıtlılık yaşanabilmektedir (Sacks ve Buckley, 2003). Oyun esnasında çocuğun tekrarladığı hareketler, doğal olarak kas gelişimini hızlandırır. Çocukların yürüme, koşma, zıplama, tırmanma gibi faaliyetlerle sürekli olarak aktif olmaları, büyük kas gelişimini teşvik ederken, koparma, kesme, kavrama, şekillendirme, delme, boyama gibi etkinlikler ise küçük kas gelişimini destekler (Toplaoğlu, Aslan, 2012).

Down Sendromlu çocukların ortak dikkat becerileri tipik gelişen akranlarına yakın bir performans gösterse de desteklenmesi gereken bir beceridir (Sigman ve Ruskin, 1999). Tarihsel olarak incelendiğinde, uzmanların ortak dikkat becerisini ele alma şekilleri farklı iki perspektifte yoğunlaşmıştır. Bunlardan birincisi bebeklikteki sosyal etkileşim odaklı bakış açısı iken, diğeri niyetli iletişim ve dil üzerine kurulu bir yaklaşıma dayanmaktadır (Bilmez, 2014). Günümüzde genel olarak kabul gören perspektife göre, ortak dikkat erken çocukluk döneminde bebekler ile yetişkinler arasında gerçekleşen sosyal iletişim becerilerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda, sosyal çevrede dikkatin bir nesne ile bir kişi arasında düzenlenmesi yeteneği şeklinde de ifade edilmektedir (Carpenter ve Tomasello, 2000; Dube vd., 2004; Kasari vd., 2006; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Meindl ve Cannella-Malone, 2011; Mundy ve Stella, 2000; Schertz, 2005; Wong ve Kasari, 2012) Bu düzenlemenin iletişimsel bir işlevi olduğu kadar, dikkati paylaşma veya diğeri kişilere ilgi gösterme niyetini de yansıttığı kabul edilmektedir (Wong ve Kasari, 2012). Ebeveyn ile aynı ilgi odağının paylaşılmasına olanak veren ortak dikkati geliştirmenin bir yolu ise oyundur (Mundy ve Stella, 2000) Oyun çocuk için en doğal öğrenme ortamını oluşturur (Yörükoğlu, 2002).

Gelişim özellikleri açısından Down Sendromlu çocukların erken yaşta özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları ve ebeveynlerin de uzmanlarla koordineli bir şekilde hareket ederek, eğitimin bir parçası olması gereklidir. (Bilginer, 2002). Gelişim alanları ise birbiriyle ilişkilidir ve oyun tüm gelişim alanlarını destekler (Wassermann vd.,2006). Bu sebeple

ebeveynler, uygun oyun alanları oluşturmalı, oyun için gerekli materyalleri temin ederek Down Sendromlu çocuklarına gerekli imkanları sunmalı ve oyunlarını teşvik etmelidirler (Bekmezci, Özkan, 2015).

3.1.2. Down Sendromlu Çocukların Oyun Davranışları

Gelişimsel zorluklarla karşı karşıya olan çocuklar da diğerk çocuklar gibi oyun oynamaktan keyif alır ve oyunla aynı şekilde etkileşime ihtiyaç duyarlar. Yani, oyun becerileri her çocukta olduğu gibi Down Sendromlu çocukların gelişimi için de son derece önemlidir (Case-Smith ve Kuhaneck, 2008; Stahmer,1999).

Araştırmalar normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında, Down Sendromlu çocukların nesneyle oyun davranışlarının ve ortak dikkatin görölme sıklığının daha az olduğunu, bu durumun ise etkileşim sırasında sorunlara yol açtığını göstermektedir (Legerstee ve Weintraub, 1997). Down Sendromlu çocuklar, oyun oynarken genellikle ortak dikkati başlattıklarında dahi, dikkatlerini düzenleyerek nesneleri işaret etmektense, aktif olma içini yetişkine bırakarak nesneleri paylaşma eğilimi göstermektedirler (Cebula vd., 2010).

Down Sendromlu çocukların oynadıkları oyunların, normal gelişim gösteren akranlarına benzeyen bir sırayı ve yapıyı takip ettiği vurgulanmıştır. Down Sendromlu çocuklar ile aynı yaş grubunda normal gelişim gösteren çocukların takvim ve zeka yaşlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada Down Sendromlu çocukların oynadıkları oyunlarda, diğerk gruptan farklı olarak daha az keşifi davrandıkları ve davranış örüntülerinin sıklıkla oyunu izleme üzerine olduğu görölmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak Down Sendromu grubunda yer alan çocukların birebir etkileşimlerde ve oyuncaklarla olan ilişkilerinde zorluklar yaşadığı söylenebilmektedir (Venuti vd., 2008)

Dört ile yedi yaş arasındaki Down Sendromlu çocukların sosyal etkileşimlerinin araştırıldığı bir çalışmada, Down Sendromlu çocukların grup halinde veya yan yana oyunlar oynamayı tercih ettikleri ya da kendilerini oyunun dışında tutarak oyunu izleme davranışları sergiledikleri görölmüştür (Metin vd., 1999).

Okul öncesi eğitime kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden Down Sendromlu bir çocuğun serbest oyun zamanındaki oyun becerilerini ölçmeye yönelik yapılan araştırmada ise, çocuğun daha az etkileşim içeren oyunları ve yapı- inşa oyunlarını oynamayı seçtiği görölmüş ve başka bir arkadaşı ile beraber oynamaktansa kendi başına oynamayı yeğlediği, oyun sırasında dikkatini toplama ve sürdürme becerilerinin yaş grubunun altında özellikler gösterdiği

aynı zamanda genel olarak kendi yaş grubuna göre daha küçük yaşlara hitap eden oyunları oynadığı sonucuna varılmıştır (Kahraman ve Kılınç, 2022).

Down Sendromlu çocukların oyun becerileri üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak annelerin oyunu yönlendirdiği ya da oyuna müdahale ettiği yönünde bulgular elde edilmiştir (Beeghly vd., 1989; Cielinski vd., 1995). Down Sendromlu çocukların anneleriyle olan etkileşimlerinin, çocuğun oyun becerileriyle ilişkisinin incelendiği başka bir araştırmada, tüm çocukların anneleriyle etkileşime girdiklerinde keşifsel oyunlarda bir artış olduğu; fakat duygusal olarak daha fazla erişilebilir olan annelerin çocuklarının yalnızca sembolik oyunlarda artış gösterdiği kaydedilmiştir (Venuti vd., 2008).

Erken çocukluk döneminde yaşanan etkileşimin kalitesi, tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimleri olan çocuklar için de yüksek düzeyde önemlidir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Aile, çocuğun sosyal etkileşiminin başladığı temel bir yapı olduğundan, çocuğun gelişiminde kritik bir role sahiptir. Bu sebeple, Down Sendromlu çocukların gelişiminde de ebeveyn etkileşimi nitelikli olmalıdır (Pino, 2000; Howe, 2006). Down Sendromlu çocukları olan ebeveynlerin etkileşimine ilişkin yapılan araştırmalar, bu ebeveynlerin tipik gelişim gösteren ebeveynlere kıyasla daha test edici ve yönlendirici olduklarını göstermektedir (Gilmore, 2009; Blacher vd., 2013). Başka bir araştırmada, ebeveynlerin kullandığı etkileşim stratejilerinin (ortak ilgi, modelleme, amaca yönelik iletişim, seslendirme, etkileşim başlatma), ebeveynlerin cevap verme yeteneklerini artırarak çocukların talep etme becerilerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Yoder ve Warren, 2002). Çocukların sosyal-pragmatik iletişim yeteneklerini desteklemek ve geliştirmek üzere Down Sendromlu çocukları olan ebeveynlere yönelik strateji öğretimini içeren, ebeveyn eğitimi programının etkililiğini ölçmeyi amaçlayan bir başka araştırmada, tüm ebeveynlerin strateji kullanma yeteneklerini geliştirdikleri ve çocukların da ebeveynlerinin iletişimlerine yanıt verme becerilerinde artış gözlemlendiği bildirilmiştir (Meadan vd., 2014).

Ebeveynlerin etkileşim içeren davranışları, bilhassa yanıt verme şekli çocukların temel davranışları üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Bu nedenle ebeveynler rutin etkileşimlerde yanıtlayıcı bir rol üstlenerek çocukların temel davranışlarının alışkanlığa dönüşmesine yardımcı olabilirler (Mahoney vd., 2007). Bornstein ve diğerlerinin (2007) çalışması, ebeveyn-çocuk etkileşimini etkileyen birçok faktörün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler, annelerin kişisel özellikleri, çocukların kişisel nitelikleri, ebeveynlerin sosyal çevresi, iş ilişkileri gibi çocuğun en yakınından uzaklarına kadar çeşitli alanlardan etkileri içerir. Ancak, bu faktörlerden sadece anne ve çocuğun özelliklerinin, ebeveyn-çocuk etkileşiminde birincil olarak belirleyici

olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışma sonucunda annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışlarının, anne ve çocuk özellikleriyle ilişkili olduğu ve bu etkileşimsel davranışların ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde benzersiz bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır.



4. YÖNTEM

36-48 ay arasında olan Down Sendromlu, OSB'den etkilenmiş ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelerin oyun oynama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analizine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir olayın veya durumun nedensel ilişkilerini anlamak için kullanılan bir araştırma veya analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008,). Cohen ve Manion (1994) nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda en az iki ayrı grup bulunması gerektiğini ve mevcut durumun muhtemel nedenlerini ve etkileyicilerini belirlemek için değişkenlerin dikkatle incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

4.2. Araştırma Grubu

Araştırmada 3 grubun oyun oynama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda, 36-48 ayları arasında gelişim gösteren, Down Sendromlu, OSB'den etkilenmiş ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile bu çocukların annelerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya Gaziantep ilindeki Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde yaşayan, rehabilitasyon merkezlerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören, gelişimsel olarak 36-48 ayları arasında olan, normal gelişim gösteren çocuğu olan ve 10 anne, 36-48 ayları arasında Down Sendromlu çocuğu olan ve 10 anne ve 36-48 ayları arasında OSB'den etkilenmiş çocuğu olan 10 anne olmak üzere toplam 30 anne dahil edilmiştir.

Araştırma grubunun seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

1. Gönüllülük esası,
2. Çocukların kronolojik olarak 36-48 ayları arasında gelişim göstermesi,
3. Çocukların Down Sendromu ve OSB dışında ek bir yetersizliğinin olmaması.

Araştırmaya tamamen gönüllülük esasıyla katılmış, çocukları tipik gelişim gösteren 6 kız, 4 erkek çocuğu annesi, çocukları Down Sendromlu olan 3 kız, 7 erkek çocuğu annesi, çocukları OSB'den etkilenmiş olan 10 erkek çocuğu annesi olmak üzere toplam 30 anne dahil edilmiştir. 36 aydan küçük, 48 aydan büyük çocukların anneleri araştırmaya dahil edilmemiştir. Çocukların aileleri ve eğitimcileri ile görüşmeler yapılmış, devam ettikleri eğitim

kurumlarındaki raporları kontrol edilmiş ve çocuk psikiyatristleri tarafından ek bir yetersizlik ile tanı almadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin demografik bilgilerine Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Demografik Özellikler		Frekan (Sayı)	Yüzde (%)
Yaş	24-29	5	16,7
	30-39	20	66,6
	40-45	5	16,7
	Toplam	30	100,0
Eğitim Durumu	İlkokul	4	13,3
	Ortaokul	3	10,0
	Lise	6	20,0
	Ön Lisans	2	6,7
	Lisans	14	46,7
	Yüksek Lisans	1	3,3
	Toplam	30	100,0
Meslek	Ev Hanımı	19	63,4
	Öğretmen	10	33,3
	Hemşire	1	3,3
	Toplam	30	100,0
	1	8	26,7

Çocuk Sayısı	2	12	40,0
	3	5	16,7
	4	2	6,7
	5	2	6,7
	6	1	3,2
Toplam	30	100,0	

Analizden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan 30 annenin %66,6'sını 20 kişi ile 30-39 yaş arası anneler oluşturmaktadır. Katılımcıların %16,7'sini ise 25-29 ve 40-45 yaş aralığında anneler oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, lisans mezunu anneler 14 kişi ile grubun %46,7'sini oluştururken, 6 kişi ile grubun %20'sini lise mezunları anneler oluşturmaktadır. İlkokul mezunu anneler grubun %13,3'ünü, ortaokul mezunu anneler grubun %10'unu, yüksek lisans mezunu annelerin ise grubun %3,3'ünü oluşturduğu görülmektedir.

Annelerin mesleklerine göre dağılımlarında ev hanımı anneler 19 kişi ile grubun %63,4'ünü oluştururken, öğretmen anneler 10 kişi ile grubun 33,3'ünü oluşturmaktadır. Son olarak annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları incelendiğinde, 30 annenin 12'si 2 çocuğa sahiptir ve grubun %40,0'ını oluşturmaktadır. Çocuk sayısı 1 olan anneler grubun %26,7'sini, çocuk sayısı 3 olan anneler grubun %16,7'sini, çocuk sayısı 6 olan anneler ise grubun %3,2'sini oluştururken, çocuk sayısı 4 ve 5 olan anneler de grubun %6,7'sini oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

- Aile Bilgi Formu (EK1)
- Aile Onay Formu (EK2)
- Video kaydı
- Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL)). (EK3)

Araştırmanın yapılması için alınan gerekli izinler ile birlikte (Hasan Kalyoncu Üniversitesi etik kurulu onayı (EK4) ve Gaziantep Valiliği MEB onayı (EK5)) Gaziantep ilindeki Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki rehabilitasyon merkezlerine ve okul öncesi eğitim kurumlarına gidilip, görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kriterlerini içeren aile bilgi formunun, bünyesinde eğitim gören çocukların anneleri tarafından doldurulması istenmiştir. Bir hafta sonra doldurulan formlar toplanıp, incelenmiş ve 36-48 ay arasında çocuğu olan anneler ile görüşülmüştür. Araştırma hakkında detaylı açıklama yapıldıktan sonra, Aile Onay Formunu dolduran anneler araştırmaya dahil edilmiştir.

Annelerin çocuklarıyla oyun oynama becerilerinin hangi gün ve saatte kayıt altına alınacağına dair annelere bilgi verilmiş ve annelerin çocuklarıyla olan oyun becerileri yapılandırılmış ortamda kayıt altına alınmıştır.

Oyuncaklar; işlevsel, ilişkisel ve sembolik oyun aşamalarını gerektirecek şekilde, etkileşimin esas alınabileceği türden ve cinsiyet yönelimi dikkate alınarak seçilmiştir. Her bir katılımcının aynı türdeki oyuncaklarla oynaması kesin tutulmuş ve ortama başka bir oyuncak dahil edilmemiştir. Video kaydı başladığı sırada katılımcılara araştırmacı tarafından “Dilediğiniz oyuncak ile, dilediğiniz gibi oynayabilirsiniz.” yönergesi verilerek ortamdan çıkılmış, yönergede hiçbir zaman değişikliğe gidilmemiştir. 16 dakikanın sonunda araştırmacı tekrar ortama girerek “Oyun oynadığınız için teşekkür ederim.” cümlesiyle kaydı bitirmiştir.

Oyuncakların Özellikleri:

Oyuncaklar pilot çalışmalar sonrasında; işlevsel, ilişkisel ve sembolik oyun aşamalarını gerektirecek şekilde, etkileşimin esas alınabileceği türden ve cinsiyet yönelimi dikkate alınarak seçilmiş olup, araştırmada kullanılan oyuncaklar şu şekildedir.

Hayvanlar: Bu oyuncak grubunun içerisinde, inek, koyun, aslan, fil, kaplan gibi hayvanlar bulunmaktadır.

Meyve/sebzeler: Bu oyuncak grubunun içerisinde, mısır, patlıcan, çilek, muz, üzüm gibi hem parça bütün ilişkisi olan hem de parça bütün ilişkisi bulunmayan tek parça halindeki meyve ve sebzeler bulunmaktadır.

Etkileşime dayalı oyuncaklar: Bu oyuncak grubunun içerisinde renkli toplar, köpük baloncuk bulunmaktadır.

İlişkisel oyuncaklar: Bu oyuncak grubunun içerisinde şekil küpü, renkli halkalar bulunmaktadır.

Cinsiyet yönelimine göre oyuncaklar: Bu oyuncak grubunun içerisinde, erkek çocuklarının yönelimi doğrultusunda oyuncak arabalar ve tamir seti, kız çocuklarının yönelimi doğrultusunda ise oyuncak bebekler ve mutfak seti bulunmaktadır.

Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL) Aygürt (2021).:

Aygürt (2021), tarafından geliştirilen bu kontrol listesi, özel gereksinimli çocukların annelerinin oyun becerilerini belirlemek için tasarlanmıştır. Liste, 23 maddeden oluşmakta olup 3 puanlık Likert ölçeğine dayanmaktadır. Ebeveynlerin etkileşim davranışları ve çeşitli oyun becerileri kontrol listesinin oluşturulmasında dikkate alınmıştır. Aygürt (2021), oyun becerileri alanındaki literatürü inceledikten sonra kontrol listesini hazırlamış ve daha sonra uzmanlardan geri bildirim alarak maddeleri düzenlemiştir. Maddelerin zorluk dereceleri "nadiren", "bazen" ve "her zaman" olarak belirlenmiştir. Kontrol listesi, annelerin oyun becerilerini değerlendirmeyi hedeflemekte olup, minimum puan (23) annelerin en düşük performansını, maksimum puan (69) ise en yüksek performansını temsil etmektedir. Oluşturulan maddeler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve diğer özel gereksinimlere sahip bireylerin sosyal katılımını, dil gelişimini, sosyal taklit becerilerini ve oyun yeteneklerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu kontrol listesi, annelerin çocuklarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını ve oyun becerilerini geliştirmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Prizant vd., 2000).

4.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Özel Eğitim yüksek lisans programına devam eden araştırmacının, Hasan Kalyoncu Üniversitesinden etik kurulu onayı ve Gaziantep Valiliğinden MEB onayı aldıktan sonra verileri toplaması ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Gaziantep ilindeki Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde yer alan tüm rehabilitasyon merkezleri ve okul öncesi eğitim kurumlarına bırakılan Aile Bilgi Formunu toplamda 123 anne doldurmuş, araştırmacı tarafından ise sadece 30 anne seçilmiştir. Araştırmanın verileri 9 hafta süren aralıklarla toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde dikkate alınacak hususların, ortam ve materyallerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla pilot bir çalışma yapılmıştır.

Pilot Çalışma:

38 aylık tipik gelişim gösteren bir kız çocuğu ve annesi, 40 aylık Down Sendromlu bir erkek çocuk ve annesi, 46 aylık OSB'den etkilenmiş bir erkek çocuk ve annesi ile 3 tane pilot

çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada video kaydının süresi, oyuncakların çocukların gelişimsel düzeyine uygunluğu ve yönergelerin anlaşılabilirliğini test etmek amaçlanmıştır.

Video kaydının süresinin belirlenmesi ve annelerin en etkili oyun davranışlarının hangi aralıkta görüleceğinin saptanması için, pilot çalışmalar sırasında annelere 25 dakikalık bir kayıt alınacağı bilgisi verilmiştir. Çalışmaların sonunda çocukların dikkat süreleri ve oyuncaklardan sıkılma düzeyleri incelenmiştir. Annelerin video kaydının ilk dakikalarında genel olarak oyuncakları inceledikleri ve oyun kurmaya çalıştıkları gözlenmiş, ayrıca 25 dakikalık bir video çekileceği bilgisinden sonra annelerin sık sık saate baktığı ve kaydın biteceği son dakikalarda oyunu bitirmeye ve oyuncakları toplamaya yönelik davranışlar sergiledikleri dikkat çekmiştir. En etkili oyun davranışlarının ise oyun kurma ve oyuncakları tanıma aşaması olarak geçirilen ilk 3 dakikadan sonra başladığı ve bu sürenin yaklaşık 10 dakika olduğu görülmüştür. Bu durumlar neticesinde, video kaydının 16 dakika alınmasına, ilk 3 dakika ve son 3 dakikanın ise etkinliğe başlama ve etkinliği bitirme davranışları içermesinden dolayı analiz dışı tutulmasına uzman görüşüyle karar verilmiştir.

Pilot çalışmalarda ortama ışıklı, sesli oyuncaklar dahil birçok oyuncak bırakılmıştır. Oyuncaklar ortamın tam ortasına ağzı açık şeffaf bir kutu içerisinde bırakılmıştır. İzlenen video kayıtlarının ardından cinsiyet yönelimi açısından, kız çocuğunun annesinin mutfak setine, erkek çocukların annesinin ise tamir setine yöneldiği belirlenmiştir. Ve oyuncak seçiminin pilot çalışmalardaki anne ve çocukların en çok etkileşim kurduğu oyuncaklardan yapılmasına uzman görüşüyle karar verilmiştir.

Pilot çalışmalar, dikkat dağıtacak herhangi bir unsurun olmaması ve zamanın nitelikli kullanılabilmesi açısından çocukların eğitim aldıkları kurumların boş sınıflarında yapılmıştır. Sınıfların seçiminde bir masa ve kapalı dolap hariç herhangi bir materyal olmamasına, yerlerin halı ya da eva zeminle kaplı olması ölçüt kılınmıştır. Kayıtlar incelendiğinde Down Sendromlu çocuk ve annesinin oyun oynadığı sırada teneffüs ziliyle oluşan gürültünün dikkatleri dağıttığı görülmüştür. Bu sebepler neticesinde, araştırmanın yapılandırılmış ortamda olmasına ancak, ders giriş-çıkış saatlerine dikkat edilmesine, kullanılan kameranın ortamın tümünü görebilecek şekilde dolap üstünde konumlandırılmasına uzman görüşüyle karar verilmiştir.

Aynı zamanda araştırmacının ortam içerisinde anneye bilgi verirken çocukların huzursuz davrandığı görülmüş, bu durumdan kaynaklı annelere sınıf dışında bilgi verilmesinin ve araştırmacının video kaydını başlatıp, yönergeyi sunduktan sonra ortam dışına çıkmasının

uygunluğuna, annelere verilen yönergelerin açık, net ve anlaşılır olduğuna uzman görüşüyle karar verilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

36-48 ay aralığında gelişim gösteren Down Sendromlu çocuğu olan, 36-48 ay aralığında Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocuğu olan ve 36-48 ay aralığında tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelerin oyun oynama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma nedensel karşılaştırma türünde bir çalışmadır. Bu çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında IBM SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde veriler küçük örnekleme ($N < 50$) sahip ise ‘‘Shapiro-Wilk’’ testinin tercih edilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmektedir (Durmuş vd., 2013: 66). Dolayısıyla bu araştırmada küçük örnekleme sahip olduğundan ($N=30$) Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir.

Bu araştırmada yapılan normallik testi sonucunda anlamlılık değeri %95 güven düzeyinde 0,05’ten küçük ($p < 0,04$) ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu için, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buradan hareketle veri seti, parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Down Sendromlu çocuğu olan annelerin, Otizm Spektrum bozukluğundan etkilenmiş çocuğu olan annelerin ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelerin; eğitim durumlarına göre, sahip olduğu çocuk sayısına göre ve yaşına göre oyun oynama becerilerinin karşılaştırılması için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Bunun yanında Down Sendromlu, Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelerin oyun oynama becerilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmek için de Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır.

4.6. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırmada kodlama güvenirliliğini belirlemek amacıyla tüm kayıtlar birincil kodlayıcı olan araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra, video kayıtlarının rastgele seçilen % 25’i doktora eğitimini tamamlamış, 2 bağımsız kodlayıcı tarafından izlenmiştir. Araştırmacı tarafından oyun davranışlarını içeren belge diğer kodlayıcılara iletilmiş ve kodlayıcılar arası güvenirlik ‘‘Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100’’ formülü (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) ile hesaplanarak, % 98,4 olarak belirtilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

Down Sendromlu olan çocukların, Otizm Spektrum bozukluğundan etkilenmiş olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerine yönelik olarak hazırlanan oyun oynama becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmaya yönelik bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Annelerin oynama becerilerini destekleme programı kontrol listesinden aldıkları puanların; annelerin eğitim durumuna göre, istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Annelerin eğitim durumları ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Annelerin oyun oynama becerileri ile eğitim durumuna ilişkin bulgular

Annelerin Eğitim Durumu	N	Sıralama Ortalaması	X ²	Df	P
İlkokul	4	11,50	9,529	5	0,090
Ortaokul	3	4,83			
Lise	6	17,33			
Ön Lisans	2	7,75			
Lisans	14	19,18			
Yüksek Lisans	1	16,50			

Elde edilen bulgular, annelerin oyun oynama becerilerinde eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($X^2=9,529$; $p=0,090>0,05$).

Aşağıda literatürde yer alan çeşitli araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Memiş ve Gürsoy (2022) tarafından Ankara’da gerçekleştirilen araştırmada, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimli oyun davranışlarının ve oyun materyallerine yönelik tutumlarının Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) ile incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili araştırmaya 18-36 ay arasında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 20 anne katılmış ve

araştırmanın sonuçlarına göre; cesaretlendirme puanı ve öğretme puanı boyutlarında annelerin eğitim seviyelerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin, lise mezunu annelere göre daha yüksek puanlar elde ettiği ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına cesaretlendirme ve öğretme konularında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışmamızın sonunda elde ettiğimiz bulgudan daha farklı bir bulguya ulaşan araştırmacıların çalışma grubunda tipik gelişen çocukların olması, iki bulgu arasındaki farkın sebebi olarak düşünülebilir.

Kars (2017) tarafından KKTC'de, 7'si OSB ve 8'i gelişimsel gerilik tanısı almış, hem özel eğitim hizmetleri alan hem de okul öncesinde kaynaştırma öğrencisi olan toplam 15 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Anne-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) kullanılarak, annelerin eğitim seviyelerine göre çocuklarıyla olan etkileşimleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim seviyelerine göre PICCOLO toplam puanı ile yakınlık, duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu çalışmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulguyu desteklemektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim seviyelerinin, çocuklarıyla olan etkileşimsel davranışlarını etkilememesinin birkaç olası nedeni olabilir. Örneğin, anne-baba tutumları, çocuğun özel ihtiyaçlarına duyarlılık, aile dinamikleri, sosyoekonomik durum ve çocuğun kişisel özellikleri gibi faktörler de etkileyici olabilir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına duyarlılık ve onlara yönelik sağlanan destekler, annenin eğitim seviyesinden daha fazla etkili olabilir.

Işıkoğlu ve İrvendi (2008) Denizli'de yaptıkları çalışmada, okul öncesinde eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların anne babalarının, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyuna teşvik gibi alanlarda çocuklarıyla olan oyun davranışlarını belirlemek amacıyla bir oyuna katılım anketi uygulamıştır. 331 anne- babayı dahil ettikleri araştırmanın sonuçlarına göre, anne babaların eğitim düzeyleri ile çocuklarının oyunlarına katılımları arasında anketin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Yüksek öğretim derecesine sahip anne babaların çocuklarının akademik oyunlarına, ilköğretim derecesine sahip anne babalara göre daha fazla katıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, sosyo-dramatik ve hareketli oyun alt boyutunda da yüksek öğrenim seviyesine sahip anne babaların, ilköğretim derecesine sahip olanlara göre çocuklarının oyunlarına daha fazla katıldığı tespit edilmiştir. Aynı eğilim, oyuna teşvik boyutunda da görülmüş ve yüksek ve orta öğrenimli anne babaların, ilköğretim mezunu olanlara göre çocuklarının oyunlarını daha fazla destekledikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgunun, araştırmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulgudan farklı olmasının sebebi,

araştırmacıların çalışma grubunda tipik gelişen çocukların bulunması olabilir. Özel gereksinimleri olan çocukların anne babalarının ek stres ve zorluklarla karşı karşıya oldukları bilinmektedir. Tipik gelişen çocuklar genellikle oyun davranışlarını herhangi bir yönlendirme olmaksızın kendiliğinden geliştirirken, özel gereksinimli çocuklar bu konuda desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu durumda, tipik gelişen çocukların anne-babaları genellikle oyun arkadaşı rolündedirler; ancak özel gereksinimli çocuğu olan anne-babalar çoğu zaman oyunu yönlendiren ve rehberlik eden konumdadırlar. Bu durum, anne-babaların eğitim seviyesinden çok, özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve beceriyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, anne-babaların eğitim seviyesi, özellikle özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmalarında tek belirleyici faktör olmayabilir.

Kök ve Ünal (2018) benzer çalışmasında, Antalya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin, çocuklarıyla olan etkileşimleri Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ) ile incelemiştir. 202 annenin katıldığı araştırmanın sonuçlarında annelerin eğitim düzeyleriyle etkileşiminde önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul mezunu annelerin, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu annelere göre çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Çalışmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulgudan farklı olan bu bulgunun sebebi çalışma grubunda tipik gelişim gösteren çocukların yer alması olabilir. Tipik gelişen çocukların annelerinin çocuklarıyla olan etkileşimsel davranışlarını geliştirmeleri için ek bir desteğe ihtiyaçları yoktur. İhtiyaç halinde ise literatürde oldukça fazla kaynağa ulaşabilmeleri mümkündür. Ancak söz konusu özel gereksinimli çocukların annelerinin etkileşimsel davranışları olduğunda, durum oldukça farklıdır. Böyle bir durumda annenin eğitim seviyesinden çok, çocuğunun gelişimi için aldığı eğitimler öne çıkabilmektedir.

Eren (2016) tarafından Ankara’da yapılan çalışmada, annelerin oyun algılarını ölçmek amacıyla 4-8 yaş aralığında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 425 annenin oyun algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, annelerin oyun özgürlüğü puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Annelerin genel olarak, öğrenim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte çocuğun oyununa daha olumlu ve bilinçli bakış açılarına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın bulgusu, araştırmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulgudan farklıdır. Bu durumun sebebi çalışma grubunda tipik gelişen çocukların bulunması olabilir. Örneğin tipik gelişen çocuklarda uygun olmayan oyun davranışları özel gereksinimli

çocuklara göre daha hızlı ve kolay bir şekilde çözüme ulaştırılabilmektedir. Söz konusu durumlarda annelerin bilinçli bir yaklaşıma sahip olması önemlidir. Ancak, özel gereksinimli çocukların uygun olmayan oyun davranışlarında annelerin uzmanlar tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise yine annenin eğitim seviyesi ile ilişkili değil, çocuğunun özel ihtiyaçlarına yönelik bilgi birikimi ile ilişkilidir.

Oğuz ve Sönmez (2018) tarafından Antalya’da yapılan araştırmada ise, özel özel eğitim hizmetlerinden faydalanan 36-72 ay arasındaki OSB tanılı çocukların anne-babalarının, çocuklarıyla etkileşimini Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ile belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, annelerin duyarlı yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı yönlendirici olma alt ölçeklerine ilişkin puanları, öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu bulgular, annelerin eğitim düzeyi ile çocuklarıyla etkileşimlerinde belirgin bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Bahsedilen araştırma sonuçları, elde ettiğimiz bu bulguyu destekler niteliktedir. Tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim durumlarının çocuklarıyla olan oyun becerilerini ve etkileşimlerini etkilediği söylenebilmektedir. Ancak bunun yanında özel gereksinimli çocukların annelerinin, tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle kıyaslandığı araştırmalarda, eğitim durumunun çocuklarıyla olan oyun becerilerini ve etkileşimini etkilemediği sonucuna da varılabilmektedir. Bunun nedeni olarak; çocukların özel gereksinimlerinin, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini belirlemede eğitim seviyesinden daha büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuklarıyla olan etkileşimlerindeki beklentileri, çocuklarının eğitimine yönelik olabilir.

Annelerin oyun oynama becerilerini destekleme programı kontrol listesinden aldıkları puanların; annelerin sahip olduğu çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 2. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile oyun oynama becerileri durumuna ilişkin bulgular

Annenin Çocuk Sayısı	N	Sıralama Ortalaması	X²	df	P
1	8	14,69	8,826	5	0,116
2	12	19,00			
3	5	7,10			
4	2	15,25			
5	2	23,00			
6	1	7,50			

Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgular, annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2=8,826$; $p=0,116>0,05$).

Aşağıda literatürde yer alan çeşitli araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Işıkoğlu ve İrvendi (2008) Denizli’de yaptıkları çalışmada, okul öncesinde eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların anne babalarının, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyuna teşvik gibi alanlarda çocuklarıyla olan oyun davranışlarını belirlemek amacıyla bir oyuna katılım anketi uygulamıştır. 331 anne- babayı dahil ettikleri araştırmanın sonuçlarına göre, anne babaların çocuk sayıları ve çocuklarının oyunlarına katılımları arasında yalnızca akademik oyun boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tek çocuklu anne babaların, hem iki hem de üç ve üzeri çocuğu olan anne babalara göre çocuklarının akademik oyunlarına daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anne babalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Bulgumuzu destekleyen bu durumun sebepleri arasında; aile içi dinamikler, her bir çocuğun diğer kardeşleriyle olan ilişkileri ve ailedeki rol dağılımı olabilir.

Yaşar Ekici vd., (2022) tarafından Konya ve Van illerinde yapılan araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası tipik gelişim gösteren çocukların oyun davranışlarını anne-baba etkileşimi bağlamında değerlendirmektir. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği ve Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeğinin kullanıldığı araştırmaya

567 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 4-6 yaş arası çocukların oyun davranışları, ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Çalışmamızdan oldukça büyük bir çalışma grubu ile yapılan araştırmanın bu bulgusu, elde ettiğimiz bulguyla örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi çalışma grubunun büyüklüğü ve çalışma grubunda tipik gelişen çocukların olması olabilir.

Bu bulguların da araştırmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulguyu desteklemesiyle beraber, çocuk sayısının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin oyun becerilerine olan etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak kardeş sayısını, özel gereksinimli çocukların oyun becerileri açısından değerlendiren bir başka araştırmaya daha rastlanmış ve aşağıda bu araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Aşık Öztürk ve diğerleri (2018) tarafından Edirne'de gerçekleştirilen bir araştırmaya, okul öncesi eğitime devam eden ve yaşları 44 ay ile 75 ay arasında değişen toplam 82 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 41'i normal gelişim gösterirken, diğer 41'i özel eğitim ihtiyacı olan çocuklardır. Araştırmada, Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Gözlem Formu kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, kardeş sayısının oyun davranışlarına olan etkisi incelenmiş ve kardeş sayısının artmasıyla birlikte grup ortamlarındaki oyun davranışlarının sıklığının arttığı belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar arasındaki bu farklılığın sebebi, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların, kısıtlılıkları nedeniyle akranları ile sosyal etkileşim kurma ve oyun oynama fırsatına daha az sahip olmalarından kaynaklı olarak, bu çocukların genellikle ilk arkadaşlarının kardeşleri olabileceği şeklinde açıklamak mümkün olabilir.

Annelerin oyun oynama becerilerini destekleme programı kontrol listesinden aldıkları puanların annelerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Annelerin çalışma durumu ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Bu sorunun cevabını bulmak üzere uygulanan sonuçları Çizelge 4'de yer almaktadır.

Çizelge 3. Annelerin çalışma durumu ile oyun oynama becerileri durumuna ilişkin bulgular

Annenin	N	Sıralama	X²	Df	P
Çalışma		Ortalaması			
Durumu					
Ev Hanımı	19	13,26			
Öğretmen	10	20,55	5,361	2	0,069
Hemşire	1	7,50			

Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu elde edilen bulgular, annelerin oyun oynama becerilerinde annelerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($X^2=5,361$; $p=0,069>0,05$).

Daha önce de bahsedildiği gibi Işıkoğlu ve İrvendi (2008) Denizli’de, okul öncesinde eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların anne babalarının, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyuna teşvik gibi alanlarda çocuklarıyla olan oyun davranışlarını belirlemek amacıyla 331 anne-babayı dahil ederek bir oyuna katılım anketi uyguladıkları araştırma sonuçlarına göre; anne babaların çalışma durumları ile ,akademik oyunlara katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, sosyo-dramatik ve hareketli oyunlara katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çalışan anne babaların sosyo-dramatik ve hareketli oyunlara katılımları, çalışmayan anne babalara göre daha yüksek bulunmuştur. Oyunu teşvik alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Çalışmada tipik gelişen çocuklara yer verilmiş ve hareketli oyunlar ile sosyo-dramatik oyunlara katılım boyutlarında farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmamızın bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi özel gereksinimli çocukların her türlü oyun davranışında desteğe ihtiyaçlarının olması ve özellikle oyunu başlatma aşamasında yaşadıkları sınırlılıklar olabilir. Tipik gelişen çocuklar özellikle hareket içeren oyunlardan daha çok keyif alıp annelerinden oyun arkadaşı olmayı talep etse de özel gereksinimli çocuklar oyun başlatma ve talep etme konusunda sınırlılık gösterebilirler. Bu durumda özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çalışma durumu, çocuklarından oyun oynamaya yönelik talep gelmediği sürece önemsiz olabilmektedir.

Önceden bahsedilen Memiş ve Gürsoy (2022) tarafından Ankara’da gerçekleştirilen, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimli oyun davranışlarının ve oyun materyallerine yönelik tutumlarının Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) ile incelenmesini amaçlayan, 18-36 ay arasında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 20 annenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme puanları açısından, annelerin çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmış ve çalışan annelerin çocuklarıyla duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme konularında daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgusunu, bizim bulgumuzdan ayıran temel nokta yine özel gereksinimli çocukların oyunu başlatma ve oyun oynamaya yönelik talepte bulunma davranışlarında yaşadıkları sınırlılık olabilir.

Kars (2017) tarafından KKTC’de, 7’si OSB ve 8’i gelişimsel gerilik tanısı almış, hem özel eğitim hizmetleri alan hem de okul öncesinde kaynaştırma öğrencisi olan toplam 15 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilen ve Anne-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) kullanılan araştırmada; anne çalışma durumuna göre PICCOLO toplam puanı ile yakınlık, duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. PICCOLO ölçeğinin duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme alt boyutlarında çalışan annelerin en yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu, yakınlık alt boyutunda ise en düşük sıra ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre, annelerin çalışma durumunun etkileşimsel davranışlarını belirlemede etkili olmadığı ve ölçeğin alt boyutlarında çalışmayan annelere göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu, kendi çalışmamızın bulgusu ile örtüşmektedir. Bu durumun sebebi olarak, annelerin çalışma durumundan çok, çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarının nitelik ve niceliğinin önemli olduğu düşünülebilir.

Kök ve Ünal (2018), Antalya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, tipik gelişim gösteren 202 çocuğun annelerinin, çocuklarıyla olan etkileşimlerini Anababa İlişki Ölçeği (ÇAİÖ) ile inceledikleri benzer araştırmanın sonuçlarına göre; çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarında, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin çalışma durumunun, çocukların oyun becerilerini ve etkileşimsel davranışlarını etkilediği yönünde olduğu gibi etkilemediği yönünde de sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun sebebi annelerin mesleklerinin ve çalışma sürelerinin değişkenliğinin olabilir. Ayrıca Kars (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu, elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Bu durumun

sebebinin ise, özel gereksinimli çocukların anneleriyle, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin çalışma durumunun karşılaştırılmış olmasıdır. Anne çalışıyor olsa da olmasa da, çocuk ile birlikte geçirilen zamanın kalitesi ve ebeveynin çocuğa gösterdiği ilgi ve destek, oyun davranışlarını etkileyebilir. Dolayısıyla annelerin çalışma durumundan çok, çocuğuyla olan oyun davranışlarının nitelik ve niceliği önemlidir.

Annelerin oyun oynama becerilerini destekleme programı kontrol listesinden aldıkları puanların; annelerin yaşlarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Annelerin yaşları ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Annelerin yaşları ile oyun oynama becerileri durumuna ilişkin bulgular

Annenin Yaşı	N	Sıralama Ortalaması	X²	df	P
24-29	5	17,90	1,073	2	0,585
30-39	20	14,33			
40-45	5	17,80			

Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen bulgular, annelerin yaşları ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($X^2=1,073$; $p=0,585 > 0,05$).

Memiş ve Gürsoy (2022) tarafından Ankara’da gerçekleştirilen, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimli oyun davranışlarının ve oyun materyallerine yönelik tutumlarının Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) ile incelenmesini amaçlayan, 18-36 ay arasında tipik gelişim gösteren çocuğu olan 20 annenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; PICCOLO’nun alt boyutlarından alınan puanlar annelerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmamızın sonuçlarını destekleyen bu bulguyla birlikte, annelerin etkileşimsel davranışları söz konusu olduğunda, yaşlarından ziyade çocuklarının ve kendilerinin bireysel özelliklerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Kars (2017) tarafından KKTC’de, 7’si OSB ve 8’i gelişimsel gerilik tanısı almış, hem özel eğitim hizmetleri

alan hem de okul öncesinde kaynaştırma öğrencisi olan toplam 15 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilen ve Anne-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu (PICCOLO) kullanılan araştırmada; Anne yaşına göre PICCOLO toplam puanları ile yakınlık, duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu araştırma, çalışmamızın bulgusunu destekler nitelikte, bireysel özelliklere dikkat çekmektedir.

Kök ve Ünal (2018), Antalya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, tipik gelişim gösteren 202 çocuğun annelerinin, çocuklarıyla olan etkileşimlerini Anababa İlişki Ölçeği (ÇAİÖ) ile inceledikleri benzer araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan annelerin çocuklarıyla ilişkileri, annelerin yaşlarına göre belirgin bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tüm bu araştırma sonuçları, yaptığımız araştırma sonucunda elde ettiğimiz bu bulguyu desteklemekte ve annelerin yaşlarının çocuklarıyla olan oyun etkileşimlerini doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Anne yaşının, çocuklarla kurulan oyun etkileşimleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı bulgusu, çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin kalitesinin ve bu ilişkilerdeki duygusal bağın, annenin yaşından daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, anne yaşının çocuklarla olan oyun etkileşimleri üzerindeki algılanan etkisinin, gerçekte önemsiz olduğunu ve ebeveynlik becerilerinin yaşla birlikte olgunlaşmasına rağmen, oyun etkileşimlerini etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan annelerin oyun oynama becerileri ile çocuğun sahip olduğu yetersizlik grubu arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Annelerin oyun becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 5. Annelerin oyun oynama becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubuna ilişkin bulgular

	N	Sıralama Ortalaması	Kruskal-W	df	P
Down	10	14,00	21,644	2	0,000
Sendrom					
Otizm	10	7,20			
Spektrum					
Tipik Gelişim	10	25,30			

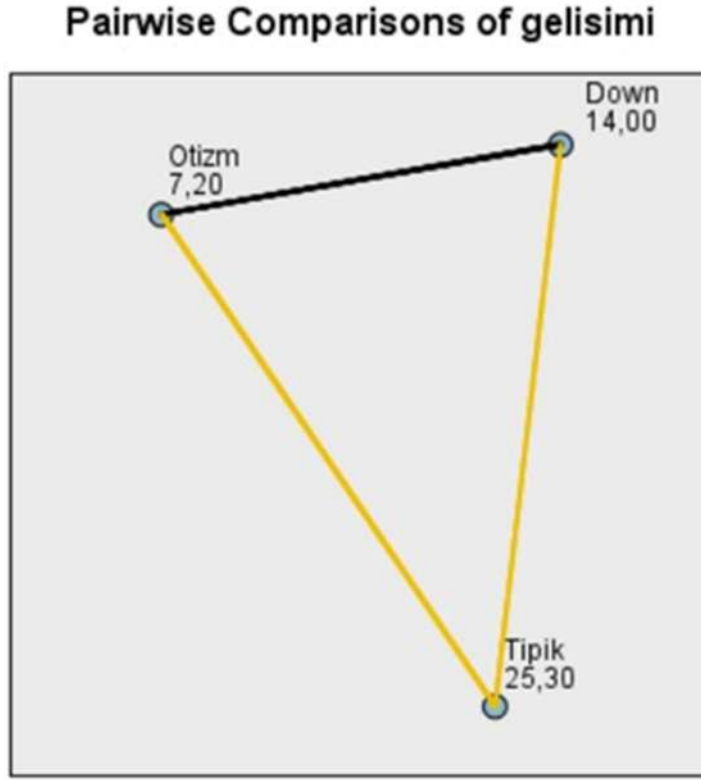
Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre, Down Sendromlu, OSB olan ve Tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin oyun oynama becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Kruskal-W=21,644; p=0,000; p<0,005). Annelerin oyun oynama becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmasından dolayı söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis Post Hoc Testleri yapılmış olup, bu test sonucu aşağıdaki tabloda verildiği gibidir (Çizelge 7).

Çizelge 6. Annelerin oyun oynama becerileri ile çocukların gelişim durumuna ilişkin bulgular

	Standart Hata	Standart Test İstatistiği	p
Otizm-Down	3,930	1,730	0,251
Otizm-Tipik	3,930	-4,605	0,000
Down-Tipik	3,930	-2,875	0,012

Çizelge 7'ye göre, annelerin oyun oynama becerileri ile çocukların sahip olduğu yetersizlik grubuna ilişkin istatistiksel anlamlı farklılığın, OSB-Tipik (P=0.000) ve Down-Tipik

($P=0.012$) arasında olduğu görülmektedir. Çocukların gelişim türlerine eşleştirmeli karşılaştırılmalarına yer verilen şekil aşağıda verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Eşleştirmeli yol haritası

Şekil 1’de verilen eşleştirmeli yol haritasına ve Çizelge 7’deki, standart test istatistiğine bakıldığında, ortaya çıkan bu fark; OSB-Tipik (-4,605) arasında ve Down -Tipik (-2,875) arasında olmak üzere tipik gelişim gösteren grup lehinedir. Kısaca; çocuklar ister OSB’li, ister Down Sendromlu olsun, annelerinin oyun oynama becerileri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ortaya çıkan bu farklılık, çocukların tipik gelişim gösterme lehine olması sonucunda farklılaşmaktadır.

Özenmiş Ünsal’ın (2003) Ankara’da yaptığı araştırmaya; yaşları 1 ile 3,5 arasında değişen, 15 tipik gelişim gösteren çocuk ve 15 Down Sendromlu çocuk olmak üzere, toplamda 30 çocuk ve onların anneleri dahil edilmiştir. Araştırmada tüm çocuk annelerinin çocuklarıyla standart oyuncaklarla oyun oynaması istenmiş ve oyun davranışları 10 dakikalık video kaydı ile kaydedilmiştir. Süre bakımından oyun davranışları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit

edilemezken oyun davranışlarının sıra ortalamaları açısından Down Sendromlu çocukların daha az eğilimi olduğu yönünde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Down Sendromlu çocuklar, karşılaştırıldıkları çocuklara göre dikkat becerilerinde farklılık göstermekte, oyun sırasında oyuncaklara yönelik olmaktansa dikkatlerini annelerine yoğunlaştırmaktadırlar. Tipik gelişim gösteren çocuklar oyuncaklara odaklanarak keşif davranışları sergilerken, Down Sendromlu çocuklar dikkatlerini annelere yönelterek, anneler aracılığı ile oyuncaklara odaklanmışlardır. Bu durum Down Sendromlu çocukların oyun oynama becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu bulgusu ile araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Şahin (2022) tarafından yapılan araştırmaya, 1-4 yaş arası 30 Down Sendromlu çocuk ve annesi ile 30 tipik gelişim gösteren çocuk ve annesi dahil edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak anne ve çocuk çiftlerinin etkileşimsel davranışları incelenmiştir. Etkileşim esaslı davranışlarda, Down Sendromlu çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha hızlı bir şekilde dikkatlerinin dağıldığı ve ebeveynleri tarafından daha fazla yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Çalışmamızın sonucunu destekleyen bu bulgu ile Down Sendromlu çocukların bilişsel olarak yaşadıkları zorlukların oyun becerilerinde de kendisini gösterdiği söylenebilir.

Doğan ve arkadaşları (2016)'ın yaptığı araştırmada 2-6 yaş aralığındaki 34 OSB çocuk ve annesi ile 28 tipik gelişim gösteren çocuk ve annesinin serbest oyun bağlamındaki etkileşimlerinin 15 dakika boyunca video kaydına alınarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında; çocuğu OSB olan annelerin, tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelere kıyasla daha farklı etkileşimsel davranışlarda bulunduğu yönündedir. Bulgular; çocuğu OSB olan annelerin tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelere kıyasla daha çok çocuklarının davranışlarını yönlendirme eğiliminde oldukları, yanıtlayıcılık konusunda ise daha pasif oldukları şeklindedir. Bu bulgu çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir. OSB olan çocukların oyun becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkların annelerin etkileşimsel davranışlarında belirleyici bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Kars ve Akı (2020) tarafından Ankara'da yapılan, 36 OSB'li çocuk ve kontrol grubu olarak 36 tipik gelişim gösteren çocuğun katıldığı araştırmada, çocukların yapılandırılmış ortamda 15 dakika boyunca serbest oyun etkinliklerinin video kaydı ile alınıp analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında; OSB'li çocuklar sık sık oyun olmayan davranışlarda bulunduğu, kontrol grubuna göre oyunlara ya da oyuncaklara daha az ilgi gösterdiği ve daha az işlevsel oyun davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın bulgusunu destekleyen bu bulgu ile OSB'li çocukların tipik gelişen çocuklarla kıyaslandığında oyun becerilerindeki

sınırlılıkların gözle görülür bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak OSB'li çocukların sık sık takıntılı-tekrarlayıcı davranış örüntüleri sergilemeleri ve sınırlı ilgi alanı olan sahip olmaları düşünülmektedir.

Ceyhun ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmaya 30-72 ay aralığındaki 30 OSB olan çocuk ve 30 tipik gelişim gösteren çocuk ve bu çocukların anneleri dahil edilmiştir. Anneler ve çocuklarının etkileşimsel davranışlarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada ev ya da sınıf ortamında 15 dakika boyunca anne ve çocukların etkileşimleri kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarında; tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının oyun ilgilerine ve başlattığı veya oynadığı etkinliklere daha hassas bir şekilde yanıt verdikleri ve OSB olan çocukların ebeveynlerine göre daha sık ve destekleyici, aynı zamanda tutarlı bir şekilde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucunu destekleyen bu bulgu ile beraber tipik gelişen çocuğu olan annelerin bilindik oyun şemalarına karşı kendiliğinden ortaya çıkan tepkiler verdiği ancak çocuğu OSB olan annelerin ise daha çok öğretici konumunda oldukları için keyif ile oyun oynamadıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Yapılan araştırma sonuçları, elde ettiğimiz bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar neticesinde çocukların oyun türlerini ve sürelerini etkileyen faktörlerden birinin annelerin oyun katılımına yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda annelerin etkileşimsel davranışlarının niteliğinin artırılmasının çocukların oyun becerilerini anlamlı düzeyde etkileyeceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, 36-48 ay aralığında OSB olan çocuğa sahip, 36-48 ay aralığında Down Sendromlu çocuğa sahip ve 36-48 ay aralığında tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerinin oyun oynama becerilerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamızın sonuçları, annelerin demografik özelliklerine göre belirgin farklılıklar göstermezken; Otizmlili çocuğa sahip ve Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri ile, tipik gelişen çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulgular; annelerin yaşları, eğitim durumları, çalışma durumları, sahip oldukları çocuk sayısı ile oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı yönündedir. Ancak çocukların sahip olduğu yetersizlik grubu ile annelerin oyun oynama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çalışmamızın sonucu en genel anlamda, erken dönemde anne-çocuk etkileşimine dikkat çekmektedir. Çocuk ile anne arasındaki etkileşimi etkileyen faktörlere bakıldığında, çocuğun kişisel özellikleri, doğası, yaşı, özel gereksinimleri veya gelişimsel riskler gibi unsurların anne-çocuk etkileşimini etkilediği ortaya çıkmaktadır (Innocenti ve diğ., 2013; Kırman ve Doğan, 2017). Etkileşimin kalitesini artırmak için ise etkileşimi etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir (Potharst, 2011). Özel gereksinimli çocuklar, tanılarına ve etkilenme derecelerine bağlı olarak ebeveynlerine tepki vermekte, yaş grubundan beklenen davranış biçimlerini sergilemekte, duygularını ifade etmekte, göz teması kurmakta ve iletişim amacıyla ebeveynlerinin dikkatini çekmekte zorluklar yaşayabilmektedir (Kubicek vd., 2013). Özel gereksinimleri olan çocukların gelişimine arzu edilen katkıda bulunmak için, etkileşimsel davranışların yönlendirici ve yanıtlayıcı olması gerekmektedir (Diken, 2009).

En uygun ve en etkili müdahale programının oluşturulması, anne ve çocuk arasındaki etkileşimsel davranışların ölçülebilir ve gözlenebilir biçimde incelenmesi sonucu oluşturulabilmektedir (Cohen, 2013; Mortensen ve Mastergeorge, 2014). Araştırmamızın sonuçları ise gözlenebilir ve ölçülebilir oyun davranışlarından yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu sonuçlar, çeşitli yetersizlik gruplarındaki çocukların annelerinin oyun davranışlarının özel ihtiyaçlarına göre şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgular, klinik uygulamalarda bu çocukların ve ailelerinin desteklenmesinde dikkate alınacak önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların, gelecekteki araştırmalara, OSB olan ve Down Sendromlu olan

çocukların özel ihtiyaçlarına uygun müdahale stratejileri geliştirme konusunda ışık tutabileceği düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre, OSB veya Down Sendromlu bir çocuğa sahip olan anneler ile tipik gelişim gösteren bir çocuğa sahip anneler arasında oyun oynama becerilerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklara sahip annelerin çocuklarıyla daha fazla oyun oynamalarını teşvik etmek en etkili öneri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Annelere nitelikli anne-çocuk etkileşimi ve oyun becerilerini geliştirmeleri hakkında bilgi verilmesi önerilir.

İleriki Araştırmalara Öneriler;

- Bu çalışma Gaziantep ilinde yaşayan 30 anne ile sınırlıdır. Araştırmanın çıktılarının genellenebilirliğini artırmak için daha fazla annenin katılım sağladığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmaya katılan annelerin eğitim seviyesinin aynı olması koşulu aranabilir.
- Araştırmaya katılan annelerin aynı çocuk sayısına sahip olan annelerden seçilebilir.
- Araştırmaya dahil edilen anneler aynı meslek grubundan seçilebilir.
- Araştırmada güvenilirliği güçlendirmek adına gözlem ve video kaydı ile beraber eş güdümlü olarak standart testler kullanılabilir.
- Anne oyun davranışları değerlendirilirken, çocuklarının gelişiminde önemli katkıları olan babaların da oyunlara dahil edilmesi, hem davranışlarının değerlendirildiğini bildiği için kendisini baskı altında hissedebilecek anneleri psikolojik olarak rahatlatarak, hem annelerin sorumluluğu paylaşmasına olanak sağlayacak, hem de annelerin 3. bir kişinin oyuna dahil edildiği durumlarda nasıl bir yol izlediği hakkında fikir ortaya çıkaracaktır. Bu bakımdan annelerin oyun becerileri babaların da oyuna dahil edildiği şekilde ölçülebilir.
- Araştırma ön test- son test şeklinde tekrarlanarak, ilk video kaydı sonrasında katılımcı annelere oyun oynama becerilerini geliştirecek eğitimler verilip, eğitim sonrası annelerin oyun davranışları tekrar video kaydı ile kaydedildikten sonra ilerlemenin izlenmesi de sağlanarak annelerin oyun davranışları yeniden karşılaştırılabilir.
- Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin oyun becerilerine çocuk sayısının etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi ve kesin bir sonuca varılabilmesi için daha fazla araştırmanın yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001) Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1) 25-33.
- Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 11-21.
- Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. *Erken çocukluk döneminde oyun: Duyu-motor oyundan kurallı oyuna içinde*, 36-53.
- Aksoy, A. B. (2020). Oyunun Tarihçesi ve Oyun Kuramları. *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*, 20-36.
- Bardak, M., ve Topaç, N. (2019). Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagogu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. 1993. Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim*, 26; 14-18.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. 2004. Oyun, oyuncak ve çocuk. Afyon Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 5 (2); 39-42
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 1. American Psychiatric Association. Arlington.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2001). Okul öncesi eğitim 2. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset, 104 s., İstanbul.
- Alak, G., (2014). Otizmlı çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 45-61.
- Aşık Öztürk, M., ve Ahmetoğlu, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Aydın, D., ve Özgen, Z. E., (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Brown, J., & 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.
- McLean, M. E., Hemmeter, M., & Snyder, P. (2014). Assessing infants and preschoolers with special needs. Prentice Hall.
- Aygürt, Ş. (2021). *Gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerine yönelik hazırlanan oyun oynama becerilerini destekleme programının etkililiğinin incelenmesi* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Bağlı, M. T. (çev.) (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve
- Bailey, D.B., & Wolery, M. (1992). Teaching infants and preschoolers with disabilities. (2nd ed.). *Englewood Cliffs*: Prentice Hall.
- Chen, D. (1999). Interactions between infants and caregivers: The context for early intervention. In D.Chen (Ed.), *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities* (22-54). New York: AFB Press.
- McCollum, J.A., & Hemmeter, M.L. (2000). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of early interveniton* (549-576). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Turner, P.H. (2000). The developmental nature of parent-child relationships: The impact of disabilities. In M.J. Fine & R.L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2nd ed.) (103-130). Austin: PRO-ED.
- Baird, S.M., & Mayfield, P. (1997). Mothers' interpretations of the behavior of their infants with visual and other impairments during interactions. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 91(5), 467-
- Bakkaloğlu, H., YILMAZ, B., ALTUN-KÖNEZ, N., & YALÇIN, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Barnard, E. K., & Kelly F. J. (1992). Assessment of parent-child interaction. J. P.
- Başar Şenyılmaz, P. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu olan bireylerde oral motor beceriler ve beslenme problemlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bekmezci H, Özkan H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2): 81-7.
- Berckelaer-Onnes, I. A. (1994). Play training for autistic children. In J. Heelndoor, R. V. D. Kooji and B. Sutton-Smith, *Play and intervention*, (pp. 173-184). Albany: State University of New York Press.
- Frost, J. L.; Wortham, S. C. & Reifel, S. (2008). *Play and child development*, (3td Ed.). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall
- Tobias, E. (1994). The play behaviors of special needs children in integrated and nonintegrated child-care settings. In H. Goelman & E. V. Jacobs (Eds). *Children's play in child carre settings* (pp. 148-159). New York: State University of New York Press.
- Frost, J. L.; Wortham, S. C. & Reifel, S. (2008). *Play and child development*, (3td Ed.). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernstein, V.J., Hans, S.L., & Percansky, C. (1991). Advocating for the young child in need through strengthening the parent-child relationship. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(1), 28-41.
- Mowder, B.A. (1997). Family dynamics. In A.H. Widerstrom, B.A. Mowder & S.R. Sandall (Eds.), *Infant development and risk: An introduction* (2nd ed.) (125-154). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Bigham, S. (2008). Comprehension of pretence in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 265-280. Bigham, S. (2010). Impaired competence for pretense in children with autism: Exploring potential cognitive predictors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 30-38.
- Bilginer, H. (2002). Down sendromlu çocuklarda dil gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- Bilmez, H., (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Forst, J. L., Wortham, S. C., ve Raifel, S. (2012). *Play and Child development* (4 th edition).
- Fox, R. & Binder, M. C. (1990). Parenting; A Developmental Behavioral Approach. *Advances in Special Education*, 78, 187-201.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5
- Blacher, J., Baker, B. L., & Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and motherchild
- Bakkaloğlu, H. C., ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Gilmore, A. 2009. Using on-line corpora to develop students' writing skills. *English Language Teaching Journal* 63(4), pp. 363-372. doi: 10.1093/elt/ccn056
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A. ve Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with Autism Spectrum Disorder: A scoping review. *Children*, 8(9), 801.
- Mahoney, G., Kim, J., & Lin, C. (2007). Pivotal behaviour model of developmental learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325. doi: 10.1177/027112149801800104
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 329-346. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00046-9)
- Phillips, B. A., Conners, F. and Curtner-Smith, E. M. (2017). Parenting children with
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 329-346. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00046-9)
- Klett, L. S., ve Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstrual care to three young girls with autism. *Sexuality and Disability*, 30, 319-336.

- Blacher, J., Baker, B. L., & Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother–child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts and time. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 761-774.
- Glidden, L. M., Bamberger, K. T., Turek, K. C., & Hill, K. L. (2010). Predicting mother/father–child interactions: parental personality and well-being, socioeconomic variables and child disability status. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(1), 3-13.
- Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S., ve Barthélémy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, 9(3), 229-245.
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Bohr Y, BinNoon N. Enhancing sensitivity in adolescent mothers: Does a standardised, popular parenting intervention work with teens? *Child Care in Practise* 2014; 20(3): 286-300.
- Gülay H, Akman B. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Pegem Akademi 2009, Ankara.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (2018). *The earliest relationship: Parents, infants and the drama of early at Brewer, J. (2001). Introduction to early childhood education: Preschool through primary*
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- tachment. Routledge.
- Weissman, P., & Hendrick, J. (2013). *The whole child: Developmental education for the early years*. Pearson Higher Ed.
- Read, K. ve Patterson, J. (1980). *The nursery school and kindergarten: Human* Read, K. ve Petterson, J. (1980). *The nursery school and kindergarten*. 7th Edition. New York.
- Seefeldt, C. ve Barbour, N. (1994). *Early childhood education: An introduction* (3. baskı).
- Sendrome (0-5 years). E-book Edition: Down Sendrome Education International.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early intervention*, 37(1), 44-68.
- Buchanan, M. (2009). The home play of toddlers with disabilities: Contexts and maternal perspectives. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 56, 263–
- Buckley, S., ve Sacks, B. (2012). An overview of the development of infants with Down
- Canning, N. (2010). Play and practice in the early years foundation stage. *Play and Practice in the Early Years Foundation Stage*, 1-200.

- Wilder, J., & Granlund, M. (2003). Behaviour style and interaction between seven children with multiple disabilities and their caregivers. *Child: care, health and development*, 29(6), 559-567.
- Buckley, S., ve Sacks, B. (2012). An overview of the development of infants with Down
- Canning, N. (2010). Play and practice in the early years foundation stage. *Play and Practice in the Early Years Foundation Stage*, 1-200.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Canning, N. (2010). Play and practice in the early years foundation stage. *Play and Practice in the Early Years Foundation Stage*, 1-200.
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition. In A. M. Wetherby. & B. M. Prizant (Eds.), *Autism Spectrum Disorders*, (pp. 31-54). Baltimore: Brookes.
- Case-Smith, J., & Kuhaneck, H. M. (2008). *Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years*. OTJR Occupation, Participation and Health, 28, 19- 29.
- Casper, V. (2010). *Early childhood education: Learning together*. McGraw-Hill Higher Education.
- Cavkaytar, Atilla. "Ailelerle Birlikte Çalışma" Özel Eğitim (Ed. Süleyman Eripek) Açıköğretim Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2002, Eskişehir.
- CDC (2009). Prevalence of autism spectrum disorders—autism and developmental disabilities monitoring network, United States, 2006. *MMWR Surveillance Summary*; 58 (10), 1–20.
- Cebula, J. J., & Young, L. R. (2010). A taxonomy of operational cyber security risks. *CMU/Software Engineering Institute, Pittsburg: PA*.
- Chan, P., Chen, C., Feng, H., Lee, Y., & Chen, K. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2016.09.002>
- Chapman, T. L., Denning, C. B., & Jamison, K. R. (2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45(7), 644-664.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Cohen, D. H., Stern, V., Balaban, N., & Gropper, N. (2016). Recording children's behavior in dramatic play.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). The interview. *Cohen L. & Manion L. Research Methods in Education: Fourth Edition*, London: Routledge.
- Mortensen, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2014). A meta-analytic review of relationship-based interventions for low-income families with infants and toddlers: Facilitating supportive parent–child interactions. *Infant Mental Health Journal*, 35(4), 336-353.

- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 143161.
- Rubin, W.M. Bukowski ve B. Laursen (Editorler). *Handbook of peer interactions*,
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Cress, C. J., Arens, K. B., ve Zajicek, A. K. (2007). Comparison of engagement patterns of
- Crowell, J.A., & Feldman, S.S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of motherchild interaction. *Child Development*, 59(5), 1273-1285.
- Turner, P.H. (2000). The developmental nature of parent-child relationships: The impact of disabilities. In M.J. Fine & R.L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2nd ed.) (103-130). Austin: PRO-ED.
- Çandır, G. (2015). *4-24 yaş arası otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu tanısı alan çocukların annelerinde depresyon, anksiyete, stres ve baş etme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- ÇOKYAMAN, T., & BATTAL, F. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve down sendromlu çocukların bakım verme yüklerinin Zarit bakım verme yükü ölçeği ile değerlendirilmesi. *Sakarya Tıp Dergisi*, 10(2), 210-215.
- Demir, D. P., & Güler, Ç. (2013). Down sendromlu çocuklarda ağız-diş sağlığı. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 23(2), 274-281.
- Demirci N. İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Çerçevesinde Oyunla Eğitim Konusundaki Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 1416 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, I, 579-590, 2006.
- Diken, I. H., ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. *İlköğretimde kaynaştırma*, 2-23.
- Diken, Ö., Topbaş, S., ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği.
- Dodge, D. T., ve Bickart, T. S. (1998). Preschool for parents: What every parent needs to
- Doğan, Ö. (1995). Aile-merkezli erken eğitim programlarına devam eden işitme yetersizliği olan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviorus and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *The National Autistic Society*, 10 (1), 53-59.
- Döker T, Dinç G. (2019). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin oyun hakkındaki görüşlerinin ve duygusal tepkilerinin belirlenmesi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, I. Oyun Kongresi (Game Conference): 169-98.
- Driscoll, J. R. & Easterbrooks, M. A. (2007). Young Mothers' Play with Their Toddlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. *Infant and Child Development*, 16, 649-670.

- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Ayrıntı Yayınevi, Ankara, 14-92.
- Dykstra, J. R., Boyd, B. A., Linda R. Watson, L. R., Crais, E. R. & Baranek, G. T.(2011). The impact of the advancing socialcommunication and play (asap) interventionon preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*,16(6),1–18.
- Ecirli, H. (2014). Anne-Baba-Çocuk ve Oyun, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde. 295-315. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- El-Ghoroury, N.H., & Romanczyk, R.G. (1999). Play interactions of family members emotion. *Infant Mental Health Journal*, 34(3), 242-256.
- Eren, S. (2016). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algısının incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Fanning, P. A., Sparaci, L., Dissanayake, C., Hocking, D. R., & Vivanti, G. (2021). Functional play in young children with autism and Williams syndrome: A cross-syndrome comparison. *Child Neuropsychology*, 27(1), 125-149.
- Fombonne, E, Zakarian R, Bennett A, Meng L, McLean-Heywood D (2006). *Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations*. *Pediatrics*; 118:e139– e150.
- Booth, P. B., & Jernberg, A. M. (2009). *Theraplay: Helping parents and children build better relationships through attachment-based play*. John Wiley & Sons.
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5
- Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Allyn & Bacon.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2012). *Play and child development*. Boston, MA: Pearson.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498.
- Garvey, C. (1990). *Play* (Vol. 27). Harvard University Press.
- Gençer, A. A., & Aksoy, A. B. (2016). Anne çocuk etkileşiminde farklı bir yaklaşım: Theraplay oyun terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 244-254.
- Gilmore, A. 2009. Using on-line corpora to develop students' writing skills. *English Language Teaching Journal* 63(4), pp. 363-372. doi: 10.1093/elt/ccn056
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A. ve Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with Autism Spectrum Disorder: A scoping review. *Children*, 8(9), 801.
- Gülay H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22): 82-93.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.

- Rodriguez, M. C., MacDonald, J. R., Mahoney, D. J., Parise, G., Beal, M. F., & Tarnopolsky, M. A. (2007). Beneficial effects of creatine, CoQ10, and lipoic acid in mitochondrial disorders. *Muscle & nerve*, 35(2), 235-242.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2013). *The whole child: Developmental education for the*
- Hertz-Picciotto I, Delwiche L (2009). *The rise in autism and the role of age at diagnosis*. *Epidemiology*; 20:84–90.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McConachie, H., ve Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129. doi: 10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- Hoppe, S. E. (2005). Parent Perceptions: Communication, Interaction, and Behavior in Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), n4.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler: Ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Kitabevi.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11, 95-106.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play, and Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ildız, G. (2021). Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi. *Özel Eğitimde Oyun* (ss. 141-149) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Innocenti, S. M., Roggman, A. L., & Cook, A. G. (2013). Using the PICCOLO with *Intervention* (pp. 549-576). USA: Brookes Publishing.
- Kırman, A., ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması.
- İvrendi, A. B., & Işıkoğu, N. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne ve babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Cagdas Egitim Dergisi*, (355).
- Jobling, A., Virji-Babul, N., & Nichols, D. (2006). Children with Down syndrome: Discovering the joy of movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 34-54.
- Kadak, M. T., Demir, T., & Doğangün, B. (2013). Otizmde yüz ve duyguların yüz ifadelerini tanıma. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 5(1), 15-29.
- Kahraman, Ö. ve Kılınç, N. (2022). “ Down Sendromlu Bir Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencisinin Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma ”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 8(55): 198-205.
- Kaiser, A. P., ve Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities.
- Kandır A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Kars, H. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ve ilişkilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, (Danışman: Doç. Dr. H Bakkaoglu)*.

- Kars, S., ve Akı, E. (2023). Relationship between play skills and sensory processing in children with autism. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-11.
- Kaytez, N., & Durualp, E.(2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256.10.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 329-368). Vize Akademik
- Klein, TP, Wirth D, Linas K. (2004). *Play: Children’s Context For Development. Spotlight On Children And Play*. (Ed. D. Koralek’ De), Naeyc, Washington.
- Kobal, G. (2004). Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri. *Çoluk Çocuk Dergisi* 35, 11-13.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kök, E. E., ve Ünal, F., (2018). Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1437-1446.
- Kubicek, L. F., Riley, K., Coleman, J., Miller, G., & Linder, T. (2013). Assessing the *Language and Hearing Research*, 56, 295–309.
- Küçüer, S., Bakkaloğlu, C. H., ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babaların etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01).
- Legerstee, M., ve Weintraub, J. (1997). The integration of person and object attention in infants with and without Down syndrome. *Infant behavior and development*, 20(1), 71-82.
- 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(4), 281-297.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., ve Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. doi: 10.1177/027112149801800104
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(4), 1026-1039. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- Mahoney, G., ve MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals: Curriculum guide*. Pro-ed.

- Mahoney, G., ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahoney, G., Kim, J., & Lin, C. (2007). Pivotal behaviour model of developmental learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325. doi: 10.1177/027112149801800104
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M. ve Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189–223.
- Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure*, 54(4), 211-219.
- McCollum, J.A., & Hemmeter, M.L. (2000). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In. M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of early interveniton* (549-576). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McLean, M. E., Hemmeter, M., & Snyder, P. (2014). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Prentice Hall.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B. and Daczewitz, M. E. (2014). Parentimplemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 1–16.
- Meirsschaut, M., Warreyn, P., & Roeyers, H. (2011). What is the impact of autism on mother–child interactions within families with a child with autism spectrum disorder?. *Autism Research*, 4(5), 358-367.
- Memis, K. D., ve Gürsoy, F. (2022). Annelerin oyun ve oyun materyallerine ilişkin düşünceleri ile çocuğuyla etkileşimli oyun oynama davranışlarının incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (17), 540-557.
- Meral, B. Ve Cinisli, N. (2015). *Özel Eğitimde Oyun Ve Elli Örnek Oyun* (Ss.27-28). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Merange, K. (2010). Autism Spectrum Disorder (ASD) and the benefits of PlayConnect Playgroups: A research report by Playgroup Australia for PlayConnect.
- Moore, J. W. (2010). The end of the road? Agricultural revolutions in the capitalist world-ecology, 1450–2010. *Journal of agrarian change*, 10(3), 389-413.
- Morrison, G. (2018). *Early childhood education today* (14. baskı).
- Mundy, P., ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274.
- Mutlu, D. (2015). *Down sendromlu çocuğa sahip olan annelerin tanı ile ilgili haber alma süreci: nitel bir çalışma* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Myers, S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on the student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600–608.
- Nelson, C.A., Furtado, E.A., Fox, N.A., ve Zeanah, C.H. (2009).The deprived human brain. *American Scientist*, 97, 222-229.
- Ogelman, H. G., AYTAÇ, P., Erol, A., Erdentuğ, F. G., Yolaç, Ö. A., ve Özbilenler, M. G. (2019). Anne-baba ve çocuk görüşleri doğrultusunda oyun. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5(2), 65-87.

- Oğuz, H., ve Sönmez, N. (2018). Otizmlı çocuğa sahip ailelerde anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşiminin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 55-77.
- Oktay, A. (2005). Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oser, C., ve Cohen, J. (2003). Improving Part C early intervention: Using what we know about infants and toddlers with disabilities to reauthorize Part C of IDEA. https://www.zerotothree.org/ztt_policy.html
- Ögel, Kültegin. İnternet Bağlılığı. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2012.
- Öncü EÇ, Ünlüer EÖ. (2010). *Çocuklar İçin Oyun*. 11. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık, 40-72.
- Ünsal, P. Ö. (2003). Zihinsel engeli olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
- Özeren, G. S. (2013). Otizm spektrum bozukluğu OSB ve hastalığa kanıt penceresinden bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 57-63.
- Parham, L. D. (2008). *Play and occupational therapy*. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (pp. 3–39). Missouri, MO: Mosby.
- Parks, L. K., Hill, D. E., Thoma, R. J., Euler, M. J., Lewine, J. D., & Yeo, R. A. (2009). Neural correlates of communication skill and symptom severity in autism: A voxel-based morphometry study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 444-454.
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2016). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *Reviewing Research in Special Education*, 47-63.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı.
- Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 129.
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children. *Research in developmental disabilities*, 21(5), 329-346.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11, 95-106.
- Pletcher, C. L., & Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. In C. Groark & S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). ABC-CLIO, LLC.
- Potharst, E. S., Schuengel, C., Last, B. F., van Wassenae, A. G., Kok, J. H., & Houtzager, B. A. (2012). Difference in mother-child interaction between preterm-and term-born preschoolers with and without disabilities. *Acta paediatrica*, 101(6), 597-603.
- Poyraz, H. (2017). *Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Anderson, L. S., Riesch, S. K., Pridham, K. A., Lutz, K. F., & Becker, P. T. (2010). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 4: Parent-child relationships at risk. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(2), 111-134.
- Read, K. ve Petterson, J. (1980). *The nursery school and kindergarten*. 7th Edition. New York.

- Rakap A. ve Rakap S. (2016). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde. 88-108. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Reifel, S., & Yeatman, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 347-367.
- Roizen, N.J. (2007). Down syndrome. Edited by Batshaw M.L., Pellegrino L., Roizen N.J. *Children with disabilities*. 6. Baltimore: Brookes, 263-273.
- Rubin, W.M. Bukowski ve B. Laursen (Editorler). *Handbook of peer interactions*,
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Ruble, L., McDuffie, A., King, A. S., & Lorenz, D. (2008). Caregiver responsiveness and social interaction behaviors of young children with autism. *Topics in early childhood special education*, 28(3), 158-170.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Buckley, S., ve Sacks, B. (2012). An overview of the development of infants with Down
- Canning, N. (2010). Play and practice in the early years foundation stage. *Play and Practice in the Early Years Foundation Stage*, 1-200.
- Sansi, A., ve Özer D., (2019). Down sendromlu bireylerin fiziksel ve motor uygunluklarına yönelik araştırmaların sistematik olarak incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 2(2), 56-65.
- Saral, D., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2022). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 33-49.
- Sarı, C., & Demirbağ, B. C. (2019). Evaluation of peer bullying in terms of sociodemographic variables in primary and secondary school students: District case. *Journal of Public Health Nursing*, 1(3), 119-131.
- Sayın, Ö. (1994). Sosyolojiye Giriş. Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir: Neşa Ofset.
- Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Blackwell Publishing.
- Smith, P.K. (2009). Children and play: Understanding children's worlds (Vol. 12). New York.
- Shattuck, P. T. (2006). The contribution of diagnostic substitution to the growing administrative prevalence of autism in US special education. *Pediatrics*, 117(4), 1028-1037.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. New York, NY:
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton.
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999) Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome and developmental delay. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(256), 1– 108

- Simkiss, D.E., MacCallum, F., Fan, E.E.Y., Oates, J. M., Kimani, P.K., & Stewart-Brown, S.(2013). Validation of the mothers object relations scales in 2-4 year old children and comparison with the child-parent relationship scale. *Healthand Quality of Life Outcomes*, 11(1), 11-49. DOI: 10.1186/1477-7525.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. doi: 10.1177/027112149801800104
- Spitzer SL. 14 - Play in Children with Autism: Structure and Experience A2 - Parham, L. Diane. In: Fazio LS, editor. *Play in Occupational Therapy for Children (Second Edition)*. Saint Louis: Mosby; 2008. p. 351-74.
- Sucuoğlu, Bülbin. "Özürlü çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar. Farklılıkla Yaşamak",. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*,S 1,1997, ss,35-53.
- Şahin, A. (2022). *1-4 yaş Arasındaki Tipik Gelişim Gösteren ve Down Sendromlu Çocukların Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi* (Master's thesis, Kapadokya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü).
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tam, C.L., Lee, T.H., Kumarasuriar., & Har, W.M. (2012). Parental authority, parent-child relationship and gender differences: A study of college students in the Malaysian context. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(2), 182-189.
- Temoçin, A. K., Ulucan, H., Ünüvar, T., Soylu, S., & Türkmen, M. (2005). Translokasyon tipi down sendromlu bir olguda konjenital hipotiroidizm.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C. ve Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 863-873
- Topaloğlu G, Aslan Gördesli M. *Oyun ve oyuncak seçimi (0-3 yaş)*. İçinde: Cürebal F, Çetin Özben G (editörler). *AnneBaba, Veli, Aile Eğitimi ve Rehberliği :0-18 Yaş Grubu Gelişimi Rehberi*, İstanbul, Adel Kalemcilik; 2012. s.22-31.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun temelli öğrenme*. R. Zembat (Eds) içinde, *Okulöncesinde özel öğretim yöntemleri* (s. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turner, P.H. (2000). The developmental nature of parent-child relationships: The impact of disabilities. In M.J. Fine & R.L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2nd ed.) (103-130). Austin: PRO-ED
- Ulutaşdemir, N. (2007), *Engelli Çocuklarda İletişim Ve Oyunun Önemi*, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (5), 36-51.
- Ungerer JA, Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1981;20(2):318-37.

- Urquiza, A. J., & Timmer, S. (2012). Parent-child interaction therapy: Enhancing parent-child relationships. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 145-156.
- Ünal, M., (2019), Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri Ve Önemi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95-110.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7, 415-423.
- Veijerman, M.E., Fruth, V.M., Nooedegraaf, V.A., Wouwe, J.P., Broers, C.J.M., & Gemke, R.J. (2008). Prevalence, Neonatal Characteristic and, First-Year Mortality of Down Syndrome: A National Study. 152(1), 15-19. *The Journal of Pediatrics*.
- Venuti, P., De Falco, S., Giusti, Z., & Bornstein, M. H. (2008). Play and emotional availability in young children with Down syndrome. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 29(2), 133-152.
- Vygotsky, L. S. (1967). *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*. *Soviet Psychology*(5(3)), 6-18
- Wellhousen, K., & Kieff, J. E. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Cengage Learning.
- Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. *Play diagnosis and assessment*, 2, 15-57.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 67-77.
- Williams, E. (2003). *A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism*. *Autism*, 7(4), 361- 374. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004003> (E.T. 13 Aralık 2023).
- Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-12.
- Wing L, Gould J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities*. *J Autism Dev Disord*; 9: 11-29.
- Wolfgang, C. (2004). *Child guidance through play: Teaching positive social behaviors world: Piaget, Vygotsky, and beyond*. *Human Development*, 36(1), 1-23.). Ankara
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152-2161.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498.
- Ekici, F. Y., & Altıntop, İ. A. (2022). Çocuk dergilerinin çocuk gelişimin ve eğitime etkileri. *Eurasian Education & Literature Journal*, 1-16.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğumuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. 43. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 214-89.

Yoder, P. J. and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45, 1158- 1174.

EKLER

EK 1: Aile Bilgi Formu

Değerli Anne,

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde lisans üstü eğitim görmekteyim. Otizmlili, Down Sendromlu Ve Tıpik Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Oyun Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.” isimli yüksek lisans tez çalışmasını Dr. Merih TOKER danışmanlığında yürütmekteyim.

Oyun tüm çocuklar için dış dünyayı en iyi şekilde algılamalarını sağlayacak ve gerekli bağlantıları kendi düzeylerine göre oluşturarak anlamlandırarak doğal bir öğrenme yöntemidir. Bu doğal öğrenme yönteminde ise çocukların en iyi oyun arkadaşları tüm ihtiyaçlarını gideren ve onlarla en fazla vakit geçiren kişiler olan annelerdir. Bu araştırmada tipik gelişim gösteren, Down Sendromlu olan ve Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenmiş çocuğu olan annelerin oyun becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla oluşturulan soruları eksiksiz cevaplamanızı önemle rica ederim. Verilen cevaplar ile çalışma grubuna dahil edilebilecek anneler belirlenecek ve kendileri ile iletişim sağlanacaktır. Çalışma grubu tamamen gönüllülük esasına göre oluşturulacak olup, araştırma ile ilgili bilgi Aile Onay Formu ile beraber verilecektir.

SORULAR	CEVAPLAR
Annenin adı- soyadı?	
Annenin yaşı?	
Annenin mesleği?	
Çocuk sayısı?	
Araştırmaya dahil edilebilecek çocuğunuzun adı-soyadı nedir?	

Çocuğunuzun doğum tarihi nedir?	
Çocuğunuzun gelişimsel açıdan almış olduğu tıbbi tanısı var mı?	
Tıbbi tanı/tanıları varsa nedir?	

Araştırmacı : Sultan DEMİR

İletişim bilgileri: sultan.demir@std.hku.edu.tr



EK 2. Aile Onay Formu

Değerli Anne,

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans üstü eğitim görmekteyim. Otizmlili, Down Sendromlu Ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Oyun Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.” isimli yüksek lisans tez çalışmasını Dr. Merih TOKER danışmanlığında yürütmekteyim.

Oyun tüm çocuklar için dış dünyayı en iyi şekilde algılamalarını sağlayacak ve gerekli bağlantıları kendi düzeylerine göre oluşturarak anlamlandırarak doğal bir öğrenme yöntemidir. Bu doğal öğrenme yönteminde ise çocukların en iyi oyun arkadaşları tüm ihtiyaçlarını gideren ve onlarla en fazla vakit geçiren kişiler olan annelerdir. Bu araştırmada tipik gelişim gösteren, Down Sendromlu olan ve Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenmiş çocuğu olan annelerin oyun becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda çocuğunuz ile olan oyun becerilerinizi ölçmek doğrultusunda Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL) Aygüzt (2021) kullanılacaktır. Uygulamalar boyunca çocuğunuz ve sizin kimliğiniz belli olmayacak şekilde, davranışların araştırmacılar tarafında en doğru şekilde değerlendirilebilmesi açısından video kaydı alınacaktır. Kayıtlar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Katılımcılar araştırmayı reddedebilme ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilme hakkına sahiptir. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda katılımcı çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında katılımcılar herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissederse uygulama aşamasını yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Böyle bir durumda veri toplama aracını

uygulayan kişiye, çalışmanın tamamlanamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Uygulamaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek katılımcılara hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımla.

Araştırmacı : Sultan DEMİR

İletişim bilgileri: sultan.demir@std.hku.edu.tr

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

....../...../.....

Veli adı soyadı

Çocuğunuzun Adı-Soyadı:

İmza

Doğum Tarihi:

EK 3. Oyun Oynama Becerileri Kontrol Listesi

Sevgili Anneler, bu form erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerinin oyun oynama becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirliğini oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Davranış ve çalışma durumunuza uyan maddelerin karşısına sıklık derecesine göre (+) işaretini koyunuz. Bu kontrol listesine vereceğiniz içten ve doğru cevaplar, araştırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz ve cevaplarınız gizli

Annenin Adı Soyadı:	
Annenin Yaşı:	
Annenin Öğrenim Durumu:	
Annenin Mesleği:	
Çocuk Sayısı:	
Aldığı Eğitimler:	
Annenin Değerlendirilme Tarihi:	

tutulacak, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

MADDELER	Hiç	Bazen	Her Zaman
1.Çocuğun görüş alanı içerisinde durur			
2.Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncağı tercih etmesine fırsat verir			
3.Anne çocuk ile etkileşime geçtiğinde göz teması kurar ve çocuk göz teması kurduğunda anne, ‘bana baktın’ ‘ne güzel baktın’ gibi ifadelerle bakmayı destekler			

4. Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder			
5. Oyun sırasında anne de çocuk da sıra almayı bekler ve anne, çocuğa sıranın kimde olduğunu tahmin etmesine yardım eder			
6. Çocuğun iletişim amacı olmadan çıkardığı sesleri ya da yaptığı hareketleri, jestleri amaçlı bir şekilde yapıyormuş gibi anlamlandırarak betimlemelerde bulunur.			
7. Çocuk oyuncakla oynadığında ya da oyun kurduğunda anne, çocuğun sözel ya da sözel olmayan eylemlerine katılır. Örneğin çocuk legoları üst üste taktığında ona lego uzatır			
8. Çocuğun hoşuna gidecek rutinler oluşturulur, daha sonra rutin anne tarafından tamamlanmadan bölünür ve anne, çocuğa karşı bir beklenti içerisinde olduğunu anlatan ifadeyle bekler			
9. Fiziksel ve sosyal çevrede uyarlamalar yaparak çocuğun etkileşimi başlatmasına fırsat verir			
10. Uygun bağlamda yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde yapar, çocuğun dikkatini çeken işaretler kullanır			
11. Çocuk henüz konuşmuyorsa ya da konuşmaya yeni başladıysa anne bütün seslendirmeleri ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise yalnızca çocuğun oyun ile ilgili konuşmalarını taklit eder			
12. Anne, çocuğun izlediği, işittiği ya da eyleme dönüştürdükleri hakkında sürekli konuşmak yerine gelişimine uygun düzeyde konuşur			

13.Çocuğun uygun olan jestlerini ve vücut hareketlerini taklit eder			
14.Çocuğa yeni sözcükler ve yeni kavramlar kazandırmak için verdiği yanıtta eklemeler yaparak dilini genişletir			
15.Çocuğun oyuncaklarıyla nasıl oynadığını izleyerek oyunun karmaşıklığını arttırarak oyunun gelişmesini destekler ve model olur			
16.Çocuk için uygun olduğuna karar verilen sınırlar/kurallar mümkün ise çocuk ile birlikte oluşturulur ve gerekli durumlarda hatırlatılır			
17.Anne, çocuk tarafından izlendiğini fark ettiğinde kısa ve anlaşılır cümlelerle ne yaptığını açıklar			
18. Belirlediği yeni sözcükler ve jestleri gün içerisinde sık kullanarak çocuğa model olur			
19.Anne, çocuğunun oyununu eğlenceli bir şekilde yarıda keserek onunla iletişim kurar ve oyuna katılımını sağlar			
20.Yavaş konuşur ve önemli olan sözcükleri sık sık tekrar eder			
21.Çocuğun dil seviyesine göre daha gelişmiş bir dil kullanır. Örneğin hiç konuşmayan bir çocuk ise tek sözcükle model olur			
22. Bazı oyuncakları ya da nesneleri çocuğun görebileceği ve ulaşamayacağı kapalı/uzak yerde bulundurarak istekte bulunmasını sağlar			

23.İlgilendiği oyuncaklar ile farklı davranışların sayısını arttırarak oyun çeşitliliğini sağlar			
--	--	--	--

OYUN OYNAMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

1. Çocuğun görüş alanı içerisinde durur

Çocuğun kolayca görebileceği ve rahatlıkla göz kontağı kurabileceği yakın bir mesafede durur. Zamanla çocuğun ilgisi ve katılımı arttıkça görüş alanı dışında da durabilir.

2. Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncacı tercih etmesine fırsat verir

Anne, çocuğun en çok ilgilendiği ve oynamayı istediği oyuncacı/oyunu, tercih etmesi için çocuğa sunar. Örneğin, çocuk hem araba hem de balon ile oynamak isterse anne çocuğun istediği nesne için iletişim kurmasını sağlamak amacıyla ikisini de çocuğun önüne sunar ‘*Hangisi ile oynamak istersin?*’ şeklinde soru sorarak tercih yapmasına fırsat verir. Çocuğun uzandığı, baktığı ya da işaret jesti kullanarak yöneldiği oyuncak ile oynamasına izin verir.

3. Anne çocuk ile etkileşime geçtiğinde göz teması kurar ve çocuk göz teması kurduğunda anne, ‘*Bana baktın*’ ‘*ne güzel baktın*’ gibi ifadelerle bakmayı destekler

Göz teması kurma, etkileşim sırasında karşılıklı anlaşılmayı kolaylaştırabilir. Anne, oyun sırasında çocuğu taklit ettiğinde ya da çocuğa model olduğunda çocuk anneye bakıyorsa anne, bakma eylemi destekler. Örneğin, anne oyun sırasında çocuğun kendisine baktığını görünce çocuğa ‘*Aaa ne güzel baktın*’ ‘*Bana bakıyorsun*’ gibi pekiştirmelerle bakma eylemini pekiştirir.

4. Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder

Çocuğun ilgi duyduğu ve yöneldiği oyunu/oyuncacı bir süre izledikten sonra aynı oyuncaklarla oyununu taklit eder. Annede de çocuğun önündeki oyuncakların aynısı ya da benzerinin olması çocuğun ilgisini arttırabilir. Örneğin çocuk legoları üst üste takıyorsa anne de legoları üst üste takar.

5. Oyun sırasında anne de çocuk da sıra almayı bekler ve anne, çocuğa sıranın kimde olduğunu tahmin etmesine yardım eder

Yapılandırılmış bir etkinlik sırasında sıra almayı çalışmak çocuğun iletişim kurma ve katılım göstermesini kolaylaştırmanın yollarından biridir. Örneğin anne, çocuk ile balık tutma oyunu oynadığında bir balık yakaladıktan sonra ikinci balığı çocuğun yakalamasını bekler, daha sonra anneye sıra geldiğinde anne, ‘sıra bendee’ der kendisini gösterir ve bir tane balık yakalar. Çocuğa sıra geldiğinde ise ‘*Sıra sendee*’ diyerek çocuğu gösterir oyun bu şekilde çocuğun ilgisi dahilinde devam eder. Burada dikkat edilmesi önerilen nokta çocuğun sıranın kimde olduğunu tahmin etmesine fırsat tanımaktır. Anne, jest kullanıp onu uygun olan sözcükle eşleyerek sıranın kendisinde olduğunu çocuğun tahmin etmesine yardımcı olur.

6. Çocuğun iletişim amacı olmadan çıkardığı sesleri ya da yaptığı hareketleri, jestleri amaçlı bir şekilde yapıyormuş gibi anlamlandırarak betimlemelerde bulunur

Anne, çocuğun hem sözel hem de sözel olmayan davranışlarını anlamlandırarak yorumlar. Örneğin eğer çocuk eline arabayı alıyorsa anne, ‘*Araba*’ ‘*Arabayla oynuyorsun*’ ‘*Arabayı sürüyorsun*’ ya da çocuk rastgele yerinde zıplıyorsa ‘*Ağaçtan elma topluyorsun*’ gibi eylemlere anlam yükleyerek betimlemelerde bulunur.

7. Çocuk oyuncakla oynadığında ya da oyun kurduğunda anne, çocuğun sözel ya da sözel olmayan eylemlerine katılır. Örneğin çocuk legoları üst üste taktığında ona lego uzatır

Anne, çocuk oyun oynarken çocuğa yardım ederek oyunun bir parçası olur. Örneğin çocuk potaya top atıyorsa bir top da anne atar. Çocuk yerde yuvarlanarak oynuyorsa anne de çocuğu iterek çocuğun oyununa katılım gösterir.

8. Çocuğun hoşuna gidecek rutinler oluşturulur, daha sonra rutin anne tarafından tamamlanmadan bölünür ve anne, çocuğa karşı bir beklenti içerisinde olduğunu anlatan ifadeyle bekler

Rutinler aynı şekilde başlar ve hem annenin hem de çocuğun katılımının olduğu sıklıkla tekrar edilebilen davranışlardan oluşur. Örneğin anne baloncuk yapar ve baloncuğu yakalama hareketini canlandırarak yere düşmeden ‘*Oooooo pttt*’ diye ses çıkarır ve baloncuğu patlatır. Bu süreç bir rutini oluşturur. Anne, rutini yarıda keser ve çocuğun rutinden hoşlanıp hoşlanmadığını gözlemek için çocuğun tepkilerine dikkat eder. Eğer çocuk ses çıkararak, jest kullanarak ya da göz teması kurarak tepkide bulunuyor ise çocuğun rutinden hoşlandığı gözlemlenir ve rutin çocuğun ilgisi dahilinde birkaç defa tekrar edilir. Çocuk rutin ile ilgilenmezse rutin sona erdirilir ve çocuğun ilgilenebileceği farklı rutinler oluşturulur.

9. Fiziksel ve sosyal çevrede uyarlamalar yaparak çocuğun etkileşimi başlatmasına fırsat verir

Çocuğun bulunduğu ortamda dikkatinin dağılmasına neden olacak ses, koku ve görsellerle ilgili düzenlemeler yapar. Televizyon, tablet gibi teknolojik aletlerin kapalı olmasına özen gösterir. Gürültü yaratacak nesne ya da kişilerin seslerini izole edecek uygun bir ortam düzenler. Fazla sayıda oyuncak bulundurmak yerine oyuncakların dönüşümlü kullanılmasını tercih eder. Çocuğun ilgilendiği oyuncakı kendi yüzüne yakın göz hizasında tutar. Ayrıca göz teması kurmak istediğinde çocuğa ismi ile hitap eder. Çocuğun görüş alanı içerisinde uygun pozisyonda durur. Gerektiğinde başını sağa sola, öne eği.

10. Uygun bağlamda yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde yapar, çocuğun dikkatini çeken işaretler kullanır

Çocuğun oyun sırasındaki ifadesini izleyerek bazen heyecanlı bazen sakin bazen de mutlu gibi farklı duyguları içeren jest, mimik ve ses tonlamaları yapar. Mutlu ise abartılı bir şekilde gülümser, şaşkın ise yüz ifadesini belirgin bir şaşkınlık ifadesiyle gösterir. Üzgün ya da kızgın ise niyetini gösterecek uygun bir ifadeyi kullanır. Çocuğun dikkatini çekmek için ‘Oooo’ ‘Vayy’ ‘Evettt’ gibi işaret ipuçlarını kullanır. Örneğin kendi üzerinde mış gibi oyun oynarken kaşıkla çorbayı ağzına götürdükten sonra biraz daha yüksek bir tonla ‘aaaaaa bu çorba çok sıcakkk’ ya da elindeki bardağı, tabağı düşürerek ‘Eyyvahhh tabak düştü’ gibi canlı ifadeler kullanır. Eğer çocuk ilgisiz ise çocuğun motivasyonunu yükseltmek için daha canlı ses ve jestler kullanır ama gergin bir ifadesi varsa daha sakin bir yaklaşımla çocuğu sakinleştirir. Sesinin yüksekliğini, hızını farklı tonlarda ifade eder. Bazen kalın ve gür bir ses kullanırken bazen de fısıldayarak konuşur.

11. Çocuk henüz konuşmuyorsa ya da konuşmaya yeni başladıysa anne bütün seslendirmeleri ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise yalnızca çocuğun oyun ile ilgili konuşmalarını taklit eder

Çocuk henüz konuşma evresine geçmediyse çocuğun anlamlı ya da anlamsız çıkardığı ses ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise oyun sırasındaki belli başlı konuşmalarını taklit eder. Örneğin, çocuk araba ile oynadığında ‘Arabaa’ ‘Düt düütt’ gibi sözcükler kullanıyorsa anne de ‘Eveett araba’ ‘Düt düüütt’ şeklinde taklit eder.

12. Anne, çocuğun izlediği, işittiği ya da eyleme dönüştürdükleri hakkında sürekli konuşmak yerine gelişimine uygun düzeyde konuşur

Çocuk çevresel olarak çok fazla görsel, işitsel uyarana maruz kalacağından çocuğun duyduğu, gördüğü ve yaptığı her şeyi konuşmak yerine gelişimine paralel düzeyde uygun uyarlamalar yapar. Örneğin çocuk ulaşamadığı bir yerden bebeğini isterken, anne, ‘*Ver*’ (Elini uzatıp avuç içini açarak), ‘*Bebeğini istiyorsun*’ şeklinde konuşur.

13.Çocuğun uygun olan jestlerini ve vücut hareketlerini taklit eder

Örneğin anne baloncuk yapıp patlattıktan sonra çocuk devamını istediği için elini masaya vuruyorsa anne de elini masaya vurup çocuğun hareketinin aynısını yapar. ‘*Bir daha yapmamı istiyorsun*’ der ve oyunu oynar. Çocuk herhangi bir tepkide bulunmuyorsa etkinlikle ilgilenmediği anlamına gelebilir. O zaman yeni bir etkinlik seçilebilir.

14.Çocuğa yeni sözcükler ve yeni kavramlar kazandırmak için verdiği yanıtı eklemeler yaparak dilini genişletir

Anne, çocuğun ifade dilini doğrudan düzeltmek yerine yeni sözcük ekleyerek geri bildirimde bulunur. Dili genişletmek için çocuğun kelime haznesine eklemeyi planladığı farklı bir hedef sözcük ekler. Örneğin çocuk sürekli severek oynadığı arabasını eline alıp ‘*Araba*’ diyor ise anne, araba sözcüğüne rengini belirten ifadeyi ya da herhangi bir özelliğini de belirterek ‘*Eveett, kırmızı araba*’ der.

15. Çocuğun oyuncaklarıyla nasıl oynadığını izleyerek oyunun karmaşıklığını arttırarak oyunun gelişmesini destekler ve model olur

Anne, çocuğun oyuncak ya da nesnelerle nasıl oynadığını gözlemler. Daha sonra çocuk keşfedici oyun (Legoyu eline alma, ağzına koyma, yere sürme) evresinde ise, anne çocuk ile birleşimsel oyun (Legoyu üst üste takma, ayırma, kutunun içine koyma) evresine geçiş yapmayı hedefleyerek çocuk ile oynar. Oyunun evrelerine dikkat ederek bir üst oyun evresine model olur.

16. Çocuk için uygun olduğuna karar verilen sınırlar/kurallar mümkün ise çocuk ile birlikte oluşturulur ve gerekli durumlarda hatırlatılır

Anne, çocuğun gelişimi uygun ise çocuk ile sözel ya da sözel olmayan kurallar belirler. Çocuk kuralları unuttuğunda ya da reddettiğinde anne kuralları çocuğa hatırlatır. Örneğin, televizyonun olduğu bir odadayken bütün çevresel düzenlemelere rağmen oyun sırasında çocuğun dikkatinin dağıldığını ve televizyonu açma girişiminde bulunduğunu varsayarsak daha önce televizyonun, telefonun ve tabletin kullanılmamasıyla ilgili bir kural konulmasına rağmen çocuğun ısrarla televizyonu açma girişimi kurallar hatırlatılarak engellenir.

17. Anne, çocuk tarafından izlendiğini fark ettiğinde kısa ve anlaşılır cümlelerle ne yaptığını açıklar

Kurulan sözcük ya da cümlelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat eder. Örneğin, balon şişirirken ‘Balona üflüyorum’ ‘Balon şişiriyorum’ ya da ‘Top oynuyorum’ ‘Top’ şeklinde kısa ifadeler kullanır.

18. Belirlediği yeni sözcükler ve jestleri gün içerisinde sık kullanarak çocuğa model olur

Çocuğun ilgilendiği ve yöneliminin olduğu yeni jestler, ifadeler ya da sözcükler belirler ve bunları gün içerisinde 15-20 kez model olarak kullanımına yer verir.

19. Anne, çocuğunun oyununu eğlenceli bir şekilde yarıda keserek onunla iletişim kurar ve oyuna katılımını sağlar

Çocuk oyuncaklarla oynadığında ya da nesnesiz motor oyunlarda anne oyunu eğlenceli bir şekilde böler. Anne, oyunu bölmeden önce böleceğine dair bilgi verir ve eğlenceli bir şekilde oyunu böler. Çocuğun tepki vermesini ve anne ile iletişim kurmasını bekler. Beklenen tepki geldiğinde bunu pekiştirir. Örneğin, çocuk ahşap bloklardan kule yaptığında anne, ‘Kule yıkılıyoorr’ ‘Oooooo’ gibi ifadelerle oyuna engel koyacağını gösterir. Çocuk göz teması kurma, mutlu olma ses çıkarma, hareketlerle tepki verme, jest kullanma gibi herhangi bir iletişim kanalıyla etkileşime geçerse anne bunu tekrar eder. Çocuk, oyunu kesildiğinde ağlar, kızar ya da olumsuz bir tepkide bulunursa engel koyma tekrar edilmez. Herhangi bir tepkide bulunmazsa anne farklı bir etkinlikte engel koymayı dener.

20. Yavaş konuşur ve önemli olan sözcükleri sık sık tekrar eder

Anne, sözcükleri duraksayarak, hızını düşürerek ve önemli noktalara vurgu yaparak konuşur. Örneğin (‘Elinde birelma var’ ‘...elma yiyiyorsun’) der. Örnekte olduğu gibi sözcükleri tek tek ifade ettikten sonra anne, elmaya vurgu yapıyor.

21. Çocuğun dil seviyesine göre daha gelişmiş bir dil kullanır. Örneğin hiç konuşmayan bir çocuk ise tek sözcükle model olur

Anne, çocuğun kendiliğinden nasıl iletişim kurduğunu izler. Hiç konuşmayan bir çocuk ise anne tek sözcük (lego, araba vb.) kullanarak model olur. Çocuk tek sözcük aşamasında ise iki sözcüklü cümleciklere model olur. Örneğin, ‘Legoyu tak’ ‘Arabayı sür’ der.

22. Bazı oyuncakları ya da nesneleri çocuğun görebileceği ve ulaşamayacağı kapalı/uzak yerde bulundurarak istekte bulunmasını sağlar

Anne, çocuğun ilgi duyduğu, sevdiği bir oyuncak ya da yiyeceği görebileceği fakat ulaşamayacağı bir yere bırakır. Böylece çocuk anneden herhangi bir iletişim kanalını seçerek yardım ister. Örneğin, çocuk baloncuk üfleme oyununu seviyorsa anne baloncuk kutusunu çocuğun görebileceği fakat alamayacağı yükseklikte açık raflardan birisine bırakır. Çocuk oyunu oynamak için anneden yardım isterse (herhangi bir jest kullanımı, anne ile göz teması kurma vb.) anne baloncucu çocuğa verir. Eğer yardım istemezse yeterince ilgilendiği bir nesne ya da oyuncak olmadığını düşünebiliriz. Dolayısıyla çocuğun ilgilendiği bir oyuncağı görüş alanı içerisine bırakarak çevresel düzenlemeyle kazanımı çalışmayı hedefleyebiliriz.

23.İlgilendiği oyuncaklar ile farklı davranışların sayısını arttırarak oyun çeşitliliğini sağlar

Çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyuncak ile farklı şekillerde oynamayı arttırır. Örneğin, çocuk oyuncak bebek ile sadece kaşıkla yemek yedirme şeklinde oynuyorsa anne bebeği uyutma, bebeğin altını temizleme gibi çeşitli eylemlerle model olur.

EK 4.

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.10.2021-2755



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI

Sayı : E-97105791-050.01.01-2755
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU, DOWN SENDROMLU VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN OYUN DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ"
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Yazar	Sultan DEMİR
Karar	Olumlu

Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Ek:

- 1- 10_Etik Kurul Formu Yeni (5)
- 2- kontrol listesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSD57RHAZ*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/cbd?cK=5999&cD=BSD57RHAZ&cS=2755>

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon: 0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks: 0 (342) 211 80 81

e-Posta: info@hku.edu.tr Web: www.hku.edu.tr

Kcp Adresi: hasankalyoncu.univ.tr/hs01.kcp.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN

Unvanı: Memur

Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5.

HKU Ün v - Evrak Tarih ve Sayısı: 31.01.2022-9506



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-42185841
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Sultan DEMİR)

27.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sultan DEMİR'in "Otizm Spektrum Bozukluğu, Down Sendromlu ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Oyun Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ilçesinde özel, resmi ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteğiyle ilgili Valilik Makamının 24.01.2022 tarihli ve 41937694 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey İlçe MEM

BİLGİ:
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Adres : Pancarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmcm@mcb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mcb-ebys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef E. YILDIRIM VHKİ:
S.AYYILDIZ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmcb.gov.tr Faks:3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bb14-42fe-33e8-b285-71a1 kodu ile teyit edilebilir.

Ön izleme Bu evrak elektronik imzalıdır.
ikinci satır <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSRF5FE9E&eS=9506>

