



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN
DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLENDİRİLMESİNDE
İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gizem ERĐİN

Eskişehir 2017

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN
DAVRANIŞLARININ ÇEŐITLENDİRİLMESİNDE İPUCUNUN GİDEREK
ARTTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Gizem ERĐİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Eskişehir




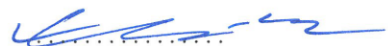

Anadolu Üniversitesi


Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gizem ERGİN'in "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkinliği" başlıklı tezi 23.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Arzu ÖZEN	
Üye	: Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Prof.Dr. E.Sema BATU	
Üye	: Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLENDİRİLMESİNDE İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Gizem ERGİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırma kapsamında araştırmaya katılan çocuklara belirlenen oyun teması içerisinde hayali işlevsel oyun (oyuncaklarla oynanan kurgusal oyun) davranışları öğretilmiştir. Araştırmada aynı zamanda belirlenen oyun teması içerisinde hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerini içeren eylemlerin adlandırılmasına ilişkin hedeflenmeyen bilgi sunumu gerçekleştirilmiş, bu eylemlerin genelleme oturumlarında ise çoklu örnekler kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmaya 3-6 yaş aralığında, OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırma bulguları, tüm katılımcıların oyun teması içerisinde hedeflenen oyun davranışlarını kazandıklarını, kazandıkları bu davranışları farklı araç-gereçler arasında genellediklerini ve öğretim oturumları sonlandırıldıktan 1, 2 ve 3 hafta sonra da sürdürebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların hedeflenmeyen bilgi edinim düzeylerinde artış görülmüş ve katılımcılar öğrendikleri eylemleri çoklu örneklerle genellemişlerdir. Katılımcıların anne ve babalarından toplanan sosyal geçerlik verileri ise araştırmanın sosyal açıdan güçlü olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, Oyun davranışları, Hedeflenmeyen bilgi, Çoklu örnekler.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF LEAST TO MOST PROMPTING PROCEDURE TEACHING STRATEGY IN VARYING PRETEND PLAY BEHAVIOURS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Gizem ERGİN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017

Advisor: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

The aim of the study is to examine the effectiveness of least to most prompting procedure teaching strategy in varying pretend play behaviors of children with autism spectrum disorder (ASD). Pretend functional play behaviors (fictional play with toys) are thought under pre-determined play-theme to the children in the study. Untargeted information presentation related to naming of the actions including verbal expression of targeted play behaviors in pre-determined play-theme was carried out and multiple exemplars were used in generalization sessions of these actions. A multiple probe design across participant was used in the study. Three boys, with ASD, the age of whom ranges from 3 to 6 attended the study. The results of the study showed that all the participants gained pretend play behaviors which were targeted in play-theme, generalized these behaviors among different equipment and sustained these behaviors about 1, 2 and 3 weeks after teaching sessions ended. Besides, increase in untargeted information acquisition level of participants was observed and they non-generalized the acquisition to multiple exemplars. Social validity data gathered from parents of the participants revealed that the study is strong from social validity.

Keywords: Autism spectrum disorder, Least to most prompting teaching, Play behavior, Untargeted information, Multiple sample.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında yolumu çizen ve bilgi birikimi ile yolumu aydınlatan, insan olmanın tüm güzel özelliklerini kişiliğinde barındıran, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, bana olan güvenini her zaman hissettiren, özenli, titiz, özverili, nazik, kibar ve güler yüzlü danışmanım, çok sevgili hocam Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e teşekkürü bir borç bilirim. Sizinle çalışırken araştırmamı keyifle gerçekleştirip sizden çok şey öğrendim. Hayatıma içinde olmaktan her zaman mutluluk ve gurur duyacağım bir süreç ekledim. Bu süreçte sizinle birlikte çalışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Tez sürecime kadar birlikte çalıştığım, bilgi birikimi ile alanda çok yol kat ettiğim, kendisinden doğru soruları sormayı, cevapları doğru yerde aramayı öğrendiğim, beni "öğretmen" kimliğimden "araştırmacı" kimliğime taşıyan, fırsatını bulduğum her anda sorduğum soruları güler yüzüyle yanıtlayan çok sevgili hocam Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a bana olan desteği ve sonsuz sabrı için çok teşekkür ederim.

Çalışma disiplini, adaletini, vizyonunu ve insanlığını kendime örnek aldığım, bilgi birikiminden ve tecrübelerinden çok şey öğrendiğim, birlikte keyifle ve güvenle çalıştığım, gerek akademik gerekse manevi anlamda desteğini hissetmekten mutluluk duyduğum, çok sevgili hocam Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a çok teşekkür ederim.

Benimle bilgi birikimini, tecrübelerini, zamanını paylaşan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum, benden iyi niyetini ve hoşgörüsünü esirgemeyen, beni her zaman dinleyen, bana her zaman inanan, sevecenliği ile bana ailesinin bir ferdi gibi hissettiren çok sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Çimen ACAR'a çok teşekkür ederim. Neşeli gülüşlerimizin daim olmasını dilerim.

Tezimin uygulama sürecinde bana güvenip çocuklarını bana emanet eden, çalışmaya istekle ve hevesle katılan, çalışma koşullarını özümseyip uygulama sürecini benim için kolaylaştıran çok sevgili ailelere ve benimle birlikte keyifle çalışan tatlı öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Başım sıkıştığında hep yanına koştüğüm, tezimle ilgili aklıma takılan noktaları gece gündüz dinleyen ve beni aydınlatan, tezimin güvenilirlik verilerini toplayan, bana her zaman yardımcı olan, hoşgörüsünü ve sabrını benden esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Sunagül SANI BOZKURT'a çok teşekkür ederim.

Tezimle ilgili süreç boyunca fikir ve kaynak alışverişinde bulunduğum, gerek akademik gerek manevi yönden beni rahatlatan ve yanımda olan çok sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Şerife ŞAHİN, Arş. Gör. Candan Hasret ŞAHİN ve Arş. Gör. Uğur YASSIBAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bugüne, her anımı benimle paylaştıkları gibi, tez çalışmamı gerçekleştirdiğim süreçte de bütün yorgunluğumu benden alan, sevinçlerimi çoğaltan destekçilerim, canım arkadaşlarım Ceyda KAVRAYICI, Demet TURGUT, Selin GÖKÇE, Seçil ÇELİK ve Mehmet CANTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezlerimizi yazarken, fakültedeki ofislerimizi evimiz bilip birlikte çalıştığımız, yoğun çalışma saatlerimizde birbirimize akademik ve manevi yönden destek olmayı hiçbir zaman unutmadığımız tüm mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana kilometrelerce öteden destek olan, sesiyle sınımsız sarılan, her zaman yanımda olduğunu ve olacağını bildiğim, hayatı benim için bir değil iki kişilik yaşatan çok sevgili ablama sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsın...

Anneciğim ve babacığim... Hayattaki en büyük şansım sizlersiniz. Sizin çocuğunuz olmak her yeni güne gülümseme nedenim. Umut kaynağım, gurur kaynağım. En içten yerim, en huzurlu yanımda. Varlığınız bana verilmiş en güzel hediye. Annem ve babam olarak geçirdiğiniz 25 yılın her gününe sonsuz teşekkürler olsun. Sağ olun, var olun, daim olun...

Gizem ERGİN

Mayıs 2017

23/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Gizem ERGİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1.Oyunun Tanımı	2
1.2.Oyun Kuramları	3
1.3.Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı	4
1.3.1. Oyunun motor gelişim alanına etkisi	4
1.3.2. Oyunun bilişsel gelişim alanına etkisi	5
1.3.3. Oyunun sosyal-duygusal gelişim alanına etkisi	6
1.3.4. Oyunun dil gelişimi alanına etkisi	7
1.4. Oyun Türleri	8
1.4.1. Parten'a göre sosyal oyun türleri	9
1.4.1.1. <i>Yalnız oyun</i>	9
1.4.1.2. <i>Seyirci oyun</i>	10
1.4.1.3. <i>Paralel oyun</i>	10
1.4.1.4. <i>İlişkili oyun</i>	10
1.4.1.5. <i>İşbirlikçi oyun</i>	11
1.4.2. Piaget'e göre zihinsel oyun türleri	11
1.4.2.1. <i>Duyu-motor oyunları</i>	11
1.4.2.2. <i>İşlevsel oyun</i>	12
1.4.2.3. <i>Sembolik/hayali oyun</i>	12
1.4.2.4. <i>Yapı-inşa oyunları</i>	13
1.4.2.5. <i>Kurallı oyun</i>	13

	<u>Sayfa</u>
1.5.Oyun Düzeyleri	13
1.6. OSB ve Oyun	15
1.7. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim	22
1.7.1. Hayali oyun öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	23
1.8. Hedeflenmeyen Bilgi	30
1.9. Araştırma Gereksinimi	34
1.10. Araştırmanın Amacı.....	35
1.11. Araştırmanın Önemi	35
2.YÖNTEM	38
2.1. Katılımcılar	38
2.1.1. OSB olan çocukların belirlenme süreci	38
2.1.1.1. <i>OSB olan çocukların özellikleri</i>	39
2.1.1.1.1. <i>OSB olan çocuklarda aranacak önkoşul özellikler</i>	42
2.1.2.Araştırmacı	44
2.1.3. Gözlemci.....	44
2.2. Ortam	45
2.3. Araç-Gereçler.....	45
2.4. Araştırma Modeli	47
2.5. Değişkenler	48
2.5.1. Bağımlı Değişken	48
2.5.2. Bağımsız Değişken	49
2.6. Olası Katılımcı Tepkileri	49
2.6.1. Başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri	50
2.6.2. Öğretim oturumları olası katılımcı tepkileri	50
2.7. Deney Süreci	52
2.7.1. Pilot çalışma	52
2.7.2. Başlama düzeyi oturumları	53
2.7.3. Hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumları	54
2.7.4. Yoklama oturumları	54
2.7.4.1. <i>Toplu yoklama oturumları</i>	54

	<u>Sayfa</u>
2.7.5. Öğretim oturumları.....	55
2.7.5.1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin gerçekleştirildiği örnek öğretim oturumu	56
2.7.6. İzleme oturumları.....	59
2.7.7. Genelleme oturumları	59
2.8. Verilerin Toplanması	60
2.8.1. Etkililik verileri	61
2.8.2. Güvenirlik verileri	61
2.8.3. Sosyal geçerlik verileri	62
2.9. Veri Analizi	63
2.9.1. Etkililik verilerinin analizi	63
2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi	63
2.9.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi	63
3. BULGULAR	64
3.1. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililik Bulguları	64
3.1.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları	64
3.1.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları	66
3.1.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları.....	66
3.2. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Genelleme Bulguları	66
3.2.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları	68
3.2.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları	68

3.2.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları	69
3.3. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin İçine Hedeflenmeyen Bilgi Olarak Gömülen Eylem Adlandırma Becerisinin Edinim Bulguları	69
3.3.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları	70
3.3.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları	70
3.3.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları	71
3.4. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin İçine Hedeflenmeyen Bilgi Olarak Gömülen Eylem Adlandırma Becerisinin Genelleme Bulguları	71
3.4.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları	71
3.4.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen	

bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları	71
3.4.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları	72
3.5. Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Güvenirlik Bulguları	73
3.5.1. Hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları	73
3.5.2. Hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin uygulama güvenilirliği bulguları ...	74
3.6. Sosyal Geçerlik Bulguları	74
3.6.1. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları	74
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	76
4.1. Sınırlılıklar	84
4.2. Öneriler	84
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	84
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	85
KAYNAKÇA	87
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Oyun Kuramları	4
Tablo 1.2. Hayali Oyun Türleri, Tanımları, Örnekleri ve İzleyen Davranışları	16
Tablo 1.3. OSB Olan Çocukların Sosyal ve Zihinsel Oyun Türlerinde Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Göre Farklılaşan Oyun Davranışları	20
Tablo 1.4. Hayali Oyun Öğretiminde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Kullanımı	25
Tablo 1.5. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması ile Oyun Becerilerinin Çalışıldığı Araştırmalar	32
Tablo 3.1. Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	73
Tablo 3.2. Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Uygulama Güvenirliği Bulguları	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Öğretim oturumları akış şeması	58
Şekil 3.1. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisindeki oyun davranışlarına ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) oturumlarındaki doğru davranış yüzdeleri	67
Şekil 3.2. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisindeki oyun davranışlarına ilişkin genelleme ön test-son test oturumlarındaki doğru davranış yüzdeleri	68
Şekil 3.3. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	70
Şekil 3.4. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisinin eylem kartları kullanılarak gerçekleştirilen ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	72
Şekil 3.5. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisinin doğal bağlamda eylemlerin sunulmasıyla gerçekleştirilen ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	73

KISALTMALAR DİZİNİ

APA : American Psychological Association

CDC : Centers of Disease Control and Prevention

DSM-V: Diagnostic and Staticial Manual of Mental Disorders Fifth Edition

NAC : National Autism Center

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

WHO : World Health Organization



BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Oyun erken çocukluk döneminde, çocukların yaşamında en önemli deneyimleri kazandıkları bir etkinliktir (Almon, 2003, s. 17). Çocuklar oyun oynarken, kendi dünyalarını korkmadan ve sıkılmadan yeniden inşa ederler (Sutton ve Smitt, 1999, s. 98). Gerçek yaşamın içine girmeden, kendi duygularını güvenli bir ortamda dışa vururlar (Lester ve Russel, 2010, s. 10). Oyun oynarken hissettikleri iyi duygular, çocukları yeni şeyler denemeye teşvik eder (Rogers ve Sawyers, 1988, s.2). Çocuklar, tekrarlayan oyun etkinliklerinden sıkılmadıkları, en sevdikleri oyunu oynamaktan yorulmadıkları için oyun içinde pek çok şeyi denemeye her zaman hazırdırlar. Bu nedenle, çocukların oyun sırasında seçim yapma, karar verme, nesnelere ya da etkinliklerle olan deneyimleriyle birlikte yaratıcılıkları da gelişir (Widerstrom, 2005, s.6).

Çocuklar oyun etkinliklerinde kendi düşüncelerini kullanarak o anki oyun ortamlarını yeniden düzenlerler ve yeni çıkarsamalarda bulunurlar. Başka bir deyişle karşılaştıkları sorunlara değişik yollar ile çözüm ararlar ve doğal bağlamda oynadıkları oyunun temasını zenginleştirirler. Bu yüzden çocuklara oyun oynamaları için yeterince fırsat tanındığında, yaratıcı düşünme becerileri de gelişir (Gunsberg, 1985, s. 145-147).

Çocuklar oyun içerisinde müzik, dans, resim vb. yollarla hayallerini ve yaratıcılıklarını ifade ederler. Oyun sırasında oyun arkadaşlarını, oyuncaklarını ve tercih ettiği oyunu özgürce seçebildiklerinden içsel bir güdülenme meydana gelir. Kimsenin dayatmasına maruz kalmadan kendi istekleriyle oyuna dikkatlerini verirler. Hatta bir yetişkin, oyunu oyunun doğallığını bozacak şekilde yapılandırır ya da müdahale ederse çocukların oyuna yönelik ilgileri gittikçe azalır. Çocuklar oyun oynarken hiç kimsenin onlara ne yapacaklarını ya da nasıl yapacaklarını söylemesine gereksinim duymazlar. Çünkü onlar oyun içerisinde kendiliklerinden oyuncaklarla ve oyun arkadaşlarıyla meşgul olduklarından, dikkatlerini oyun alanındaki kişilere ve nesnelere yöneltirler. Böylelikle çocuklar ortak dikkat kurma becerisini de oyun yoluyla kazanabilirler (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010, s.12).

Yukarıda ifade edildiği gibi oyunun çocuğun gelişiminde son derece önemli bir yeri vardır. Bu nedenle izleyen bölümlerde oyunun tanımı, oyun kuramları, oyunun gelişim alanlarına katkısı, oyun türleri ve düzeyleri, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

ve oyun ilişkisi, son olarak da ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin oyun öğretimindeki işlevsel kullanımını ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. Oyunun Tanımı

Oyun, insan doğasının, gelişimin ve eğitimin temel bileşenlerinden olup, geçmişten günümüze dek pek çok alanda kullanılan bir kavramdır (Saracho ve Spodek, 1998; Sutton ve Smith, 2003; Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak ve Ponte, 2005; Wolfberg, 2009). Oyun, anlam olarak çok boyutlu ve soyut bir yapı içermekte ve tek bir nesneye, yere ya da eyleme bağlı kalınmadan akıcı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Yapılan her etkinlik kolaylıkla oyun içerisinde değerlendirilebilir. Bu yüzden, oyunu anlamak için açık bir tanım kullanmak oldukça zordur (Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s. 11; Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak ve Ponte, 2005, s. 24). Fagen'in (1981), gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı alanyazın taramasında, oyun üzerine çalışmış bazı eğitimcilerin ve filozofların kullandıkları tanımlara ulaştığı görülmektedir. Froebel; oyunu çocukluk tohumlarının doğal gelişimi olarak yorumlar. Groos, oyunu bireylerin ciddi bir amaç gütmeyen, içgüdüsel olarak hayatın sonraki dönemlerinin temelini atacak eylemler olarak tanımlarken, Dewey ise oyunu, çocukların herhangi bir sonuca ulaşmayı beklemeden bilinçsizce gerçekleştirdikleri eylemler olarak tanımlamıştır (Fagen, 1981, s. 33-40). Bu tanımlardan yola çıkılarak oyun, sonuca değil sürece odaklanılan, çocuk için birleştirici, memnuniyet verici, doğal motivasyon sağlayan ve esnek bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Wolfberg, 2009, s. 4).

Oyun üzerine çalışan araştırmacılar, çocukların gelişimleri ve eğitimleri için oyunun önemine vurgu yaparken; uygulamacılar, oyunun tanımlanmasında yaşanan güçlük nedeniyle oyunu, diğer eylemlerden ayıran temel özelliklerin bilinmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Smith ve Vollstedt, 1985, s. 1). Bu düşünceden hareketle, Rubin ve Clark (1983) oyunun altı farklı özelliğine vurgu yapmıştır. Bu özellikler aşağıda belirtildiği gibi sıralanmaktadır:

- Çocuk herhangi bir gereksinimini veya bir sosyal talebi karşılamayı düşünmeden oyun oynamaktan keyif alır. Böylece oyun, çocuk için doğal bir motivasyon kaynağı haline gelir.

- Oyuna katılım çocuklar için herhangi bir kazanımdan çok daha önemlidir. Çünkü hedeflenen davranışlar veya beceriler oyunun akışında zaten kazanılacaktır.
- Çocuk oyun etkinliklerini kendisi için anlamlı kılar ve oyun kendi liderliğinde gerçekleşir.
- Oyun her zaman belli kurallar çerçevesinde ilerlemez, kurallar esnetilebilir ve uyarlanabilir.
- Oyuncuların oyuna aktif katılımları oyunun en temel gerekliliğidir.
- Oyun etkinlikleri doğal bir şekilde gelişebilir (Rubin ve Clark, 1983, s. 274-275).

Oyunun temel özelliklerinin yanı sıra, kuramsal çerçevede değerlendirilmesi de önemlidir. İzleyen bölümde geçmişten günümüze oyun kuramları ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

1.2. Oyun Kuramları

19. yüzyıldan beri psikologlar tarafından, oyunun önemini vurgulamak, oyunun çocukların gelişimine nasıl etki ettiğini ortaya koymak ve çocukların oyun içerisindeki davranışlarını tanımlamak için farklı yaklaşımlarla çeşitli oyun kuramları geliştirilmiştir (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 2). Ancak geliştirilen bu kuramlar, çocukların gelişiminde oyunun önemini ve oyun gelişiminin her evresini tamamen açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Hughes, 1999, s. 16). Bu yetersizliklere rağmen kuramlar, çocuklar için oyunun ne ifade ettiği, çocukların oyun oynarken nasıl öğrendikleri ve davranışlarının nasıl etkilendiği, oyun için gerekli düzenlemelerin nasıl yapılacağı, özellikle ailelerin ve öğretmenlerin çocukların oyunlarına nasıl dâhil olacağı gibi soruların yanıtlanmasında kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 29). Oyun ile ilgili kuramlar, klasik kuramlar ve modern kuramlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Hughes, 1999, s.17). Oyun kuramlarının nedenleri ve etkilediği gelişim alanları Tablo 1.1.'de verilirken, izleyen bölümde oyun kuramları göz önünde bulundurularak oyunun önemi ve çocukların gelişim alanlarına etkisi açıklanmıştır.

Tablo 1.1. Oyun Kuramları

Kuramlar	Nedenleri	Etkilediği Gelişim Alanı
Fazla Enerji Kuramı H. Spencer	Oyun bedendeki fazla enerjinin atılmasıdır.	Motor gelişim
Yenilenebilir Enerji Kuramı G. T. W. Patrick	Oyun, enerjinin doğal bir şekilde yenilenmesidir.	Motor gelişim
Tekrarlama Kuramı G. S. Hall	Oyun, gelişimde tekrarlayan dönemler için zemin oluşturur.	Motor gelişim
Uygulama Kuramı K. Groos	Oyun, yetişkinlik dönemi için ihtiyaç duyulan becerilerin gelişimini sağlar.	Motor gelişim Bilişsel gelişim
Psikodinamik Kuram S. Freud, E. Erikson	Oyun, içgüdülerin dışa vurumunun kabul edilebilir bir ifade şeklidir.	Sosyal duygusal gelişim
Bilişsel-Gelişimsel Kuramı J. Bruner, J. Piaget B. Sutton-Smith	Oyun, bilişsel gelişimi destekler. Yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için fırsat yaratır.	Bilişsel gelişim Sosyal gelişim
Uyarım Modülasyonu Kuramı D. E. Berlyne, G. Fein, H. Ellis	Oyun, keyifli bir etkinlik olduğu için uyarılma sırasında bedeni en iyi durumda tutar.	Duygusal gelişim Motor gelişim
Bağlamsal Kuram L. Vygotsky	Oyun, durumsal etkiler ve güçlükler olmadan gerçekliği inşa etmektedir.	Bilişsel gelişim

Kaynak: Hughes, 1999, s. 17

1.3. Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı

Oyun, çocukların nesnelere ve kişilerle etkileşim kurarak kendilerini, bilişsel güçlerini, sosyal kapasitelerini ve fiziksel yapılarını keşfettikleri işlevsel bir süreçtir. Bu süreçte çocukların dâhil oldukları oyun etkinlikleri, onların gelişim alanlarına da önemli katkılar sağlamaktadır. İzleyen bölümde oyunun gelişim alanlarına etkisi motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi başlıkları altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.3.1. Oyunun motor gelişim alanına etkisi

Oyun, çocukların tekrarlayan bir şekilde hareket halinde olmalarını destekleyen bir etkinliktir (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 13). Çocukların oyun etkinlikleri sırasında sürekli hareket halinde olmaları fiziksel yeterliliklerini destekler (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s.95). Çocuklara koşma, atlama, tırmanma gibi hareket içeren oyun etkinlikleri sunulduğunda, çocukların kaba motor becerileri gelişirken bir yandan

da kendi fiziksel yeterliliklerini ve çevrelerini keşfederler (Bunker, 1991, s. 468). Kaba motor becerilerin yanı sıra kum-su oyunları, hamur, kesme-yapıştırma ve boyama etkinlikleri ise çocukların ince motor becerilerini destekler. Bu etkinlikler belli düzeyde koordinasyon gerektirdiğinden çocukların el ve göz koordinasyonu da gelişir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 336). Oyunun çocukların motor gelişimlerine etkisinin yanında bilişsel gelişimlerini de destekleyici pek çok işlevi bulunmaktadır. İzleyen bölümde oyunun, çocukların bilişsel gelişim alanına etkisi açıklanmıştır.

1.3.2. Oyunun bilişsel gelişim alanına etkisi

Çocuğun yaşamında oyun oynamak öğrenme için işlevsel bir yoldur. Oyun çocukları düşünmeye yöneltir (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12). Çocuklar yalnız veya küçük bir grup içerisinde akranlarıyla oynarken çevreleriyle ilgili bilgi sahibi olurlar (Widerstrom, 2005, s. 5). Oyun içerisinde kendi yaptıkları eylemlerle ya da senaryolarla ilgili akıllarında bilişsel resimler oluştururlar. Oyun alanları değişikliğe uğradıkça çocukların senaryoları ve akıllarındaki bilişsel resimler de etkilenir ve yeni şemalar oluşur (Rogers ve Sawyers, 1988, s. 16). Nesnelere veya oyuncakları sıralamayı, benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmeyi aynı ya da farklı yollar kullanarak sınıflamayı öğrenirler. Nesnelere çocuklara farklı şekillerde sunulduğunda, nesnelere boyut, ağırlık gibi tip özelliklerinin değişmeyeceğinin farkına varırlar (Kamii ve DeVries, 1993, s. 223-235). Yeni kavramları edinmeleri ise nesnelere özelliklerini, işlevlerini ve kullanım alanlarını oyun içerisinde keşfetmeleri ile gerçekleşir (Wolfberg, 1999, s. 34). Böylece daha önce kendilerine örneklenen bir kavramı düşünerek yeni bir kavramı öğrenirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12).

Çocuklar hayal güçlerindeki imgeleri jest-mimik kullanarak ya da sözel olarak ifade ederler. Oyun içerisindeki gözlemlerine ve deneyimlerine bağlı olarak oyunlarını genişletirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12). Bunun yanı sıra oyunun esnek ve değişken bir yapısı olduğundan, oyun sırasında çocuklar beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında öğrendikleri oyun kurallarını değiştirebilirler veya bu kurallara bir yenisini ekleyebilirler. Daha önce denemedikleri davranışları ve düşünceleri deneyerek problem çözme becerilerini geliştirirler ve yeni durumlara daha hızlı uyum sağlarlar (Phillips ve Beavan, 2012, s. 3).

Ingersoll ve Dvortcsak (2010, s. 12) oyun sırasında çocukların problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştiğini, oyun alanlarının bu becerilerin öğretimi için çok

uygun ortamlar olduğunu belirtirler. Çünkü oyun ortamında çocuklar seçim yapmayı ve yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenirler. Bu kazanım sayesinde çocukların zorlukları kabullenme konusundaki yeterlilikleri gelişir ve karşılaştıkları zorluklar çocukların ilerleyen dönemlerde içinde buldukları çevreyi yönetmelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırır (Rogers ve Sawyers, 1988, s. 4).

Çocuklar oyun oynarken sembolik düşünmeye başlarlar. Oyuncakların gerçek temsilleri yerine geçebileceğini, kendi çevreleriyle nasıl etkileşim kuracaklarını, ifade edici dil becerileri için gerekli yapıyı inşa etmeyi sembollerini kullanarak öğrenirler. Nesnelerin nasıl kullanıldığını ve hangi eylemlerin sonuçları değiştirebileceği hakkında çıkarımda bulunurlar. Görüldüğü gibi oyunun çocukların bilişsel gelişim alanına katkısı yadsınamayacak kadar çoktur. İzleyen bölümde oyunun, çocukların sosyal-duygusal gelişim alanına etkisi açıklanmıştır.

1.3.3. Oyunun sosyal-duygusal gelişim alanına etkisi

Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri mutluluk, kıskançlık, korku, kızgınlık, üzüntü, heyecan gibi duyguları hissederek deneyimleme yeterlilikleridir (Horn, Nourot, Scales ve Alvert, 2015, s. 75). Piaget'in Bilişsel-Gelişimsel Kuramı, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı oyun ve sosyal-duygusal gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgular (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 150). Bu ilişkinin nedeni, oyunun akran etkileşimleri için ideal bir ortam olmasıdır. Oyun etkinlikleri sırasında çocuklar, akranlarıyla duygularını paylaşırlar ve aynı zamanda onların duyguları hakkında deneyim kazanırlar. Böylece, onların kendileriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt ederler. Çocuklar bireysel farklılıklara saygı duymayı, ortaya çıkabilecek sorunları öngörmeyi ve problem çözmeyi öğrenirler. Aynı zamanda oyun sırasında akranlarıyla veya yetişkinlerle kurdukları etkileşimi sürdürürebilmek için işbirlikçi bir yaklaşım benimserler ve oyunun devam edebilmesi için uzlaşmanın ne demek olduğunu kavrarlar (Wolfberg, 1999, s. 34).

Çocuklar oyun içerisinde kendilerinin ne hissettiklerini, nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadıklarını keşfederler ve içsel korkularını oyun yoluyla ortaya çıkararak bu duygularını güvenli bir ortamda deneyimleme fırsatı bulurlar (Moor, 2008, s. 17). Aynı zamanda, çocuklar akranlarıyla birlikte oynarken, onların duygularını

gözlemleyip onlarla empati kurarlar ve hislerini bağlama uygun ifade etmeyi öğrenirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12).

Çocuklar oyun sırasında eğlenirken, gerçek dünyanın içerisinde olmamalarına rağmen başarmanın heyecanını ve kaybetmenin mutsuzluğunu deneyimlerler (Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s. 12). Çocuklar deneyimledikleri bu duyguları, tepki olarak oyun sırasında dışa vurarak yansıtırlar. Böylelikle çocuklar oyun içerisinde kendilerini daha iyi tanıyıp, tepkilerini kontrol etmeyi, açıkça belli ettikleri duygularını düzenlemeyi ve yönetmeyi öğrenirler (Hoorn, Nourot, Scales ve Alvert, 2015, s. 75; Huizinga, 1995, s. 5-7).

Oyun çocuklara ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri toplumsal rolleri erken yaşlarda deneyimleme fırsatı sunar. Oyun yoluyla hayal güçlerindeki rolleri farklı bağlamlarda sosyal gerçekliğe oturtup, toplum içindeki etkinliklerin, nesnelerin, kuralların ve rollerin gerçek dünyadaki yansımalarını fark ederler (Wood, 2008, s. 33). Çocuklar oyun sırasında ırk, sınıf, cinsiyet veya yetersizlik gibi değişkenleri gözetmeksizin sosyal etiketlemelerden uzak kalırlar. Çocuklar aynı ya da farklı yaş ve cinsiyet grupları içerisinde her koşulda sosyal bir bütünün parçası olurlar. Bağlılık hissi, çocukların kimliklerinin oluşmasında önemli bir unsurdur. Oyun, çocukların bu hissi yaşamaları için onlara sunulabilecek en güzel yoldur (Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s. 14). Oyunun, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkısının yanı sıra izleyen bölümde oyunun, çocukların dil gelişimi alanındaki etkileri açıklanmıştır.

1.3.4. Oyunun dil gelişimi alanına etkisi

Dil, çocukların oyun oynarken düşüncelerini ve duygularını ifade edip paylaşabilecekleri en önemli araçtır. Çocukların dil gelişimine ilişkin bilgiler, onların beden dili gözlenerek ve aynı zamanda oyun içerisinde kullandıkları dil örnekleri kayıt edilerek belirlenebilir (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007, s. 61).

Oyun içerisinde dilin kullanımına ilişkin pek çok veriye ulaşılabilir. Göz kontağı kurma ve mimik kullanımıyla başlayan iletişim kurma yolu, zamanla tek sözcüklü ifadeler, tek sözcüklü ifadeler ise tam cümle ile konuşmaya kadar ilerler (Widerstrom, 2005, s. 5). Bir başka deyişle oyun süreci, dilin ses bilgisi, anlamı ve işlevsel kullanımını içerir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 145). Çocukların seslendirmeleri, kelimeleri yapılandırılmaları, kullanılan sözcükleri bağlama uygun anlamlandırmaları,

dilin kullanım formlarını keşfetmek ve yeni formları öğrenip ustalaşmak için gereklidir (Hoorn, Nourot, Scales ve Alvert, 2015, s. 63).

Oyun, çocukların bir olayı, durumu veya olguyu ifade etme yeteneğini güçlendirir ve bu durum onların izleyen dönemlerde karşılaştıkları akademik süreçler için önemli bir önkoşuldur. Bu anlamda oyun etkinlikleri çocuklara dil edinimi ve dili kullanmayı destekleyecek uygun bir öğrenme ortamı sunar (Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s. 138-142). Oyun içerisinde çocuklar nesnelere isimlendirmeyi, durumları tanımlamayı, davranış ve fenomenleri açıklamayı, bir hareket tarzını tahmin etmeyi ve duygularını ifade etmeyi öğrenirler (McCune-Nicolich ve Bruskin, 1982, s. 6). Oyun sürecinde çocuklar dilin farklı kullanımları ve kuralları ile ilgili deneyim kazanırlar. Bu deneyimleri ışığında yeni beceriler edinirler. Oyun dilsel yapının oluşturulmasının başlangıcıdır ve çocukların dilsel düşünce gücünü arttırmaya yardımcı olur. Oyun sırasında çocuklar kendilerini bir birey olarak ifade etmeyi öğrenirler (Wolfberg, 1999).

Oyun içerisinde dil kullanıldığında mutlaka sosyal bir durum oluşur (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 145). Çocuklar oyun alanındayken konuşma ve sosyal etkileşim sayesinde kendileri ve birbirleri hakkında bilgi edinebilirler. Çocuklar yaptıklarını başkaları ile paylaştıklarında, düşüncelerini organize ederler, iletişim becerilerini geliştirirler ve başkalarının anlayışlarından yararlanırlar. Neyi, neden yaptıklarını fark etmeye başlarlar ve daha etkili eyleme geçme yollarını düşünürler (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007, s. 65-66). Deneyimledikleri sosyal rolleri dil aracılığı ile tartışırlar. İletişim halindeyken dinlemeyi öğrenirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 11). Dolayısıyla oyun, dil kullanımı ve iletişim becerileri ile yakından ilişkilidir (McCune-Nicolich ve Bruskin, 1982, s. 6).

Oyunun çocukların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarını desteklenmede önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. Çocuklardaki bireysel farklılıklara rağmen, oyunun gelişimsel aşamaları her çocuk için aynı şekilde ilerlemektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014, s. 432). İzleyen bölümde bu aşamalarda görülen oyun türleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler açıklanmıştır.

1.4. Oyun Türleri

Alanyazında oyun gelişimi üzerine çalışan araştırmacıların, oyun ile ilgili çeşitli görüşler ortaya koydukları ve bu görüşler doğrultusunda oyunu, sosyal oyun ve zihinsel oyun olarak iki başlık altında inceledikleri görülmektedir. Parten (1932), oyunu sosyal

bağlamda amaçsız oyun, yalnız oyun, seyirci oyun, paralel oyun, ilişkili oyun ve işbirlikçi oyun olarak sınıflarken (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 283); Piaget oyunu, zihinsel bağlamda inceleyip, duyu motor oyunları, işlevsel oyun, hayali/sembolik oyun, kurallı oyun ve yapı-inşa oyunları olarak sınıflamaktadır (Piaget, 1999, s. 105-109).

1.4.1. Parten'e göre sosyal oyun türleri

Sosyal oyun, çocukların gelişim düzeyine göre aynı zamanda zihinsel oyun basamakları arasında yer alan işlevsel, sembolik ve hayali oyun davranışlarının görüldüğü oyun türüdür. Sosyal oyun, bebeklik döneminde anne-baba etkileşimi içerisinde göz kontağı kurma, gülümseme, yetişkine dokunma, jest-mimik ifadelerini ve sözel ifadeleri kullanma ve bir yetişkini taklit etme ile görülmeye başlayıp, ilerleyen çocukluk döneminde akranlarıyla nesnelere işlevlerine göre kullanma, bir nesneye farklı özellikler yükleme, dilin işlevsel kullanımıyla birlikte oyun senaryoları içerisinde farklı rolleri ve farklı karakterleri dramatize etme davranışlarıyla devam etmektedir (Wolfberg, 2003, s. 39-42).

Sosyal oyun davranışları, temel olarak sosyal etkileşim başlatma ve sosyal etkileşim davranışlarına tepki verme üzerine kurulu olduğundan, sosyal oyun çocukların akranlarıyla veya yetişkinlerle ilişki kurma, sosyal bir grubun parçası olma, bu grup içerisinde akranlarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, işbirliği içinde olma, seçim yapma ve karar verme gibi sosyal becerilerini geliştirmektedir (Morrison, 2007, s. 20).

Alanyazın incelendiğinde, sosyal oyunun kendi içerisinde altı alt basamağa ayrıldığı ve bu basamaklarda çocukların belli başlı bazı oyun davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. İzleyen bölümde sosyal oyun türleri ve bu oyun türleri içerisinde çocukların sergiledikleri davranışlarla ilgili özet bilgiler açıklanmıştır.

1.4.1.1. Yalnız oyun

Yalnız oyun, erken dönemde 2-3 yaş aralığında görülen ve çocukların oyun alanı içerisinde seçtiği oyuncaklarla birbirlerinden bağımsız olarak yalnız başlarına oynadıkları oyun türüdür. Yalnız oyun, sosyal oyun türleri içerisinde çocukların yeni beceriler edinmeleri için doğal bir öğrenme ortamı oluşturmasına rağmen, çocuklar oluşturulan doğal öğrenme ortamında birbirleriyle etkileşimde bulunmamaktadırlar (Özen, 2016, s. 6). Halının üzerine uzanma, sandalyeye oturup kalkma, oyun alanındaki

akranlarına arkası dönük bir şekilde oynama, yalnız oyun davranışlarını örneklemektedir (Wolfberg, 2003, s. 121).

1.4.1.2. Seyirci oyun

Seyirci oyun türünde çocuklar akranlarıyla aynı oyun alanını paylaştıklarının farkındadırlar. Bu oyun alanında çocuklar, akranlarının oyun davranışlarını ve oyuncakları nasıl kullandıklarını belli bir mesafeden sessizce izlemektedirler. Aynı zamanda, akranlarının jest ve mimiklerini takip ederek belli bir mesafeden de olsa onların davranışlarını taklit etmekte, ancak; onların oyununa dâhil olmamaktadırlar (Wolfberg, 2003, s. 121).

1.4.1.3. Paralel oyun

Paralel oyun türünde çocuklar akranlarıyla aynı oyun alanını paylaşmaktadırlar. Çocuklar, seçtikleri oyun araç-gereçleriyle aynı oyun alanında birbirleriyle iletişim kurmadan, bağımsız olarak oynarlar ve oyun sırasında benzer davranışlar sergilerler. Bu oyun türünde çocuklar akranlarıyla birlikte oynamak veya bir etkinliğe dâhil olmak için girişimde bulunmazlar (Rubin, Watson ve Jambor, 1978, s. 534). Aynı oyun alanında yan yana oynayan iki çocuğun birbirleriyle iletişim kurmadan birinin bebeğin saçını tararken, diğerinin başka bir bebeği uyutması veya bir çocuğun hayvan figürleriyle oynarken, diğer çocuğun başka hayvan figürleriyle oynaması paralel oyun davranışlarına örnek verilebilir (Wolfberg, 2003, s. 121).

1.4.1.4. İlişkili oyun

İlişkili oyun, sosyal oyun türleri arasında çocuklar arasında karşılıklı etkileşimin görüldüğü oyun davranışlarından biridir. İlişkili oyunda, çocuklar sosyal etkileşim içerisinde benzer etkinliklerde benzer oyun araç-gereçleri kullanarak oynamaktadırlar. Ancak; ilişkili oyunda çocukların oyun davranışları incelendiğinde, aralarında gerçek bir işbirliği veya işbölümü görülmemektedir (Coplan ve Arbeau, 2009, s. 144). Çocuklar bu oyun türünde en çok iki ya da üç kişi ile oyunu oynarlar. Oyun, doğaçlama bir şekilde onların isteklerine göre ilerler. Bu oyunda belli kurallar ve roller yoktur. Çocuklarda ben merkezietçi davranış hâkimdir (Tüfekçioğlu, 2011, s. 58).

1.4.1.5. İşbirlikçi oyun

İşbirlikçi oyun türünde, çocuklar belli bir amaca ulaşmak için belirlenen oyunu kurallarına uyararak ve kendi aralarında organize olarak oynarlar (Coplan ve Arbeau, 2009, s. 144). Çocuklar bu oyun türünde oynamak istedikleri oyunu ve oyun araç-gereçlerini seçerler, oyunun kurallarını ve oyunda yer alacak rolleri belirlerler ve kendi aralarında rol dağılımı yaparlar. Örneğin bir yapı inşa oyununda çocukların hangi yapıyı oluşturacaklarını planlayıp, bu yapıyı birlikte inşa etmeleri veya bir rol oyununda planladıkları rollere uygun olarak rollerini canlandırmaları işbirlikçi oyun davranışlarına örnek gösterilebilir (Wolfberg, 2003, s. 121).

1.4.2. Piaget'e göre zihinsel oyun türleri

Zihinsel oyun, çocukların gelişim düzeyine göre işlevsel olarak tekrar eden eylemleri, taklit becerilerini ve ortak dikkat becerilerini temel alan üst düzey bilişsel süreçleri içeren oyun türüdür (Piaget, 1999, s. 233). Zihinsel oyun basitten karmaşığa doğru çocukların hayal gücüyle oluşturulan zihinsel oyun şemalarının şekillenmesiyle başlamaktadır (Wolfberg, 2003, s. 119). Zihinsel oyun duyu-motor oyunları, işlevsel oyun, sembolik/hayali oyun, yapı inşa oyunları ve kurallı oyunlar olmak üzere beşe ayrılmaktadır. İzleyen bölümde zihinsel oyun türleri ve bu oyun türleri içerisinde çocukların sergiledikleri davranışlarla ilgili bilgiler açıklanmıştır.

1.4.2.1. Duyu-motor oyunları

Duyu-motor oyun, çocukların doğumundan bir yaşa kadar olan süreçte gösterdikleri davranışları kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde rastgele keşifler yaparak ilişki kurma veya sınıflamaya yönelik zihinsel şemalar oluşturur. İlerleyen süreçte deneme-yanılma yoluyla oluşan bu keşifler tutarlı hale gelerek çocukların oyun davranışları çeşitlenir (Piaget, 1999, s. 238). Çocuklar öncelikle tek bir oyuncakla basit eylemler gerçekleştirirken, gitgide basit eylemler karmaşık oyunlara dönüşür. Duyu-motor oyunlarında çocuklar oyuncakları keşfettiği ve kontrol edebildiği halde, bu oyun türünde çocukların oyuncakları işlevlerine uygun kullanılmadığı görülmektedir (Wolfberg, 2003, s. 121).

1.4.2.2. İşlevsel oyun

İşlevsel oyun, çocukların gerçeğin minyatürü olan oyun araç-gereçlerini günlük yaşamda nasıl kullanılıyorsa o şekilde kullanmasıdır (Ungerer ve Sigman, 1981, s. 320). İşlevsel oyun davranışları, daha karmaşık bir yapı içeren sembolik oyun davranışlarının ön koşulunu oluşturmaktadır (Lewis, 2003, s. 392). Taklit becerilerine dayalı olan işlevsel oyun davranışları, genellikle bir modelin izlenmesiyle ortaya çıkmakta ve izlenen eylemin oyun araç-gereçlerinin üzerinde sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Örneğin çocuğun diş fırçasının kılılarıyla oynamak yerine fırçayla bebeğinin dişlerini fırçalaması ya da biberonu biberonmuş gibi kullanarak bebeğini beslemesi, işlevsel oyun davranışlarına örnek olarak verilebilir (Rogers ve Dawson, 2010, s. 148).

1.4.2.3. Sembolik/hayali oyun

Sembolik/hayali oyun davranışları çocuklarda iki yaşından sonra görülmektedir. Çocuklar bu döneme kadar edindikleri bilgileri artık sembollerini kullanarak ifade etmeye başlarlar (Barton ve Wolery, 2008). Çocuklar hayali/sembolik oyun türünde, önce tek bir eylemi içeren temsili oyun davranışları gerçekleştirirler. Süreç içerisinde çocuklar geçektirdikleri davranışlara yönelik neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlamalarıyla birlikte, bu sergiledikleri tek basamaklı davranışlar sıralı ve ilerleyen daha karmaşık oyun davranışlarına dönüşür (Morelock, Brown ve Morrissey, 2010, s.42).

Alanyazında bazı araştırmacılar, hayali oyun ile sembolik oyun türlerini yalnızca hayali oyun çatısı altında incelemişlerdir. Fakat çocuklarda sembolik oyun davranışları hayali oyun davranışlarından önce görülmektedir. Ayrıca, hayali oyun türünde çocukların işlevsel oyun ve sembolik oyun davranışları birlikte yer almaktadır (Barton ve Wolery, 2010, s. 86). Bu bağlamda hayali oyun türleri dört basamağa ayrılmaktadır. Bu basamaklar; hayali işlevsel oyun (boş bardaktan bir içeceği yudumluyormuş gibi yapma), bir oyun aracının yerini alma (bir kâseyi şapka olarak kullanma), olmayan bir oyun aracı varmış gibi hayal etme (elinde telefon varmış gibi hayal edip telefonla konuşma) ve olmayan özellikleri hayal etme (oyuncağı göstererek “bebeğin karnı acıkmış” deme) olarak görülmektedir (Barton ve Pavilanis, 2012, s. 7). Hayali oyun türleri, tanımları, örnekleri ve izleyen davranışlar Tablo 1.2.’de yer almaktadır.

1.4.2.4. Yapı-inşa oyunları

Yapı-inşa oyunları nesnelere birleştirme, yıkma ve bozma gibi etkinlikleri içeren oyun türüdür (Tüfekçioğlu, 2011, s. 62). Yapı-inşa oyunları, sosyal oyun türlerinden yalnız veya paralel oyun ile başlamakta, sembolik oyun oynama arttığında daha çok görülmekte ve çeşitlenmektedir (Özen, 2016, s. 36). Bu oyun türünde çocuklar oyun araçlarının özelliklerini inceleyip yaratıcı eylemlerle bir yapı oluşturmaktadır (Morrison, 2007, s. 24). Oluşturulan yapılar, çocukların motor becerilerini geliştirdiği gibi bilişsel gelişimini de büyük ölçüde etkilemektedir (Tüfekçioğlu, 2011, s. 62). Çocukların kumdan kule, bloklardan ev, yol vb. yapılar inşa etmeleri bu oyun türüne örnek olarak gösterilebilir (Morrison, 2007, s. 24).

1.4.2.5. Kurallı oyun

Kurallı oyunlar, önceden belirlenmiş kendine özgü kuralları olan organize oyunlardır. Çocuklar kurallı oyunları oynarken, oyuna özgü kurallara uyum sağlayıp, belli sınırlar içerisinde oynamayı öğrenirler (Tüfekçioğlu, 2011, s. 64). Bu oyun türünde iki ya da daha fazla grup, oyunu kazanma amacıyla karşılıklı rekabet halindedir. Bu nedenle çocuklar kurallı oyun türünde kazanma, kaybetme, adil olma gibi sosyal davranışlar edinirler. Edindikleri bu sosyal davranışlar onları bireysellikten uzaklaştırarak bir grup olarak hareket etmelerini sağlar. Saklambaç, basketbol, futbol gibi organize oyunlar kurallı oyunlara örnek olarak verilebilir (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002, s. 119).

Çocukların gelişim düzeylerine göre sosyal ve zihinsel bağlamda görülen oyun türleri aynı zamanda çocukların oyun düzeylerini de şekillendirmektedir. Oyunun çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, seçilecek oyunun bu düzeylere göre belirlenmesi ile yakından ilişkilidir. İzleyen bölümde çocukların oyun düzeyleriyle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

1.5. Oyun Düzeyleri

Çocukların gelişim süreci boyunca oyuncaklarla ve oyun arkadaşlarıyla ilişkileri doğrultusunda gelişimsel olarak izledikleri oyun düzeyleri bulunmaktadır. Oyun düzeyleri, çocukların ilgisini çeken oyun araçlarının belirlenmesi ve bu oyun araçlarının kullanılacağı uygun oyun etkinliklerinin planlanmasıyla ilgili bilgi sağlayıcı niteliktedir.

Çocukların bulunduğu oyun düzeyinden alt düzeyde planlanan bir oyun etkinliği, çocukların oyun etkinliklerinden sınırlı olarak yararlanmalarına, üst düzeyde planlanan bir oyun etkinliği ise çocuklarda ilgisizlik, zorlanma vb. durumlardan dolayı oluşabilecek davranış problemlerine neden olmaktadır. Bu nedenle oyun etkinlikleri planlanmadan önce çocukların oyun düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Özen, 2016, s. 199).

Çocukların gelişim sürecinde ilk oynadığı oyuncaklar neden-sonuç oyuncaklarıdır. Çocuklar bu oyuncaklarla deneme-yanılma yoluyla oyun oynamayı keşfederler. Örneğin basmalı tuşlu oyuncaklar bu düzeye uygundur. Neden-sonuç oyuncaklarını içine atma-çıkarma ve takma oyuncakları takip eder. Çocuklar bu aşamadan sonra bir bütün oluşturmak için parçaları birleştirir ve temel düzeyde bir kule veya tren yolu oluşturma gibi yapı-inşa oyuncaklarıyla oynarlar (Özen, 2016, s. 199).

Çocuklar yapı-inşa oyuncaklarının ardından oyuncakları bir arada kullanmaya başlarlar. Bu oyun düzeyinde ilişkili olmayan iki oyuncuğun birlikte kullanıldığı gözlenebilir. Çocuklar oyuncakları bir arada kullanma rutinini oluşturduktan sonra kendileri üzerinde kurgusal oyun oynamaya başlarlar. Bu kurgusal oyunlarda hayali işlevsel oyun davranışları görülür (Tüfekçioğlu, 2011, s. 63). Çocuklar bir tarakla saçlarını tarıyormuş gibi yaparken, sonraki aşamada oyuncakların üzerinde kurgusal oyun oynamaya başlarlar ve bir bebeğin saçlarını tarıyormuş gibi yaparlar. Çocuklar bu oyun düzeyinde ilerlediklerinde hayali işlevsel oyun davranışları gelişir ve oyuncak bebekleri canlandırma oyunlarını oynarlar. Bir bebeğe şarkılar söyletebilir veya onları konuşturabilirler (Özen, 2016, s. 200). Çocuklar bir sonraki oyun düzeyine geçtiklerinde ise; bir nesneye başka bir nesnenin özelliklerini yüklerler ve sembolik/mış gibi oyunlar oynarlar. Son olarak çocuklar, farklı kişilik özelliklerini kendilerine yükleyip tiyatral oyun davranışları sergilerler (Özen, 2016, s. 200).

Çocukların gelişim düzeyleriyle ilişkili olarak oyun gelişimleri ve oyun düzeyleri tüm çocuklarda aynı doğrultuda ilerlese de, OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki yetersizlikten dolayı özellikle sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarında desteklenmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu gelişim alanları ile oyun ayrılmaz bir bütün olduğundan, yetersizlikten etkilenme derecelerine göre OSB olan çocukların oyun davranışları, normal gelişim gösteren akranlarına göre belirgin şekilde farklılaşmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014, s. 432). İzleyen bölümde, OSB olan çocukların özellikleri, bu çocuklarda oyun davranışlarının sınırlı olarak görülmesinin

nedenleri ve oyun türlerine göre normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşan davranışlarıyla ilgili bilgiler açıklanmıştır.

1.6. OSB ve Oyun

OSB, normal gelişim gösteren bireylere göre sosyal etkileşim alanında ayırt edici özelliği bulunan, sınırlı ilgi ve yineleyen davranışlar ile fark edilen, yaşamın ilk üç yılı içerisinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (Centers of Disease Control and Prevention, [CDC] 2007; American Psychiatric Association, [APA] 2013, s. 31; Autism Speaks, 2013; National Autism Center, [NAC] 2015; World Health Organization, [WHO] 2016). Çocukluk otizmi, asperger sendromu, atipik otizm gibi tanı terimleri, Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması Sistemi (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) ve APA tarafından geliştirilen Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual-DSM-5) ile tek bir şemsiye altında OSB adı altında toplanmıştır. DSM-5'e göre OSB tanı ölçütleri, bireyde çoklu bağlamlarda sosyal iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında kalıcı eksiklikler görülmesi, sınırlı/yinelenen davranış kalıpları, ilgi veya etkinlikler gözlemlenmesi, belirtilerin erken dönemde ortaya çıkması, sosyal, akademik veya önemli diğer alanlarda klinik olarak yetersizliğe neden olan işlev bozuklukları olması ve belirtilen sınırlılıkların genelde OSB ile karıştırılan zihin yetersizliği veya gelişim geriliği ile açıklanamamasıdır.

Tablo 1.2. *Hayali Oyun Türleri, Tanımları, Örnekleri ve İzleyen Davranışları*

Hayali Oyun Türleri	Tanımları	Örnekleri	İzleyen Davranışlar
Hayali işlevsel oyun	Gerçeğe dayalı çıktıları görülmeksizin gerçek veya minyatür oyun araçlarını işlevine uygun olarak hayali bir biçimde kullanma	Boş kaşığı ağza götürme Bir kaşığı kâsenin içinde karıştırma Bir bebeği biberonla besleme	Bir kaşığı kâsenin içinde karıştırdıktan sonra ağza götürme Bebeği biberonla besledikten sonra battaniye ile sarıp yatağa koyma
Oyun aracının yerini alma	Oyun aracını başka bir nesneymiş gibi kullanma	Bir bloğu tren olarak hayal ederek rayların üzerinde ileri geri itme Bir bloğu kaşık olarak hayal edip kâsenin içinde karıştırma Bir tarağı telefon olarak hayal edip kulağına yaklaştırma	Bloğu rayların üzerine koyup uzun bir tren yapmak için başka bloklarla birleştirme ve treni ray boyunca sürme Bloğu kâsenin içinde kaşık olarak karıştırıp bebeği beslemek için ağzına götürme
Olmayan oyun araçlarını varmış gibi hayal etme	Oyun aracı yokken varmış gibi davranma	Parmağını kaşık olarak hayal edip ağzına götürme Bir bebeği sallıyormuş gibi hayal edip kollarını ileri geri hareket ettirme Elinde yiyecek varmış gibi hayal edip elini bebeğin ağzına götürme	Parmağını kâsenin içinde karıştırma, tadına bakıyormuş gibi yapıp ağzına götürme ve bebeğe yediriyormuş gibi yapma Elini kulağına doğru yaklaştırıp oyun arkadaşıyla telefonda konuşuyormuş gibi yapma
Var olmayan özellikler hayal etme	Kendine, oyun arkadaşlarına veya oyun araçlarına roller ve duygular yükleme	Elini oyun aracının üzerinden hızlıca çekip “çok sıcak” deme “Bebek ağlıyor” diyerek bebeği kucağına alıp ileri geri kollarını sallama “Ben doktor oldum. Kulaklarını kontrol edebilir miyim?” deme	Oyun aracının kulaklarını kontrol edip kalbini dinliyormuş gibi yapma Ağlayan bebeği sallayıp, “O çok yorulmuş” deme

Kaynak: *Barton ve Pavilanis, 2012, s. 7*

OSB olan çocukların belirtilen tanı ölçütlerinden bir veya birden çoğunu taşıyor olması, oyun oynamaları için gerekli olan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlik yaşamalarına, normal gelişim gösteren akranlarına göre oyun gelişimlerinin sınırlı düzeyde olmasına neden olmaktadır (Honey, Leekam, Turner ve McConachie, 2007, s. 1107). Normal gelişim gösteren çocuklar, çevrelerini model alarak, ortak ilgi kurarak ve taklit ederek çeşitli oyunlar kurup oynayabilmektedir (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 288). Fakat OSB olan çocuklar, oyun becerilerinin yanı sıra, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin de önkoşulu olma özelliği gösteren ortak dikkat, taklit ve alıcı-ifade edici dil becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer performansa sahip değildirler. OSB olan çocuklar nesne, mimik-ifade ve sözel taklit gerektiren becerileri edinmekte güçlük çektikleri (Williams, Whiten ve Singh, 2004, s. 287), bir kişi ve nesne arasında dikkatini koordineli bir şekilde yöneltemedikleri veya sürdürmedikleri için bu çocuklarda alıcı- ifade edici dil becerilerinin de olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir (Loveland ve Landry, 1986, s. 336). Bunun yanı sıra, OSB olan çocuklar oyun sırasında tekrarlayan eylemler yapmakta ve oyuncaklarla belli bir rutin içerisinde hep aynı şekilde oynamayı tercih etmektedirler. Normal gelişim gösteren akranlarına göre oyun araçlarının özelliklerini keşfetme eğilimi göstermemektedirler (Sigman, Kasari, Kwon ve Yirmiye, 1992, s. 796). OSB olan çocuklar oyun içerisinde sergiledikleri bu yetersizlikler nedeniyle kendi oyunlarına dâhil olmak isteyen akranlarını fark etmemekte, onların sosyal etkileşim ve iletişim girişimlerine yanıt vermemektedirler. Bu nedenle akranları tarafından dışlanan, yalnız ve kayıp çocuklar olarak bilinmektedirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 69).

OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan oyun davranışları sosyal ve zihinsel oyun türlerinde belirgin şekilde görülmektedir. Bu davranışlar sosyal oyun türlerinde incelendiğinde, OSB olan çocukların yalnız başına oynamayı tercih ettikleri, oyun araç-gereçlerini yineleyen bir şekilde işlevlerine uygun olarak kullanmadıkları ve sosyal etkileşim davranışlarında bulunmadıkları görülmektedir. Bir arabayı sürerek oynamak yerine yineleyen bir şekilde tekerleklerini döndürmek, OSB olan çocukların yalnız oyun içerisinde sergilediği oyun davranışlarından biridir (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002, s. 119). Seyirci oyunda, OSB olan çocukların genellikle akranlarıyla ortak bir oyun alanını paylaştıklarının farkına varmadıkları ve akranlarının gerçekleştirdiği oyun davranışlarına dikkat

etmedikleri görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014, s. 437). Paralel oyunda OSB olan çocuklar, akranlarıyla ortak bir oyun alanını paylaşmakta fakat diğer çocuklarla iletişim kurmadan yalnız oynamayı tercih etmektedirler. Bu süre içinde oyun alanını paylaştıkları diğer çocukların oyun davranışlarını taklit edip paralel oyun davranışları sergileyebildikleri gibi ilişkisiz, yineleyen ve kendini uyarıcı davranışlarda da bulunabilmektedirler (Özen, 2013, s. 31). İlişkili oyunda ise OSB olan çocuklar, akranlarıyla bir oyun içerisinde oynamakta, fakat sıra alma, paylaşma davranışları göstermeyip, sosyal bir etkileşimde bulunmamaktadırlar (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002, s. 119). Son olarak, sosyal oyunun en üst basamağı olan işbirlikçi oyunda OSB olan çocuklar, sosyal ipuçlarını anlayamamakta, sosyal etkileşimi başlatmaktan ve sürdürmekten kaçınmaktadırlar. Ayrıca, işbirlikçi oyun türünde özellikle sıklıkla oynanan temalı oyunların soyut bir yapı içermesi, OSB olan çocukların oyunu tam anlamıyla kavrayamamasına ve diğer çocuklarla kurulan etkileşimin sınırlı olmasına neden olmaktadır (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002, s. 119).

OSB olan çocukların zihinsel oyun davranışları incelendiğinde, nesnelerin işlevlerini anlama, sembolik düşünme ve hayal kurma davranışlarında yaşadıkları bilişsel sınırlılıklar temel yetersizlikleri olarak dikkati çekmektedir (Meral ve Cinisli, 2015, s. 27). Duyu-motor oyunlarında OSB olan çocuklar, kendilerini uyarıcı davranışlar sergiledikleri için bu oyunları daha sık tercih etmektedirler. OSB olan çocuklar oyun araç-gereçlerini keşfederken, bu araç-gereçlerin kokusu, tadı veya sesi onlar için önemli bir uyarıcı niteliği taşımaktadır. OSB olan çocuklar legoları koklama, legolara parmağıyla vurarak çıkan sesi dinleme ya da legoları sadece yan yana dizme gibi tekrarlayan davranışlar sergiler (Özen, 2013, s. 20). OSB olan çocuklar oyun araç-gereçlerinin amacını anlamakta güçlük çektiklerinden bu araçları işlevine uygun kullanamamaktadırlar. Bu nedenle OSB olan çocuklarda işlevsel oyun davranışları nadiren ortaya çıkmaktadır (Tüfekçioğlu, 2011, s. 215). Hayali/sembolik oyun türünde ise OSB olan çocuklar bir süreci başından sonuna kadar kurgulamakta, oyun içerisinde gelişen bir durumun nedenlerini kavramakta ve değerlendirmekte zorlanmaktadırlar (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 138). Bunun yanı sıra OSB olan çocukların hayali oyunları oynayabilmesi için gerekli olan ön koşul özellikler (davranış çeşitliliklerindeki nitelik, esneklik, hayal gücü ve soyut düşünme) sınırlı olduğundan hayali oyunlarda kendiliğinden ortaya çıkan rolleri sergileme, bir oyunu planlama, organize etme ve oyun repliklerine uygun davranışlar sergileme nadiren gözlenmektedir (Wolfberg, 2003, s.

11). OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan oyun davranışları Tablo 1.3.'de özet bilgi olarak yer almaktadır.

OSB olan çocukların hayali oyunlarda yaşadıkları güçlüklerle rağmen, nitelikli oyun ortamlarında bu çocukların gelişimsel düzeyine ve bireysel farklılıklarına uygun planlamalar yapıldığında, etkili öğrenme fırsatlarının olduğu görülmektedir (Gestwicki, 2007, s. 51). Bu planlamaları ayıntılı bir şekilde incelemek amacıyla gerçekleştirilen alanyazın taramasında, oyun ile ilgili yürütülen araştırmaların iki grupta incelendiği görülmektedir. İlk grupta yer alan araştırmalar özel gereksinimli çocuklara oyun becerilerinin/davranışlarının öğretildiği ve oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinin hedeflendiği araştırmalardır. Özel gereksinimli çocuklara oyun düzenlemelerinin içerisinde yeni beceriler/davranışlar kazandırılmasını hedefleyen araştırmalar ise ikinci grup araştırmalar olarak yer almaktadır (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 292).

İkinci grup araştırmalarda belli noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar, (a) oyunun sosyal, iletişim ve bilişsel alanda hedeflenen becerilerin/davranışların öğretimi için doğal bir bağlam oluşturması, (b) hedeflenen becerilerin/davranışların oyun içerisine gömülmesiyle birlikte çocuklara ilişkişel bir öğrenme fırsatı sağlaması ve (c) oyunun hedeflenen beceri/davranış için doğal bir pekiştireç olma özelliği göstermesidir (Barton ve Wolery, 2010, s. 89; Frey ve Kaiser, 2011, s. 109). Bu nedenle çocuklara öncelikle oyun becerilerinin/davranışlarının kazandırılması ve çeşitlendirilmesi, oyunun içerisine gömülen hedef becerilerin edinimi, genellenmesi ve kalıcılığı için önem arz etmektedir (Barton ve Wolery, 2008, s. 109).

Oyun davranışlarının öğretildiği ve çeşitlendirildiği araştırmalar incelendiğinde ise; OSB olan çocukların gelişim ve oyun düzeyleri dikkate alınarak oyuna dayalı amaçların belirlendiği, uygulamaların daha çok çocuk merkezli ve ilgilerinin dikkate alınarak bireyselleştirmenin ön planda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çocuklara oyun davranışlarının öğretilip çeşitlendirilmesinde, özellikle uygulamacıların oyun davranışlarına model olduğu veya tepki ipuçlarının sistematik olarak kullanıldığı görülmektedir (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 292).

Tablo 1.3. OSB Olan Çocukların Sosyal ve Zihinsel Oyun Türlerinde Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Göre Farklılaşan Oyun Davranışları

Oyun Türleri	Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun davranışları	OSB Olan Çocukların Oyun Davranışları
Zihinsel Oyun	Gelişim sürecinde kendiliğinden ortaya çıkar. Farklılaşmayan veya yineleyen eylemlerin çeşitlenmesiyle duyu-motor oyun davranışları görülür. Ertelenmiş taklit ve farklı oyun şemalarının oluşumu ile basitten karmaşığa doğru ilerleyen işlevsel oyun davranışları görülür. Kapsamlı oyun repliklerinin ve rollerin oyuncaklara ya da kişilere yüklendiği basitten karmaşığa doğru ilerleyen sembolik/hayali oyun davranışları görülür.	Gelişim sürecinde gecikmiş veya atipik şekilde görülür. Sınırlı eylemler ve yüksek oranda ortaya çıkan kendini uyarıcı davranışlarla duyu-motor oyun davranışları görülür. Sınırlı eylemlerle birlikte oyun şemalarının daha az birleştirdiği, nadiren ortaya çıkan işlevsel oyun davranışları görülür. Esnek olmayan, basit ve çok az ortaya çıkan oyun replikleriyle birlikte planlama ve düzenleme sınırlılıklarının bulunduğu, nadiren sergilenen sembolik/hayali oyun davranışları görülür.
Sosyal Oyun	Ortak dikkat kurma, duygulara tepki verme ve rastgele taklitte birlikte yetişkinlerle ve akranlarla sosyal etkileşim davranışları görülür. Akranlarla oynanan oyunlar içerisinde kendiliğinden gelişen karmaşık sosyal etkileşim davranışları görülür. Akranlarının oyun alışkanlıkları içerisinde kabul gören sosyal etkileşim davranışları görülür.	Ortak dikkat kurma, duygulara tepki verme ve taklit becerilerinde yaşanan güçlüklerle birlikte sınırlı etkileşim davranışları görülür. Akranlarla oynanan oyunlar içerisinde değişken ve süreklilik arz etmeyen ilgisiz, pasif ve tuhaf sosyal etkileşim davranışları görülür. Akranlarının oyun alışkanlıkları içerisinde kabul edilmeyen sosyal etkileşim davranışları görülür.

Kaynak: Wolfberg, 2003, s. 121

Alanyazında oyun davranışlarının öğretilmesi ve çeşitlendirilmesinin hedeflendiği araştırmalarda oyun davranışlarına model olunan veya tepki ipuçlarının sistematik olarak kullanımını içeren öğretim uygulamaları; sembolik/hayali oyun türünde ipucunun giderek arttırılması (Barton ve Pavlanis, 2012; Barton ve Wolery, 2008; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Lifter, Ellis, Canon ve Anderson, 2005; Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson ve Cowdery, 1993), sosyodramatik ve işlevsel oyun türünde ipucunun giderek azaltılması (Lang vd., 2010; Barton ve Wolery, 2008; Goldstein ve Cisar, 1992), hayali/rol oyun türünde aşamalı yardımla öğretim (Akmanoğlu, Yanardağ ve Batu, 2014; Dalgın-Eyiip, 2011; Ülke-Kürkçüoğlu, Bozkurt ve Çuhadar, 2011), işlevsel oyun ve hayali oyun türünde video modellerle öğretim (Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010; Macdonald, Sacromone, Mansfield, Wiltz ve Ahearn, 2009; Paterson ve Akro, 2007; Hine ve Wolery, 2006; Macdonald, Clark, Garrigan ve Vangala, 2005; Nikopoulos ve Keenan, 2004; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003), tüm oyun türlerinde ayırık denemelerle öğretim (Nuzzolo-Gomez, Leonard, Ortiz, Rivera ve Greer, 2002; Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson ve Cowdery, 1993) ve manipülatif oyun, hayali/sembolik oyun ve sosyo-dramatik oyun türlerinde temel tepki öğretimi (Ingersoll ve Shreibman, 2006; Stahmer, 1999; Thorp, Stahmer ve Shreibman, 1995) olarak sıralanmaktadır. Bu araştırmalara ek olarak alanyazında hedeflenen oyun davranışlarına göre etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı ve replik öğretiminin yapıldığı araştırmalar yer almaktadır (Lifter, 2008, s.181-194).

Wolery (2005 s. 58), OSB olan çocukların doğal ortamlarda bağımsız bir şekilde oyun davranışlarının çeşitlenmesi ve görülme sıklığının artması için ipucunun giderek arttırılması yönteminin ideal olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda alanyazında bu görüşe paralel olarak ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretim uygulamalarıyla, OSB olan çocuklara herhangi bir etkileşimde bulunmaları için hedef uyaran veya ipucu sunulduğunda, hedeflenen davranışın gerçekleşmesi için daha çok çocuğa fırsat tanındığı ve böylece oyun etkileşimini kesintiye uğratmadığı vurgulamaktadır. (Barton ve Pavlanis, 2011, s. 9). İzleyen bölümde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

1.7. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, UDA ilkelerine dayalı tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler arasında yer almaktadır (Morse ve Schuster, 2004, s. 153). İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, OSB olan çocukları da içine alan farklı yetersizlik grupları için, hedeflenen becerilerin/davranışların öğretilmesinde etkili olduğu ve genellikle zincirleme becerilerin/davranışların öğretiminde kullanıldığı bilinmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 251). İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, bireye bağımsız tepki fırsatı sağlayan, en az iki ipucu türünden oluşan, hedeflenen beceri/davranışın kazandırılması için en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru ilerleyen bir ipucu hiyerarşisi izlenerek kullanılmaktadır. Bu yöntemde, bireye hedef uyaran sunulduktan sonra belirlenen yanıt aralığı içerisinde birey doğru tepkide bulunursa pekiştirilir. Birey yanlış tepkide bulunur veya tepkisiz kalırsa en ılımlı ipucu sunulmaya başlanarak, bireye tepki için yeni bir fırsat verilir. Birey kendisine sunulan daha az ılımlı ipucu türünde doğru tepkide bulunursa pekiştirilir. Yanlış tepkide bulunma ya da tepkisiz kalma durumunda ipucu hiyerarşisindeki bir üst düzey ipucunun sunumu yapılır. Bu süreç ipucu hiyerarşisindeki tüm ipuçları sunulana kadar veya birey doğru tepkide bulununcaya dek devam eder (Doyle, Wolery, Ault ve Gast, 1988, s. 29).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde, ipucundan önce doğru tepki, ipucundan önce yanlış tepki, ipucundan sonra doğru tepki, ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmama olarak tanımlanan beş tür birey tepkisi vardır. İpucu hiyerarşisinde bir üst düzey ipucuna geçiş ölçütü, bireyin doğru tepkide bulunmamasıdır. İpucu hiyerarşisinde belirlenen son ipucu türü, bireyin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren kontrol edici ipucudur. Kontrol edici ipucunun sunulmasıyla birlikte ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim tamamlanmış olur (Tekin-İftar, 2012, s. 252).

İpucunun giderek arttırılmasıyla gerçekleştirilen öğretim uygulamasında uygulamacıların dikkat etmesi gereken dört ana unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan ilki, her ipucu düzeyi için ipucunun hedef uyaranla birlikte sunulmasıdır (Wolery ve Gast, 1984, s. 62). Uygulamacı tarafından uyaran-tepki kontrolünün kurulması adına belirlenecek olan uyaran beceri yönergesi, çevre düzenlemesi veya doğal olarak oluşan uyaranlar olabilir. Uyaran türü bireyin bireysel özellikleri, gereksinimleri ve öğretilecek beceri/davranışın türüne göre değişiklik gösterebilir (Tekin-İftar, 2012, s. 256). Uygulamacıların ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle gerçekleştireceği öğretim

uygulamasında dikkat etmeleri gereken ikinci unsur, ipucu hiyerarşisinin bireyin özellikleri dikkate alınarak oluşturulması ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda ipucu sunumunun gerçekleştirilmesidir. Dikkat edilmesi gereken bir başka unsur, uygulamacı tarafından belirlenen yanıt aralığının, ipucu sunumu gerçekleştirildikten sonra mutlaka tutarlı şekilde beklenmesidir. Son unsur ise, bireyin hedef beceri/davranışa yönelik verdiği tüm doğru tepkilerin pekiştirilmesidir (Wolery ve Gast, 1984, s. 62).

Yöntemin kullanımına ilişkin dikkat edilmesi gereken ana unsurların yanı sıra OSB olan çocuklara oyun becerilerinin/davranışlarının öğretiminde de izlenmesi gereken basamaklar yer almaktadır. İzleyen bölümde OSB olan çocuklara özellikle hayali/sembolik oyun becerilerinin kazandırılmasında kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, bu beceri için uygulama basamaklarıyla ilgili bilgiler açıklanmıştır.

1.7.1. Hayali oyun öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim

OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek arttırılmayla öğretim; çocuğun ilgisini çekme, çocuğun ilgisine ve öğretim sürecine uygun oyun araç-gerecini seçme, çocuğun bireysel özelliklerine göre öğretimde kullanılacak ipuçlarını seçme, oyunu çocuğun davranışlarını çeşitlendirecek şekilde düzenleme, ipuçlarını belirlenen hiyerarşiye göre sunma, uygun pekiştirme ve ilerlemeyi izleme basamakları ile gerçekleştirilmektedir (Barton ve Pavilians, 2012, s. 10). Bu basamakların kullanımına ilişkin bilgiler Tablo 1.4.'de yer almaktadır.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu uygulamanın çeşitli oyun becerilerinin öğretiminde işlevsel bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015; Wong, 2013; Yanardağ, Birkan, Konukman, Agbuga ve Lieberman, 2011; Barton ve Wolery, 2010; Libby, Weiss, Bancroft ve Ahearn, 2008; Wong, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005; DiCarlo ve Reid, 2004; Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990).

Ülke-Kürkçüoğlu (2015) OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve video modelle öğretimin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 5-6 aralığında olan biri kız, ikisi erkek üç çocuk katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma

sonucunda OSB olan çocuklara hayali oyun öğretiminde her iki öğretim uygulaması da etkili bulunmuş, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, video modellerle öğretimden daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumları ise; kişiler ve araçlar arası ön test-son test oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocukların kendilerine öğretilen hayali oyun becerilerini genelledebildikleri ve becerilerin kalıcılığının sağlandığı görülmüştür.

Wong (2013) OSB olan çocuklara oyun becerilerinin ve ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının kullanıldığı bir programın etkililiğini incelemiştir. Araştırma, pilot çalışma niteliğinde deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları 3-6 arasında değişen dördü kız 30'u erkek 34 çocuk ve 14 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, çocukların sınıf öğretmenleridir. Araştırmada sembolik oyun davranışlarının ve ortak dikkat becerilerinin öğretildiği iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğretmenler oluşturulan gruplara yansız olarak atanmıştır. Program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenler sekiz hafta boyunca hedef becerilerin sınıflarında farklı etkinlikler ve rutinler içerisine nasıl gömüleceğini içeren bir eğitim almışlardır. Aldıkları eğitimden sonra ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin kullanıldığı programı sınıflarında uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, OSB olan çocukların ortak dikkat ve sembolik oyun becerilerinde önemli bir artış ve çeşitliliğin olduğu görülmüştür. Araştırmanın ortamlar arası genelleme oturumlarında çocukların ortak dikkat girişiminde bulunma davranışının azaldığı, fakat oyun davranışları için gerçekleştirilen araçlar arası genelleme oturumlarında ise çocukların edindikleri sembolik oyun davranışlarını farklı oyuncaklarla genelledebildikleri görülmüştür.

Yanardağ, Birkan, Konukman, Agbuga ve Lieberman (2011) OSB olan çocuklara temel tenis oyunu becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 7 ile 9 arasında değişen dört erkek OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan tüm çocukların temel tenis oyunu davranışlarında artış görülmüştür. Araştırmada OSB olan çocuklara oyun becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim etkili bulunmuştur.

Tablo 1.4. *Hayali Oyun Öğretiminde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Kullanımı*

Öğretim Basamakları	Basamakların Kullanımı
Basamak 1: Hedef davranışı tanımlama oyun türünü belirleme	Çocukların sıklıkla kullandığı oyuncaklar ya da oyun türleri düşünülmelidir. Pek çok çocuğun sınırlı hayali oyun davranışı gösterdiği göz önünde bulundurulursa işlevsel oyun türüyle öğretime başlamak uygun olacaktır. Eğer hayali oyun davranışları öğretilecekse davranışlarla birlikte hangi ifadelerin kullanılacağı planlanmalıdır.
Basamak 2: Hedeflenen hayali oyun davranışları için bilgi sağlayacak oyuncakları seçme	Oyuncakların seçimi yapılırken çocukların tercih ettiği oyuncaklar göz önünde bulundurulur. Çocukları aynı oyuncakla taklit edebilmek için iki eş oyuncak seti hazırlanmalıdır. Setlerdeki oyuncakların dönüşümlü olarak yerleri değiştirilmelidir. Oyuncaklar, hedeflenen oyun türündeki davranışlar için uygun olmalıdır.
Basamak 3: Çocukların ihtiyaçlarına göre ipucu hiyerarşisi oluşturma	Bazı çocuklar için üç tür ipucu (örn: sunum, model ve tam fiziksel ipucu), bazı çocuklar içinse dört tür ipucu (örn: sunum, sözel, model ve tam fiziksel ipucu) etkili olabilir. İpuçları en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru sıralanmalıdır.
Basamak 4: Oyun bağlamı ya da etkileşimi içinde pekiştirme	Mümkün olduğunca oyun etkileşimi kesintiye uğratılmamalıdır. Çocukların öğrenme geçmişinde işe yarayan pekiştiriciler seçilip giderek silikleştirilmeli, doğal oyun tepkileri ile yer değiştirilmelidir.
Basamak 5: Sorarak ya da doğrudan oyuncaklarla birlikte çocukları oyun alanına yönlendirme	Çocukların tercih ettiği oyuncaklar ya da oyun türleri tanımlanıp kullanılmalıdır. Çocukların ilgileri takip edilerek oyuncaklar dönüşümlü olarak kullanılmalı ya da yeni oyuncaklar eklenmelidir.
Basamak 6: Çocuklara oyuncakları doğrudan sunma	Çocukların oyuncakları görebildiğinden emin olunmalıdır.
Basamak 7: Çocukların ilgisini çekmek için 12-20 saniye rastgele taklit etme	Çocukların hizasına inilmeli, çocuklar o an ne yapıyorlarsa taklit edilmelidir.

Tablo 1.4. (devam) *Hayali Oyun Öğretiminde İpucunun Giderek Arttırılması Yönteminin Kullanımı*

Basamak 8: İpucu hiyerarşisi sunma

Çocukların ilgisini çeken oyuncaklarla ilişkili davranışlara ipucu sunulmalıdır. Daha önceki oturumlarda görülen oyun etkileşimleri göz önünde bulundurularak yeni etkileşimler kurulmalıdır.

Basamak 9: Hayali oyunla ilgili herhangi bir davranışı pekiştirme

Çocuklar kendilerine sunulan ipucundan farklı bir davranışta bulunsalar bile, gösterdikleri davranışla ilgili dönüt verilip, pekiştirme yapılmalıdır.

Basamak 10: İlerlemeyi izleme

Çocukların ilerlemeleri izlenip, ihtiyaç duyulduka ipucun türleri ya da ipucu hiyerarşisi değıştirilmeli düzenlenmelidir.

Kaynak: *Barton ve Pavlanis, 2012, s. 7*

Barton ve Wolery (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, OSB olan çocuklara ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan, karşılıklı taklidin ve pekiştirmenin birlikte kullanımının işlevsel ilişkisini incelemişlerdir. Aynı zamanda bu uygulamanın OSB olan çocukların hayali oyun becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 2 yaş 6 ay ile 4 yaş 2 ay arasında değişen iki kız, iki erkek çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden araçlar arası ve denekler arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada OSB olan çocukların öğretmenlerine, hayali oyun davranışlarının uygun örneklerin sunumu, hayali oyun davranışları ile hayali olmayan oyun davranışlarının ayırımının yapılması, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin farklı oyun setlerinde kullanımı ve öğretim sırasında karşılıklı taklidin nasıl kullanılacağına ilişkin bir eğitim verilmiştir. Öğretmenlere verilen eğitimin OSB olan çocukların hayali oyun davranışları üzerindeki etkisine bakıldığında, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB olan çocukların hayali oyun becerilerini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumları, araştırmada sunulan eğitime dâhil olmamış ve ipucu hiyerarşisini kullanmayı bilmeyen kişiler tarafından farklı oyuncak setleriyle gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocukların kendilerine öğretilen hayali oyun becerilerini genelledebildikleri ve becerilerin kalıcılığının sağlandığı da araştırma bulgularında yer almaktadır.

Libby, Weiss, Bancroft ve Ahearn (2008) OSB ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tek başına oyun oynama becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek arttırılması ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada lego inşa etme oyununun öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmaya yaşları 9-15 arasında değişen dört OSB olan ve bir gelişimsel yetersizliği olan toplam beş çocuk katılmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması, hedeflenen oyun becerisinde ipucunun giderek arttırılması ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin karşılaştırılmasıdır. Araştırma bulgularına göre; her iki uygulamanın da hedeflenen becerinin edinimi için etkili olduğu, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin daha az hata yapmaya imkân sağladığı fakat edinim sürecini geciktirdiği, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde ise daha fazla hata oranıyla edinimin daha erken gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın ikinci basamağında ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde kullanılan ipucu hiyerarşisinde, kısmi fiziksel ipucuna yer verilmemiş, ayrıca ipuçlarının kullanımında iki saniye sabit

zaman aralığı eklenmiştir. Yöntemin uyarlanmış hali ile ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde yapılan uyarlamanın, çocuklara bağımsız tepkide bulunma fırsatı sağladığı, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretime göre hata oranının daha az olduğu, edinim hızlarının ise neredeyse eşit olduğu görülmüştür.

Wong, Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2007) yürüttüğü deneysel araştırmada, OSB olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin ve ortak dikkat becerilerinin kazandırılması ve genellenmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimi kapsayan iki doğal öğretim programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada yaşları 2 yaş 7 ay ve 4 yaş 7 ay arasında değişen 31'i erkek, 10'u kız 41 çocukla çalışılmıştır. OSB olan çocuklar yansız olarak öğretim programlarına atanmışlardır. İlk program masa başında, daha fazla ardışık denemeye yer verilerek sunulmuştur. İkinci program ise yerde, daha az ardışık denemeye yer verilerek, çocuk taklit edilerek, uyarılar oyun rutininin içerisine gömülerek ve hedeflenen beceri için kullanılan oyun araç-gereçlerinin dışında başka oyuncaklar da ortamda bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iki programda da sözel ipucundan fiziksel ipucuna doğru ilerleyen bir ipucu hiyerarşisi kullanılmış, hedef beceriyi temsil edecek çeşitli oyun araç-gereçlerine yer verilmiş, oyun araç-gereçleriyle bağımsız olarak oynanması için fırsat sunulmuş ve hata düzeltilmesi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, birinci programın hedeflenen iki becerinin edinimi için daha işlevsel olduğu ve tüm çocukların oyun becerilerini ortak dikkat becerilerinden daha kolay öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın tüm katılımcılarda genelleme verileri açısından etkili olduğu görülmüştür.

Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) yürüttüğü deneysel araştırmaya, 58 OSB olan çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar iki deney bir kontrol grubu olarak üç gruba ayrılmıştır. Ortak dikkat ve sembolik oyun becerileri deney gruplarına yansız atama yoluyla atanmıştır. Bir grupta sembolik oyun becerileri ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimle çalışılırken, diğer grupta ortak dikkat çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, her iki deney grubunda da kontrol grubuna göre hedeflenen davranışların çeşitlendiği, çocukların anneleriyle olan etkileşimlerinde ortak dikkat kurdukları, anneleriyle oyun etkileşimi içerisindeyken sembolik oyun türünün çeşitli davranışlarını sergiledikleri, oyun düzeylerinde artış olduğu ve davranışları genelledikleri görülmüştür.

Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson (2005) yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklara manipulatif oyun ve sembolik oyun davranışlarının kazandırılmasında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada hedeflenen becerinin sunumu için farklı oyun kategorilerinde, farklı oyun setlerinin kullanıldığı özel bir oyun programı hazırlanmış, oyun programını uygulayabilen iki öğretmen ve yaşları dört ile altı arasında değişen üç erkek çocukla çalışılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, tüm çocukların oyun davranışlarının çeşitlendiği görülmüş, her kategoride hedeflenen davranışlar genellenmiş, fakat kategoriler arası genelleme yapılamamıştır.

DiCarlo ve Reid (2004) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hayali oyun becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada kazandırılması hedeflenen oyuncaklarla hayali oyun oynama becerisi, yaşları 26-30 ay arasında değişen üçü erkek ikisi kız beş çocukla çalışılmıştır. Araştırma üç katılımcıyla deneysel yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma diğer iki katılımcı ile AB modeli ile yinelenmiştir. Araştırma bulguları, tüm katılımcıların oyuncaklarla bağımsız olarak hayali oyun oynama davranışlarında artış olduğunu göstermiştir. Kaynaştırma ortamında gerçekleştirilen araştırmada katılımcı grubunun edindiği oyun davranışları, normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışları ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda hedeflenen hayali oyun türünde gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların benzer oyun davranışlarını gösterdiği görülmüştür.

Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello (1990) OSB ve zihin yetersizliği olan çocuklara sözel ve sözel olmayan oyun becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 5-6 arasında değişen iki erkek ve bir kız olmak üzere toplam üç zihin yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Araştırmada bir yetişkin ile birlikte topla oyun oynama becerisi için katılımcıların oyunu başlatmaları ve oyun davranışlarını edinmeleri için kısa oyun döngülerinin kullanıldığı bir öğretim planlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, sözel ipucundan fiziksel ipucuna doğru kullanılan hiyerarşi ile tüm çocuklar hedeflenen oyun becerisini edinmiş ve oyun döngüsünü tamamlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, oyun becerilerinin kazandırılmasında ipucunun giderek artırılması yönteminin etkililiğinin ve verimliliğinin incelendiği 10 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan sekiz çalışma OSB olan erken dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiş, altı çalışma tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlemiştir. Dört çalışma karşılaştırma, altı çalışma etkililik araştırması olarak tasarlanmıştır. Ayrıca, yalnızca dört çalışmada hedeflenen oyun becerilerinin hayali oyun becerileri olduğu görülmektedir.

Alanyazında ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin erken eğitim döneminde OSB olan çocukların hayali oyun becerilerinin/davranışlarının çeşitlendirilmesindeki etkililiğini inceleyen yalnızca iki çalışmaya ulaşılmıştır. Bu nedenle, alanyazında bu tür araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalara yönelik özet bilgiler Tablo 1.5.'de yer almaktadır.

Ayrıca, incelenen araştırmalarda ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim doğal öğretim düzenlemeleri içerisine gömülerek sunulmaktadır. Ek olarak incelenen araştırmaların genelleme oturumlarında çoklu örneklerin kullanımına yer verildiği ve özellikle ifade edici dil becerilerine yönelik hedeflenmeyen bilgi sunumu yapıldığı görülmektedir. Alanyazından hareketle bu araştırmada, çeşitlendirilmesi hedeflenen oyun davranışlarının yanı sıra, davranışların sözel ifadelerinin (eylemlerin adlandırılması) hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmasına ve hedeflenmeyen bilginin genelleme oturumlarının çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Çoklu örneklerin kullanımına ilişkin bilgiler araştırmanın yöntem bölümünde, hedeflenmeyen bilgi sunumuna ilişkin bilgiler ise izleyen bölümde açıklanmaktadır.

1.8. Hedeflenmeyen Bilgi

Hedeflenmeyen bilgi, bireylerin öğretim sürecinden daha çok verim almaları ve hedeflenen davranışlara ek olarak başka davranışları da edinmeleri amacıyla, bireylere öğretim denemeleri sonunda hedeflenmeyen bir uyaran sunulmasıdır. Hedeflenmeyen bilgi sunumu bireysel öğretim süreçlerinde ve küçük grup düzenlemelerinin içerisinde her zaman gerçekleştirilebilir (Folkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009, s. 128). Bu süreçte bireylerin hedeflenmeyen bilgi sunumuna ilişkin tepkide bulunmaları beklenmez ve bireyler hedeflenmeyen bilgi sunumundan sonra doğru tepkide bulunsalar bile uygulayıcı bireyleri pekiştirmez (Wertz, Wolery, Holcombe ve Gast, 1995, s. 56).

Bireylerin hedeflenmeyen bilgiye ilişkin edinim düzeyleri, önceden planlanan yoklama oturumları veya ön test-son test oturumları ile ölçülebilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 73).

Alanyazında hedeflenmeyen bilgi sunumunun etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda, tek basamaklı veya zincirleme becerilerle birlikte hedeflenmeyen bilginin paralel, genişletilmiş ve yeni-değişik hedeflenmeyen bilgi olarak sunulduğu görülmektedir (Falkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009; Campbell ve Mchling, 2008; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Fiscus, Schuster, Morse ve Collins, 2002; Embregts, 2000; Griffen, Schuster ve Morse, 1998; Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Meyer, 1992; Gast, Doyle, Wolery, Ault ve Baklarz, 1991).

Paralel hedeflenmeyen bilgi, bireylere hedef uyaranla ilişkili tepkinin verilmesini içerirken, genişletilmiş hedeflenmeyen bilgi ise öğretilen bilgiyi genişleten ek bilgi sunumunu içermektedir. Yeni-değişik hedeflenmeyen bilginin öğretimi ise hedeflenen beceriden kavramsal olarak farklılaşan bilgilerin sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 73). Bu çalışmada katılımcılarda çeşitlendirilmesi hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadeleri (eylemlerin adlandırılması), genişletilmiş hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmuştur. Katılımcıların hedeflenmeyen bilgiyi edinim düzeyleri ise ön test-son test oturumları düzenlenerek sınanmıştır.

Tablo 1.5. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması ile Oyun Becerilerinin Çalışıldığı Araştırmalar

Kaynak	Denekler ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Genelleme	Kalıcılık
Ülke-Kürkçüoğlu, 2015	OSB olan, 5-6 yaş aralığında bir kız iki erkek çocuk	Hayali oyun becerileri	İpucunun giderek arttırılması, video model	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Evet	Evet
Wong, 2013	OSB olan, 3-6 yaş aralığında dört kız 30 erkek çocuk	Sembolik oyun ve ortak dikkat becerileri	İpucunun giderek arttırılması	Grup deneysel model	Evet	Hayır
Yanardağ, Birkan Konukman, Agbuga ve Lieberman, 2011	OSB olan 7-9 yaş aralığında dört erkek çocuk	Kurallı oyun becerileri	İpucunun giderek arttırılması	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Hayır	Hayır
Barton ve Wolery, 2010	OSB olan 2 yaş 4 ay-4 yaş 2 ay aralığında iki kız iki erkek çocuk	Hayali oyun becerileri	İpucunun giderek arttırılması, karşılıklı taklit ve pekiştirme	Beceriler arası ve denekler arası çoklu yoklama modeli	Evet	Evet
Libby, Weiss, Bancroft ve Ahearn, 2008	Dört OSB ve bir gelişimsel yetersizliği olan 9-15 yaş aralığında beş çocuk	Tek başına oyun oynama becerisi	İpucunun giderek arttırılması, ipucunun giderek azaltılması	Görev analizi	Evet	Hayır
Wong, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007	OSB olan 2-5 yaş aralığında 31 erkek 10 kız 41 çocuk	Hayali oyun ve ortak dikkat becerileri	İpucunun giderek arttırılması kullanılarak oluşturulmuş iki öğretim programı	Grup deneysel model	Evet	Hayır

Tablo 1.5. (devam) *İpucunun Giderek Arttırılması Yöntemi ile Oyun Becerilerinin Çalışıldığı Araştırmalar*

Kasari, Freeman ve Paparella, 2006	OSB olan 3-4 yaş aralığında 58 çocuk ve anneleri	Sembolik oyun ve ortak dikkat becerileri	İpucunun giderek arttırılması	Karma etki regresyonları	Evet	Hayır
Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005	Yaygın gelişimsel bozukluğu olan 4-6 yaş aralığında üç çocuk	Sembolik oyun ve ortak dikkat becerileri	İpucunun giderek arttırılması	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Evet	Hayır
DiCarlo ve Reid, 2004	Gelişimsel yetersizliği olan 26-30 ay yaş aralığında iki kız üç erkek beş çocuk	Hayali oyun becerileri	İpucunun giderek arttırılması	Denekler arası çoklu başlama modeli, AB modeli	Hayır	Hayır
Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990	OSB ve zihin yetersizliği olan 5-6 yaş aralığında iki erkek bir kız üç çocuk	Sözel ve sözel olmayan oyun davranışları	İpucunun giderek arttırılması	Denekler arası ve davranışlar arası çoklu başlama modeli	Hayır	Hayır

1.9. Araştırmanın Gereksinimi

Araştırmanın öncelikli gereksinimi şu şekilde ifade edilebilir: OSB olan çocuklar oyun etkinlikleri sırasında birtakım davranışsal özellikler sergilemektedirler. Bu özellikler; (a) yineleyen davranışlar göstermeleri, (b) sınırlı ilgiye sahip olmaları, (c) oyun alanını ve oyuncakları arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih etmemeleri, (d) sıra almada sorun yaşamaları, (e) oyun davranışlarını çeşitlendirmek yerine edindikleri oyun davranışlarını basit düzeyde sürdürmeleri ve (f) yaratıcılıklarındaki sınırlılıklar nedeniyle hayali oyunları öğrenmede yetersizlikler yaşamaları olarak sıralanabilir. Oyun becerilerindeki bu yetersizlikler, OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile iletişimini sınırlamakta (Wolfberg ve Schuler, 1993, s. 468) ve sosyal ortamlara kabul edilmelerini güçleştirmektedir (Wolfberg ve Schuler, 1999, s. 42). Bu nedenle, OSB olan çocukların oyun etkinliklerine katılımlarını sağlamada sistematik oyun düzenlemelerine gereksinim duyulmaktadır (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 289). Bu noktada bu araştırmada, OSB olan çocuklara oyun davranışlarının öğretilmesine karar verilmiştir. Bu gereksinim doğrultusunda, araştırmanın olası katılımcı grubunun aileleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında araştırmanın bağımlı değişkeni olarak hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmada OSB olan çocuklara hedeflenen becerinin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretilmesi planlanmıştır. Bu planlama, OSB olan çocuklara oyun içinde doğal bağlamda planlanmış sistematik bir öğretim fırsatı sunmaktadır. Bunun temel gerekçesi ise yöntemin doğası gereği, uygulamacılar öğretim sırasında çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmesi için bekleyerek çocuğun oyun etkileşimini daha az kesintiye uğratmaktadır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, erken eğitim dönemindeki OSB olan çocuklara oyun davranışlarının kazandırılmasında ve çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkili ve verimli bir uygulama olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015; Wong, 2013; Barton ve Wolery, 2010; Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990). Fakat bu araştırmalar ulusal ve uluslararası alanyazında halen sınırlı sayıdadır.

Özel gereksinimli olan çocuklara öğretim sunarken etkili ve verimli öğretim uygulamalarının kullanılmasının yanı sıra, alanyazında bu yöntemlerin öğretimsel verimliliğini arttırmak amacıyla çeşitli ek uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Bu uygulamalardan bir tanesi de hedeflenmeyen bilgi sunumudur. Oyun etkinlikleri hedeflenen davranışların yanı sıra genişletilmiş bilginin doğal bağlamda sunulması

açısından da uygun etkinliklerdir. Bu çalışmada hedeflenen oyun davranışlarının yanı sıra, oyun sırasında doğal bağlamda gerçekleşen eylemlerin adlandırılması, hedeflenmeyen bilgi olarak oyun etkinliğinin içerisine gömülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleriyle gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

OSB olan çocukların temel yetersizliklerinden bir diğeri edindikleri becerileri farklı ortamlara, kişilere ve araç gereçlere genellemedeki sınırlılıklarıdır. Bu nedenle, öğretimi hedeflenen becerilerin çocukların günlük yaşamda farklı şekillerde karşılaştıklarında da sergileyebilmelerini destekleyen düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. Bu düzenlemelerden biri de genelleme oturumlarının çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilmesidir. Bu gereksinim dikkate alınarak, araştırmada hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin genelleme oturumları çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

1.10. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, OSB olan çocukların oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- a) OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim etkili midir?
- b) OSB olan çocuklar çeşitlenen hayali oyun davranışlarını öğretim sonrasındaki 1. ve 3. haftalarda sürdürebilmekte midir?
- c) OSB olan çocuklar çeşitlenen oyun davranışlarını farklı araçlar üzerinde genelledebilmekte midir?
- d) OSB olan çocuklara oyun etkinlikleri içerisine gömülerek hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin edinimi nedir?
- e) OSB olan çocuklar hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisini farklı araçlarla ve doğal bağlamda genelledebilmekte midir?
- f) OSB olan çocukların ailelerinin araştırma ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Araştırmada OSB olan çocuklara ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan öğretimin, çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesi üzerindeki

etkililiği incelenmektedir. Ayrıca OSB olan çocuklara sunulan öğretim içerisinde hedeflenmeyen bilgi olarak eylem adlandırma becerisinin edinimi de incelenmiştir. Araştırma bulgularının OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılara, araştırmacılara ve ailelere yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri çocuğun yaşamının pek çok alanında karşılaşılan durumlar için temel becerilerdir. OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklardan dolayı yalnızlaşmakta, sosyal kabulleri güçleşmekte, dolayısıyla sosyal hayata uyum sağlamaları mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, bu becerilerin öğretiminin etkili öğretim uygulamalarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, nitelikli oyun ortamlarında OSB olan çocuklara oyun davranışlarının öğretilmesi ve çeşitlendirilmesi için tepki ipuçlarının kullanımının bir örneğini teşkil etmiştir. Ayrıca, OSB olan çocukların bu sistematik öğretim düzenlemeleri yoluyla uygun oyun davranışları arttığında, kendini uyarıcı davranışlar gibi uygun olmayan davranışlarının da azalması umulmaktadır. Dolayısıyla, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi, öncelikli hedefler arasında yer almalıdır. Çocuk temel taklit, ortak dikkat, eşleme ve alıcı dil becerilerinde belli bir ilerleme gösterir göstermez oyun becerileri üzerinde çalışmaya başlanabilir (Özen, 2016, s. 9).

OSB olan çocukların eğitiminde sosyal anlamda destekleyici olan oyun etkinlikleri doğal bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Pretti-Frontzack ve Bricker, 2004; Barton ve Wolery, 2010, s. 93; Frey ve Kaiser, 2011, s. 100). Hedeflenen beceriler oyunun içine gömülürken oyun etkinliği çocuk için bir öğretimden çok doğal bir pekiştireç özelliği göstermektedir. Araştırmada ele alınan oyun temasında OSB olan çocuklara kazandırılması hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerini içeren eylemler gömülmüştür. Bu eylemler, OSB olan çocuklar için doğal pekiştireç niteliği taşıyan, oyun gibi doğal bir öğrenme ortamında sunulmaktadır.

Araştırmada hedeflenmeyen bilgiye yönelik genelleme oturumlarının çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilmesi farklı uyaran örneklerini içerdiğinden, katılımcılardaki davranış değişikliğinin doğal sonuçlarını görmek açısından önem taşımaktadır. Çünkü farklı uyaran örnekleriyle öğretimi hedeflenen davranışlar pekiştirilmektedir. Bu nedenle, araştırmada hedeflenen uyaranların yanı sıra, bu uyaranlara benzeyen durumlarda da olası katılımcı tepkilerinin kontrol edilebileceği düşünülmektedir. OSB olan çocukların günlük yaşamlarında bu eylemlerle karşılaştıklarında eylemleri

bağımsız olarak fark edip adlandırabilmeleri onların bağımsız yaşama geçişini kolaylaştıracaktır. Bu anlamda yapılan araştırmanın OSB olan çocukların günlük yaşamda bağımsızlaşmasına, alanyazında var olan ve ileride yapılacak çalışmalara katkı getireceği düşünülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın genel sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereç, araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları pilot çalışmaya ve öğretim sürecine katılan OSB olan çocuklardan, araştırmacıdan ve gözlemcilerden oluşmaktadır. İzleyen bölümde OSB olan çocukların belirlenme süreci, OSB olan çocukların özellikleri, OSB olan çocuklarda aranacak önkoşul özellikler, araştırmacı ve gözlemciler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. OSB olan çocukların belirlenme süreci

Araştırmaya katılan katılımcıların belirlenmesi sürecinde Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne başvuruda bulunup sıra listesine alınan ve kurumda grup eğitimine devam eden, OSB tanılı, oyun düzeyleri dikkate alındığında 3-6 yaş aralığında olan çocukların aileleri ile ön görüşme yapılmıştır. Gerçekleştirilmiş olan ön görüşmede katılımcıların genel performans düzeyi, araştırmanın katılımcılarında bulunması gereken ön koşul özellikler, devam ettiği kurumlar ve bu kurumlarda katılımcılarla çalışılan beceriler hakkında bilgi alınmıştır. Belirlenen hedef grubun aileleriyle gerçekleştirilmiş olan ön görüşme sonrasında araştırmaya katılmaya uygun olduğu düşünülen OSB olan çocuklar ve aileleriyle tekrar araştırma kapsamında yeni görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde ailelere araştırma ile ilgili detaylı bilgiler verilmiş, OSB olan çocukların aile öyküleri alınmış, gelişimsel değerlendirmeleri ve oyun düzeyleri belirlenmiş, araştırmanın ön koşul özelliklerini sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Çocukların araştırmaya katılımının uygunluğu ve ailelerin araştırmaya katılmak için gönüllü olmasıyla birlikte ailenin iletişim bilgileri alınarak çocuklar ve aileleri araştırmanın katılımcı grubuna dâhil edilmiştir. Bu süreçten sonra katılımcıların hâlihazırda devam ettiği kurumlarla da iletişime geçilerek her bir katılımcının öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmada kazandırılacak

hedef beceriler ve uygulama sürecinde yapılacak düzenlemeler anlatılmış, OSB olan çocukların kurumdaki programları incelenerek araştırmanın deneysel kontrolünün bozulmaması adına öğretmenlerden araştırmanın hedef becerilerinin kurumda çalışılmaması istenmiştir. Aynı istek ailelere de belirtilerek evde araştırmanın hedef becerilerini kazandırmaya yönelik herhangi bir çalışma yapılmaması rica edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce katılımcıların ailelerinden yazılı izin alınmıştır (EK-1).

2.1.1.1. OSB olan çocukların özellikleri

Araştırmaya katılan OSB olan çocuklar, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne başvuruda bulunup bekleme sırasına alınan ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne devam eden otizm tanılı, oyun düzeyleri dikkate alındığında 3-6 yaş aralığında olan çocuklardır. Araştırmanın pilot uygulama sürecine OSB olan bir erkek çocuk, uygulama sürecine ise OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Katılımcıların gelişimsel değerlendirmesi araştırmacı tarafından Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gelişimsel değerlendirilmesinin yanında katılımcıların oyun performanslarını değerlendirmek ve oyun düzeylerini belirleyip, bu oyun düzeylerine göre oyun senaryosunu oluşturmak amacıyla "Oyun Düzeyi Değerlendirme Formu" (EK-2) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan OSB olan çocukların özelliklerine yönelik bilgiler bu bölümde ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Ahmet 61 aylıktır ve 24 aylıken bir devlet hastanesinde uzman bir doktor tarafından OSB tanısı almıştır. GEÇDA'ya göre Ahmet'in kendi gelişim dönemi olan 61-72 aylık dönemde, psikomotor gelişim alanında topuk ayak ucu temasıyla geri geri yürüdüğü, altı vücut parçasını gösteren adam çizdiği fakat yerden zıplayan topu yakalamakta sınırlılık gösterdiği görülmüştür.

Bilişsel gelişim alanında iki farklı renkteki düğmeleri grupladığı, sekizden sonra hangi sayının geldiğini bildiği, sağını ve solunu bildiği, yan yana dizilmiş beş küpten ortadakini gösterdiği, iki üçgeni birleştirerek kare yaptığı, işlevi verilen eşyanın adını söylediği, sorulduğunda arabanın kaç tekerleği olduğunu belirttiği fakat zıtlıkları söylemek konusunda sınırlılığı bulunduğu belirlenmiştir.

Dil gelişimi alanında bazı eşyaların işlevlerini söylediği, kendisine verilen kavramların benzerliklerini belirtip farklılıklarını ifade etmekte sınırlılığı olduğu

görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim alanında ise ailesi tarafından özbakım becerilerini bağımsız gerçekleştirdiği ve tercih ettiği bir oyun arkadaşının olduğu belirtilmiştir. GEÇDA'ya göre Ahmet'in kendi gelişim döneminde değerlendirilen tüm gelişim alanlarında üst sınırdaki olduğu belirlenmiştir.

Ahmet'in oyun düzeyini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmede, oyun materyallerini bağımsız olarak seçtiği, neden-sonuç oyuncaklarıyla oynadığı, oyuncaklarla içine atma-takma çıkarma davranışlarını sergilediği, inşa etme düzeyine göre oyun davranışlarını gerçekleştirdiği, oyuncakları işlevine uygun kullandığı, kendi üzerinde kurgusal oyun oynadığı fakat oyun içerisinde yalnızca tek bir oyuncakla basit eylemler sergilediği, oyun alanında bulunan farklı oyuncakları dikkate almakta, oyuncaklarla basit senaryolara dayalı iki ya da daha fazla ardışık eylemi yerine getirmede, temalı oyun eylemlerini ardışık bir şekilde gerçekleştirmede, oyuncaklar üzerinde hayali oyunlar oynamada, oyunun doğası gereği canlandırmak istediği bir rolü ya da olayı uygun şekilde sergileyip tiyatral oyun oynamada, oyun sırasında sergilediği eylemleri adlandırmada, oyun sırasında diğer kişilerle iletişim kurmakta ve oyun sırasında uygun sosyal beceriler sergilemekte sınırlılıkları olduğu görülmüştür.

Önder 42 aylıktır ve 24 aylıkken bir devlet hastanesinde uzman doktor tarafından OSB tanısı almıştır. GEÇDA'ya göre Önder'in kendi gelişim dönemi olan 37-48 aylık dönemde, psikomotor gelişim alanında yuvarlanmakta olan topa tekme attığı ve topuk ayak ucu teması ile yürüdüğü, tek parçalı adam çizmede, harfleri ve şekilleri kopyalamada, atılan topu yakalamada ve tek ayak üzerinde sıçramada sınırlılıkları olduğu görülmüştür.

Bilişsel gelişim alanında arka arka söylenen rakamları tekrar ettiği, dört parçalı yap-bozu yaptığı, büyük-küçük, uzun-kısa nesneyi ayırt ettiği, küme eşleme ve gösterildiğinde parça-bütün ilişkisi kurmayı gerektiren birleştirme çalışmalarında sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir. Dil gelişimi alanında kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söylediği, söylenen beş vücut parçasını gösterdiği fakat neden-sonuç ilişkisi içeren sorulara yanıt vermede sınırlılıklar yaşadığı görülmüştür.

Sosyal-duygusal gelişimde ise aile tarafından özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirdiği belirtilmiş, diğer çocuklarla hayali oyunlar oynamada sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir. Önder, psikomotor gelişim ve dil gelişimi alanlarında alt sınırdaki olduğundan bir önceki gelişim dönemi olan 31-36 aylık döneme geri dönmüş, psikomotor gelişim alanında tek ayak üzerinde 5 saniye kaldığı, parmak ucunda

yürüdüğü, yardımla kâğıt kestiği ve kağıdı ikiye katladığı fakat belli bir yükseklikten veya mesafeden atlama becerilerinde sınırlılıklar olduğu görülmüştür.

Dil gelişimi alanında ise yer bildiren üç sözcüğü anladığı, istendiğinde bebeğin altı vücut parçasını gösterdiği, resimde olanları anlatma, kim, ne, nerede sorularını sorma ve vücut parçalarının işlevlerini söyleme konularında sınırlılık yaşadığı belirlenmiştir. Bu dönemde de dil gelişiminde alt sınırdan olduğundan bir önceki gelişim dönemi olan 25-30 aylık döneme geri dönmüş, dil gelişimi alanında üç veya daha çok sözcüklü cümleler kurduğu, üç emirden ikisini yerine getirdiği ve nesnelere ismini doğru söylediği görülmüş, konuşurken zamir kullanma konusunda sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir. GEÇDA'ya göre Önder, dil gelişimi alanında 25-30 aylık dönemde ortalama performans göstermektedir.

Önder'in oyun düzeyini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmede, oyun materyallerini bağımsız olarak seçtiği, neden-sonuç oyuncaklarıyla oynadığı, oyuncaklarla içine atma-takma çıkarma davranışlarını sergilediği, inşa etme düzeyine göre oyun davranışlarını gerçekleştirdiği, oyuncakları işlevine uygun kullandığı, kendi üzerinde kurgusal oyun oynadığı fakat oyun içerisinde yalnızca tek bir oyuncakla basit eylemler sergilediği, oyun alanında bulunan farklı oyuncakları dikkate almakta, oyuncaklarla basit senaryolara dayalı iki ya da daha fazla ardışık eylemi yerine getirmede, temalı oyun eylemlerini ardışık bir şekilde gerçekleştirmede, oyuncaklar üzerinde hayali oyunlar oynamada, oyunun doğası gereği canlandırmak istediği bir rolü ya da olayı uygun şekilde sergileyip tiyatral oyun oynamada, oyun sırasında sergilediği eylemleri adlandırmada, oyun sırasında diğer kişilerle iletişim kurmakta ve oyun sırasında uygun sosyal beceriler sergilemekte sınırlılıkları olduğu görülmüştür.

Emre 66 aylıktır ve 30 aylıkken bir devlet hastanesinde uzman doktor tarafından OSB tanısı almıştır. GEÇDA'ya göre, Emre'nin psikomotor gelişim alanında; topuk ayak ucu teması ile geri geri yürüdüğü, yerden zıplayan topu yakalayabildiği, altı vücut parçasını gösteren adam çizmekte sınırlılık yaşadığı görülmüştür.

Bilişsel gelişim alanında; iki farklı renkteki nesnelere gruplayabildiği, iki üçgeni birleştirerek kare yapabildiği, kendisine söylenen rakamdan sonra hangi rakamın geldiğini bildiği, ana renkleri isimlendirdiği, beşe kadar olan nesnelere saydığı ve sekiz parçalı yap-bozu tamamladığı, fakat fonksiyonu verilen eşyanın adını söylemede, yan yana dizilmiş beş küpten ortadakini göstermede, zıtlıkları ve sağ sol kavramını belirtmede, "Neden ... vardır?" türündeki soruları cevaplamada, tamamlanmamış insan

resmini tamamlamada ve eşyaların neden yapıldığını söylemede sınırlılığa sahip olduğu görülmüştür. Emre'nin bilişsel gelişim alanında 49-60 aydaki performansı orta sınırdadır.

Dil gelişimi alanında; kendisine verilen kavramları sınıflamakta, benzerliklerini ve farklılıklarını belirtmede, eşyaların işlevlerini söylemede sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Dil gelişimi 49-60 aylık dönemde alt sınırdan olduğundan 37-48 aylık döneme dönülmüş, söylenen beş vücut parçasını gösterdiği ve kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söylediği fakat neden-sonuç içeren sorulara yanıt vermekte sınırlılıkları olduğu görülmüştür. GEÇDA'ya göre, Emre 69 aylık olmasına rağmen dil gelişimi alanında 37-48 aylık dönemde üst sınırdan bir performans sergilemektedir.

Sosyal-duygusal gelişim alanında aile tarafından kendi yaş dönemdeki özbakım becerilerini yerine getirebildiği fakat tercih ettiği oyun arkadaşlarının olmadığı belirtilmiştir. Emre'nin 61-72 aylık gelişim döneminde psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim alanında üst sınırdan, bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanında alt sınırdan olduğundan gelişim dönemlerinde altı ay öncesine gidilmiş, 49-60 aylık dönemde tam bir cümle ile konuşmakta, neden, nasıl, kim gibi sorular sormakta ve dört sözcüğün işlevlerini tanımlamakta sınırlılıkları olduğu görülmüştür.

Emre'nin oyun düzeyini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmede, oyun materyallerini bağımsız olarak seçtiği, neden-sonuç oyuncaklarıyla oynadığı, oyuncaklarla içine atma-takma çıkarma davranışlarını sergilediği, inşa etme düzeyine göre oyun davranışlarını gerçekleştirdiği, oyuncakları işlevine uygun kullandığı, kendi üzerinde kurgusal oyun oynadığı fakat oyun içerisinde yalnızca tek bir oyuncakla basit eylemler sergilediği, oyun alanında bulunan farklı oyuncakları dikkate almakta, oyuncaklarla basit senaryolara dayalı iki ya da daha fazla ardışık eylemi yerine getirmede, temalı oyun eylemlerini ardışık bir şekilde gerçekleştirmede, oyuncaklar üzerinde hayali oyunlar oynamada, oyunun doğası gereği canlandırmak istediği bir rolü ya da olayı uygun şekilde sergileyip tiyatral oyun oynamada, oyun sırasında sergilediği eylemleri adlandırmada, oyun sırasında diğer kişilerle iletişim kurmakta ve oyun sırasında uygun sosyal beceriler sergilemekte sınırlılıkları olduğu görülmüştür.

2.1.1.1.1. Katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

OSB olan çocuklarda araştırmaya katılmadan önce, araştırmanın amaçlandığı yönde ilerlemesi için bazı önkoşul özellikler aranmıştır. OSB olan çocuklarda aranan

önkoşul özellikler Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimin’de (ÖZEB-ARGE) sınanmıştır. Bu bölümde OSB olan çocuklarda sınanan önkoşul özellikler açıklanmıştır.

a) *Otizm spektrum bozukluğu tanısı alma*

Araştırmanın katılımcılarının OSB tanısı almış olması gerekmektedir. Araştırmacı gerçekleştirilecek olan aile görüşmelerinde aile öyküsü alırken, katılımcıların tanıları, tanı aldığı kurum ve tanılayan doktorla ilgili bilgi almış, katılımcıların tanı raporlarını edinmiştir.

b) *En az 5 saniye süreyle göz kontağı kurabilme*

Araştırmanın katılımcılarının en az 5 saniye süre ile karşısındaki kişi ile göz kontağı kurması gerekmektedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için araştırmacı, çeşitli oyun etkinlikleri içerisinde “Bana bak. Buraya bak.” yönergelerini sunmuş, beş denemenin dördünde katılımcının en az 5 saniye süre ile göz kontağı kurup kuramadığını değerlendirilmiştir.

c) *İki sözcüklü yönergeleri anlama ve takip etme*

Araştırmada katılımcıların en az iki sözcükten oluşan sözel yönergeleri anlayıp, yönergeleri takip etmesi beklenmektedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için çeşitli oyun etkinlikleri düzenlenmiş, oyun etkinliklerinin içinde “Arabayı sür.”, “Kitabın sayfasını çevir.”, “Legoları tak.” gibi yönergeler sunulmuş, beş denemenin dördünde yanıt aralığı olan 5 saniye içerisinde katılımcıların, sunulan yönergelere doğru tepki verip vermediğine bakılmıştır.

d) *Oyun sırasında en az 5 dakika etkinliğe dikkatini yöneltme*

Araştırmada katılımcıların en az 5 dakika süre ile kendisine sunulan etkinlikle ilgilenmesi beklenmektedir. Bu önkoşul beceriyi sınamak için düzenlenen çeşitli oyun etkinliklerinde katılımcıların beş denemenin dördünde en az 5 dakika etkinlikle ilgilenip ilgilenmediğine bakılmıştır.

e) *Taklit becerilerine sahip olma*

Araştırmada oyun senaryosundaki davranışlar ve sözel çıktılar katılımcıların taklit becerilerine dayalı olarak edinilebileceğinden, katılımcıların kendilerine model olunan bir davranışı veya sözel bir çıktıyı taklit etmesi beklenmektedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için çeşitli oyun etkinlikleri düzenlenmiştir. Oyunlarda “Böyle yap.” yönergesi verilerek beş

denemenin dördünde oyun senaryosuna ait oyun davranışlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakılmıştır. Ek olarak resimli kitaplar kullanılarak kitaptaki görseller adlandırılmış, katılımcıların sözel çıktısı model alıp almadığı kaydedilmiştir.

f) *İşlevsel oyun becerilerine sahip olma*

Araştırmada hayali işlevsel oyun davranışları çeşitlendirileceğinden, katılımcıların bu oyun düzeyinden bir önceki düzey olan işlevsel oyun oynama becerisini edinmiş olması beklenmektedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için katılımcılara oyun senaryosunda kullanılan oyun araç-gereçlerinden farklı, onların günlük yaşmalarında sıkça kullandıkları oyuncaklar sunularak “Oyna” yönergesi verilmiş ve beş denemenin dördünde katılımcıların oyun araç-gereçlerini işlevlerine uygun kullanıp kullanmadığı gözlenerek değerlendirilmiştir.

2.1.2. Araştırmacı

Araştırmanın tüm evreleri, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı okulöncesi öğretmenliği programında lisans derecesine sahiptir. 2013-2014 güz döneminde MEB’e bağlı bir okulda okulöncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimine devam ederken, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile başka bir üniversite adına Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümün’de araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı, yüksek lisans eğitimini sürdürürken doğal öğretim yöntemlerine yönelik çalıştaylara katılmış, OSB olan çocuklara oyun düzenlemeleri ile doğal dil öğretimi sunduğu ve yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandığı uygulamalar gerçekleştirmiş, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde ders danışmanı ile tek denekli araştırma modelleriyle desenlenen eylem adlandırma becerisinin öğretimini hedeflediği bir seminer çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ile hedeflenen becerinin kazandırılması konusunda deneyim sahibidir.

2.1.3. Gözlemci

Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplayan gözlemci, özel eğitim alanında doktora derecesi almış, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümün’de görev

yapan bir araştırma görevlisidir. Gözlemci doğal öğretim yöntemleri ve yanlışsız öğretim yöntemleri konusunda deneyim sahibidir. Gözlemciyi araştırma sürecine ilişkin bilgilendirmek adına “Gözlemci Bilgilendirme Formu” (EK-3) hazırlanmıştır. Bu form gözlemciye verilerek, güvenilirlik verilerini toplamadan önce formu okuması istenmiştir.

2.2. Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evresi Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanlığından alınan uygulama izni ile (EK-4) Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi’ndeki (ÖZEB-ARGE) bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen evrelerin gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfında akademik olmayan beceriler ve akademik becerilerde desteklenen öğrencilere bireysel destek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bireysel eğitim sınıfında öğrencilerin boyuna uygun bir masa ve dört sandalye, bir kapalı raflı dolap, bir kapaklı dolap bulunmaktadır. Ortamın zemini boydan boya halı ile kaplıdır. Araştırmada yer alacak katılımcıların hedef becerileri edinebilmeleri için araştırmacı tarafından ortam düzenlemesi yapılmıştır. Ortamda yer alan masa ve sandalyeler duvar önlerine sıralanmış, araştırmacı ve katılımcıların karşılıklı olarak oynayabileceği boş bir alan bırakılmış, oyuncaklar öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamaya yönelik olarak katılımcıların hedef beceriyi işlevsel olarak sergileyebileceği şekilde yerleştirilmiştir. Ortamda uygulamacı ve katılımcılardan başka bir kişi bulunmamıştır.

2.3. Araç-Gereçler

OSB olan çocuklara oyun etkinliği içerisinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, çocukların hayali işlevsel oyun davranışlarını edinmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada kullanılan araç-gereçler; başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler, genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler, hedeflenmeyen bilgi sunumun sınanması için kullanılacak araç-gereçler ve araştırmada kullanılan formlar olarak dörde ayrılmaktadır. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumları için bir hayali oyun senaryosu yazılmıştır. Oyun senaryosu, aile görüşmeleri ve OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen bağımsız oyun denemeleri sonrasında, çocukların tercih ettiği oyunlara göre kurgulanmıştır. Araştırmada kullanılan oyun seti ise kurgulanan

oyun senaryosunu temsil eden oyuncaklardan oluşturulmuştur. Oyun senaryosunda OSB olan çocuklara, hedeflenen oyun davranışları ve hedeflenmeyen bilgi davranışlarıyla ilgili eylemleri sözel taklit yoluyla adlandıracağı araçlara yer verilmiştir. Çiftlik oyunu olarak kurgulanan oyunda kullanılan bu araçlar; bir oyun halısı, bir ahır, bir manav, bir oyuncak insan maketi, bir samanlık, gerçek ot, bir su kabı, bir ayakkabı fırçası, bir diş fırçası başı ve bir tahtadır. Oyun davranışları hayali oyun senaryosunda oyuncak at üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarında, hedeflenen oyun davranışları ve hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin genellenip genellenmediği sınıadığından, genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler ikiye ayrılmaktadır. Hedeflenen oyun davranışları için gerçekleştirilen genelleme oturumlarında kurgusal oyun senaryosuna yönelik olarak hazırlanmış araç-gereçlerin tip özellikleri değiştirilmiş, oyun davranışlarının ise oyuncak inek üzerinde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin genelleme oturumlarında OSB olan çocukların aileleri tarafından doğal bağlamda gerçekleştirilen eylemler için bir bardak, bir diş fırçası, bir saç fırçası, bir yiyecek, bir şeffaf kutu ve bir karton kutu kullanılmıştır. Hedeflenmeyen bilgi için gerçekleştirilen bir diğer genelleme oturumunda ise katılımcılara oyun içerisinde gömülen eylemleri temsil eden eylem kartları sunulmuştur.

Hedeflenmeyen bilginin ön test ve son test oturumları için kullanılacak araçlar ise oyundaki hedeflenen davranışların fotoğraflarıdır. Fotoğraflar bu oturumlarda katılımcılara bir dizüstü bilgisayar aracılığı ile sunulmuştur. Bu fotoğraflar aynı zamanda oyunun içerisinde görsel ipucu olarak da kullanılmış, görsel ipuçları katılımcılara bir akıllı telefon aralığı ile gösterilmiştir. Araştırmanın tüm oturumlarının kayıt altına alınması için bir video kamera ve bir kamera ayağı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak formlar ise; “Veli İzin Formu” (EK-1), “Oyun Düzeyi Değerlendirme Formu” (EK-2), “Gözlemci Bilgilendirme Formu” (EK-3), “ÖZEB-ARGE Araştırma İzin Formu” (EK-4), “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formu” (EK-5), “Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formu (EK-6), “Etik Kurul İzni” (EK-7), “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu” (EK-8), “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-9), “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla

Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (EK-10), “Gönüllü Katılım Formu (EK-11), “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu” (EK-12) dur.

Araştırmada kullanılan formlardan “Oyun Düzeyi Değerlendirme Formu” (EK-2), katılımcıların oyun düzeylerinin belirlenmesi ve bu oyun düzeylerinde sergilemiş oldukları için davranışların gözlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Form geliştirilirken Piaget’in zihinsel bağlamda sınıflandırdığı duyu-motor, işlevsel, sembolik/hayali, yapı- inşaa ve kurallı oyun türleri ve bu oyun türlerinde çocukların gelişimsel olarak sergiledikleri oyun davranışları göz önünde bulundurulmuştur.

2.4. Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığını en az üç farklı katılımcı ile sınamaktadır. Katılımcılarda öğretim sonunda yalnızca bağımsız değişkenin etkisinin görülebilmesi için katılımcıların birbirinden bağımsız olarak seçilmesi ve bağımsız değişkenden etkilenme olasılığının birbirine yakın olması için benzer özelliklerde seçilmeleri gerekmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 237).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli yoklama ve uygulama evrelerinden oluşmaktadır. Katılımcıların hedef beceri/davranışa ilişkin var olan performansını görmek adına düzenlenen başlama düzeyi evresinde, araştırmanın ilk katılımcısı için kararlı veriye ulaşıldığında uygulama evresindeki oturumlar düzenlenir. İlk katılımcıdan hedef beceri/davranışa ilişkin kararlı veri elde edildiğinde, araştırmanın tüm katılımcıları ile ilk toplu yoklama evresi gerçekleştirilir. (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 128). Uygulama sürecinde bulunan katılımcıdan ilk toplu yoklama oturumlarında da kararlı veri elde edildiğinde ikinci katılımcı için uygulama evresine geçilir. Tüm katılımcılar hedef beceri/davranışa ilişkin belirlenen ölçütü karşılayan kararlı veriye ulaşınca kadar süreç devam eder.

Araştırmada deneysel kontrol, katılımcıların başlama düzeyi evresinde hayali işlevsel oyun davranışlarını sergilememesi ve performansa ilişkin kararlı veriler elde edildikten sonra ard arda sadece ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkisiyle davranışta bir değişikliğin gözlenmesi ile sağlanmıştır.

Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini etkileyecek etmenler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın iç geçerliliği etkileyecek olası etmenler; dış etmenler, olgunlaşma, ölçme ve katılımcı kaybıdır. Dış etmenleri kontrol altına almak için katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden oyun becerilerine ve eylem adlandırma becerisine ilişkin herhangi bir çalışma yapmamaları istenmiştir. Olgunlaşma etmenini kontrol altına almak için, tüm katılımcılarla planlanan gün ve saatlerde, planlanan öğretim oturumları dâhilinde çalışılmış, araştırma mümkün olduğunca kısa süre içerisinde tamamlanmıştır. Ölçme etmenini kontrol altına almak için, tüm oturumların en az %30'unda güvenilirlik verisi toplanmış ve analizleri gözlemci tarafından yapılmıştır. Katılımcı kaybı yaşamamak için sağlık problemleri olmayan ve gittikleri okul veya kurumlara devamlı katılımcılar seçilmiştir. Dış geçerlilik ise yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin başlama düzeyi evresi, katılımcılar arası yineleme ve genelleme çalışmalarıyla sağlanmıştır.

2.5. Değişkenler

2.5.1. Bağımlı değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni; katılımcıların hedeflenen hayvan çiftliği oyun teması içerisindeki hayali işlevsel oyun davranışlarını edinim düzeyidir.

Araştırmanın bağımlı değişkeninin belirlenmesi sürecinde araştırmacı, OSB olan katılımcı grubunun aileleriyle gerçekleştirdiği görüşmelerde çocuklarının genel performans düzeyleri hakkında bilgi almıştır. Katılımcı grubunun bağımsız olarak yapabildikleri ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları beceriler belirlemiştir. Araştırmacı ailelere, çocuklarının ihtiyaç duydukları becerilerden hangisinin öncelikli olarak çalışılmasını istediklerini sormuş, aileler çocuklarıyla ifade edici dil becerilerinin çalışılmasının çocukları ve kendileri açısından daha öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak çocuklarının oyun davranışlarının oldukça sınırlı olduğunu, farklı oyuncaklar ile oynamadıklarını, çocuklarıyla oyun oynarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı grubunun aile görüşmelerinden çıkan ortak sonuç, çocuklarının oyun davranışlarının sınırlı olduğu, çocuklarının nesnelere isimlendirebildikleri fakat gerçekleştirilen davranışları tanımlamakta yetersiz oldukları, eylemler gerçekleştirilirken bağlama uygun olmayan sözcükler kullandıkları veya tepkisiz kaldıklarıdır. Bu nedenle, ailelerden katılımcıların ilgi duydukları oyunlar ve oyun

araçları ile ilgili bilgi alınmış, araştırmada oyun teması olarak hayvan çiftliği belirlenmiştir.

Hayvan çiftliği oyun teması içerisinde hedeflenen yedi oyun davranışı bulunmaktadır. Katılımcıların bu oyun davranışları için verecekleri doğru tepkiler; ata su içirme, yemek yedirme, saçını tarama, dişini fırçalama, çit üzerinden atlatma, yük taşıma ve atı uyuyormuş gibi yaptırmadır. Oyun içerisinde ilgili oyun davranışı gerçekleştirilip hedef uyararı sunulduğunda, katılımcıların belirlenen doğru tepkilerden başka davranışlarda bulunmaları veya tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Ek olarak, katılımcıların günlük yaşamlarında sıklıkla gerçekleştirdikleri veya karşılaştıkları eylemlerden bir havuz oluşturulmuş, havuz içerisinde aile görüşmeleri, katılımcı değerlendirmeleri ve oyun teması göz önünde bulundurularak yedi eylem belirlenmiştir. Belirlenen eylemler oyun temasının içine oyun hedeflenmeyen bilgi olarak gömülmüş, katılımcılar için olası tepkiler tanımlanmıştır. Araştırmada tüm katılımcılar için aynı oyun senaryosu kullanılmıştır. Dolayısıyla tüm katılımcılardan aynı tepkiler beklenmiştir. Bu tepkiler oyun teması içerisinde hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerini (yemek yiyor, su içiyor, saçını tarıyor, dişini fırçalıyor, atlıyor, taşıyor, uyuyor) içermektedir. Öğretim sırasında hedeflenen oyun davranışlarına ilişkin her seferinde hedeflenmeyen bilgi sunumu yapılmış, katılımcıların hedeflenmeyen bilgiyle ilgili performans değişikliği ön test-son test oturumları ile sınanmış, Ön test-son test oturumlarında katılımcıların eylemlerle ilgili farklı ifadeler kullanmaları veya tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

2.5.2. Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, oyun etkinliği içerisinde ipucunun giderek artırılması öğretiminin OSB olan çocuklara sunulmasıdır.

2.6. Olası Katılımcı Tepkileri

Araştırmanın olası katılımcı tepkileri, başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri ve öğretim oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İzleyen bölümde bu tepkilerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.6.1. Başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri

Araştırmanın başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür olası katılımcı tepkisi vardır. Bu oturumlarda beklenen olası katılımcı tepkileri; doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır. Olası katılımcı tepkileri, hedef beceri için oluşturulan “İpucunun Giderek Arttırılması Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formuna” (EK-5) işlenerek toplanmıştır. Katılımcıların belirlenen doğru tepki olarak kabul edilen oyun davranışlarından (atı besleme, ata su içirme, atın dişlerini fırçalama, atı tarama, atı atlatma, ata çanta taşıma, atı yatırma) başka davranışlar sergilemeleri veya tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiş, veri kayıt formunda doğru tepkiler araştırmacı tarafından “+”, yanlış tepkiler “-“, tepkide bulunmama ise “TB” olarak işaretlenmiştir. Bu oturumların tümünde yalnızca oturum sonunda katılımcının katılımı pekiştirilmiştir.

Katılımcılardan başlama düzeyi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki beklenen olası tepkiler;

- a) *Doğru tepki:* Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine ilgisini yöneltmesi, ilgisini çeken oyun araç-gereçlerini kullanarak gerçekleştireceği davranışı belirlenen yanıt aralığında (15 saniye) sergileyip doğru tepkide bulunmasıdır. Katılımcının doğru tepkileri, araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.
- b) *Yanlış tepki:* Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine ilgisini yöneltmesi fakat ilgisini çeken oyun araç-gereçlerini kullanarak gerçekleştireceği davranışı belirlenen yanıt aralığında (15 saniye) sergilemeyip yanlış tepkide bulunmasıdır. Katılımcının yanlış tepkileri, araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.
- c) *Tepkide bulunmama:* Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine tepkisiz kalmasıdır. Katılımcının tepkide bulunmaması, araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.

2.6.2. Öğretim oturumları olası katılımcı tepkileri

Araştırmanın uygulama oturumlarında beş tür olası katılımcı tepkisi vardır. Bu oturumlarda beklenen olası katılımcı tepkileri; ipucundan önce doğru tepki, ipucundan

sonra doğru tepki, ipucundan önce yanlış tepki, ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır. Olası katılımcı tepkileri, hedef beceri için oluşturulan “İpucunun Giderek Arttırılması Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formuna” (EK-5) işlenerek toplanmıştır. Katılımcıların, belirlenen doğru tepki olarak kabul edilen kalıplardan başka sözcükler kullanması veya tepkisiz kalması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Uygulama oturumlarında katılımcılardan beklenen olası tepkiler;

- a) *İpucundan önce doğru tepki:* Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, kontrol edici ipucundan önce belirlenen yanıt aralığında doğru tepkide bulunmasıdır. Katılımcının ipucundan önceki doğru tepkileri uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.
- b) *İpucundan sonra doğru tepki:* Katılımcıya hedef uyarının ve kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında doğru tepkide bulunmasıdır. Katılımcının ipucundan sonraki doğru tepkileri uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.
- c) *İpucundan önce yanlış tepki:* Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, kontrol edici ipucundan önce belirlenen yanıt aralığında yanlış tepkide bulunmasıdır. Katılımcının ipucundan önceki yanlış tepkileri uygulamacı tarafından görmezden gelinmiştir.
- d) *İpucundan sonra yanlış tepki:* Katılımcıya hedef uyarının ve kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt yanlış tepkide bulunmasıdır. Katılımcının ipucundan sonraki yanlış tepkilerinde uygulamacı ipucu hiyerarşisini sunmuştur. Katılımcıdan ipucundan sonraki doğru tepkiyi alıncaya kadar ipucu hiyerarşisini en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru arttırmıştır.
- e) *Tepkide bulunmama:* Katılımcıya hedef uyarının ve kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında tepkisiz kalmasıdır. Katılımcının tepkide bulunmadığı davranışlar için uygulamacı ipucu hiyerarşisini sunmuştur. Katılımcıdan ipucundan sonraki doğru tepkiyi alıncaya kadar ipucu hiyerarşisini en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru arttırmıştır.

2.7. Deneysel Süreci

Araştırmanın deneysel süreci; pilot çalışma, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Aşağıda deneysel süreci hakkında ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

2.7.1. Pilot çalışma

Pilot çalışma, araştırmanın uygulama evresine başlamadan önce araştırmada karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm üretebilmek için gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada, OSB olan okulöncesi dönemdeki bir erkek çocuk yer almıştır. Pilot çalışmanın katılımcısı, uygulama sürecindeki katılımcılarla demografik özellikler, gelişim düzeyi ve oyun düzeyi alanlarında benzer özellikler göstermektedir. Pilot çalışma oturumları ÖZEB-ARGE'de, günde iki oturum düzenlenerek bir hafta boyunca devam etmiştir. Pilot çalışma tüm uygulama oturumlarının oturum düzenine uygun olarak yerde, katılımcı ile yan yana oturma düzeninde gerçekleştirilmiştir. Kamera, katılımcıların davranışlarını ve araç-gereçleri görecektir şekilde yerleştirilmiştir.

Pilot çalışma sonunda elde edilen verilere göre araştırma için kurgulanan oyun senaryosunda değişikliğe gidilmiş, araçlar düzenlenmiş, hedeflenen oyun davranışları, oyun içerisindeki sunumu ve anlaşılabilirliği açısından yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmanın planlama aşamasında oturumların gerçekleştirileceği ortam ÖZEB-ARGE'deki okulöncesi sınıfı olarak belirlenmişken, pilot çalışma sırasında okulöncesi sınıfında OSB olan çocukların ilgilerinin çabuk dağılmasına neden olan uyarıların (zemin halısının renkli olması, üzerinde sayıların, şekillerin ve nesnelerin yer alması, katılımcının yerde düzenlenen oyun etkinliğini bırakıp halıyı izlemesi, sınıftaki kitaplığın katılımcının ilgisini çekmesi ve oturum sonlanmadan kitaplığa doğru yönelmesi) bulunduğu görülmüş, oturumların gerçekleştirileceği ortamın bireysel eğitim sınıfı olmasına karar verilmiştir. Ek olarak, ipucunun giderek arttırılması yöntemi ile planlanan öğretim oturumlarında, yöntem gereği olarak belirlenen ipucu hiyerarşisinde (sözel ipucu, görsel ipucu, kısmi fiziksel ipucu, tam fiziksel ipucu), kısmi fiziksel ipucunun hedeflenen oyun davranışları için uygun olmadığı görülmüş, ipucu hiyerarşisinde kısmi fiziksel ipucu yerine model ipucu kullanılmasına karar verilmiştir. Pilot çalışma ile birlikte uygulama süreci için gerekli olan uyarlamalar gerçekleştirilerek uygulama sürecine başlanmıştır.

2.7.2. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında, her katılımcının oyun etkinliği içerisinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının hayali işlevsel oyun davranışlarına yönelik performansı değerlendirilmiştir. Oyun etkinliği içerisinde hedeflenen oyun davranışları; oyuncak kabın içinden ata su içirilmesi, otların olduğu bir yemlikten yemek yedirilmesi, fırça ile yelelerinin taranması, dişlerinin fırçalanması, engel üzerinden atlatılması, heybenin atın boynuna geçirilip yük taşıtılması ve atın yatacağı yer olan bir tahta zeminin üzerine yatırılmasıdır. Başlama düzeyi oturumları her katılımcı için kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Kararlı veri elde edilince ilk katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında uygulamacı, oyuncakları hazırlayıp ortamda çevresel düzenleme yaptıktan sonra çocukla birbirini görece şekilde yan yana oturmuştur. “Burada çok güzel oyuncaklar var. Oynamak ister misin? Evet, hazır olduğunu görüyorum.” diyerek “Oyna.” hedef uyarısını sunup başlama düzeyi oturumunu başlatmıştır. Katılımcılar oyun düzenlemesi ile ilk kez karşılaştıklarından oyun alanını keşfetmeleri ve oyunla ilgili hedeflenen davranışları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini net olarak görmek amacıyla, davranış için girişimde bulunma süresi olarak belirlenen aralığın (5 saniye), davranışın tamamlanması süresi olarak belirlenen aralığın (15 saniye) uzatılması düşünülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı tarafından ipucu ve pekiştireç sunulmamış, herhangi bir yönlendirme yapılmamış, katılımcıların oyun içerisinde bağımsız olarak gerçekleştirdikleri davranışlar gözlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları, katılımcılar oyun alanından ayrıldıklarında, oyuna karşı ilgilerini kaybettiklerini ifade eden durumlarda (başka bir yöne bakma, oyun araç-gereçleriyle oynamama, oturup bekleme vb.), yineleyen bir şekilde hep aynı davranışı gösterdiklerinde (atı ahırdan çıkarıp yerine koyma, ahırın kapısını açıp kapatma, yemlikteki otlarla oynama, su kabının içine elini batırıp çıkarma vb.) sonlandırılmıştır.

Araştırmacı oturumlar süresince katılımcıların tepkilerini kaydetmiştir. “Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim.” diyerek oturumu sonlandırmıştır. Başlama düzeyi oturumları katılımcılardan kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılarak öğretim oturumlarına geçilmiştir.

2.7.3. Hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumları

Hedeflenmeyen bilgi ön-test oturumu öğretim oturumlarına başlamadan önce son-test oturumu ise öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda her katılımcının oyun etkinliği içerisinde hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisine yönelik performansı değerlendirilmiştir. Katılımcılara, hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumlarında kullanılmak üzere hedeflenen oyun davranışlarının görselleri dizüstü bilgisayar aracılığı ile sunulmuştur. Katılımcılar ve araştırmacı masa düzeninde yan yana oturarak oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı “Şimdi sana resimler göstereceğim ve sorular soracağım. Bana cevap vermeni bekliyorum. Hazır mısınız?” diyerek katılımcıların dikkatlerini çekip görsellerin sunumuna başlamıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara her görsel için “Resme bak, at ne yapıyor?” hedef uyararı verilmiş, yanıt aralığı kadar beklenmiştir. Oturumlarda herhangi bir ipucu ve pekiştireç sunulmamıştır. Tüm görsellerin sunumu tamamlandığında katılımcılara katılımları için teşekkür edilip oturumlar sonlandırılmış, katılımcı tepkileri “Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formuna” (EK-6) kaydedilmiştir.

2.7.4. Yoklama oturumları

Araştırmada oyun etkinliği içerisinde katılımcılara hayali işlevsel oyun davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemi kullanılacağından ve yöntem gereği beş tür katılımcı tepkisi bulunduğundan, yoklama verilerinin öğretim oturumları sırasında toplanması planlanmıştır. Araştırma modeli gereği yalnızca toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir.

2.7.4.1. Toplu yoklama oturumları

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanıldığından toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları, uygulama sürecinde öğretimi yapılan beceriye ilişkin performans düzeylerini belirlemek amacıyla her katılımcı ile üç oturum kararlı veri elde edildikten sonraki oturumda düzenlenmiştir. Araştırmanın ilk katılımcısı hedef beceri için öğretim oturumlarında ölçütü karşılayıp kararlı veri elde edildikten sonra araştırmacının diğer katılımcıları ile de aynı gün içinde toplu yoklama oturumları düzenlenmesi planlanmıştır. Toplu yoklama oturumları başlama düzeyi oturumları gibi

gerçekleştirilmiş ve katılımcı tepkileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formuna” (EK-5) kaydedilmiştir.

2.7.5. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları, başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilen ilk katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda OSB olan çocuklara hayali işlevsel oyun davranışlarının nesne hedeflenmiştir. Öğretim oturumları, oyun etkinliği içerisinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle gerçekleştirilmiştir. Oyun etkinliği içerisinde sunulan ipucunun giderek arttırılması öğretim oturumlarında en ılımlı ipucu düzeyinden başlayarak en az ılımlı ipucu düzeyine doğru bir ipucu hiyerarşisi oluşturulmuştur. Bu hiyerarşi sözel ipucu-görsel ipucu-model ipucu-fiziksel ipucu (tam fiziksel ipucu) şeklinde planlanmıştır. Bir ipucu düzeyinden bir sonraki ipucu düzeyine geçiş ölçütü katılımcının belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) herhangi bir oyun davranışı için girişimde bulunmaması, girişimde bulunduğu oyun davranışını ise 15 saniye içerisinde tamamlamamasıdır. Öğretim oturumları, katılımcılar yedi hedef davranıştan altısı için ipucundan önce doğru tepkide bulunana kadar (%86) devam etmiştir. Oturumlar haftanın her günü, günde iki oturum gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Her bir oturumda tüm hedef davranışlar için bir denemeye yer verilmiştir.

Uygulamacı oyuncakları hazırlayıp ortamda çevresel düzenleme yaptıktan sonra çocukla birbirini görecek şekilde yan yana oturmuştur. “Burada çok güzel oyuncaklar var. Oynamak ister misin? Evet, hazır olduğumu görüyorum. “Oyna.” diyerek öğretim oturumunu başlatmıştır.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde beş tür katılımcı tepkisi olduğundan yoklama oturumlarının öğretim oturumları içerisinde gerçekleştirilmesi mümkündür. “Oyna.” hedef uyarının sunulması ile birlikte katılımcıların bağımsız olarak gerçekleştirdikleri oyun davranışları kaydedilmiştir. Hedef uyarı sunulduktan sonra katılımcıların herhangi bir oyun davranışı göstermesi için yanıt aralığı kadar beklenmiştir. Oyun içerisinde hedeflenen veya hedeflenmeyen bir davranış yanıt aralığı süresince gerçekleştirilirse, sonraki olası davranışlar için yanıt aralığı süresince yeniden beklenmiş, ipucundan önceki tepkiler sözel olarak pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarındaki gibi araştırmacı tarafından katılımcılara ipucu sunulmamıştır. Katılımcılar oyun alanından ayrıldıklarında, oyuna karşı ilgilerini kaybettiklerini ifade eden durumlarda (başka bir yöne bakma, oyun araç-gereçleriyle oynamama, oturup

bekleme vb.), yineleyen bir şekilde hep aynı davranışı gösterdiklerinde (atı ahırdan çıkarıp yerine koyma, ahırın kapısını açıp kapatma, yemlikteki otlarla oynama ya da su kabının içine elini batırıp çıkarma vb.) ipucundan önce oyundaki hedeflenen davranışlardan kaç tanesinin bağımsız gerçekleştirildiği kaydedilip, bağımsız olarak gerçekleştirilemeyen davranışlar için ipucu hiyerarşisi sunulmaya başlanmıştır.

İpuçlarının sunumu belirlenen ipucu hiyerarşisindeki (sözel ipucu, görsel ipucu, model ipucu, tam fiziksel ipucu) en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru ilerlemiş, katılımcılara sunulan her ipucu türünde yanıt aralığı kadar beklenmiş, yanıt aralığı içerisinde doğru tepkide bulunmama durumunda bir üst düzey ipucuna geçilmiştir. İpuçlarının arttırılması, davranışın gerçekleştirilmesini kesinleştiren tam fiziksel ipucuna kadar devam etmiştir.

Katılımcılar ipuçlarının sunumu sırasında doğru tepkide buldukları ipucu türünde, ipucundan sonraki doğru tepki olarak katılımcı tepkileri kaydedilmiştir. Hedeflenmeyen bilgi ise; oyunda hedeflenen tüm davranışlar için katılımcılar davranışı gerçekleştirdiklerinde sunulmuştur. Katılımcılar tarafından gerçekleştirilen tüm oyun davranışları ve sözel taklit davranışları oyunun akışını bozmamak adına sözel olarak pekiştirilmiş, veriler öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra video kameradan izlenip “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formuna” (EK-5) kaydedilmiştir. Katılımcılar ile oturum tamamlandıktan sonra kendilerine katılımları için teşekkür edilip iki öğretim oturumu arasında etkinlik pekiştireçleri sunulmuştur. İzleyen bölümde öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesi süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi için örnek bir öğretim oturumu dökümü yapılmıştır.

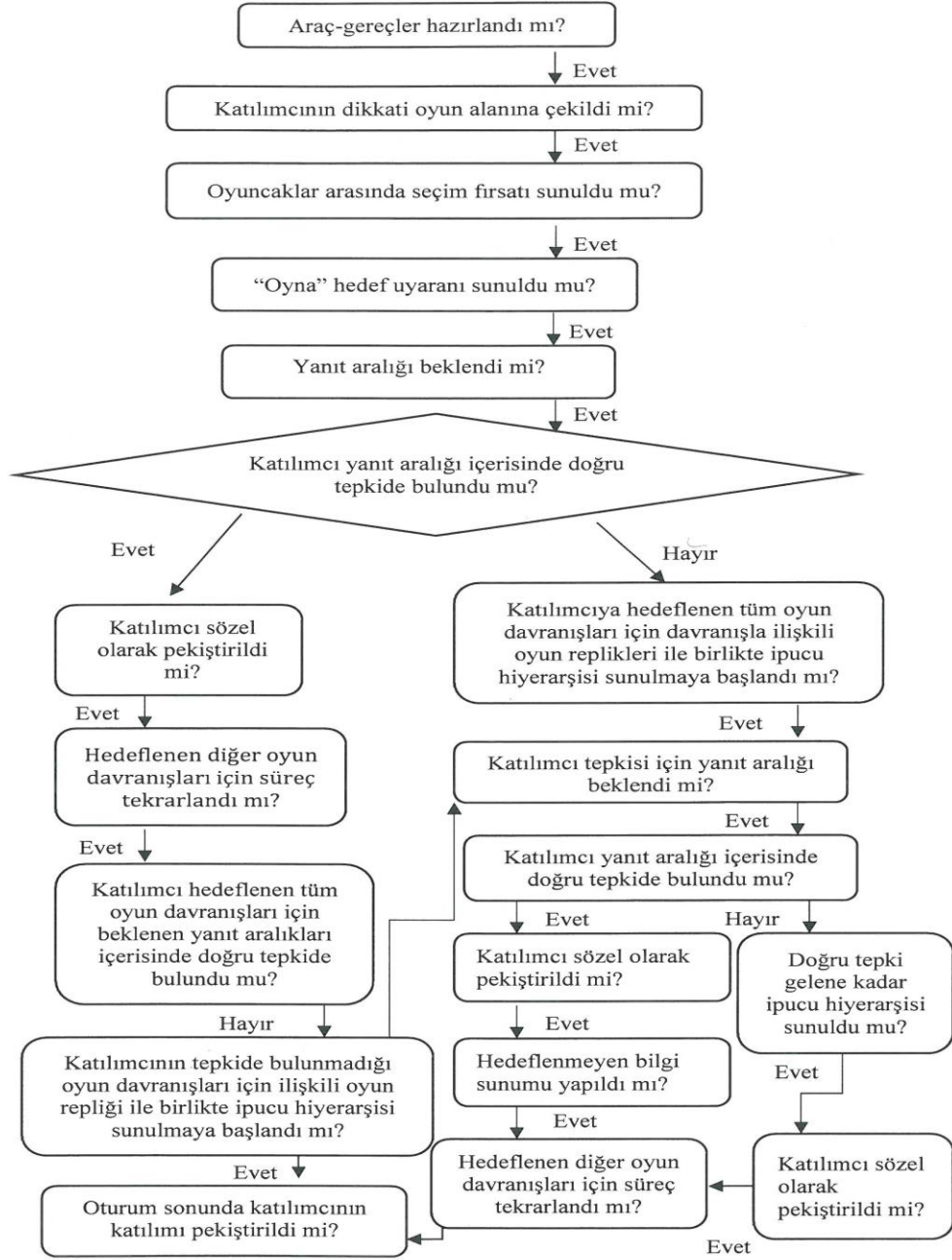
2.7.5.1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin gerçekleştirildiği örnek öğretim oturumu

Uygulamacı oyuncakları hazırlayıp ortamda çevresel düzenleme yaptıktan sonra çocukla birbirini göreceğ şekilde yan yana oturmuştur. “Burada çok güzel oyuncaklar var. Oynamak ister misin? Evet, hazır olduğumu görüyorum. Hangi atla oynamak istersin?” diyerek seçim fırsatı sunmuş, katılımcı oyun aracını seçtiğinde ise “Oyna” diyerek öğretim oturumunu başlatmıştır. Oturumu başlattıktan sonra belirlenen yanıt aralığı içerisinde katılımcıların oyun davranışları için girişimde bulunmaları ve girişimde buldukları yedi oyun davranışından altısını bağımsız olarak tamamlayıp tamamladıkları kaydedilmiştir. Bu aralıktaki katılımcı tepkileri ipucundan önceki

tepkiler olarak değerlendirilmiştir. İpucundan önceki doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepkiler ve tepkide bulunulmayan davranışlar için sözel ipucu, görsel ipucu, model ipucu ve tam fiziksel ipucu düzeylerinde ipucu hiyerarşisi sunulmuştur.

Katılımcının hedeflenen oyun davranışlarına ilişkin ipucundan önce doğru tepki yüzdesinin sıfır olduğu düşünülürse, uygulamacı “Peki, şimdi birlikte oynayalım. Haydi, atını eline al ve yürüt.” diyerek katılımcıyı oyun alanına yönlendirmiş, sonra da oyun senaryosundaki replikler ifade ederek oyun davranışlarının öğretimine başlamıştır. “Peki, at yürümeye başlamış. Yürümüş yürümüş karnı çok acıkmış. Haydi, atı besle” diyerek ilk davranış için sözel ipucu sunmuştur. Katılımcı atı beslerse, uygulamacı “Aferin atı çok güzel besledin.” diyerek hemen ardından “At ne yapıyor? Yemek yiyor.” ifadesini kullanıp hedeflenmeyen bilgi sunumunu gerçekleştirmiş, bir sonraki davranışa geçmiştir. Eğer katılımcı 5 saniye içerisinde sözel ipucuna tepkisiz kalırsa veya yanlış tepki verirse uygulamacı akıllı telefonda görsel ipucunu açmış, “Buraya bak, böyle yap.” diyerek katılımcının akıllı telefonda sunulan görsel ipucu ile davranışı gerçekleştirmesini beklemiştir. Katılımcı görsel ipucuyla atı beslerse uygulamacı katılımcıyı sözel olarak pekiştirip, hedeflenen bilgi sunumunu yaparak bir sonraki davranışa geçmiştir. Eğer katılımcı 5 saniye içerisinde görsel ipucuna tepkisiz kalırsa veya yanlış tepki verirse uygulamacı “Beni izle, böyle yap.” diyerek davranışı kendisi gerçekleştirmiş ve model ipucunu sunmuştur. Katılımcı model ipucuyla atı beslerse uygulamacı katılımcıyı sözel olarak pekiştirip, hedeflenen bilgi sunumunu yaparak bir sonraki davranışa geçmiştir. Eğer katılımcı 5 saniye içerisinde model ipucuna tepkisiz kalırsa veya yanlış tepki verirse uygulamacı katılımcının elinin üzerinden tutarak atı besliyormuş gibi yaptırıp tam fiziksel ipucunu sunmuştur. Tam fiziksel ipucu davranışın sergilenmesini kesinleştiren ipucu olduğundan, uygulamacı katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiş, hedeflenmeyen bilgi sunumunu gerçekleştirip bir sonraki davranışa geçmiştir. Oyunun içerisinde öğretimi hedeflenen tüm oyun davranışları için aynı süreç yürütülmüştür. Öğretim oturumlarına gerçekleştirilmesine yönelik özet bilgiler Şekil 2.1.’de yer almaktadır.

Şekil 2.1. Öğretim Oturumları Akış Şeması



2.7.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları, OSB olan katılımcılarda öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonraki 1. 2. 3. haftalarda düzenlenmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında katılımcılara ipucu ve pekiştireç sunulmamış, oturum sonunda katılımcılara katılımları için teşekkür edilmiştir. İzleme oturumlarındaki katılımcı tepkileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formuna” (EK-5) işlenmiştir.

2.7.7. Genelleme oturumları

Araştırmanın genelleme oturumları, hedeflenen beceriye ve hedeflenmeyen bilgiye yönelik gerçekleştirilen genelleme oturumları olarak ikiye ayrılmaktadır. Her iki beceri/davranış için de, OSB olan katılımcıların edindikleri beceriyi hangi ölçüde genellebildiklerini belirlemek amacıyla ön-test son-test oturumları düzenlenmiştir. Ön-test genelleme oturumları, başlama düzeyi oturumlarından sonra son-test genelleme oturumu ise öğretimin hemen ardından yapılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumlarının gerçekleştirilmesi, başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirilmesi süreci ile aynı şekilde ilerlemiştir. Hedef beceriye yönelik gerçekleştirilen genelleme oturumlarında araç-gereç genellemesi yapılmış, oturumlar yalnızca kullanılan materyaller açısından farklılık göstermiştir. Hedeflenmeyen bilgiye yönelik gerçekleştirilen genelleme oturumları ise çoklu örneklerin sunumu ile gerçekleştirilmiştir.

Kişiler, ortamlar ve materyaller arası genelleme yapılması, edinilen hedef becerileri pekiştirmede yararlı olduğundan, genellemeye yönelik etkili tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır. Bu tekniklerden biri de çoklu örneklerin öğretimini içermektedir (Stokes ve Baer, 1977, s. 349; Stokes ve Osnes, 1989, s. 337). Çoklu örnekler, genelleme koşullarında hedef beceriye özgü uyaranların çeşitliliğini yansıtan örneklerin sunulmasını ifade etmektedir (Sprague ve Horner, 1984, s.273).

Çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilen genelleme oturumlarında, tekrarlanan bir öğretim işleminde sunulan aynı materyal setinden ziyade, değişen uyaran örneklerini içerdiğinden, herhangi bir davranış değişiminin "doğal" sonucu görülmektedir. Çünkü sunulan farklı örneklerle değişen davranışlar kaçınılmaz olarak uyandırılmakta ve pekiştirilmektedir. Bu bağlamda edinilen becerilerin yalnızca öğretim programının uyaranları tarafından değil, aynı zamanda bu uyaranlara benzeyen durumlarda gelecek

olan tepkilerin de kontrol edilebileceği öngörülmektedir (Skinner, 1953, s. 107). Bu yüzden genelleme oturumları öğretim oturumlarında planlanan koşullardan farklı planlanmalı, hedef beceri için hiç denenmemiş ortamlarda, farklı zamanlarda, farklı kişilerle, araçlarla veya davranışlarla gerçekleştirilmelidir ve bu alanlarda hedef beceri ile ilgili olabildiğince örnek sunulmalıdır. Tek bir yoldan, tek bir örnekle gerçekleştirilen bir genelleme oturumu, edinilen becerinin genellendiğini değil, yalnızca kullanılan yol ile verilen örnek üzerinde ustalaşmayı temsil etmektedir. Hedef beceri, farklı yollardan farklı araçlarla, kişilerle veya ortamlarda genellenebilene kadar örneklerin çoğaltılması gerekmektedir. Genelleme oturumlarında çoklu örnekler sunulması öğretilen beceriyi oldukça değerli kılmaktadır (Stokes ve Baer, 1977, s. 356).

Genelleme oturumlarının çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirildiği araştırmalar son yıllarda hızla artmaktadır (Horner, Eberhard ve Sheehan, 1986; Hughes, Harmer, Killian ve Niarhos, 1995; Krantz, Mcclannahan ve Poulson, 1996; Reeve, Reeve, Townsend ve Poulson, 2007; Kerth, Reeve, Reeve ve Townsend, 2011). Bu nedenle hedeflenmeyen bilgiye ilişkin düzenlenen genelleme oturumlarında, oyun davranışlarının sözel ifadelerini içeren eylemleri temsil eden görseller (eylem kartları) ve ailelerin hedeflenmeyen bilgi sunumunda ele alınan eylemleri gerçekleştireceği bir doğal bağlam oluşturulmuş, katılımcıların doğal bağlamda da hedeflenen eylemleri genelleyip genellemedikleri ölçülmüştür. Ayrıca öğretim oturumlarında kullanılan oyun araç-gereçleri de hedeflenmeyen bilginin araç-gereç boyutunda genellenmesine hizmet etmektedir. Genelleme oturumlarında katılımcı tepkileri “Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formuna” (EK-6) kaydedilmiştir. Oturumların sonunda katılımcılara katılımları için teşekkür edilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacının OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde; a) ipucunun giderek arttırılmasıyla sunduğu öğretimin etkililik verileri, b) gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere güvenilirlik verileri, c) sosyal geçerlilik verileri, d) hedeflenmeyen bilgi olarak oyun davranışlarının sözel ifadelerini içeren eylem adlandırma becerisine ilişkin ön test-son test verileri ve e) çoklu örnekler kullanılarak toplanan genelleme verileri olmak üzere beş tür veri toplanmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce Anadolu Üniversitesi Etik

Kurulundan araştırmanın gerçekleştirilmesi için Etik Kurul İzni (EK-7) alınmıştır. İzleyen bölümde araştırma verilerinin toplanma sürecine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

2.8.1. Etkililik verileri

Araştırmanın etkililik verileri, OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini belirlemek için başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları içinde katılımcıların oyun davranışlarının yer aldığı veri kayıt formu ile toplanmıştır. Katılımcı tepkileri veri kayıt formuna yapılan işaretlemeler ile tanımlanmıştır. Doğru tepki olarak yalnızca katılımcıların ipucundan önce verdiği doğru tepkiler kabul edilmiş, doğru tepki yüzdesi hesaplanıp grafikleştirilmiştir.

2.8.2. Güvenirlik verileri

OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini amaçlayan araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın tüm evreleri, evrelerin gerçekleştiği ortamlara video kamera yerleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Bağımsız gözlemciler tarafından araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirliğini hesaplarken, yansız atama ile belirlenmiş, araştırmanın başlama düzeyi evresi ve uygulama evresindeki oturum kayıtlarından en az %30'unu izleyerek video analizi yapılmıştır. Video analizi yapılırken, araştırmacının oturumlarda kullandığı tüm veri kayıt formları bağımsız gözlemciler tarafından doldurulmuştur.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri, araştırmanın tüm evrelerinde en az iki bağımsız gözlemcinin, yansız atama ile belirlenmiş oturumlarda bağımlı değişkene ilişkin veri toplaması ile yapılan değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Gözlemciler Arası Güvenirlik Formuna” (EK-8) kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik “[Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] × 100” formülü ile hesaplanmıştır (Erbaş, 2012, s. 112-113).

Uygulama güvenilirliği, her ne kadar bağımsız değişkene ilişkin değerlendirme yapılmasını içerse de uygulama ile ilgili tüm bileşenlerin hedeflendiği ölçüde gerekleşiş gerekleşişmediğini değerlendirir. Deney sürecinde araştırmacı davranışlarındaki değeriklikler hedef davranışın kazandırılması sürecinde araştırma bulgularını etkileyebileceğinden, uygulama güvenilirliği verisi toplamak oldukça önemlidir (Erbaş, 2012, s. 125). Araştırmanın yoklama oturumlarına ilişkin toplanan uygulama güvenilirliği verileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla ğretim Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-9) ile ğretim oturumlarına ilişkin toplanan uygulama güvenilirliği verileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla ğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-10) ile toplanmış, veriler $[(\text{Gözlenen araştırmacı davranışı})/(\text{Planlanan araştırmacı davranışı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94).

2.8.3. Sosyal geçerlik verileri

UDA ilkeleri gözetilerek yürütülen araştırmaların sonucunda, araştırmaların süreç ile ilişkili tüm insanlar için bazı sosyal etkilerin ortaya çıktığı görülmektedir (Kurt, 2012, s. 375). Gerçekleştirilen araştırmalarla birlikte katılımcıların yaşam kalitelerine katkı sağlanıp sağlanılmadığı, sosyal açıdan araştırmanın öneminin ortaya konması ile belirlenmektedir (Carr vd., 1999, s. 223). Bu araştırmada araştırmanın sosyal açıdan öneminin ortaya koymak için öznel değerlendirme yöntemi kullanılmış, OSB olan çocukların ailelerinden çalışmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüş alınmıştır.

Ailelerin araştırmanın sosyal geçerlik boyutuna gönüllü katılım göstermeleri adına araştırmacı tarafından “Gönüllü Katılım Formu” (EK-11) hazırlanmış, ailelerin görüşlerini almak için “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu” (EK-12) oluşturulmuştur. Oluşturulan formda 10 kapalı uçlu,  açık uçlu soruya yer verilmiştir. Deney süreci tamamlandığında, OSB olan çocukların aileleri ile uygun gün ve saat belirlenip araştırma süreci ile ilgili görüşülmüş, “Anne-Baba Sosyal Geçerlilik Formu” tanıtılmış, forma göz atmaları istenmiş, formla ilgili anlaşılmayan noktalar tanıtılmış ve ailelerin formu doldurması istenmiştir. Formlar alındıktan sonra ailelere katılımları için teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

2.9. Veri Analizi

Araştırmanın etkililik, güvenilirlik (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ve sosyal geçerlik verilerinin analiz süreci bu bölümde açıklanmaktadır.

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmada oyun etkinlikleri içerisinde OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler grafiğe işlenerek görselleştirilmiştir. Grafikteki yatay eksen gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise OSB olan çocukların doğru davranış yüzdelerini yansıtmıştır. Grafiğe işlenen veriler ile ilgili bilgi edinme aşamasında araştırmanın her bir evresi için kararlılık analizi hesaplamaları yapılmıştır.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın güvenilirlik verileri gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri olarak analiz edilmiştir. Her iki güvenilirlik verisinin analizleri gözlemcilerin, tüm oturumların %30'unda yansız atama yoluyla seçtikleri oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler tarafından yansız olarak atanan oturumlarda toplanan veriler, güvenilirlik hesaplama formülleri (Erbaş, 2012, s. 112-113) kullanılarak hesaplanıp analiz edilmiştir.

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

OSB olan çocukların ailelerinden araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüş alınarak araştırmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen öznel değerlendirmede, ailelerin “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Formundaki” kapalı uçlu (Evet-Hayır) ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar betimsel olarak analiz edilip değerlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde OSB olan çocukların hayali oyun becerilerinin çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulgularına, oyun teması içerisine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisindeki performans değişikliklerine, hedef beceriye yönelik genelleme ve hedeflenmeyen bilgiye yönelik çoklu örnekler kullanılarak gerçekleştirilen genelleme bulgularına ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmektedir.

3.1. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililik Bulguları

Araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular Şekil 3.1.'de grafiksel analiz yoluyla yer almaktadır. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların bu oturumlarda sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir. Grafikte tüm katılımcılar için başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme evrelerine yönelik dört tür veri bulunmaktadır.

3.1.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları

Ahmet'in başlama düzeyi evresinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Öğretim oturumları ise ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ile 15 oturum gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in her bir öğretim oturumundaki doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde, birinci ve üçüncü oturumlarda doğru tepkide bulunmadığı, ikinci oturumda %14, dördüncü oturumda %29, beşinci ve altıncı oturumlarda %43, yedinci oturumda %52, sekizinci oturumda %72, dokuzuncu oturumda %52, 10. oturumda %29, 11. ve 12. oturumlarda %43, 13., 14. ve 15. oturumlarda ölçütü karşılayarak yedi davranıştan altısını gerçekleştirdiği ve %86 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Ahmet'e sunulan tüm öğretim oturumları 64 dakika 49 saniye sürmüştür. Oturumlardaki en düşük katılımcı performansı %0, en yüksek katılımcı performansı %86 olup, ranjı %86'dır.

Ahmet'in birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında kararlı olarak %100 doğru tepki verdiği, üçüncü toplu yoklamanın birinci oturumunda performansını sürdürdüğü, ikinci ve üçüncü oturumlarda ise %86 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmektedir.

İzleme evresinde ise Ahmet'in edindiği beceriye ilişkin performansını öğretim oturumları sonlandıktan 1. 2. ve 3. haftalarda sürdürüp sürdürmediğine ilişkin yapılan incelemelerde, birinci haftada %86, ikinci ve üçüncü haftalarda ise %100 doğrulukta koruduğu görülmektedir.

3.1.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları

Önder'in başlama düzeyi evresinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Öğretim oturumları ise ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ile 15 oturum gerçekleştirilmiştir.

Önder'in her bir öğretim oturumundaki doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde, birinci ve ikinci oturumlarda %14, üçüncü oturumda %43, dördüncü oturumda %29, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda %43, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu oturumlarda %72, 11. oturumda %29, 12. oturumda %72, 13., 14. ve 15. oturumlarda ölçütü karşılayarak yedi davranıştan altısını gerçekleştirdiği ve %86 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Önder'e sunulan tüm öğretim oturumları 91 dakika 21 saniye sürmüştür. Oturumlardaki en düşük katılımcı performansı %14, en yüksek katılımcı performansı %86 olup, ranjı %72'dir.

Önder'in birinci toplu yoklama oturumlarında doğru tepkide bulunmadığı, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında kararlı olarak %86 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmektedir.

İzleme evresinde ise Önder'in edindiği beceriye ilişkin performansını öğretim oturumları sonlandıktan 1. 2. ve 3. haftalarda sürdürüp sürdürmediğine ilişkin yapılan incelemelerde, birinci haftada %86, ikinci ve üçüncü haftalarda ise %100 doğrulukta koruduğu görülmektedir.

3.1.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililik bulguları

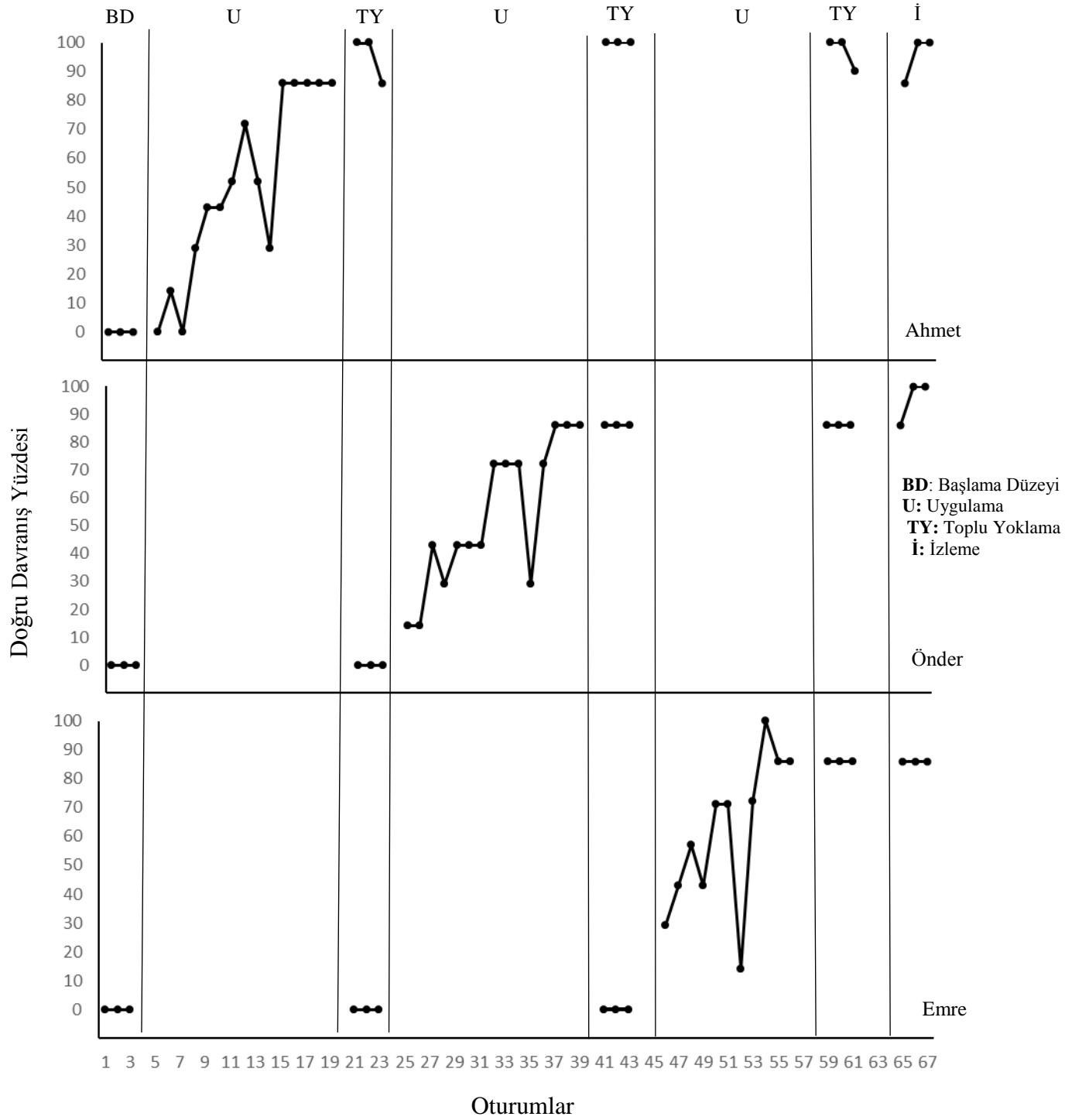
Emre'nin başlama düzeyi evresinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Öğretim oturumları ise ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ile 11 oturum gerçekleştirilmiştir. Emre'nin her bir öğretim oturumundaki doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde, birinci oturumda %29, ikinci oturumda %43, üçüncü oturumda %57, dördüncü oturumda %43, beşinci ve altıncı oturumlarda %71, yedinci oturumda %14, sekizinci oturumda %72, dokuzuncu oturumda %100, 10. ve 11. oturumlarda %86 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Emre'ye sunulan tüm öğretim oturumları 61 dakika 14 saniye sürmüştür. Oturumlardaki en düşük katılımcı performansı %14, en yüksek katılımcı performansı %100 olup, ranjı %86'dır.

Emre'nin birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında doğru tepkide bulunmadığı, üçüncü toplu yoklama oturumlarında kararlı olarak %86 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmektedir.

İzleme evresinde ise Emre'nin edindiği beceriye ilişkin performansını öğretim oturumları sonlandıktan 1. 2. ve 3. haftalarda sürdürüp sürdüremediğine ilişkin yapılan incelemelerde, birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda %86 doğrulukta koruduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin veriler Şekil 3.1.'de yer almaktadır.

3.2. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Genelleme Bulguları

Araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genellenmesine ilişkin bulgular Şekil 3.2.'de grafiksel analiz yoluyla gösterilen sütun grafiğinde yer almaktadır. Genelleme oturumları farklı oyun araçları kullanılarak ön test-son test oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir.



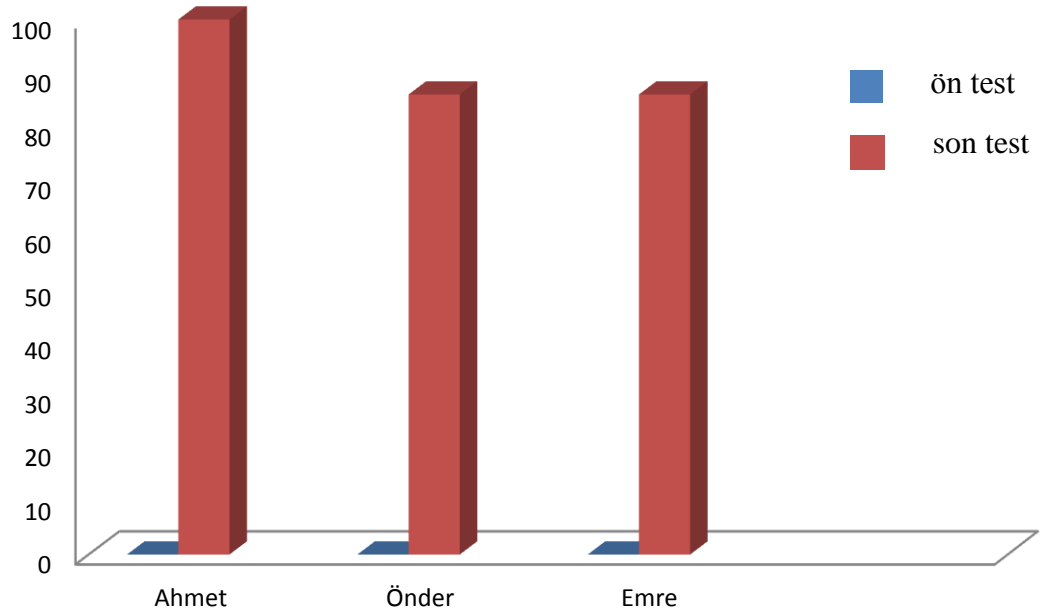
Şekil 3.1. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisindeki oyun davranışlarına ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) oturumlarındaki doğru davranış yüzdeleri

3.2.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları

Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin genellenmesine ilişkin ön test oturumunda başlama düzeyi evresinde doğru tepki yüzdesi %0'dır. Ahmet ile öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise çeşitlenen hayali oyun davranışlarını %100 doğrulukta genellediği görülmektedir.

3.2.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları

Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin genellenmesine ilişkin ön test oturumunda başlama düzeyi evresinde doğru tepki yüzdesi %0'dır. Önder ile öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise çeşitlenen hayali oyun davranışlarını %86 doğrulukta genellediği görülmektedir.



Şekil 3.2. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisindeki oyun davranışlarına ilişkin genelleme ön test-son test oturumlarındaki doğru davranış yüzdeleri

3.2.3.Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin genelleme bulguları

Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin genellenmesine ilişkin ön test oturumunda başlama düzeyi evresinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Önder ile öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise çeşitlenen hayali oyun davranışlarını %86 doğrulukta genellediği görülmektedir.

3.3. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin İçine Hedeflenmeyen Bilgi Olarak Gömülen Eylem Adlandırma Becerisinin Edinim Bulguları

Araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içerisine hedeflenmeyen bilgi olarak eylem adlandırma becerisinin edinim düzeylerine yönelik bulgular Şekil 3.3.'de grafiksel analiz yoluyla gösterilen sütun grafiğinde yer almaktadır. Katılımcıların hedeflenmeyen bilgi edinimine ilişkin gerçekleştirilen oturumlar, ön test-son test oturumları şeklinde düzenlenmiştir.

3.3.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları

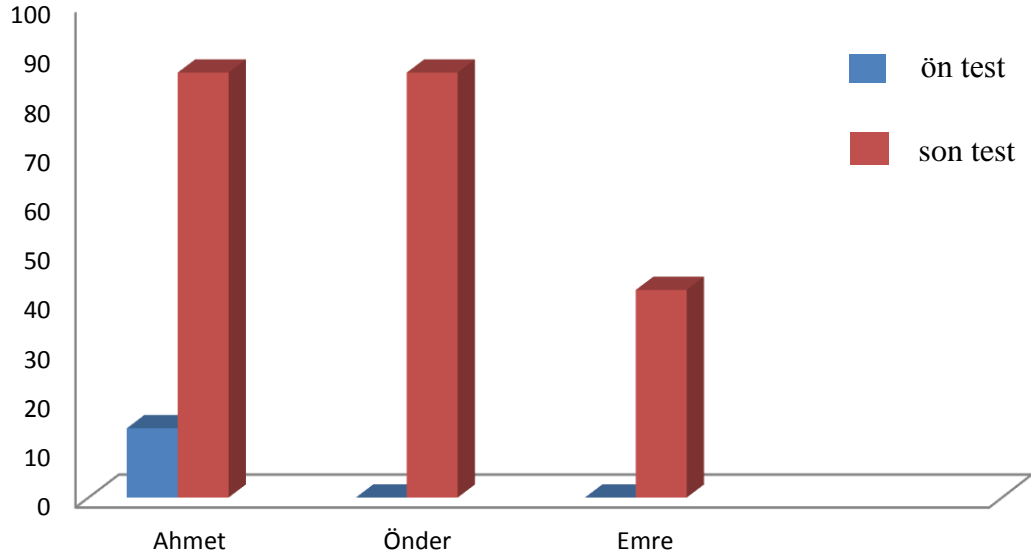
Ahmet'in gerçekleştirilen öğretim sırasında çeşitlendirilmesi hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerine yönelik hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin ön test oturumunda %14 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Ahmet hedeflenmeyen bilgiye ilişkin gerçekleştirilen son test oturumunda ise %86 düzeyinde doğru tepkide bulunmaktadır.

3.3.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları

Önder'in gerçekleştirilen öğretim sırasında çeşitlendirilmesi hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerine yönelik hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin ön test oturumunda doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Önder hedeflenmeyen bilgiye ilişkin gerçekleştirilen son test oturumunda ise %86 düzeyinde doğru tepkide bulunmaktadır.

3.3.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin edinim bulguları

Emre'nin gerçekleştirilen öğretim sırasında çeşitlendirilmesi hedeflenen oyun davranışlarının sözel ifadelerine yönelik hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin ön test oturumunda doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Emre hedeflenmeyen bilgiye ilişkin gerçekleştirilen son test oturumunda ise %42 düzeyinde doğru tepkide bulunmaktadır.



Şekil 3.3. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

3.4. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin İçine Hedeflenmeyen Bilgi Olarak Gömülen Eylem Adlandırma Becerisinin Genelleme Bulguları

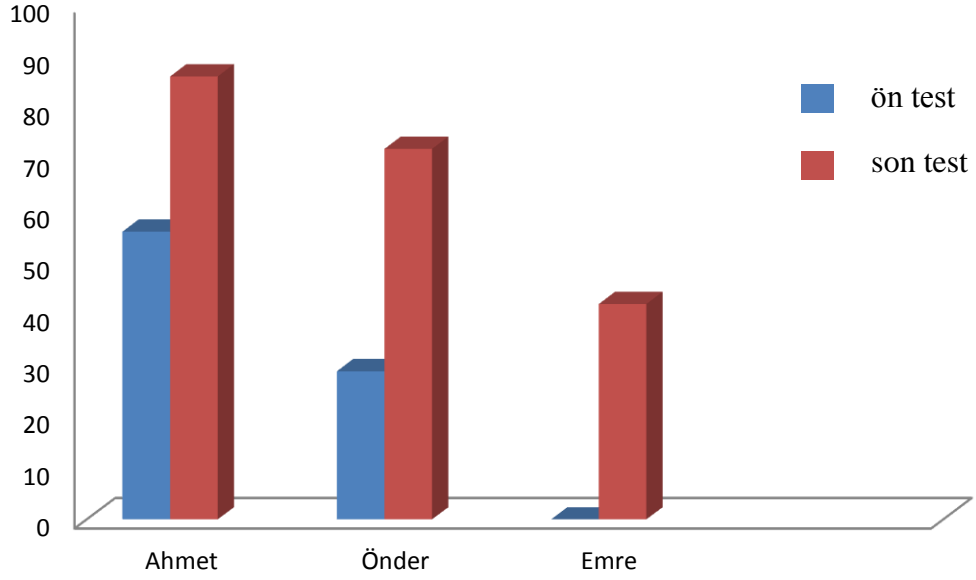
Araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içerisine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genellenmesi süreci katılımcılara çoklu örnekler sunularak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara sunulan çoklu örnekler, eylem kartları ve doğal bağlamda anne-babaların eylemleri gerçekleştirmeleridir. Katılımcılara çoklu örnekler ön test-son test oturumlarında sunulmuştur. Ayrıca, öğretim sırasında kullanılan oyun araçları hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumlarındaki araçlardan farklı olduğu için hedeflenmeyen bilginin genellenmesine hizmet etmektedir. Hedeflenmeyen bilginin genellenmesine ilişkin bulgular Şekil 3.4. ve Şekil 3.5.'de gösterilen sütun grafiğinde yer almaktadır.

3.4.1. Ahmet'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları

Ahmet'in oyunun içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genellenmesinde kullanılan eylem kartı ve doğal bağlam örneklerine ön test oturumlarında %56, son test oturumlarında ise %86 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir.

3.4.2. Önder'in hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları

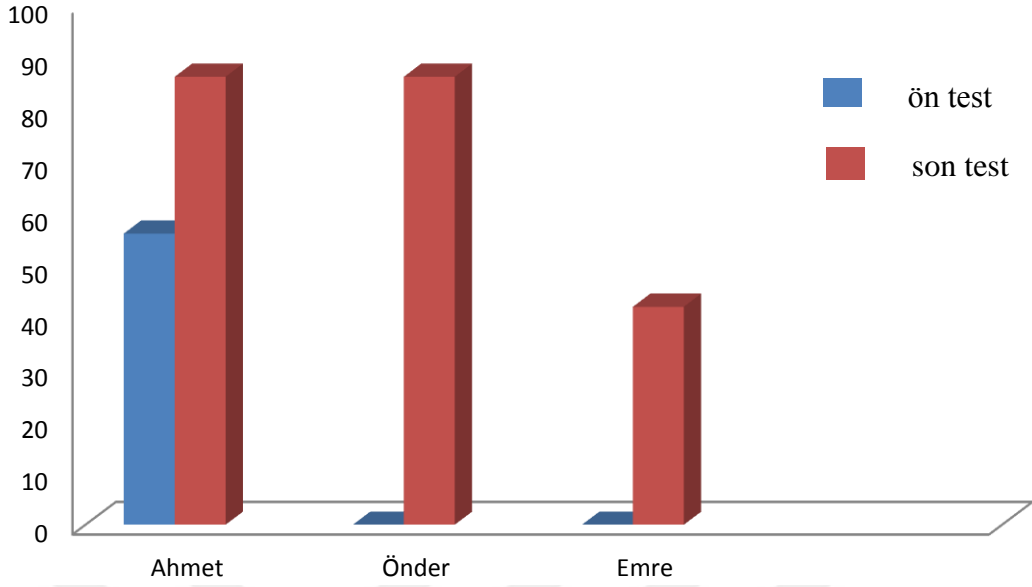
Önder oyunun içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genellenmesinde kullanılan eylem kartları örneğinin ön test oturumunda %29, son test oturumunda %72 doğrulukla eylemleri adlandırmıştır. Önder'in doğal bağlamda gerçekleştirilen ön test oturumunda doğru tepkide bulunmadığı, son test oturumlarında ise %86 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir.



Şekil 3.4. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisinin eylem kartları kullanılarak gerçekleştirilen ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

3.4.3. Emre'nin hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genelleme bulguları

Emre'nin oyunun içine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin genellenmesinde kullanılan eylem kartı ve doğal bağlam örneklerinin ön test oturumlarında %0, son test oturumlarında ise %42 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir.



Şekil 3.5. Ahmet, Önder ve Emre'nin belirlenen oyun teması içerisine gömülen eylem adlandırma becerisinin doğal bağlamda eylemlerin sunulmasıyla gerçekleştirilen ön test-son test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

3.5. Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Güvenirlik Bulguları

3.5.1. Hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin gözlemciler arası güvenirlilik bulguları

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik bulguları başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında toplanmıştır. Bu oturumların en az %30'unda (41 oturum) toplanan gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının ortalaması %100', ranjı %0'dır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme	Genel Ortalama
Ahmet	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Önder	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Emre	%100	%100	%100	%100	%100	%100

3.5.2. Hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin uygulama güvenilirliği bulguları

Araştırmanın uygulama güvenilirliği bulguları araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm oturumlardan toplanmıştır. Oturumların en az %30'unda toplanan uygulama güvenilirliği katsayısı tüm katılımcılar için genel ortalama hesaplandığında %96'dır. Oturumlarda en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %86, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100 olup, ranjı %14'dür. Araştırmanın uygulama güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Uygulama Güvenirliği Bulguları*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme	Hedeflenmeyen Bilgi	Genel Ortalama
Ahmet	%86	%100	%100	%100	%96	%100	%97
Önder	%100	%96	%94	%100	%92	%100	%97
Emre	%86	%96	%83	%100	%96	%100	%94

3.6. Sosyal Geçerlik Bulguları

3.6.1. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada, çalışmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak adına OSB olan çocukların anne-babalarından görüş almak için Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu hazırlanmış, iki katılımcının anne ve babasından, bir katılımcının ise yalnızca annesinden olmak üzere beş veliden araştırmaya ilişkin görüşlerine dair sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Tüm anne-babalar araştırmada kurgulanan oyun temasına ilişkin oyun davranışlarının ve bu davranışları ifade eden eylemlerin çocukları için önemli olduğunu, çocuklarının çalışmaya katılmasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Anne-babalar çocuklarının farklı oyun temaları içerisinde benzer girişimlerde bulunacaklarını, araştırma kapsamında öğrendikleri davranışları günlük rutinlerde oynadıkları oyunlar içerisinde de gerçekleştirdiklerini, çocuklarının henüz kazanmamış oldukları becerilerle ilgili farklı bir çalışmaya katılmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, anne ve babalar farklı oyun davranışlarının ve eylemlerin öğretiminde planlanmış oyun etkinlikleri desenlemeyi, araştırmada kullanılan yöntemi öğrenip uygulamayı istediklerini ifade etmişlerdir. Ahmet'in anne-babası ve Emre'nin

annesi çocuklarının çalışmada öğrendikleri eylemleri günlük yaşam içerisinde adlandırmaya başladıklarını söylerken, Önder'in anne-babası Önder'e fırsat verdikleri halde, çocuklarının bu eylemleri günlük yaşamda adlandırmadığını söylemiştir.

Soru formunda çocukların öğretim sonrasında farklılaşan davranışlarının neler olduğunu sorulduğu Önder'in annesi "Oyuncakları nasıl kullanacağını ve oyun oynamayı öğrendi." yanıtını verirken, babası "Odaklanmayı ve oyun oynamayı öğrendi." yanıtını vermiştir. Emre'nin annesi ise "Öğretimden önce oyunculara ilgi duymazdı, şimdi oyunculara ilgi duyuyor. Öğretimin içine gömülü olan eylemlerin ne olduğunu öğrenmiş. Ev ortamında bu eylemleri ben yaparken ifade ediyor." demiştir. Ahmet'in babası aynı soruya "Çocuğumun hayali oyunlara olan ilgisi ve etkileşimi arttı. Kendisi hayali oyunları başlatıp belli bir süre oynamaya başladı." yanıtını verirken, Ahmet'in annesi "İpuçları verilerek bir kavram üzerinden oyun kurmayı ve çeşitlendirmeyi öğrendi. Aldığı eğitimden sonra oyunu yerinde kurabilmeyi ve hem evde hem de anaokulunda başka nesnelere de çeşitlendirerek oynamayı sürdürdü." diyerek yanıtlamıştır.

Soru formunda oyun temasının içine gömülen eylemlerin, çocukların günlük yaşamına ne tür katkılar getirebileceğine ilişkin sorulan açık uçlu soruya Önder'in annesi ve babası "Hayal etmeyi ve düşünmeyi öğrendiğini sanıyorum." yanıtını verirken, Emre'nin annesi "Öğretimden önce evde yaptığımız bu eylemlerin adı yoktu. Artık bu eylemlerin adı var ve ne olduğunu biliyor." yanıtını vermiştir. Bu soruya ilişkin Ahmet'in annesi "Yeni oyunlar türetebilmesi için uyarıcı bir etken oldu. Diğer yandan günlük hayatta karşısına çıkabilecek sorunları çözmede yeni bir bakış açısı kazandı." ifadesini kullanırken, Ahmet'in babası "Öğrendiği bu eylemleri başka bağlamlarda kullanmaya başladı." diyerek ifade etmiştir. Ek olarak ailelerin böyle bir öğretim yapmak isteselerdi çocuklarına hangi oyun temasını öğretmek istediklerinin sorulduğu soruya Önder'in annesi "spor etkinlikleri", Önder'in babası "araba oyunu", Ahmet'in annesi "aşçı, mutfak, yemek yapma temalı oyunlar", Ahmet'in babası "veteriner muayenesi ve hayvanat bahçesi oyunları" cevaplarını vermişlerdir. Emre'nin annesi ise "Bu konuda bir fikrim yok. Çünkü oğlumun öğretmenini dinlediği gibi beni dinlemeyeceğine ve öğretimi ben yapsaydım çok daha uzun sürede öğreneceğine inanıyorum." diyerek yanıtlamıştır. Son olarak tüm anne-babalar soru formundaki boş alana teşekkürlerini ve memnuniyetlerini ayrıca belirtip, araştırmacının bu çalışmayı sürdürmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği incelenmiş, çocukların edindikleri davranışları öğretim oturumları sonlandıktan 1, 2 ve 3 hafta sonra sürdürüp sürdüremediklerine bakılmış, OSB olan çocukların edindikleri davranışları farklı araçlar üzerinde genelleyip genellemedikleri ölçülmüştür. Ayrıca, oyun temasının içine OSB olan çocuklara kazandırılması hedeflenen oyun davranışlarının sözel karşılığı olan eylemler gömülüp, çocukların bu eylemleri hangi ölçüde edindikleri değerlendirilmiştir. Oyun temasının içerisine gömülen bu eylemlerin OSB olan çocuklar için doğal bağlamda ve araç gereçler arasında genellenebilir olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak, OSB olan çocukların ailelerinden araştırma sürecine ilişkin görüşler alınarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İzleyen paragraflarda bu başlıklarla birlikte araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin etkili olduğu görülmektedir. Alanyazında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılarak oyun becerilerinin çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde, araştırma bulguları ile alanyazın etkililik boyutunda tutarlılık göstermektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015; Wong, 2013; Yanardağ, Birkan, Konukman, Agbuga ve Lieberman, 2011; Barton ve Wolery, 2010; Libby, Weiss, Bancroft ve Ahearn, 2008; Wong, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005; DiCarlo ve Reid, 2004; Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990). Bu araştırmalar kapsamında farklı tanı gruplarıyla ve yaş gruplarıyla çalışılan, farklı tür ve düzeylerdeki oyun davranışlarının hedeflendiği, farklı modellerle desenlenen etkililik ve karşılaştırma araştırmaları yer almaktadır. Alanyazında erken eğitim dönemindeki OSB olan çocuklarla oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinin amaçlandığı tek denekli araştırma modeliyle desenlenen yalnızca iki etkililik araştırmasına ulaşılmıştır (Barton ve Wolery, 2010; Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005). Bu bağlamda yürütülen araştırmanın, OSB olan çocuklara ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle oyun davranışlarının kazandırılmasının hedeflendiği araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın edinilen davranışların sürdürülebilirliği ile ilgili bulguları göz önünde bulundurulduğunda, OSB olan çocukların edindiği hayali oyun davranışlarını öğretim oturumlarından sonraki 1., 2. ve 3. haftalarda da sürdürebildikleri görülmektedir. Alanyazında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin kullanıldığı ve oyun davranışlarının ediniminden sonra sürdürülebilirliğini inceleyen araştırma bulgularına bakıldığında, bu araştırmanın izleme verileri ile tutarlı olduğu ve bu açıdan bulguları zenginleştireceği söylenebilir (Ülke-Kürkçoğlu, 2015; Barton ve Wolery, 2010).

Araştırmada edinilen davranışların genellenmesine ilişkin veriler göz önünde bulundurulduğunda, OSB olan çocukların edindiği hayali oyun davranışlarını farklı araç-gereçlere genelledikleri görülmektedir. Alanyazında bu davranışların edinim boyutunun yanı sıra genelleme boyutunu da inceleyen araştırmalara bakıldığında, araştırmanın genelleme verileri ile benzer sonuçlar olduğu söylenebilir (Ülke-Kürkçoğlu, 2015; Wong, 2013; Barton ve Wolery, 2010; Libby, Weis, Bancroft ve Aheam, 2008; Wong, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007; Wong, Kasari, Freeman, 2006; Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005).

Araştırmada oyun temasının içerisine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin ön test-son test bulgularına bakıldığında, tüm katılımcılarda beceriye ilişkin edinim düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Alanyazında katılımcılara sunulan öğretimin yanı sıra hedeflenmeyen bilgi düzeyindeki performans değişikliğinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Falkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009; Campbell ve Mchling, 2008; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2007; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Fiscus, Schuster, Morse ve Collins, 2002; Embregts, 2000; Griffen, Schuster ve Morse, 1998; Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Meyer, 1992; Gast, Doyle, Wolery, Ault ve Baklarz, 1991). Bu araştırmalar içerisinde hedeflenmeyen bilgi sunumunun oyun temasının içerisine gömüldüğü herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Barton ve Pavilianis'in (2010) OSB olan çocuklara hayali oyun davranışlarını kazandırmak için ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin kullanımını önerdikleri çalışmalarında, gerçekleştirilen davranışların sözel ifadelerini, bir diğer deyişle eylemlerin adlandırılmasını oyunun öğretim basamaklarının içerisine gömülmesini önermişlerdir. Ancak gömülen bu beceriye ilişkin katılımcıların edinim düzeyinin belirlenmesine yönelik hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın alanyazına özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada oyun temasının içerisine hedeflenmeyen bilgi olarak gömülen eylem adlandırma becerisinin çoklu örnekler sunularak (doğal bağlamda ve farklı araç-gereçler kullanılarak) gerçekleştirilen ön test-son test bulgularına bakıldığında, tüm katılımcılarda becerinin genelleme ve edinim düzeylerinin paralel olduğu görülmektedir. Alanyazında farklı becerilere ilişkin hedeflenmeyen bilginin genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği, bu oturumlarda çoklu örneklerin kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır (Fiscus, Schuster, Morse ve Collins, 2002; Taylor, Collins, Schuster ve Kleinert, 2002; Jones ve Collins, 1997). Bu araştırmalarda katılımcıların hedeflenmeyen bilgi edinim ve genelleme bulgularıyla bu çalışmanın bulgularının paralel olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırma bulguları alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın sosyal açıdan önemini görmek amacıyla araştırmanın sürecine ilişkin OSB olan çocukların ailelerinden görüşler alınarak toplanan sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, ailelerin araştırma ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen oyun çalışmalarının yalnızca birinde katılımcıların ailelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). İki araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları birbirini destekler niteliktedir. Araştırmanın sosyal geçerlik boyutunda da alanyazına özgün bir katkı getireceği düşünülmektedir. Ele alınan bu başlıkların yanı sıra, araştırma süreci ile ilgili tartışılması gereken birtakım noktalar bulunmaktadır.

Araştırmada tartışılması gereken ilk nokta, ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimde elde edilen verilerin katılımcılar arasında değişen doğrulukta olmasıdır. Araştırmanın ilk katılımcısı olan Ahmet hedeflenen oyun davranışlarını dokuzuncu öğretim oturumunda %52 doğrulukta gerçekleştirirken, 10. öğretim oturumunda doğru davranış yüzdesinin %29'a düştüğü görülmektedir. Bu durumun, 10. öğretim oturumunda kendini uyarıcı davranışlar sergilemesi (anlamsız sesler çıkarma, kendi kendine, elini kolunu savurma) ve oyuna karşı ilgisinin dağılması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca, Ahmet'in beşinci öğretim oturumundan 10. öğretim oturumuna kadar tüm oturumlarda ipucundan sonraki tepkilerinin sözel ipucu düzeyinde gerçekleştiği görülürken, 10. öğretim oturumunda ise iki oyun davranışını model ipucu ile gerçekleştirmiştir. Bu durum Ahmet'in sözel ipucu düzeyinde hedef davranışı gerçekleştirmek yerine, oturumda hedeflenen ve öğretimi yapılmış olan farklı oyun

davranışını yinelemesiyle (Atı taraması ile ilgili oyun davranışı için sözel ipucu verildiğinde atı besleme davranışı sergilemesi) ilgilidir.

Önder'in 10. öğretim oturumunda hedef davranışları %72 doğrulukta gerçekleştirirken, 11. öğretim oturumunda oyun davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdesinin %29'a düştüğü görülmektedir. Bu durumun 10. ve 11. oturumlar arasında düzenlenen etkinliklerde araba oyununa yer verilmesi, oyun aracının Önder'in ilgisini çok fazla çekmesi ve etkinliği bırakıp 11. oturuma dönmek istememesi, oturum başlamadan önce araba oyununu oynamak istediğini belirtip ağlaması, 11. oturum sırasında tekrarlayan şekilde aynı davranışları gerçekleştirmesinden (ata su içirme davranışını gerçekleştirmesi ve ahırın kapısını açıp kapatması) kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Emre'nin beşinci ve altıncı öğretim oturumlarında hedef davranışları %72 doğrulukta gerçekleştirdiği görülürken, yedinci öğretim oturumunda doğru tepki yüzdesinin %14'e düştüğü görülmektedir. Bu durumun, ÖZEB-ARGE'de yapılan karınca ilaçlaması nedeniyle iki gün, katılımcının rahatsızlığı nedeniyle bir gün olmak üzere, üst üste üç gün öğretim oturumlarının düzenlenememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcı, bu düşüşten sonraki ilk öğretim oturumunda hedef davranışları %72 doğrulukta gerçekleştirmiş, sonrasında düzenlenen üç öğretim oturumunda da ölçütü karşılamıştır. Yöntemin etkililiğine ilişkin toplanan verilerin her bir katılımcı için değişen doğrulukta olmasında dış etmenlerin etkili olmasının yanı sıra, belirtildiği gibi bazı iniş-çıkışların nedeni olarak katılımcıların tekrarlayan oyun davranışlarının da etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmada OSB olan çocuklara hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesi hedeflense de çocukların yalnızca bu davranışları edinmeleri değil, bağımsız olarak oyun bağlamına uygun şekilde davranışları gerçekleştirmelerinin çocuklar için işlevsel olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma planlanırken, davranışların öğretiminin basamak basamak gerçekleştirilmesi yerine tüm oyun davranışlarının bir arada öğretilmesi şeklinde planlanmış, oyun temasında yer alan tüm oyun davranışları için ipucundan önceki doğru tepkiler kaydedilmiştir. İpucundan önceki doğru tepkiler beklenirken, çocuklara oyun replikleriyle birlikte ipucu hiyerarşisi sunulmadan önce, çocukların oynamak istediği oyun aracıyla tekrarlayan bir şekilde oynayabileceği, oyunu araştırmacının yönlendirdiği şekilde oynamayıp, kendi istediği şekilde yönlendirebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle oturumlarda oyun akışına

uygun olarak birden fazla gerçekleştirilen oyun davranışlarının ve veri noktalarındaki artış ve azalışların bu nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada pilot çalışma sonrasında Barton ve Pavillians'in (2012) önerdiği ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun öğretimindeki kullanım basamaklarında birtakım uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan uyarlamalardan ilki, çocukların ilgisini taklit edebilmek için iki eş materyal setinin hazırlanması ve bu setlerin dönüşümlü olarak kullanımına ilişkindir. Bu basamak göz önünde bulundurularak deney sürecine başlanmadan önce iki eş materyal seti hazırlanmış, fakat pilot çalışmada iki eş materyal setiyle öğretim oturumlarının gerçekleştirilemeyeceği görülmüştür. Bu durumun nedenleri ise pilot çalışma katılımcısına ve uygulamacıya ait eş iki oyun alanının oluşturulmasıyla birlikte, oyun alanlarındaki araç-gereçlerin katılımcının dikkatini dağıtması, kendi oyun araç-gereçleri ile uygulamacının araç-gereçlerini birbirine karıştırması, kendi araç-gereçlerini kullanarak gerçekleştirilmesi gereken oyun davranışlarını uygulamacının araç-gereçleriyle gerçekleştirmek istemesidir. Bu nedenlerle oturumlarda tek bir araç setinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan uyarlamalardan ikincisi ise; programda çocukların ilgisini çekmek için 12-20 saniye arasında çocukların taklit edilmesini öneren basamakla ilgidir. Pilot çalışma katılımcısının oyun alanındaki materyallere ilgisini yöneltmemesi, yalnızca oyun alanındaki araçlarla yineleyen davranışlar sergilemesi ve oyun alanını terk etmesi üzerine bu basamak uygulama planından çıkarılmıştır. Uygulamacının katılımcıya oyuncakları doğrudan sunup, ipucundan önceki tepkileri kaydettikten sonra oyun replikleriyle birlikte ilgili davranışlar için ipucu hiyerarşisinin sunumunun gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulama planında katılımcıların oyuna yönelik herhangi bir girişimde bulunması için 5 saniye, girişimde bulunduğu oyun davranışını tamamlaması içinse 15 saniye yanıt aralığı belirlenmiştir. Fakat katılımcılar oyun düzenlemesi ile ilk kez karşılaştıkları için oyun alanını ve oyun araç-gereçlerini keşfetmeleri, bunun yanı sıra katılımcıların hedeflenen oyun davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ve oyun teması ile ilgili davranış çeşitliliklerini net olarak görmek amacıyla, tüm katılımcılar için başlama düzeyi oturumlarındaki bekleme süresi belirlenen yanıt aralığı süresinden daha uzun tutulmuştur. Başlama düzeyi oturumları, katılımcılar oyun alanından ayrıldıklarında, oyuna karşı ilgilerini kaybettiklerini ifade eden durumlarda (başka bir yöne bakma, oyun araç-gereçleriyle oynamama, oturup bekleme vb.), yineleyen bir

şekilde hep aynı davranışı gösterdiklerinde (atı ahırdan çıkarıp yerine koyma, ahırın kapısını açıp kapatma, yemlikteki otlarla oynama, su kabının içine elini batırıp çıkarma vb.) sonlandırılmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarında pilot çalışmada karşılaşılmayan bir durum meydana gelmiş, iki katılımcının yemliğin içerisine konulan gerçek otlarla ve dış fırçasının kıllarıyla yinelen bir şekilde oynadığı görülmüştür. Bu durumun sürmesi halinde katılımcıların oyun temasına yönelik herhangi bir girişimde bulunmayacağı, uygulamacının katılımcıların ilgilerini çekme ve oturumlar sırasında katılımcıları yönlendirmede zorluk yaşayacağı, bu nedenlerle öğretimin verimliliğinin etkileneceği düşünüerek gerçek otlar yerine keçeden otlar yapılmış, dış fırçasının kılları silikon ile kapatılmıştır.

Araştırmanın öğretim oturumları için hedef uyarının sunumuna ilişkin de bir uyarılama söz konusudur. Wolery ve Gast (1984), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde her ipucu düzeyi için ipucunun hedef uyarı ile birlikte sunulmasını, yöntemin kullanımında dikkat edilecek unsurlardan biri olarak belirtmişlerdir (Wolery ve Gast, 1984, s. 62). Bu uyarı beceri yönergesi, çevre düzenlemesi veya doğal olarak oluşan uyarılar olabilir. Uyarı türü bireyin bireysel özellikleri, gereksinimleri ve öğretilecek beceri/davranışın türüne göre değişiklik gösterebilir (Tekin-İftar, 2012, s. 256). Araştırmanın öğretim oturumlarında araç gereçlerin katılımcıların önünde bulunması, oyun davranışları için doğal uyarı oluşturmaktadır. Oyun becerisi için her ipucu düzeyinde “Oyna” hedef uyarısının sunulmasının, oyunu doğal bir düzenleme olmaktan çıkarıp çok sistematik ve yapılandırılmış bir düzenleme haline getireceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmada yalnızca oyun temasında hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi değil, katılımcıların oyunu bir bütün olarak oynamaları da hedeflenmiştir. Bu nedenlerle yalnızca öğretim oturumlarının başında “Oyna” hedef uyarısı sunulmuş, yoklama oturumlarının gerçekleştirildiği şekilde ipucundan önceki tepkiler kaydedilmiş, sonrasında yanlış tepkide bulunan ve tepkide bulunulmayan hedef davranışlar için oyun replikleriyle birlikte ipucu hiyerarşisi sunularak öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında oyunun akışını kesintiye uğratmamak amacıyla hedef davranışlar için bir deneme sunulmuş, yiyecek pekiştireci kullanılmamıştır.

Araştırmada oyunun doğal bir düzenleme olmasından dolayı oturumların masa başında gerçekleştirilmesi yerine bireysel eğitim sınıfının zemininde gerçekleştirilmesi

planlanmıştır. Bu düzenlemeden dolayı özellikle deney sürecinin ilk oturumlarında katılımcılarda sürekli yere uzanma, uygulamacının kucağına yatma, yerden kalkıp sandalyeye oturma davranışları gözlenmiştir. Bu nedenle, bazı oturumlar kesintiye uğramış, katılımcılar uygun oturma pozisyonu aldıklarında veya oyun alanına tekrar yönlendirildiklerinde oturma devam edilmiştir. Katılımcıların öğrenme geçmişleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada katılımcılara ait gözlenen bu davranışların, katılımcılarla bireysel ve grup eğitimi aldıkları kurumlarda çoğunlukla masa başı etkinliklerle çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada tüm katılımcılar oyun teması içerisinde hedeflenen davranışları edinirken, her katılımcının birbirinden farklılaşan davranışları bulunmaktadır. Araştırma sürecinde Ahmet'in öğretim oturumlarında hedef davranışlar için ipucu hiyerarşisi sunulurken davranışları saydığı, öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen toplu yoklama ve izleme oturumlarında oyunun akışı içerisinde oynamayı yalnızca oyun teması içerisinde yer alan hedef davranışları sayarak robotik bir şekilde gerçekleştirip oyun oynamayı bıraktığı görülmüş, hemen ardından katılımcı araştırmada kullanılmayan pekiştireçlerin ismini söyleyerek, bu pekiştireçleri uygulamacıdan talep etmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcının ailesi ile bir görüşme gerçekleştirilmiş, katılımcının evde ve anaokulunda gerçekleştirilen etkinliklerde de benzer davranışlar sergilediği, oturum sonlarında talep ettiği pekiştireçlerin ise devam ettiği kurumlarda kullanılan pekiştireçler olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgilerden sonra katılımcıda gözlenen bu davranışların, devam ettiği kurumlarda çalışılan hedef becerilerle ilgili doğal öğretim düzenlemelerinden çok sistematik öğretim düzenlemelerine yer verilmesi ve katılımcının bu öğretim sistematığına aşına olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada Önder'in hedeflenen oyun davranışlarını öğrenmeye başladıktan sonra bu davranışları çeşitlendirdiği görülmüştür. Şöyle ki; başlangıçta sadece ata yemlikten ot yedirirken, sonrasında oyun alanında bulunan manav tezgâhındaki meyve-sebze görsellerinin üzerinden yemek yedirmesi, göl maketinin içerisindeki balıkları yedirmesi, su kabının içerisinde su içirirken oyunun alanında bulunan gölet maketinden su içirmesi, atı oyun halısına sabitlenen çitin üzerinden atlattıktan sonra çiftlik maketindeki çitlerin üzerinden atlatması gibi davranışları yapmasıdır. Aynı zamanda bu davranışları gerçekleştirdikten hemen sonra hedeflenmeyen bilgi olarak davranışla ilişkili sunulan eylemi adlandırdığı (ata yemek yedirdikten sonra “At yemek

yedi, elma yedi, ot yedi, soğan yedi.” atı atlattıktan sonra “At atladı.”, ata su içirdikten sonra “At su içti.”, ata çanta taşıttıktan sonra “Taşdı.” gibi ifadeler kullanması), kendi kendine yönerge verdiği (“Atı besle, atın dişlerini fırçala, atı tara, ata su içir”), kendi kendini pekiştirdiği (“Evet, atı çok güzel yatırdın, çok güzel yaptın”), oyun alanında bulunan tarağı araba gibi sürüp sembolik oyun davranışları gösterdiği, uygulamacı dikkat çekme basamağında katılımcının “Benimle oynamak ister misin?” diye sorarak uygulamacıyı oyuna davet ettiği, genelleme oturumlarında ise hedef davranışları hem genelleme aracı (inek) hem de başka bir oyun aracı (insan maketi) üzerinde genellediği görülmüştür.

Araştırmada Emre'nin ise; hedef davranışları edindikten sonra oyunun akışına uygun olarak bu davranışları birden fazla kez gerçekleştirip oyunu sürdürdüğü, edindiği davranışları çeşitlendirdiği (atı oyun alanına sabitlenmiş çitin üzerinden atlattıktan sonra tarak, diş fırçası gibi araçları yan yana koyup bu araçların üzerinden atı atlatması, uygulamacının avucundan ata su içirme davranışını göstermesi, oyun halısının üzerinden ata yemek yedirmesi) görülmüştür. Fakat son toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında katılımcı hedef davranışları gerçekleştirirken sürekli olarak uygulamacının yüzüne bakmış, uygulamacıdan tepki beklemiş, uygulamacının elini tutup kendisiyle birlikte oynamasını talep etmiştir. Bu durumun katılımcının uygulamacıdan ipucu ve pekiştireç sunmasını beklemesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu oturumlarda katılımcı oyun alanına dikkatini sınırlı olarak yöneltmiş, davranış problemleri (dişlerini sıkma, kendini uyarıcı sesler çıkarma, ağlama) göstermiştir. Bu durumun, katılımcının uygulamacıdan ipucu ve pekiştireç bekleyip sonuç alamaması ve oyuna karşı ilgisini kaybetmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada hedeflenmeyen bilginin katılımcılar tarafından edinimini ve genellenmesini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen ön test-son test oturumlarında iki katılımcının hedeflenmeyen bilgiyi edindiği ve genellediği görülmektedir. Fakat Emre hedeflenmeyen bilginin edinim ve genelleme düzeylerinde artış olmasına rağmen katılımcı ölçütü karşılayamamıştır. Öğretim oturumlarında uygulamacı hedeflenmeyen bilgi sunumunu gerçekleştirdiğinde katılımcı hedef davranışla ilişkili eylemleri sözel taklit olarak tekrarlamış, ön test-son test oturumlarında ise doğru tepkide bulunduğu eylemleri sözel olarak (uyuyor), oyun repliklerinde geçen kısa sesletimleri (atlama eylemi için “hop”) ve jest-mimik ifadelerini (içiyor eylemi için “hüüp”) kullanarak

yanıtlamıştır. Bu durumun katılımcının ifade edici dil becerisi olmasına rağmen, ifade edici dili kullanımının sınırlı olmasıyla ve ifade edici dili sözel taklit olarak kullanması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oturumlarda birbirinden farklılaşan katılımcı davranışlarının OSB'nin doğasında bulunan özelliklerden de kaynaklandığı söylenebilir.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlı olduğu düşünülen noktaları;

1. Katılımcı grubunun OSB olan üç çocuktan oluşması
2. Araştırma kapsamında yalnızca tek bir oyun temasına ilişkin oyun davranışlarına yer verilmesi
3. Araştırmada katılımcı grubunun takvim yaşları aynı olmadığından tüm hayali oyun düzeylerine yer verilemeyip, katılımcıların bulunduğu oyun düzeyindeki (hayali işlevsel oyun/oyuncaklarla oynanan kurgusal oyun) oyun davranışlarına yer verilmesi
4. Araştırmada deneysel kontrol göz önünde bulundurulduğunda, belirlenen oyunun OSB olan çocukların ev rutinlerinde oynanamaması
5. Araştırma kapsamında ele alınan oyun temasında hedeflenen oyun davranışlarına yönelik genelleme oturumlarının araç-gereç genellemesi boyutunda gerçekleştirilmesi, kişi ve ortamlar arası genelleme oturumlarının düzenlenememesi
6. Araştırmada deneysel kontrol göz önünde bulundurulduğunda, oyun temasının içine gömülen eylem adlandırma becerisine ilişkin öğretim içerisinde kullanılan araç-gereçlere yönelik genelleme oturumlarının düzenlenememesidir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada uygulamaya yönelik öneriler aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir:

1. Oyun öğretimi ve oyun öğretiminde işlevsel olarak kullanılan yöntemlere ilişkin katılımcıların aileleri için bir aile eğitim programı hazırlanabilir.
2. OSB olan çocukların aileleri ve OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılar, farklı oyun temalarında ve düzeylerinde oyun öğretimini gerçekleştirebilirler.

3. OSB olan çocukların evlerinde veya devam ettikleri kurumlarda, çocukların rutinleri veya ilgilerini çeken etkinliklerin içerisinde hedeflenmeyen bilgi sunumu gerçekleştirilebilir.
4. OSB olan çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerin öğretiminde UDA ilkelerine dayalı olarak sistematik ve oyun gibi daha doğal öğretim düzenlemeleri birlikte kullanılabilir.

4. 2. 2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Araştırmada ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir:

1. Araştırmanın katılımcı grubunu OSB olan 3-6 yaş aralığında çocuklar oluşturmaktadır. İleride desenlenecek olan araştırmalarda farklı yaş gruplarıyla, zihin yetersizliği, gelişimsel yetersizlik gibi farklı tanı gruplarındaki çocuklarla, çocukların evleri ve devam ettikleri kurumlar gibi farklı ortamlarda çalışılabilir.
2. Araştırma kapsamında yalnızca tek bir oyun temasına ilişkin oyun davranışlarına yer verilmiştir. Benzer araştırmalarda farklı oyun temalarında farklı oyun setlerinin kullanıldığı araştırmalar planlanabilir.
3. Araştırmada hayali işlevsel oyun/oyuncaklarla oynanan kurgusal oyun davranışlarının çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcı grubunun oyun düzeyleri göz önünde bulundurularak farklı oyun düzeylerindeki oyun davranışlarının öğretimi ve çeşitlendirilmesi hedeflenebilir.
4. Araştırmada ele alınan oyun temasında hedeflenen oyun davranışlarına yönelik genelleme oturumları kişiler, ortamlar ve araçlar arasında çoklu örneklerin kullanımı ile gerçekleştirilebilir.
5. Araştırmada oyun temasının içinde hedeflenen davranışlarla ilişkili eylemlerin adlandırılması hedeflenmeyen bilgi olarak doğru tepkilerden sonra sunulmuştur. Benzer araştırmalarda oyun teması ile ilişkili olarak farklı beceriler hedeflenmeyen bilginin uygun formunda doğru ve yanlış tepkilerden sonra sunulabilir.
6. Araştırmada hedeflenen oyun davranışları ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılarak çeşitlendirilmiştir. İleride desenlenecek olan araştırmalarda, farklı yöntemlerin etkililiği incelenebilir. Ayrıca, ipucunun

giderek arttırılmasıyla öğretim ile farklı bir yöntem karşılaştırıp, yöntemin etkililiği boyutunun yanında verimlilik boyutu da araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Akmanoglu, N., Yanardag, M. and Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 17-31.
- Alberto, P. A. and Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th Ed). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. S. Olfman (Ed.), *All Work and No Play: How Educational Reforms are Harming Our Preschoolers* içinde (s. 17-41). Westport, CT: Praeger.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Arlington: American Psychiatric Pub.
- Ault, M. J., Wolery, M., Gast, D. L., Doyle, P. M. and Martin, C. P. (1990). Comparison of predictable and unpredictable trial sequences during small-group instruction. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 12-29.
- Ault, M. J. and Griffen, A. K. (2013). Teaching with the system of least prompts: An easy method for monitoring progress. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 46-53.
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*. 28(2), 109-125.
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106.
- Barton, E. E. and Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15(1), 5-17.
- Bunker, L. K. (1991). The role of play and motor skill development in building children's self-confidence and self-esteem. *The Elementary School Journal*, 91(5), 467-471.

- Braam, S. J. and Poling, A. (1983). Development of intraverbal behavior in mentally retarded individuals through transfer of stimulus control procedures: Classification of verbal responses. *Applied Research in Mental Retardation*, 4(4), 279-302.
- Campbell, M. L. and Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with SMART board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, 30(1), 47-57.
- Carta, J. J., Schwartz, I. S., Atwater, J. B. and McConnell, S. R. (1991). Developmentally appropriate practice: Appraising its usefulness for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 1-20.
- Coe, D., Matson, J., Fee, V., Manikam, R. and Linarello, C. (1990). Training nonverbal and verbal play skills to mentally retarded and autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(2), 177-187.
- Coplan, R. J and Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* içinde (s. 143-160). New York: The Guilford Publications.
- Dalgın-Eyyip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. and Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K. and Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11.

- DiCarlo, C. F. and Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(2), 197-207.
- Dipipi, C. M., Jitendra, A. K. and Miller, J. A. (2001). Reducing repetitive speech: Effects of strategy instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(4), 177-181.
- Doyle, P. M., Schuster, J. W. and Meyer, S. (1996). Embedding extra stimuli in the task direction: Effects on learning of students with moderate mental retardation. *The Journal of Special Education*, 29(4), 381-399.
- Duker, P. C., van Deursen, W., de Wit, M. and Palmen, A. (1997). Establishing a receptive repertoire of communicative gestures with individuals who are profoundly mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(4), 357-361.
- Embregts, P. J. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 21(5), 409-423.
- Fagen, R. (1981). *Animal play behaviour*. New York: Oxford University Press.
- Fagen, R. (1995). Animal play, Games of angels, biology, and brian. A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* içinde (s.23-44). Albany: State University of New York Press.
- Falkenstine, K. J., Collins, B. C., Schuster, J. W. and Kleinert, H. (2009). Presenting chained and discrete tasks as non-targeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 127-142.
- Farmer, J. A., Gast, D. L., Wolery, M. and Winterling, V. (1991). Small group instruction for students with severe handicaps: A study of observational learning. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 190-201.
- Fiscus, R., Schuster, J. W., Morse, T and Collins, B. C. (2002). Teaching elementary students with cognitive disabilities food preparation skills while embedding

- instructive feedback in the prompt and consequent event. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 55-69
- Frey, J. R. and Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111.
- Frost, J., Wortham, S. and Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gast, D. L., Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J. and Baklarz, J. L. (1991). Acquisition of incidental information during small group instruction. *Education and Treatment of Children*, 14(1), 1-18.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. and Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(3), 291-304.
- Gardill, M. C. and Browder, D. M. (1995). Teaching stimulus classes to encourage independent purchasing by students with severe behavior disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(3), 254-264.
- Gestwicki, C. (2007). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (3th ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Goodall, D., Santer, J. and Griffiths, C. (2007). *Grey Matter*. London: Nursery World.
- Griffen, A. K., Schuster, J. W. and Morse, T. E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison of continuous versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 42-61.
- Gursel, O., Tekin-Iftar, E. and Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.

- Heckaman, K. A., Alber, S., Hooper, S. and Heward, W. L. (1998). A comparison of least-to-most prompts and progressive time delay on the disruptive behavior of students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 171-201.
- Heidemann, S. and Hewitt, D. (2010). *Play: The pathway from theory to play*. St. Paul: Readleaf Press.
- Hine, J. F. and Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.
- Hoorn, V., Nourot, J., Scales, P. M. and Alward, K. R. (2015). *Play at the center of the curriculum* (6th Ed.). Cambridge: Pearson Press.
- Horner, R. H., Eberhard, J. M. and Sheehan, M. R. (1986). Teaching generalized table bussing: The importance of negative teaching examples. *Behavior Modification*, 10(4), 457-471.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M. and McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1107-1115.
- Hughes, C., Harmer, M. L., Killian, D. J. and Niarhos, F. (1995). The effects of multiple-exemplar self-instructional training on high school students' generalized conversational interactions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 201-218.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hughes, M. W., Schuster, J. W. and Nelson, C. M. (1993). The acquisition of independent dressing skills by students with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 233-252.
- Huizinga, J. (1995). The nature of play. *Philosophic Inquiry in Sport*, 2, 5-7.
- Ingersoll, B. and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505.

- Ingersoll, B. and Dvortcsak, A. (2009). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training and a manual for parents*. New York: Guilford Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson: Allyn and Bacon.
- Jones, G. Y. and Collins, B. C., (1997). Teaching microwave skills to adults with disabilities: Acquisition of nutrition and safety facts presented as nontargeted information. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9(1), 59-78.
- Jung, S. and Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 74-90.
- Kamii, C. and DeVries, R. (1993). *Physical knowledge in preschool education: implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.
- Kasari, C., Freeman, S. and Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kurt, O. (2011). A Comparison of Discrete Trial Teaching with and without Gestures/Signs in Teaching Receptive Language Skills to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1436-1444.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök., M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Journal of Kazim Karabekir Education Faculty*, 16(1), 324–342.
- Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G. E. and Fragale, C. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, 34(4), 267-289.

- Leung, J. P. (1994). Teaching spontaneous requests to children with autism using a time delay procedure with multi-component toys. *Journal of Behavioral Education*, 4(1), 21-31.
- Lester, S. and Russell, W. (2010). *Children's right to play: an examination of the importance of play in the lives of children worldwide. working papers in early childhood development*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lewis, V. (2003). Play and language in children with autism. *Autism*, 7(4), 391-399.
- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S. and Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behaviour Analysis Practice*, 1(1), 37-43.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R. and Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. and Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247-267.
- Lifter, K. (2008). Developmental of assessment and teaching. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, S. M. Wilczynski (Ed.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work içinde* (s.181-194). Oxford: Oxford University Press.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., and McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245.
- Lifter, K., Mason, E. J. and Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297.
- Loveland, K. A. and Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335-349.

- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Texas: PRO-ED.
- Lytle, D. E. (2003). *Play and educational theory and practice* (5th Ed). Greenwood Publishing Group.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F. and Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 279-294.
- Macy, M. G. and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- McBride, B. J. and Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17.
- McCune-Nicolich, L. and Bruskin, C. (1982). Combinatorial competency in symbolic play and language. D. J. Pepler ve K. H. Rubin (Ed.). *The play of children: Current theory and research içinde* (s. 30-45). Basel: Karger Publishers.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E. and Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20(4), 225-238.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. and Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 43-55.
- Meral, B. F. ve Cinisli, N. A. (2015). *Özel eğitimde oyun ve 50 örnek oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resource of play ideas for parents and carer*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Morelock, M. J., Brown, P. M. and Morrissey, A. M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review*, 26(1), 41-51.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D. and Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25(1), 58 –72
- Morse, T. E. and Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 66(2), 273-288.
- Morse, T. E. and Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 153-168.
- NAC (2015). *National autism center findings and conclusions: National standards project*. Massachusetts: ABD.
- Newman, B., Needelman, M., Reinecke, D. R. and Robek, A. (2002). The effect of providing choices on skill acquisition and competing behavior of children with autism during discrete trial instruction. *Behavioral Interventions*, 17(1), 31-41.
- Nikopoulos, C. K. and Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 93-96.
- Norman, J. M., Collins, B. C. and Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 16(3), 5-18.
- Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M. and Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 80-87.
- Özen, A. (2016). Özel gereksinimi olan çocuklar ve oyun. M. Ören (Ed.), *Çocuk ve oyun içinde* (s. 192-217). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Paterson, C. R. and Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31(5), 660-681.
- Parker, M. A. and Schuster, J. W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on the acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 89-104.
- Parrott, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C. and Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education*, 10(1), 3-19.
- Phillips, N. and Beavan, L. (2012). *Teaching play to children with autism: Practical interventions using identiply*. California: Sage Publications.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Reeve, S. A., Reeve, K. F., Townsend, D. B. and Poulson, C. L. (2007). Establishing a generalized repertoire of helping behavior in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1), 123-136.
- Roark, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L. and Kleinert, H. (2002). Including manual signing as nontargeted information when using a constant time delay procedure to teach receptive identification of packaged food items. *Journal of Behavioral Education*, 11(1), 19-38.
- Robert, F. (1981). *Animal Play Behavior*. New York: Oxford University Press
- Rogers, C. S. and Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children*. Washington, DC: NAEYC.
- Rosenberg, R. E., Daniels, A. M., Law, J. K., Law, P. A. and Kaufmann, W. E. (2009). Trends in autism spectrum disorder diagnoses: 1994–2007. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(8), 1099-1111.
- Rubin, K. H., Watson, K. S. and Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534-536.

- Rubin, K. H. and Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(2), 273-285.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A. and Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
- Santer, J. and Griffiths, C. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. London: National Children's Bureau.
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education: Divine accommodation in jewish and christian thought*. Albany, NY: SUNY Press.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., and Ponte, I. (2005). *Children's play*. California: Sage Publications.
- Shelton, B. S., Gast, D. L., Wolery, M. and Winterling, V. (1991). The role of small group instruction in facilitating observational and incidental learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(3), 123-133.
- Sigman, M. D., Kasari, C., Kwon, J. H. and Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development*, 63(4), 796-807.
- Smeets, P. M. and Striefel, S. (1980). Transfer of instructional control from loud tone to normal tone in profoundly retarded adolescents. *Behavior Research of Severe Developmental Disabilities*, 1(2), 105-121.
- Smith, P. K. and Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56(4), 1042-1050.
- Sprague, J. R. and Horner, R. H. (1984). The effects of single instance, multiple instance, and general case training on generalized vending machine use by moderately and severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(2), 273-278.

- Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 29-40.
- Stinson, D. M., Gast, D. L., Wolery, M. and Collins, B. C. (1991). Acquisition of nontargeted information during small-group instruction. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 2(2), 65-80.
- Stokes, T. F. and Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349-367.
- Stokes, T. F. and Osnes, P. G. (1989). An operant pursuit of generalization. *Behavior Therapy*, 20(3), 337-355.
- Sutton-Smith, B. (1999). Evolving a consilience of play definitions: Playfully. *Play and Culture Studies*, 2, 239-256.
- Sutton-Smith, B. (2003). Play as a parody of emotional vulnerability. D. E. Lytle (Ed.), *Play and educational theory and practice* içinde (s. 3-17). Portsmouth: Greenwood Publishing Group.
- Taylor, P., Collins, B. C., Schuster, J. W. and Kleinert, H. (2002). Teaching laundry skills to high school students with disabilities: Generalization of targeted skills and nontargeted information. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 172-183.
- Tekin-İftar, E., Acar, G. ve Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressive identification of objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 149-167.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Terpstra, J. E., Higgins, K. and Pierce, T. (2002). Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 119-127.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C. and Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(3), 265-282.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2011). *Çocukta oyun gelişimi* (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ungerer, J. A. and Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 421-468). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ulke-Kurkuoglu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 499-517.
- Ulke-Kurkuoglu, B., Bozkurt, F. and Cuhadar, S. (2015). Effectiveness of instruction performed through computer-assisted activity schedules on on-schedule and role-play skills of children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 671-689.
- Yanardag, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F. K., Ağbuğa, B. and Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kineziologija*, 43(1), 44-55.
- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275.

- Wall, M. E. and Gast, D. L. (1997). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(4), 340-356.
- Wertz, M. G., Wolery, M., Holcombe, A. and Frederick, C. (1993). Effects of instructive feedback related and unrelated to the target behaviors. *Exceptionality*, 4(2), 81-95.
- Widerstrom, A. H. (2004). *Achieving learning goals through play*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Williams, J. H., Whiten, A. and Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 285-299.
- Wolfberg, P. J. and Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 467-489.
- Wolfberg, P. J. and Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 41-52.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Kansas: AAPC Publishing.
- Wolfberg, P. J. (2009). *Play and imagination in children with autism*. Kansas: AAPC Publishing.
- Wolery, M. and Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Ault, M. J., Gast, D. L., Meyer, S. and Stinson, D. (1991). Effects of presenting incidental information in consequent events on future learning. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 79-104.

- Wolery, M., Ault, M. J. and Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. London: Longman Publishing Group.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J. and Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 160-176.
- Wolery, M. (2005). DEC recommended practices: Child-focused practices. S. Sandall, M. E. Mclean and B. J. Smith (Ed.), *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education* içinde, (71-106). Longmont, CO: Sopris West.
- Wall, M. E. and Gast, D. L. (1999). Acquisition of incidental information during instruction for a response-chain skill. *Research in Developmental Disabilities*, 20(1), 31-50.
- Wong, C. S., Kasari, C., Freeman, S. and Paparella, T. (2007). The acquisition and generalization of joint attention and symbolic play skills in young children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 101-109.
- Wong, C. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. *Autism*, 17(3), 340-357
- Wood, E. (2008). Developing a pedagogy of play. (A. Anning, J. Cullen ve M. Flear Ed.), *Early childhood education: Society and culture* içinde (s.27-39). London: Sage Publications.
- Woods, J., Kashinath, S. and Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175-193.
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D. and Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with

disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 277-294.

<http://www.apa.org/topics/autism/> (Erişim Tarihi: 01.02.2017).

<https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>

(Erişim Tarihi: 01.02.2017).

<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/hcp-dsm.html>

(Erişim Tarihi: 01.02. 2017).

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/>

(Erişim Tarihi: 01. 02. 2017).



EKLER

EK-1 Veli İzin Formu

EK-2 Oyun Düzeyi Değerlendirme Formu

EK-3 Gözlemci Bilgilendirme Formu

EK-4 ÖZEB-ARGE Araştırma İzin Formu

EK-5 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Kayıt Formu

EK-6 Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-7 Etik Kurul İzni

EK-8 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Gözlemciler Arası
Güvenirlilik Veri Kayıt Formu

EK-9 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama Oturumları
Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

EK-10 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları
Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

EK-11 Gönüllü Katılım Formu

EK-12 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-13 Öğretim Oturumları ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Oyun Araçları

EK-14 Öğretim Oturumlarında Sunulan Görsel İpucu ve Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-
Son Test Oturumlarında Sunulan Görseller

EK-15 Hedeflenmeyen Bilgi Genelleme Oturumlarında Kullanılan Görseller

EK-1

Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililiği” başlıklı bu araştırma, yarı deneysel araştırma modellerinden tek denekli araştırma modeliyle planlanmış olup, amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin etkililiğini incelemektir.

Araştırma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine devam eden Arş. Gör. Gizem Ergin tarafından Prof. Dr. Arzu Özen danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazına ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil gelişimine ve sosyal-duygusal gelişimine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek denekli bir araştırma yürütülerek çocuklarınızdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya çocuğunuzun katılımı tümüyle sizin onayınız ve gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların (çocuğunuz) isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir. Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde çocuğunuza ve size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman

ayrılma hakkına sahiptir. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, çocuğunuzdan toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Araş. Gör. Gizem Ergin'e telefon (05558581177) veya mail yoluyla (gizem_ergin@anadolu.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gizem Ergin

Adres : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

E Blok No : 115

Tel : 05558581177

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını, istediğim takdirde çalışmada ayrılabilenizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Veli Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-2**Oyun Düzeyi Değerlendirme Formu**

Öğrencinin Adı: Gözlem Yeri: Tarih: Gözlemci: Başlama Tarihi: Bitiş Tarihi:						
	Denemeler					Kullanıcı Yönergesi
Bildirimler	1	2	3	4	5	Erken eğitim dönemindeki çocukların oyun düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bu formda yer alan her bir maddeye ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır. Her bir maddenin karşısında yer alan açıklamaların kullanıcıya yol göstereceği düşünülmektedir. Katılımcının yanıt aralığı (5 saniye) içerisindeki doğru tepkileri (+), yanlış tepkileri (-), tepkide bulunmadığı davranışları ise (TB) olarak kaydedilmelidir.
1. Bağımsız şekilde oyuncaklarını seçiyor mu?						Katılımcının önüne en az beş adet oyuncak konulur. Katılımcıya “Hangisiyle oynamak istersin?” yönergesi verilir. Katılımcının yanıt aralığı süresince (5 saniye) oyuncaklarla etkileşim kurmasına fırsat verilir ve uygun oyun davranışı (bir oyuncak seçme) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
2. Neden-sonuç oyuncakları (basmalı, tuşlu oyuncaklar vb.) ile oynuyor mu?						Hayvanlar, meyveler, taşıtlar, şekiller, nesnelere vb. temalı basmalı-tuşlu oyuncaklar belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için tek bir basmalı-tuşlu oyuncak konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının yanıt aralığı (5 saniye) süresince oyuncakla etkileşim kurmasına fırsat verilir ve uygun oyun davranışı (oyuncağın tuşuna basma) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
3. İçine atma/Takma çıkarma oyuncakları (şekil kutusuna şekil atma vb) ile oynuyor mu?						Şekil kutusu-şekiller, kova-küpler, çubuk-halkalar vb. içine atma çıkarma oyuncakları belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için bir set oyuncak konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir.

						Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncakla etkileşim kurmasına fırsat verilir ve uygun oyun davranışı (şekil kutusuna şekilleri, kovaya küpleri atması, halkaları çubuktan geçirmesi) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
4.	Uygun oyun malzemelerini (Blok, lego vb.) kullanarak bir yapıyı inşa ediyor mu?					Lego, tahta küpler, bloklar vb. yapı inşa oyuncakları belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için bir set oyuncak konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncakla etkileşim kurmasına fırsat verilir ve uygun oyun davranışı (parçaları birleştirerek kule, tren, ev vb. yapıları inşa etmesi) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
5.	Oyuncağı/nesneyi işlevine uygun kullanıyor mu?					Katılımcının günlük yaşamda aşına olduğu oyuncaklar (Araba, uçak, çay fincanı, hayvan maketleri, top vb.) belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için tek bir oyuncak konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncakla etkileşim kurmasına fırsat verilir ve uygun oyun davranışı (arabayı zeminde ileri-geri hareket ettirme, uçağı havaya kaldırarak uçurma, oyuncak bardağı ağzına götürme, topu atma-tutma, hayvan maketlerini zeminde yürütme vb.) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
6.	Birbiriyle alakası olmayan iki oyuncak aynı anda kullanıyor mu?					Katılımcının günlük yaşamda aşına olduğu ve birbiriyle alakası olmayan en az iki oyuncak seti (Araba-hayvan maketi, şekil kutusu-bebek ve biberon vb.) belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için tek bir oyuncak seti konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncaklarla etkileşim kurmasına ve uygun oyun davranışı (arabayı zeminde ileri-geri hareket ettirdikten sonra hayvan maketini zeminde yürütme-şekil kutusuna şekil attıktan sonra bebeği biberonla besleme vb.) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
7.	Kendi üzerinde hayali oyunlar (bir tarakla saçını tarıyormuş, boş bardaktan su içiyormuş gibi yapma) oynuyor mu?					Katılımcının günlük yaşamda aşına olduğu oyuncaklar (tarak, çay fincanı, tabak, diş fırçası vb.) belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için tek bir oyuncak konulur ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncakla etkileşim kurması ve kendi üzerinde uygun hayali oyun davranışı (saçlarını tarıyormuş,

						dişlerini fırçalıyormuş, boş tabaktan yemek yiyormuş, boş çay fincanından çay içiyormuş vb.) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
8. Oyuncaklar üzerinde hayali oyunlar (bebeğin saçlarını tarıyormuş, boş bardaktan su içiriyormuş gibi yapma) oynuyor mu?						Katılımcının günlük yaşamda aşına olduğu oyuncaklar (Bebek-tarak, çay fincanı, tabak, diş fırçası vb.) belirlenir. Katılımcının önüne her bir deneme için bebek ve tek bir oyuncak (tarak, çay fincanı, tabak, diş fırçası vb.) konular ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncaklarla etkileşim kurması için fırsat verilir ve oyuncaklar üzerinde uygun hayali oyun davranışları (bebeğin saçlarını tarıyormuş, dişlerini fırçalıyormuş, boş tabaktan yemek yediriormuş vb.) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
9. Sembolik oyunlar oynuyor mu?						Katılımcının günlük yaşamda aşına olduğu en az iki oyuncak seti (evcilik, araba, çiftlik vb.) belirlenir. Her bir setin içerisine sembolik özellik gösteren en az iki nesne (örn, bebek setinde biberon yerine takta blok, evcilik setinde oyuncak telefon yerine muz maketi ya da çatal yerine lego parçası, araba setinde benzin pompası yerine plastik bir hortum, araba yerine üçgen bir tahta parçası, araba direksiyonu yerine plastik bir halka vb.) yerleştirilir, Katılımcının önüne her bir deneme için tek bir oyuncak seti konular ve “Oyna.” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncaklarla etkileşim kurması ve sembolik öğelerle herhangi bir uygun sembolik oyun davranışı (tahta bloğu biberon ya da çatal gibi, muz maketini telefonmuş gibi, üçgen tahta parçayı arabaymış gibi, plastik hortumu benzin pompası gibi kullanma, plastik halkayı direksiyonmuş gibi döndürme vb.) sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.
10. Oyunun doğası gereği canlandırmak istediği bir rolü ya da olayı uygun şekilde sergileyerek tiyatral oyun oynuyor mu?						Katılımcının önüne müzik aletleri, yemek seti, doktor seti, evcilik seti vb. oyuncaklar konularak “Oyna” yönergesi verilir. Katılımcının 5 saniye içerisinde oyuncaklarla etkileşim kurması ve bir süre aşçı, doktor, müzisyen vb. rolleri sergileyip sergilemediği gözlenir. Katılımcının tepkileri kaydedilir ve bir süre oyuncakla oynamasına fırsat verilir.

Anahtar: (+): Doğru Tepki (-): Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

EK-3
Gözlemci Bilgilendirme Formu

Sayın

Gözlemci bilgilendirme formu, güvenilirlik verilerini toplayacağınız bu araştırmanın tüm süreçleri hakkında sizi bilgilendirmek üzere hazırlanmıştır. Aşağıda araştırma ile ilgili açıklanan süreçler doğrultusunda, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin hesaplanması için, ilgili veri toplama formlarına gerekli işaretlemeleri yapmanız oldukça önemlidir. Bu araştırmaya vermiş olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gizem ERGİN

1. Araştırmanın Amacı Nedir?

Araştırmanın amacı OSB olan çocukların oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- a) OSB olan çocukların hayali oyun (oyuncaklarla oynanan kurgusal oyun) türündeki davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim etkili midir?
- b) OSB olan çocuklar çeşitlenen hayali oyun (oyuncaklarla oynanan kurgusal oyun) davranışlarını öğretim sonrasındaki 1. 2. ve 3. haftalarda sürdürebilme midir?
- c) OSB olan çocuklar çeşitlenen oyun davranışlarını farklı araçlar üzerinde genelledebilmekte midir?
- d) OSB olan çocuklara oyun etkinlikleri içerisine gömülerek hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisinin edinimi hangi düzeydedir?
- e) OSB olan çocuklar hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan eylem adlandırma becerisini farklı araçlarla ve doğal bağlamda genelledebilmekte midir?
- f) OSB olan çocukların ailelerinin araştırma ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme, Genelleme, Hedeflenmeyen Bilgi Ön

Test- Son Test Oturumları Nasıl Gerçekleşmektedir?

Tüm oturumlar katılımcılarla bire bir gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcılara ipucu sunulmamış ve katılımcılar pekiştirilmemiştir. Başlama düzeyi,

toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları yerde hazırlanan oyun alanında katılımcıların dikkatinin oyun alanına çekilmesi “Oyun oynamaya hazır mısınız. Evet hazır olduğumu görüyorum.” ve hedef uyarının verilmesi “Oyna” ile başlamıştır.

Hedef uyarının verilmesinden sonra uygulamacı katılımcıların oyuna girişiminde bulunması için 5 saniye, herhangi bir oyun davranışında bulunması için 15 saniye yanıt aralığını beklemiştir. Katılımcılar herhangi bir oyun davranışında bulunmayıp, oyun alanındaki başka bir oyun aracına yönelirlerse, o oyun aracı ile gerçekleştirilecek davranış için yanıt aralığı süresi eklenmiştir. Yalnızca başlama düzeyi oturumlarında katılımcılardaki oyun çeşitliliğini görmek adına bekleme süreleri uzun tutulmuş, katılımcılar oyun alanından ayrıldıklarında, oyuna karşı ilgilerini kaybettiklerini ifade eden durumlarda (başka bir yöne bakma, oyun araç-gereçleriyle oynamama, oturup bekleme vb.), yineleyen bir şekilde hep aynı davranışı gösterdiklerinde (atı ahırdan çıkarıp yerine koyma, ahırın kapısını açıp kapatma, yemlikteki otlarla oynama, su kabının içine elini batırıp çıkarma vb.) katılım pekiştirilip oturum sonlandırılmıştır.

Hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumları ise katılımcılar ile masa başında gerçekleştirilmiştir. Eylem adlandırma becerisi için hedeflenen oyun davranışlarının görsellerinin sunumu için masaya dizüstü bilgisayar yerleştirilmiş, uygulamacı “Şimdi sana resimler göstereceğim ve sorular soracağım. Bana cevap vermeni bekliyorum. Hazır mısınız?” diyerek katılımcıların dikkatlerini çekip görsellerin sunumuna başlamıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara her görsel için “Resme bak, at ne yapıyor?” hedef uyarısı verilmiş, yanıt aralığı (5 saniye) kadar katılımcı tepkileri beklenmiştir. Tüm görsellerin sunumu tamamlandığında katılımcılar işbirliği için pekiştirilmiş, oturum sonlandırılmıştır.

Hedeflenmeyen bilginin genelleme oturumları ise çoklu örneklerin kullanımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara masa başında eylem kartları sunulmuş, katılımcıların ailelerin gerçekleştirdiği eylemlerin genellenmesi doğal bağlamda incelenmiştir. Ayrıca öğretim içerisinde kullanılan oyun araç-gereçleri de becerinin genellenmesine hizmet etmektedir. Hedeflenmeyen bilginin bir örneğini içeren eylem kartlarının sunumunda uygulamacı ve katılımcı karşılıklı oturmuş, uygulamacı “Şimdi sana resimler göstereceğim, sorular soracağım. Bana cevap vermeni bekliyorum. Hazır mısınız?” diyerek katılımcıların dikkatini çekmiş, “Resme bak, çocuk ne yapıyor?” hedef uyarısını vermiş, yanıt aralığı (5 saniye) kadar beklemiştir. Tüm eylem kartlarının sunumu tamamlandığında katılımı pekiştirip oturumu sonlandırmıştır. Hedeflenmeyen

bilginin bir örneğini içeren doğal bağlamda gerçekleştirilen genelleme oturumunda ise uygulamacı ailelere eylemlerle ilgili araç-gereçleri vererek eylemleri gerçekleştirmelerini istemiştir. Uygulamacı “Evet, babanı/anneni dikkatle izle. Ben sana sorular soracağım, senden cevap vermeni bekliyorum. Hazır mısın?” diyerek katılımcıların dikkatini çekmiş, “Babaya/anneye bak, baba/anne ne yapıyor?” diyerek hedef uyarını sunmuş, yanıt aralığı (5 saniye kadar) beklemiş, tüm eylemlerin sunumu tamamlandığında katılımı pekiştirip oturumu sonlandırmıştır.

Bu oturumlarda katılımcılardan beklenen olası tepkiler;

- a) *Doğru tepki*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine ilgisini yöneltmesi, ilgisini çeken oyun araç-gereçlerini kullanarak gerçekleştireceği davranışı ise belirlenen yanıt aralığında (15 saniye) sergileyip doğru tepkide bulunmasıdır.
- b) *Yanlış tepki*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine ilgisini yöneltmesi fakat ilgisini çeken oyun araç-gereçlerini kullanarak gerçekleştireceği davranışı belirlenen yanıt aralığında (15 saniye) sergilemeyip yanlış tepkide bulunmasıdır.
- c) *Tepkide bulunmama*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) oyun araç-gereçlerine tepkisiz kalmasıdır.

Hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumlarında katılımcılardan beklenen olası tepkiler;

- a) *Doğru tepki*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) ilgili eylemi adlandırıp doğru tepkide bulunmasıdır.
- b) *Yanlış tepki*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) ilgili eylem dışında başka bir sözcük söyleyip yanlış tepkide bulunmasıdır.
- c) *Tepkide bulunmama*: Katılımcıya hedef uyarının sunulmasının ardından katılımcının, belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) ilgili eylemi adlandırmayıp tepkisiz kalmasıdır.

3. Öğretim Oturumları Nasıl Gerçekleşmektedir?

Araştırmanın öğretim oturumları ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı oyun alanını hazırladıktan sonra katılımcıların dikkatini

çekmiş, “Oyna” hedef uyarısını sunduktan sonra başlama düzeyinde olduğu gibi yanıt aralığı süresini beklemiş, ipucundan önceki doğru tepkileri belirlemiş, ipucundan önceki yanlış tepkiler ve tepkisiz kalınan davranışlarla ilgili oyun replikleriyle birlikte her bir davranış için ipucu hiyerarşisini sunmaya başlamıştır. İpucu hiyerarşisinde sunulan ipuçları sözel ipucu, görsel ipucu (akıllı telefon aracılığı ile), model ipucu ve tam fiziksel ipucudur. Bir üst düzey ipucuna geçme ölçütü katılımcıların sunulan ipucuna yanıt aralığı içerisinde (5 saniye) yanlış tepkide bulunması veya tepkisiz kalmasıdır. Katılımcıların herhangi bir ipucu düzeyinde vermiş olduğu doğru tepkiler uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiş, hemen ardından hedeflenmeyen bilgi sunumu yapılmış ve bir sonraki davranışa geçilmiştir. Tüm davranışlar için öğretimi gerçekleştirildiğinde katılımcıların katılımı pekiştirilip oturum sonlandırılmıştır.

4. Araç-Gereç Hazırlama Nedir?

Araç- gereç hazırlama uygulamacının başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumları için, hedeflenen oyun davranışları ve hedeflenmeyen bilgide ele alınan eylemler için kullanılacak olan araç-gereçleri (hedeflenen oyun davranışları için oyun halısı, içinde ot bulunan yemlik, su kabı, diş fırçası, tarak, çanta, atın yatırılacağı tahta parçası ve görsel ipuçlarının sunumu için akıllı telefon; hedeflenmeyen bilgi için dizüstü bilgisayarda eylemlerin görselleri, eylem kartları, bir yiyecek parçası, bir bardak, bir diş fırçası, bir saç fırçası, bir kutu) hazırlamasıdır.

5. Dikkat Çekme Nedir?

Araştırmada katılımcıların dikkatini oturumlara çekmek için uygulamacı “Oyun oynamak için hazır mısın?”, “Şimdi sana resimler göstereceğim.bak ve sorduğum sorulara cevap ver.”, “Beni dikkatle izle”, Hazır olduğunu görüyorum, haydi başlayalım.” ifadelerini kullanmıştır.

6. Hedef Uyarı Sunma Nedir?

Hedef uyarı, hedeflenen oyun davranışları için “Oyna”, hedeflenmeyen bilgi için ise “ ne yapıyor?” ifadeleridir.

7. Bekleme Süresi Nedir?

Bekleme süresi hedeflenen oyun teması içerisinde katılımcıların herhangi bir oyun girişiminde bulunmaları için 5 saniye, girişimde buldukları oyun davranışını tamamlamaları için 15 saniyedir. İpucundan sonraki tepkiler için öğretim esnasında

sunulan ipucu hiyerarşisinde ipuçlarına tepki verme yanıt aralığı 5 saniyedir. Hedeflenmeyen bilgi ön test-son test oturumları içinse hedef uyarana tepki verme aralığı 5 saniye olarak belirlenmiştir.

8. İpucu Hiyerarşisini Sunma Nedir?

Araştırmada, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimde oluşturulan ipucu hiyerarşisinde ipuçları sözel ipucu, görsel ipucu, model ipucu ve davranışın gerçekleştirilmesini kesinleştiren tam fiziksel ipucudur. Araştırmada ipucu hiyerarşisi yalnızca öğretim oturumlarında sunulmuştur.

9. Uygun Pekiştirme

Araştırmada katılımcılar yalnızca öğretim oturumlarında sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında kullanılan sözel pekiştireçler “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Evet harikasin”, “Oo atın saçlarını ne kadar güzel taradın, bravo sana” vb. ifadelerdir. Öğretim oturumlarından sonra ise katılımcılara etkinlik pekiştireçleri (hikaye kitabı inceleme, resimli kitaplarla çalışma, hareketli oyunlar, parmak oyunları, şarkı söyleme vb.) sunulmuştur.

10. İşbirliğini Pekiştirme Nedir?

İşbirliğini pekiştirme aşamasında uygulamacı katılımcılara “Benimle çok güzel çalıştın, teşekkür ederim.” diyerek oturumu sonlandırmıştır.

11. Oturumu Bitirme Nedir?

Oturumu bitirme aşamasında uygulamacı, tüm oturumlar için planlamış olduğu basamaklar sonlandığında, katılımların katılımını pekiştirip oturumu bitirmiştir.

EK-4

ÖZEB-ARGE Araştırma İzin Formu

.../.../2017

ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM ARAŞTIRMA, GELİŞTİRME VE UYGULAMA BİRİMİ
(ÖZEB-ARGE)

Bölümümüze bağlı olarak faaliyet gösteren Özel Eğitim Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Birimi'nde (ÖZEB-ARGE)

.....(lisansüstü tez çalışmasının, proje, araştırma çalışmasının adı yazılmalı) başlıklı çalışmayı gerçekleştirmek istemekteyim. Adı geçen çalışmayı gerçekleştirmek üzere-..... (örneğin 01.03.2017-15.052017) tarihleri arasında,(örneğin hafta içi her gün ya da Pazartesi, Çarşamba, Cuma günleri) günlerinde ve.....(örneğin 14.00-17.00)saatleri arasında ÖZEB-ARGE'de.....(bireysel ya da grup) eğitim sınıfına gereksinimim vardır.

Belirtilen tarih, gün ve saatler arasında istenilen özellikte bir sınıfın yukarıda belirtilen çalışmayı yapmak üzere tarafıma/tarafımıza tahsis edilmesi için gereğini olurlarınıza arz ederim.

Başvuru Sahibi/Sahiplerinin Adı-Soyadı

UYGUNDUR

UYGUNDUR

Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
ÖZEB-ARGE Birim Sorumlusu

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Özel Eğitim Bölümü Başkanı
Zihin Engelliler Eğitimi ABD Başkanı

***Çalışma yapacak kişi/kişiler ÖZEB-ARGE Çalışma ve Kullanım Yönergesi'ne tabidir.**

T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
ÖZEL EĞİTİM ARAŞTIRMA, GELİŞTİRME VE UYGULAMA BİRİMİ
(ÖZEB-ARGE)ÇALIŞMA VE KULLANIM YÖNERGESİ

1. ÖZEB-ARGE biriminde yapılacak lisansüstü tez çalışması, proje, araştırma vb. çalışmalar sadece **“hafta arasında”** ve **“mesai saatleri içerisinde”** yürütülecektir.
2. Çalışma saatleri birim görevlilerine iletilecek ve ÖZEB-ARGE’de bulunan sınıfların kapısına asılacaktır.
3. Çalışmada sadece araştırma yapan kişi/kişiler tarafından çalışma için getirilen araç-gereç ve materyaller kullanılacak, **birimdeki demirbaş olan araç-gereç ve materyaller kullanılmayacaktır.**
4. Çalışma yapan kişi/kişiler kullanacakları araç-gereç ve materyalleri **şeffaf bir kutu** içinde tutmalıdırlar ve kutunun üzerine kime ait olduğunu belirtmelidirler.
5. Çalışma bitiminde kullanılan araç-gereçler ve materyaller birimdeki demirbaşlarla karışmaması için şeffaf kutularına konduktan sonra dolaptaki **yerlerine kaldırılacaktır. Tüm sorumluluk, doğrudan çalışmayı yapan kişi/kişilere aittir.**
6. Birimden ayrılırken, çalışma yapılan sınıfın toplanması, her zaman ki kullanım düzenine getirilmesi, çöplerin atılması, sınıfın havalandırılması, pencerelerin kapatılması, ışıkların kapatılması ve kapıların kilitlemesi son derece önemlidir. **Tüm sorumluluk, doğrudan çalışmayı yapan kişi/kişilere aittir.**
7. Çalışma yapılan alandaki demirbaşlara ya da araç-gereçlere zarar gelmesi durumunda, çalışma yapan kişi/kişiler **zararı tazmin etmekle yükümlüdürler.**
8. **Birimin anahtarı sadece birimde odası olan öğretim elemanlarında olacaktır** (2016-2017 öğretim yılı için A Blok Uygulama Birimi görevlileri Arş. Gör. Candan Hasret ŞAHİN, Arş. Gör. Gizem ERGİN ve Arş. Gör. Uğur Yassıbaş’tır.).

Yukarıda yazılı olan ÖZEB-ARGE Çalışma ve Kullanım Yönergesi’ni okudum ve anladım. Yukarıda belirtilen tüm koşulları kabul ederek çalışmamı ÖZEB-ARGE’de gerçekleştireceğimi kabul ediyorum.

Başvuru Sahibi/Sahipleri :

Tarih :

İmza :



EK-5**İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Toplama Formu****Öğrencinin Adı:****Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:****Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Bağımsız	Sözel İpucu	Görsel İpucu	Model İpucu	Fiziksel İpucu
1. Atı besliyormuş gibi yapma					
2. Ata su içiriyormuş gibi yapma					
3. Atın saçlarını tarıyormuş gibi yapma					
4. Atın dişlerini fırçalıyormuş gibi yapma					
5. Atı çitin üzerinden atlatıyormuş gibi yapma					
6. Ata çanta taşıyormuş gibi yapma					
7. Atı uyutuyormuş gibi yapma					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi: Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

EK-6**Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formu****Öğrencinin Adı:****Uygulamacının Adı:****Hedef Uyaran:****Beceri:****Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Eylemler	Ön Test	Son Test
1. Yemek yiyor		
2. Su içiyor		
3. Saçını tarıyor		
4. Dişlerini fırçalıyor		
5. Atlıyor		
6. Taşıyor		
7. Uyuyor		
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi: Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:		

Anahtar:**+: Doğru****-: Yanlış****TB: Tepkide Bulunmama**

EK-7
Etik Kurul İzni

Etik Kurul Tarihi: 15.01.2017	Proje No: 33871	Tarih: 26.01.2017
 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpuçunun Güderek Arzolanmasıyla Öğretimin Etkİliliği	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Azu ÖZEN	
TEZ YAZAR:	Gizem ERGİN	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
 Prof. Dr. Coşkun KAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)		
 Prof. Dr. J. Volkan YÜZER (Başkan Fen Bilimleri-Applikatif Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. MİNEŞVER ÇAKI (Gözetim Fak.)	 Prof. Dr. Erkan ÜYÜMEZ (Bilgi ve İletişim Fak.)	
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (Bilgi ve İletişim Fak.)	

EK-8**İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Gözlemciler Arası
Güvenirlilik Veri Kayıt Formu****Öğrencinin Adı:****Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:****Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Bağımsız	Sözel İpucu	Görsel İpucu	Model İpucu	Fiziksel İpucu
1. Atı besliyormuş gibi yapma					
2. Ata su içiriyormuş gibi yapma					
3. Atın saçlarını tarıyormuş gibi yapma					
4. Atın dişlerini fırçalıyormuş gibi yapma					
5. Atı çitin üzerinden atlatıyormuş gibi yapma					
6. Ata çanta taşıtıyormuş gibi yapma					
7. Atı uyutuyormuş gibi yapma					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi: Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

EK-9

İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Katılımcı Adı-Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

	Araç-gereç hazırlama	Dikkat çekme	Beceri yönergesi sunma	Bekleme süresi	Katılımı pekiştirme	Oturumu bitirme
Oturumlar						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

EK-10**İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu****Katılımcı Adı-Soyadı:****Tarih:****Uygulamacı:**

	Araç-gereç hazırlama	Dikkat çekme	Seçim fırsatı sunma	Beceri yönergesi sunma	Bekleme süresi	İpucu hiyerarşisini sunma	Uygun pekiştirme	Katılımı pekiştirme	Oturumu bitirme
Oturumlar									
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									

EK-11

Gönüllü Katılım Formu

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Etkililiği” başlıklı bu çalışma, bir araştırma çalışması olup otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretimin etkililiğini belirlemek amacını taşımaktadır. Araştırma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine devam eden Arş. Gör. Gizem Ergin tarafından Prof. Dr. Arzu Özen danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazına ve OSB olan çocukların dil gelişimine ve sosyal-duygusal gelişimine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada çocuğunuzun hedeflenen eylemleri isimlendirmelerine yönelik öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında veriler toplanacaktır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin verilerin elde edilmesi planlanmaktadır.

Çocuğunuzun yer aldığı bu çalışmanın sosyal açıdan önemini ortaya konabilmesi ve ileride planlanacak olan benzeri çalışmaların yapılandırılabilmesi için, araştırmanın çocuğunuza ve size olan katkılarını öğrenmek istiyoruz. Bu nedenle sizin için hazırladığımız “Anne-Baba Sosyal Geçerlilik Formu” nu yanıtlamanızı bekliyoruz. Görüşleriniz bizim için oldukça önemli olup, çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim

Bölümünden Araş. Gör. Gizem Ergin'e telefon (05558581177) veya mail yoluyla (gizem_ergin@anadolu.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gizem Ergin

Adres : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

E Blok No : 115

Tel : 05558581177

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



EK-12

Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın

Bilgilendirildiğiniz üzere, çocuğunuzla ipucunun giderek arttırılması Ğretim yöntemi ile hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinin hedeflendiği bir çalışma yürütülmüştür. Çocuğunuzun yer aldığı bu çalışmanın sosyal açıdan önemini görmek ve ileride planlanacak olan benzeri çalışmaların yapılandırılabilmesi için, çalışmanın çocuğunuza ve size olan katkılarını öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, 11’i ‘‘Evet-Hayır’’ cevaplı,  açık uçlu olmak üzere 14 adet sorunun yer aldığı bir form hazırladık. Formda yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanız bizim için çok önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gizem ERĐİN

1. Bu çalışmada hedeflenen oyun temasına yönelik çocuğunuzun Ğretim öncesi ve Ğretim sonrası davranışlarını gözlemlediniz. Gözlemlerinizi dikkate alarak çocuğunuzda Ğretim sonrası ne tür farklı davranışlar gözlemlediniz? Bu davranışları sıralayabilir misiniz?

2. İzlediğiniz oyun temasında çocuğunuzda görülen oyun davranışlarının çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

3. Bu çalışmada belirlenen oyun temasında çocuğunuzla oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinin Ğretimi yapılırken, aynı zamanda oyunun içerisine eylem atlandırma becerisinin de Ğretimi yapılmıştır. Bu eylemlerin (yemek yeme, su içme,

dişlerini firçalama, saçlarını tarama, atlama, taşıma, uyuma) çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

4. Peki bu eylemlerin çocuğunuzun günlük yaşamına ne tür katkılar getirebileceğini düşünüyorsunuz?

5. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?

Evet Hayır

6. Çocuğunuzun bu çalışmada hedeflenen oyun temasında olduğu gibi farklı bir oyun teması içerisinde de benzer girişimlerde bulunacağını düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

7. Çocuğunuzun farklı kişiler tarafından (babası, kardeşi, akranı vb.) doğal ortamlarda gerçekleştirdiği eylemleri ve farklı araçlarla (resimli eylem kartları, çizgi film senaryosu vb.) kendisine sunulan eylemleri adlandırabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

8. Çocuğunuzun öğrendiği oyun davranışlarını günlük rutinlerinde oynadığı oyunlar içerisinde gerçekleştirdiğini gözlediniz mi?

Evet Hayır

9. Çocuğunuzun öğrendiği eylemleri günlük yaşamda kendisi veya bir başkası gerçekleştirirken adlandırdığını gözlediniz mi?

() Evet () Hayır

10. Sekizinci soruya yanıtınız hayır ise öğrendiği bu beceriyi sergilemesi için çocuğunuza hiç fırsat verdiniz mi?

() Evet () Hayır

11. Çocuğunuza bu araştırma dışında farklı oyun davranışlarının öğretiminde bu tür planlanmış oyun etkinlikleri desenlemeyi ve oyun sırasında da çalışmada kullanılan ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemini öğrenip uygulamak ister misiniz?

() Evet () Hayır

12. Çocuğunuza bu araştırma dışında farklı eylemleri adlandırma becerisinin öğretiminde bu tür planlanmış oyun etkilerini desenlemeyi öğrenip uygulamak ister misiniz?

() Evet () Hayır

13. Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?

() Evet () Hayır

14. Bu çalışmada çocuğunuza hayvan çiftliği temalı bir oyun öğretildi. Siz böyle bir öğretim yapmak isteseniz çocuğunuza ne tür bir oyun teması öğretmeyi isterdiniz?

EK-13

Öğretim Oturumları ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Oyun Araçları



EK-14

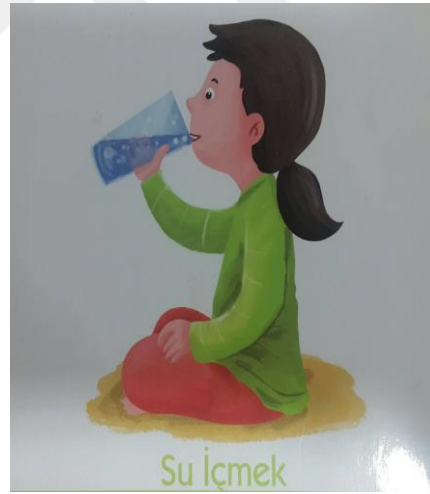
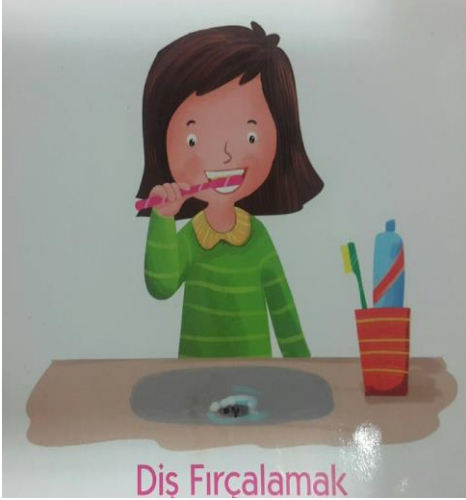
Öğretim Oturumlarında Sunulan Görsel İpucu ve Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test- Son Test Oturumlarında Sunulan Görseller

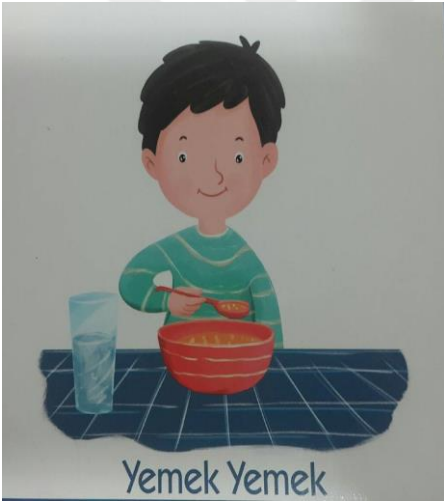




EK-15

Hedeflenmeyen Bilgi Genelleme Oturumlarında Kullanılan Görseller





ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Gizem ERGİN

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: Burdur/ 1992

E-Posta: gizem_ergin@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Meslek Geçmişi:

2015- : Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim
Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

2014-2015 : Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi Özel Eğitim
Bölümü

2013-2014 : MEB/İnegöl Hamamlı İlkokulu

2009-2013 : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

2005-2009 : Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi