

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**OTİSTİK BİR ÇOCUĞUN ANNESİNİN
KAYNAŞTIRILMIŞ OYUN GRUPLARI MODELİNE
GÖRE KURALLI OYUNLARA YÖNELİK
REHBERLİĞİNİN BETİMLENMESİ**

“Tek Katılanlı Vak’a Çalışması”

Yüksek Lisans Tezi

Meral Çilem ÖKCÜN

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**OTİSTİK BİR ÇOCUĞUN ANNESİNİN
KAYNAŞTIRILMIŞ OYUN GRUPLARI MODELİNE
GÖRE KURALLI OYUNLARA YÖNELİK
REHBERLİĞİNİN BETİMLENMESİ**

“Tek Katılanlı Vak’a Çalışması”

Yüksek Lisans Tezi

Meral Çilem ÖKCÜN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Nur AKÇİN

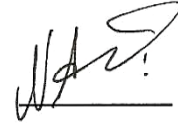
İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

Meral Çilem ÖKCÜN tarafından hazırlanan OTİSTİK BİR ÇOCUĞUN ANNESİNİN KAYNAŞTIRILMIŞ OYUN GRUPLARI MODELİNE GÖRE KURALLI OYUNLARA YÖNELİK REHBERLİĞİNİN BETİMLENMESİ başlıklı bu çalışma, 19.12.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN



Üye : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN



Üye : Doç. Dr. Binyamin BİRKAN



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sırasında çağdaş bilgileriyle bana yol gösteren ve araştırmanın raporlaştırılması sırasında yazar- okuyucu etkileşimlerine geniş zaman ayıran danışman hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Nur AKÇİN' e titiz ve özverili çalışmaları için sonsuz teşekkür ederim. Araştırma ile ilgili birçok öneride bulunarak ufkumu genişleten yüksek lisans hocam Sayın Gülden Uyanık BALAT' a içten teşekkürlerimi borç bilirim.

İki ay süresince hayatları bana açan, beni sıcak içten ve güler yüzle karşılayan Burak'ın ailesine isimlerini gizli tutarak çok teşekkür ederim. Çocuğu ile etkileşimlerinde örnek bir çizgi çizen ve evinin kapılarını sonuna kadar bana açan Burak'ın annesine teşekkürlerimi ve Burak'a sevgilerimi sunuyorum. Araştırma sürdürüldüğü oyun grubunda bulunan çocukların ismini de gizli tutarak, yaklaşık iki ay süresince sıcak ve içten davranışlarına tanık oldum. Onların doğal davranışları sayesinde ulaşılmış olan araştırma sonuçlarının otistik çocuk anne etkileşimleri kadar akran- otistik çocuk etkileşimleri içinde model olarak katkı sunduklarını düşünüyorum ve teşekkür ediyorum.

Araştırma sırasında sık sık desteğine başvurduğum Tuğba ESER' e ve Nihal Demirkol' a teşekkürlerimi sunarım. Bana ihtiyacım olduğu her an destek veren dostlarım Zuhale Dokur ve Gamze Yücel'e teşekkür ederim. Beni yetiştiren ve her zaman bana destek olan sevgili anne ve babam Ayşe ve Kemal ÖKCÜN olmaksın hedeflerime ulaşamazdım. Onlara tüm kalbimle teşekkür ederim.

Bu araştırmanın tamamlanmasında sevdiğim insanların büyük rolü olmuştur. Beni daima destekleyen, cesaretlendiren ve araştıra süresince karşılaştığım maddi ve manevi bütün problemlerimin üstesinden gelmemde bana yardımcı olan eşim İbrahim AKÇAMUŞ' a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET
**OTİSTİK BİR ÇOCUĞUN ANNESİNİN KAYNAŞTIRILMIŞ OYUN
GRUPLARI MODELİNE GÖRE KURALLI OYUNLARA YÖNELİK
REHBERLİĞİNİN BETİMLENMESİ**

Meral Çilem ÖKCÜN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Nur AKÇİN

Bu araştırmanın genel amacı, otistik çocuğa sahip bir annenin çocuğuna sosyal becerileri kazandırmak için akranlar ile oyun etkinlikleri sırasında kullandığı stratejilerin betimlenmesidir.

Araştırmanın deseni “tek katılnalı niteliksel vak’a çalışmasıdır”. Araştırmaya katılanlar, otistik çocuğa sahip bir anne, üç akran, bir kardeş ve 9 yaşında otistik bir çocuktur. Araştırma verileri, saha notları, görüşmeler, odyo teyp ve video teyp kayıtları aracılığı ile toplanmıştır.

Annenin kullandığı stratejiler, doğal park ortamında oyun etkinlikleri sırasında video teyp çekimleri yapılarak analiz edilmiştir. Annenin çocuğu ile etkileşimleri “saklambaç oyunu” çerçevesinde incelenmiştir. Video teyp kayıtlarının analizinde mikro etnografik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre otistik çocuğa sahip annenin oyun etkinliği sırasında yoğun olarak kullandığı on üç farklı sözel strateji ve yedi farklı sözel olmayan strateji bulunmuştur.. Annenin saklambaç oyunu süresince çocuğuna ve oyun grubuna rehberlik ettiği, oyun ortamlarını düzenlediği, oyun başlangıcında ve bitişinde rutin etkinlikler gerçekleştirdiği, oyunu çocuğun yeterliliğine ve oyun tercihlerine göre düzenlediği görülmüştür. Bu uygulamalar kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlik göstermektedir. Anne oyun etkinliği süresince, oyun rehberliği, sosyal iletişim rehberliği yapmış ve oyunun çerçevesini oluşturma süresince rehberlik yapmıştır. Anne, oyun sürecinde çocuğun yeterliliği arttıkça rehberlik uygulamasını geri çekmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre, otistik çocuğa sahip bir annenin oyun rehberliliği yapması ve rehberlik sürecinde sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri kullanmasının otistik çocuğun oyuna katılımına ve akranları ile sosyal etkileşimlere katımlarına katkıda bulunduğu dair destekleyici bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Otistik çocuk, kaynaştırılmış oyun grupları modeli, rehber katılımçılık, sosyal gelişim, niteliksel çalışma

ABSTRACT

The general purpose of this study is to describe the strategies used by a mother having a child with autism during game activities with peers in order to provide the child with social skills.

The research method of this study is “a qualitative single-subject case study”. The participants in this research are a mother having an autistic child, three normally developing peers, one brother and a nine-year-old autistic child. The research data was collected through field notes, interviews, audio and video tape recordings during natural interactions between the mother and her child.

The strategies the mother used were analyzed by using video records during the game activities in a natural park. The interactions of the mother with her child were examined in the context of hide and seek game. The micro ethnographic analysis techniques were used in the analysis of video records. According to the research data, it was found that the mother having a child with autism used thirteen different verbal strategies and seven different non verbal strategies extensively. It was observed that the mother guided her child and the group during the hide and seek game, arranged the environment of the games, carried out routine activities both at the beginning and at the end of the games and arranged the games in accordance with the abilities and preferences of the child. These applications bear resemblance to the model of integrated game groups. The mother acted as “a game and social communication guide” during the game activity and she guided them during the process of forming the framework of the game. The mother reduced her guidance as the abilities of the child increased during the game.

As a result, according to the data of the research, that a mother having child with autism acts as a guide during the game and uses verbal and non verbal interaction strategies during this guidance process contributes to the process of

participation of an autistic child in the games and in the social interactions with his peers.

Key Words: Children with autism, integrated play groups model, guided participation, qualitative research, social development.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Genel Amacı ve Soruları.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
BÖLÜM II	
İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Otistik Çocuklar ve Özellikleri.....	9
2.1.1. Dil ve İletişim Becerileri Özellikleri.....	9
2.1.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	10
2.1.3. Davranış Özellikleri.....	10
2.1.4. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	11
2.2. Oyun ve Sosyal Gelişim.....	17
2.2.1. Çocuğun Gelişimine Bağlı Oyun Aşamaları.....	18

	<u>Sayfa No</u>
2.2.2. Otistik Çocukların Oyun Gelişimi.....	22
2.3. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimini Destekleyici Yaklaşımlar.....	23
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım.....	23
2.3.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı.....	24
2.3.3. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım.....	25
2.4. Akran Modelleri Kullanan Yöntemler.....	27
2.4.1. Akranlara Etkileşim Başlatmaları İçin Öğretim Yapan ve Onları Pekiştiren Yöntemler	28
2.4.2. Otistik Çocuklara Sosyal Beceri Öğretimi Yapan ve Akranları Destekleyen Yöntemler	30
2.4.3. Yetişkin Tarafından Etkileşimi Desteklemek İçin Ortam ve Olayların Düzenlendiği Yöntemler.....	31
2.4.4. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modeli.....	32
2.4.4.1. Oyunu Gözleme ve Yorumlama	33
2.4.4.2. Katılımcı Rehberlik.....	34
2.4.4.3. Oyun Ortamının Düzenlenmesi.....	35
2.5. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi ile İlgili Araştırmalar	42
2.5.1. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimlerini Davranışçı Yaklaşım Göre İnceleyen Araştırmalar.....	42
2.5.2. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimlerini Bilişsel Süreç Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar.....	45
2.5.3. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimlerini Sosyal Etkileşimci Yaklaşım Göre İnceleyen Araştırmalar.....	46

2.5.3.1. Akranlara Etkileşim Başlatmaları İçin Öğretim Yapan ve Onları Pekiştiren Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar.....	46
2.5.3.2. Otistik Çocuklara Sosyal Beceri Öğretimi Yapan ve Akranları Destekleyen Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar	53
2.5.3.3. Yetişkin Tarafından Etkileşimi Desteklemek İçin Ortam ve Olayların Düzenlendiği Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar.....	56
2.5.3.4. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modelini Uygulayan Araştırmalar.....	59
2.6. Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi İle İlgili Yapılan Araştırmalara Eleştiri.....	66
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	76
3.1. Desen.....	76
3.2. Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi.....	77
3.2.1. Annenin Belirlenme Süreci.....	77
3.2.2. Ev ortamına Girmek İçin İzin Alma Süreci.....	83
3.3. Araştırmaya Katılanlar.....	84
3.3.1. Odak Çocuk: Burak.....	84
3.3.2. Odak Çocuğun Yaşadığı Ortamda Bulunan Kişiler.....	90
3.3.3. Saklambaç Oyununa Katılan Çocuklar.....	94
3.4. Araştırmanın Geçtiği Yer.....	96
3.4.1. Odak Çocuğun Yaşadığı Ortam.....	96
3.4.2. Saklambaç Oyununun Oynandığı Ortam.....	98

3.5. Araştırmacının Rolü.....	100
3.6. Araştırmanın Verilerinin Toplanması.....	101
3.6.1. Saha Notları.....	108
3.6.2. Ayrıntılı Gözlemler.....	109
3.6.3. Fiziksel Veriler.....	109
3.6.4. Görüşmeler.....	109
3.6.5. Saklambaç Oyununa Odaklaşma Aşamaları.....	111
3.6.6. Video Teyp Kayıtları.....	116
3.6.7. Video Teyp Kayıtlarının Yapılması.....	117
3.6.8. Video Teyp Analizi.....	120
3.7. Video teyp ile İlgili Geliştirilen Sorular	130

BÖLÜM IV

BULGULAR..... 132

4.1. Annenin Çocuğun Sosyal gelişimine İlişkin Düşünceleri ve Varsayımları.....	132
4.2. Annenin Günlük Yaşam İçinde Çocuğu ve Akranları ile Birlikte Gerçekleştirdiği Oyun Etkilikleri.....	135
4.3. Annenin Çocuğu ile Kurallı Oyunlar Oynamaya İlişkin Görüşleri.....	137
4.4. Annenin Kurallı Bir Oyunun Kurulmasına ve Sürdürülmesine Katkıları.....	139
4.4.1. Annenin Çocuğunun Oyun Tercihlerini ve Oyu Yeterliliği Belirlemesi.....	139
4.4.2. Annenin Yaptığı Çevresel Düzenlemeler.....	141

Sayfa No

4.4.3. Oyun Arkadaşlarının Bulması ve Oyuna Davet Edilmesi	143
4.4.4. Annenin Oyun Rehberliği Süreci	144
4.5. Annenin Çocuğunun Kurallı Bir Oyuna Katılımını Sağlamak İçin Kullandığı Stratejiler	151
4.5.1. Oyun Başlatma Etkinlik Örnekleri.....	152
4.5.2. Sayışma ve Ebenin Seçilmesi Etkinlik Örnekleri.....	163
4.5.3. Burak'ın Saklanma Süreci Etkinlik Örnekleri.....	167
4.5.5. Burak'ın Ebe Olması Etkinlik Örnekleri.....	180
4.5.6. Oyunu Bitirme Etkinlik Örnekleri.....	191
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	197
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	197
5.1. Öneriler.....	210
5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	210
5.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	212
KAYNAKÇA.....	214
EKLER.....	229
EK 1. Yazılı İzin Belgesi.....	230
EK 2. Sağlık Kurulu Raporu.....	231
EK 3. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu.....	232
EK 4. Eğitsel Performans Düzeyi Raporu.....	236

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modelinin Bileşenleri.....	41
Tablo 3.1. Çalışma Programı.....	102
Tablo 3.2. Verilerin Dökümü.....	106
Tablo 3.3. Oyun Türleri ve Dağılımları.....	112
Tablo 3.4. Oyun Etkinliklerinin Sayı, Yüzde ve Dağılımları.....	113
Tablo 3.5. Video Çekimlerde Yer Alan Saklambaç Oyunu Etkinlikleri ve İşlevleri.....	115
Tablo 3.6. Saklambaç Oyunu Sırasında Yapılan Video Kayıtların İçerikleri..	119
Tablo 3.7. Video Kayıt İçin İçindekiler Listesi.....	121
Tablo 3.8. Video Teyp Kayıtları.....	122
Tablo 3.9. Temsili Teyp Bölümleri ve Süreleri.....	125
Tablo 4.1. Saklambaç Oyunun Bölümleri ve Rehberlik Süreci	146
Tablo 4.2. Video Çekimlerine Yer Alan Bölümler ve Etkinlikler.....	151
Tablo 4.3. Annenin Aynı Oyun Alanında Toplanma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	155
Tablo 4.4. Annenin Aynı Oyun Alanında Toplanma Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	155
Tablo 4.5. Annenin Selamlaşma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	158
Tablo 4.6. Annenin Selamlaşma Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	158
Tablo. 4.7. Annenin Oyunu Planlama Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	160
Tablo. 4.8. Annenin Oyunu Planlama Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	160
Tablo 4.9. Annenin Oyun Kurallarının Hatırlatılması Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	162
Tablo 4.10. Annenin Oyun Kurallarının Hatırlatılması Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	162
Tablo 4.11. Annenin Sayışmayı Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	165

Sayfa No

Tablo 4.12.	Annenin Sayışmayı Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	165
Tablo 4.13.	Annenin Ebenin Bildirilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	167
Tablo 4.14.	Annenin Ebenin Bildirilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	167
Tablo 4.15.	Annenin Saklanma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	171
Tablo 4.16.	Annenin Saklanma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	171
Tablo 4.17.	Annenin Saklandığı Yerde Bekleme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	174
Tablo 4.18.	Annenin Saklandığı Yerde Bekleme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	174
Tablo 4.19.	Annenin Ebe Kalesinin Kontrol Edilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	177
Tablo 4.20.	Annenin Ebe Kalesinin Kontrol Edilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	177
Tablo 4.21.	Annenin Ebe Kalesini Sobeleme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	180
Tablo 4.22.	Annenin Ebe Kalesini Sobeleme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	180
Tablo 4.23.	Annenin Sayarak Oyunun Başlatılması Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	184
Tablo 4.24.	Annenin Sayarak Oyunun Başlatılması Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	184
Tablo 4.25.	Annenin Diğer Çocukları Arama Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	187
Tablo 4.26.	Annenin Diğer Çocukları Arama Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	187

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.27. Annenin Diğer Çocukları Sobeleme Sürecinde Kullandığı Sözel Stratejiler.....	190
Tablo 4.28. Annenin Diğer Çocukları Sobeleme Sürecinde Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	190
Tablo 4.29. Annenin Diğer Oyun Oturumunu Planlanması Sürecinde Kullandığı Sözel Stratejiler.....	192
Tablo 4.30. Annenin Diğer Oyun Oturumunu Planlanması Sürecinde Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	192
Tablo 4.31. Annenin Vedalaşma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	195
Tablo 4.32. Annenin Vedalaşma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	195
Tablo 4.33. Annenin Saklambaç Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler.....	196
Tablo 4.34. Annenin Saklambaç Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler.....	196

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Odak Çocuğun Yaşadığı Ortam.....	97
Şekil 2	Saklambaç Oyunun Oynandığı Ortam.....	99

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İnsanların hayatları sosyal ağ sağlayan ya da destek sistemi oluşturan binlerce sosyal etkileşim ve sosyal ilişki ile doludur. Bu ilişkilerin çoğu zengin ve anlamlı bir bölümü ise tatmin edici değildir. Sosyal ağlar, sosyal ilişkilerin ve fırsatların oluşmasına olanak sağlar. Bireyin sosyal becerilerde yeterli olması, akademik ve kişiler arası beceriler için önemlidir (Bellini, 2006; Gresham ve Eliot, 1987). Sosyal beceriler, diğer bireylerle tanışmak, farklı bir bireye veya gruba yaklaşmak, onları dinlemek, onların isteklerini, söylediklerini yorumlamak, etrafındakilerin sorularına yanıt vermek ve onlarla aynı etkinlik içine girmek, sıra almak, biriyle ya da bir gruba devam eden sosyal ilişkiye girmek, sosyal etkinliği devam ettirmek ve eylemi bitirmek gibi kişiler arası davranışları, düzenlemeleri içeren davranışların tümünü kapsar (Snell ve Janney 2000).

Otistik çocuklarda, sözel olmayan sosyal etkileşim davranışlarının kullanımında belirgin eksiklikler ve sosyal, duygusal karşılıklılıkta sınırlılıklar görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Derneği, 2000). Temel sosyal-iletişim becerileri eksikliklerine ek olarak, otistik çocuklarda gelişim düzeyine uygun, roller üstlenilen çeşitli oyunlar ve sosyal taklit oyunlarında eksiklikler görülür ve gelişim düzeyine uygun olarak akran ilişkileri geliştirmedeki başarısızlıklar görülebilir (Amerikan Psikiyatri Derneği, 2000).

Sosyal becerileri yetersiz olan bireylerin, akranları ile aralarında etkileşim oluşması için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle, sosyal beceri yetersizliği olan çocuklarla diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2005). İlk yıllarında çocukların birçoğu, arkadaşları ile nasıl olumlu etkileşim kuracaklarını doğal olarak öğrenirler (Avcıoğlu, 2005). Otistik çocukların sosyal

gelişimleri, normal gelişen çocuklardan daha farklıdır. Otistik çocuklar, çevrelerindeki bireylere çok az ilgi gösterebilirler ya da ilgisiz kalabilirler. Otistik çocukların taklit becerilerindeki sınırlılıklar, sosyal etkileşim becerilerinde ve oyun becerilerinde görülen eksiklikler sosyal beceri eksiklikleri içinde ele alınabilir (Weiss ve Harris, 2001; Lord, 1993). Çocukların gereksinimi olan sosyal beceriler, öğrencilerin bilişsel yeterliliği, iletişim miktarı ve tipi ile ilişkili olarak değişebilir. Bazı çocuklar akranlarla etkileşim başlatma, akranlarının başlattığı etkileşime yanıt verme ve uygun davranışlarla başlatılan etkileşimleri devam ettirme temellerinde eğitime gereksinim duyarlar. Bazı çocuklar ise, kızgınlıklarını kontrol etmek, devam eden etkinliğe katılarak çocukların davranışlarını izlemek, akranlara tepki göstermede uygun yollarla kendini hazırlama yöntemlerini öğrenmeye gereksinim duyarlar (Snell ve Janney, 2000).

Sosyal becerilerin çoğu oyun aracılığı ile kazanılır. Sosyal oyun aracılığıyla, çocuklar deneyimlerini paylaşırlar ve önemli sosyal bilgi ve beceriler kazanırlar. (Quill, Bracken ve Fair, 2002). Çocuklar oyun becerilerinde zorluklara sahipse; bu onların akranları ile ilişkilerinin gelişimini de engelleyebilir (Terpstra, Higgins ve Pierce, 2002). Çocukluğun ilk dönemleri süresince, karşılıklılık, sözel iletişim ve karmaşık oyun becerilerini içeren sosyal oyun davranışları ile birlikte daha sık ve devamlılığı olan akran etkileşimlerine doğru bir gelişim vardır (Stone ve La Greca, 1986). Akranlarla oyun oynamak, problem çözme gibi bilişsel beceriler, motor beceriler, sohbet etmek gibi sözel beceriler ve anlaşmazlık çözümü gibi sosyal becerileri öğrenmek ve uygulamak için olanaklar sağlar (Akt: Stone ve La Greca, 1986). Akranlarla iletişim, oyunlarda doğal olarak gerçekleşir. Çocuklar, etkileşimi başlatmak ve sürdürmek ve ayrıca diğerlerine yanıt vermek için sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanırlar. Akranlarının dikkatini çekmek, temel etkileşim becerilerinden biridir (Mueller ve Brenner, 1977). Otistik çocuklar genellikle sosyal durumlardan ve diğer çocuklarla etkileşimden uzak dururlar. Otistik çocuklar, diğer çocuklarla kaynaştırılmış ortamlarında diğer alanlardan daha fazla sosyal etkileşime girerler (Terpstra ve diğerleri, 2002).

Otistik çocukların sosyal gelişimi inceleyen araştırmalar, davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmalar, bilişsel yaklaşımı temel alan araştırmalar ve sosyal etkileşimci yaklaşımı temel alan araştırmalar olarak üç başlık altında incelenebilir.

Otistik çocukların sosyal beceri gelişimlerini davranışçı yaklaşıma göre inceleyen arasında, Christos ve Kenan (2003), Yingling ve Neisworth (2003) ve Gaylord-Ross, Haring, Breen, ve Pitts-Conway (1984)'in yaptıkları araştırmalar sıralanabilir. Bu araştırmalarda sosyal beceriler yapılandırılmış ortamlarda, belirli uyaranlar eşliğinde sosyal becerinin gösterilme oranı deneysel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşen bu araştırmalar, çeşitli pekiştirenler kullanılarak, belirli sosyal becerileri (selamlaşma, teşekkür etme, ricada bulunma vb.) kazandırmaya çalışmaları nedeniyle otistik çocukların sosyal becerilerinin gelişimini izleme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmalar deneysel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve deneysel araştırmaların sınırlılıklarını taşımaktadırlar.

Otistik çocukların bilişsel yaklaşıma göre inceleyen araştırmalar arasında Bock, (2007) ve Bauiminger (2004)'in yaptıkları araştırmalar sıralanabilir. Bu araştırmalarda sosyal beceriler çocuklara problem çözme stratejilerinin ğretimi ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalar yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşmeleri nedeniyle çevresel uyaranlar ve akran etkileri göz ardı edilmiştir. Sosyal becerilerin doğal oyun ortamlarında kazanılması daha işlevsel olmaktadır ve kazanılan sosyal becerilerin kalıcılığı ve genellemesi daha kolay sağlanmaktadır (Rogers, 2000). Deneysel ve yarı deneysel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmalar bu yöntemlerin getirdiği sınırlılıkları da taşımaktadırlar. Deneysel araştırmaların zaman sınırlılığı bulunmaktadır, gerçek bir nedensel ilişkinin belirlenmesi için ortam ve değişkenlerin kontrol edilmesi gibi sınırlılıklar içermektedir (Karasar, 2005). Deneysel araştırmalar, araştırmacının ortamı ve değişkenleri kontrolü altında gerçekleşen ve gözlenmek istenilen verilerin üretildiği araştırmalar olması nedeni ile sınırlılıklar taşımaktadır. Bu nedenle bu tür araştırmalar, bu araştırmalar otistik çocukların sosyal becerilerinin meydana geldiği bağlamlar ve gerçekleşme süreci hakkında bilgi vermekte yetersiz kalmaktadır.

Hem bilişsel süreç yaklaşımını temel alan hem de davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmalar, akranların ve doğal oyun ortamının çocuğun sosyal gelişimine etkisini göz ardı etmektedir (Frederickson ve Cline, 2005). Sosyal becerilerin çalışılmasında amaç, çocukların bu becerileri kendi doğal sosyal bağlamlarında kullanmalarıdır. Bu nedenle sosyal becerilerin öğrenilmesi sürecinin çocuğun doğal oyun ortamlarında olması ve akranlarında bu süreçte yer alması önemlidir (Oswald ve DiSalvo, 2002).

Otistik çocuklarda sosyal etkileşimci yaklaşıma göre yapılan araştırmalar, çocuğun yaşadığı, ortam, okul, oyun ortamı gibi sosyal bağlamlar içerisinde akran-otistik çocuk ve yetişkin-otistik çocuk etkileşimlerini incelemiştir. Bu araştırmalar, çocukların sosyal becerilerini, akranları ile sosyal etkileşimlerini, sıra alma, sırasını bekleme gibi sosyal davranışları inceleyerek büyük katkılar sağlamışlardır. Fakat bu araştırmalar deneysel araştırmalardır ve deneysel araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarını taşımaktadır. Deneysel araştırmalar, tipik olarak neden sonuç ilişkisine odaklandığı için, sosyal becerilerin kazanılmasının ne zaman ve nasıl gerçekleştiği gözden kaçırılmaktadır (Oswald ve DiSalvo, 2002).

Otistik çocukların doğal ortamlarda anneleri ve akranları ile sosyal etkileşime girmelerine neden olan bağlamsal ve etkileşimsel faktörlerin derinlemesine incelenmesine gereksinim vardır. Bu gereksinin niteliksel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmalar ile karşılanabilir. Niteliksel araştırma yöntemleri, doğal oyun ortamlarında gerçekleşen etkinlikler içinde otistik çocuğu gözlemleyerek, çocuğun akranları ile etkileşime girmesini sağlayan, akranları ile girdiği etkileşimleri destekleyen bağlamsal faktörleri inceleyerek ve annenin kullandığı stratejileri inceleyerek bu konuda derinlemesine incelemeyi olanaklı kılmaktadır.

Wolfberg'in araştırması, otistik üç çocuğun oyun ortamlarındaki etkileşimlerini anlamaya yönelik derinlemesine bir araştırma olması nedeni ile önemlidir. Wolfberg (1994), oyun oynarken çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimleri ve rehber katılımcının çocuklarla olan etkileşim kalıplarını betimleyerek, değerli bilgiler sağlamıştır. Çok katıllı vaka çalışması olan bu araştırma, çocuklar arasında oluşan sosyal ilişkilerin ve çocukların sembolik oyuna katılma sürecinin davranış

kalıplarının, her bir çocuğun sosyal deneyimleri, yetişkinin sosyal rehberliği, oyun arkadaşlarının destekleyici rolü, akranların sosyal davranışları gibi uyaranlardan etkilendiği ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bu araştırma okul ortamında ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmiş olması nedeni ile sınırlılıklar taşımaktadır. Wolfberg'in ifade ettiği noktaların ev ortamında gözlenmesine olanak verecek bir annenin, çocuğunu akranları ile oyun ortamına dahil etmek ve çocuğunun akranlarına katılıp oyunu sürdürmesini sağlamak için kullandığı stratejilerin belirlenerek betimlenmesi, benzer özellikte çocuklara sahip ailelere örnek olması nedeni ile önem taşımaktadır.

Ülkemizde de otistik çocuğa sahip bir annenin, akranları ile oyun ortamlarında çocuğunu sosyal beceri gelişimini destekleme sürecinde kullandığı stratejileri betimleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu nedenle otistik çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan sosyal bağlamları inceleyen ve anne ile çocuğun, anne ile akranların etkileşimlerinde annenin kullandığı stratejileri inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI

Bu araştırmanın genel amacı, otistik çocuğa sahip bir annenin çocuğunun sosyal becerileri kazandırmak için akranları ile oyun etkinlikleri sırasında kullandığı stratejilerin betimlenmesidir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Annenin çocuğunun sosyal gelişimine ilişkin düşünceleri ve varsayımları nelerdir?
2. Annenin günlük yaşam içinde çocuğu ve akranları ile birlikte gerçekleştirdiği oyun etkinlikleri nelerdir?
3. Annenin çocuğunun kurallı oyun oynaması ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. Annenin kurallı bir oyunun kurulması ve sürdürülmesine katkıları nelerdir?
5. Annenin çocuğunun kurallı oyuna katılmasını sağlamak için kullandığı stratejiler nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal becerilerin, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimde kritik bir önemi vardır. Sosyal beceri eksiklikleri kişinin anlamlı sosyal ilişki geliştirmesine engel olur ve genellikle sosyal yalnızlık ve toplumdan geri çekilmeye neden olur (Bellini, 2006). Çocuklar yaşlarına uygun sosyal becerilere sahip olduklarında, akranları ile olumlu etkileşim geliştirebilirler (Snell ve Janney, 2000).

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde otistik çocukların sosyal gelişimi üzerine yapılmış niteliksel bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte, zihinsel engelli ve işitme engelli çocuklara sosyal beceri öğretimi üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Çiftçi; 2001; Sazak, 2003; Avcıoğlu, 1999; İpek, 1998), Deneysel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmalarda, belirli sosyal becerilerin öğretilmesine odaklanılmış ve verilen öğretim uygulaması üzerine bir neden-sonuç ilişkisi aranmıştır. Otistik çocuklar, sosyal gelişim alanında belirgin yetersizliklere sahiptir. Bu alanda olan yetersizlikler, sosyal etkileşim kurmakta zorluk yaşama, ortak dikkat eksikliği, jest ve mimiklerini kullanamama, taklit becerilerinde eksiklikler, bağlanma ve sosyal ilişkilerde bozukluklar, oyun becerilerinde yetersizlikler olarak sıralanabilir (Wetherby ve Prizant, 1994; Lord, 1993). Bu nedenle otistik çocukların sosyal gelişimi ile ilgili araştırmalar önem taşımaktadır.

Otistik çocuğuna kurallı oyun oynama ve oyun sırasında sosyal becerileri kazandırma sürecinde etkili olan bir annenin, çocuğu ile etkileşimlerinin oyun ortamlarında gözlemlenmesi ile elde edilen bilgiler, otistik çocuğa sahip tüm annelerin çocukları ile etkileşime girmeleri sürecinde ve çocuklarının akranları ile etkileşime girmesini sağlama sürecinde örnek göstermek aracılığıyla hizmet

edecektir. Bu nedenle çocuğunun akranları ile birlikte oyun ortamlarına katılmasını sağlama ve ona sosyal etkileşim becerilerini kazandırma sürecinde etkili olan bir annenin belirlenerek, annenin kullandığı stratejilerin ayrıntılı olarak incelenmesi otistik çocuklarla çalışan araştırmacılara ve otistik çocuğa sahip annelere katkı sağlayacaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma da otistik çocuğa sahip bir annenin, çocuğunu akranları ile birlikte oyuna katması, oyunu sürdürmesini sağlaması, oyun içinde akranları ile etkileşim kurmasını sağlaması ve oyuna rehberlik ettiği süreçte otistik çocuğu ile arasındaki etkileşimleri ve bu etkileşimlerin çocuğun oyuna katılımına etkisi betimlemiştir. Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle özetlenebilir.

1. Bu araştırma, tek bir anne-çocuk hakkında görüşler öne sürmemize neden olmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları, diğer annelere ve otistik çocuklara genellenemez.
2. Sonuçlar, annenin gözlem süresi içinde yaptığı oyun etkinliklerinden biri olan saklambaç oyunu etkinliği ile sınırlıdır.
3. Gözlem süresi içinde zaman zaman verilerin düzenlenmesi ve sınıflandırılması için gözleme ara verilmiştir. Bu nedenle ara verilen zamanlar içerisinde gözlem yapılamamıştır.

Araştırmanın deseni olan “tek katılanlı” vaka çalışması tek kişinin, olayın, kurumun ya da topluluğun belli bir özelliğinin analizinin ayrıntılı betimlenmesine olanak sağlar (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırmanın etnografik yapısı ve ayrıntılı video teyp analizi gerçekçi sonuçlar doğurmuştur. Bu araştırmada anne çocuk ve akranlar arasındaki oyunun, oyun sırasındaki etkileşimlerinin doğallığının ve çeşitliliğinin belirlenmesinde izlenen yöntemlerin zenginliği önemlidir. Bu nedenle haftanın farklı günlerinde ve farklı saatlerinde oyun ortamlarındaki rutin etkileşimlerin iki ay

süreyle doğal gözlemlerle kayıt edilmesi araştırmanın güçlü yönüdür. Ancak farklı zamanlarda oluşan sohbetleri yakalamak için zaman ayarlanmış olsa da gözlem zamanlarının sınırlı olduğu belirtilmelidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde otistik çocukların özellikleri; sosyal beceri öğretimini açıklayan yaklaşımlar ve anne çocuk etkileşimin önemi açıklanmaktadır.

2.1. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE ÖZELLİKLERİ

Otizm, üç yaşından önce görülen sosyal etkileşim, dil ve sembolik oyunda görülen gecikmeler ve bozulmalarla kendini gösteren, belirgin şiddetli bir gelişimsel bozukluktur (Ellis, 2003). Otistik çocuklarda göze çarpan özellik, çocukların belirtilerin başlangıcından itibaren insanlarla ve durumlarla normal bir biçimde ilişki kurmada güçlük yaşamaları, aynılığın korunmasına dair kaygılı ve takıntılı olmaları olarak görülmüştür (Kanner, 1971).

Otistik çocuklar her ne kadar bireysel farklılıklar taşırsalar da bazı ortak özellikler gösterirler (Koegel, 2000; Lindblad, 1996). Aşağıda otistik çocukların dil ve iletişim, davranış, bilişsel gelişim özellikleri kısaca, sosyal gelişim özellikleri ise daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.1.1. Dil ve İletişim Becerileri Özellikleri

Bütün otistik çocuklar dil ve iletişim alanında bir takım zorluklar yaşarlar. Bazı otistik çocuklar sözel olmayan iletişimde zorluk yaşarken, bazı çocuklar ise dilin sosyal kullanımında zorluklar yaşar. Sözel olmayan iletişim alanlarında yaşanan bozukluklar; yüz ifadesi, göz kontağı, vücut duruşu ve karşılıklı ilgi ve ortak dikkat yöneltme alanlarında görülürken, sözel iletişimde yaşanan bozukluklar ise hızlı veya yavaş konuşma, konuşmada alışılmadık ritim, stres, monoton ve normal olmayan ses tonu olarak görülmektedir (Koegel, 2000; Lindblad, 1996). Otistik çocuklar, çevrelerindeki insanların ilgisini çekmek ve onları yönlendirmek için, göz

hareketleri ve basit vücut hareketlerini kullanmakta yetersizliklere sahiptir (Zwaigenbaum, 2001).

Otistik bireylerin yarısı konuşma alanında sorunlar yaşarlar; çocuklar, sözcük kullansalar bile konuşmanın büyük bir kısmında tekrarlı sözcükler kullanırlar, çocuk kendisinden söz ederken “ben” yerine “sen” dilini kullanabilir ve çocuklar basit bir gramer formatıyla konuşurlar (Webber ve Scheuermann, 2002; Kırcaali İfrar; 2003).

2.1.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Otistik çocukların, farklı alanlardaki yetenek düzeyleri büyük değişkenlik gösterir. Yap-bozları tamamlamak, şekilleri eşlemek gibi görsel beceriler, çoğu zaman dil becerilerinin kullanımını gerektiren becerilerden daha iyidir. Otistik çocuklar, soyut fikirleri ve toplumsal kuralları anlamakta zorlanmaktadırlar, fakat iyi bir ezber belleği gerektiren sözlü becerilerle ilgili çalışmalarda daha iyi sonuç almaktadırlar (Wing, 2005).

Otistik çocuklar, bilişsel beceriler içinde yer alan, bilgileri kodlama ve sınıflandırmada güçlükler yaşamaktadırlar. Bunun nedeni, kavramları zihinlerde belirli formatlarda oluşturmaları ve bu formatların dışına çıkarmakta zorlanmalarıdır (Scheuermann ve Webber, 2002). Otistik çocuklar, birçok alanda sınırlı becerileri olmasına karşın, bazı alanlarda özel becerilere sahip olabilmektedirler. Bazı küçük otistik çocuklar çok erken yaşta, örneğin iki üç yaşlarında kendi kendine okumayı çözebilmektedirler. Bazı otistik çocuklar, sayıları çok çabuk öğrenir ve güç işlemleri akıldan yapabilirler (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005).

2.1.3. Davranış Özellikleri

Otistik çocukların davranış özellikleri, anne babaya ve diğer insanlara karşı değişik derecelerde ilgisiz davranma davranışlarından; yaşantılarındaki kardeş, anne baba, öğretmen gibi önemli kişileri tanımama ve ayrılık kaygısı göstermeme gibi davranışlara kadar değişik özellikler göstermektedir. Otistik çocukların, özel

korkular, tehlikelerin farkında olmama, nedensiz gülme veya ağlama davranışları, değişikliklere tepki göstermek gibi duyuşal tepkileri vardır. Öfke nöbetleri, çevresine veya kendisine zarar veren davranışlar, tekrarlayan vücut hareketleri ile kendini gösteren problem davranışları ve davranış özellikleri vardır. Otistik çocuklar, erken yaşta değişime direnç davranışları gösterebilirler. Bir ya da birkaç sıra dışı konu ile aşırı ilgilenme gibi ilgi takıntıları ve günlük yaşamda belirli işlemleri sıra ile yapmak, düzenin bozulmasına tepki gösterme gibi düzen takıntıları da gösterebilirler (Kırcaali İftar, 2003; Darıca ve diğeri, 2002; Zweingbaum, 2001).

2.1.4. Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal beceriler, diğeri ile etkileşim kurmak için sergilenen, ortam ve durumlara göre farklılaşan, belirli ortamlarda sosyal sonuçların yordanmasını sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, devam eden durumlara ve sosyal etkileşimlere uyum sağlama yeteneğini gösterir. Yeterli sosyal becerileri olan kişi çevresindeki bireylerle kolaylıkla etkileşim sağlayabilir (Sucuoğlu ve Kargın; 2006; Quill ve diğeri, 2002; Eliot ve Gresham, 1993; Lord, 1993).

Otistik çocukların sosyal beceri edinimleri diğeri çocuklarınkinden farklıdır. Gelişimsel bir gecikme veya sosyal becerilerin yavaş kazanılması, normal gelişim gösteren çocuklarla otistik çocukların arasındaki farklılığı tam olarak açıklamamaktadır. Otistik çocukların sosyal gelişimi diğeri çocukların gelişiminden farklıdır. Otistik çocuklar, otobüste yolculuk ederken kurallara uymak gibi karmaşık bazı sosyal becerileri kazanırken, akranları ile etkileşim başlatmak gibi diğeri basit sosyal becerileri edinemeyebilirler. Karşılıklı top atıp tutma gibi basit sosyal etkileşimsel oyunları oynama becerileri, otistik çocuklar için zor olan erken gelişimsel becerilerdir. Bununla birlikte kurallarla oyunlar oynama gelişimsel olarak daha ileri bir beceridir fakat otistik çocukların bu beceriyi edinmeleri daha kolaydır (Quill ve diğeri, 2002).

Cohen, Paul ve Volkmar (1987) otistik çocukların sosyal davranışlarını üç alana ayırarak sınıflandırmıştır. Bu başlıklar, “girişkenlik”, “bağlanma ve sosyal ilişkiler”,

“duyguları anlamak ve ifade etmektir”. Lord (1993), bu kategorilere ek olarak “sosyal etkileşimle ilgili davranış ve becerileri” de otistik çocukların sosyal davranışlarını tanımlamak için kullanmıştır. Gresham ve Reschly (1981) ise “çocuğun kendisiyle ilgili davranışları” içeren bir sınıflama geliştirmiştir. Otistik çocukların sosyal davranışları ele alınırken tüm bunları kapsayacak bir sınıflamaya gereksinim olması nedeniyle, aşağıda tek bir sınıflama altında verilmiştir.

Girişkenlik:

Girişkenlik, kişinin başka insanlarla birlikte olmadaki rahatlığına ve ilgisine işaret eder. Otistik çocuklardaki girişkenlik, “sosyal motivasyon eksikliği”, “taklit etmede eksiklikler” ve “sosyal bilgi eksikliği” başlıkları altında ele alınmaktadır (Lord 1993).

Sosyal motivasyon eksikliği: Otizmdeki sosyal motivasyon eksikliğini tanımlayan belirtiler; göz teması, yüz ifadesi ve el kol hareketleri gibi birçok sözel olmayan davranışların kullanımında görülen belirgin eksiklikleri; diğer insanlara ilgilendiği nesneyi gösterme, getirme ve işaret etmede, insanlarla zevkleri, ilgi alanlarını, başarıları paylaşma çabasındaki eksiklikleri içerir (Amerikan Psk. Birliği, 2000). Bununla birlikte, otistik çocukların diğer insanlara olan dikkatini normal gelişim gösteren çocuklardan ayıran üç faktör vardır: Birincisi, doğrudan gözünü dikerek bakma ve işitsel girdiden kaçınma çabalarıdır. İkincisi, otistik çocukların diğer insanların ilgisini çekme çabalarının seyrekliğidir. Üçüncüsü, ortak dikkatteki belirli eksikliklerdir (Lord, 1993). Diğer insanların varlığının farkında olmamaları, insanlara karşı ve başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik, ortak ilgide sınırlılık görülen otistik çocuklarda diğer bir kişinin bakışlarını izleme ve başka bir kişiyle bir nesneye gösterilen ilgiyi paylaşma daha az görülür. Çocuklar ve yetişkinlerin ilgi gösterdikleri nesne ve davranışlara ilgisiz kalırlar. Otistik çocuklar aynı ortamı paylaşan çocukların ve yetişkinin işaret ettiği yere bakmakta ve başkasının ilgisini çekmekte yetersizlikler yaşamaktadırlar. (Kırcaali- İftar; 2003; Darıca ve diğerleri, 2002; Lord, 1993).

Taklit etmede eksiklikler: Karşılıklı taklit, bebek ve ebeveyn arasındaki ilk iletişim biçimlerinden biridir ve son derece güçlü bir öğretim aracıdır. Taklit, normal gelişim gösteren çocuklar ve yetişkinlerin öğrenmesinde en temel yoldur. Buna karşın otistik çocukların, motor hareket gerektiren taklit becerilerinde yetersizlikleri vardır. (Lovaas, 2005; Quill ve diğerleri, 2002; Dawson ve Galpert, 1986).

Okul öncesi dönemdeki ve okul çağındaki otistik çocukların, akranlarına oranla diğer insanların hareketlerini kendiliklerinden daha az sıklıkla taklit ettikleri ve daha sınırlı davranışlar sergiledikleri, el kol hareketlerinin taklitlerinde daha az becerikli oldukları bulunmuştur (Lord, 1993). Otizmlili çocukların motor taklit problemlerinin, sosyal ilişki kurma ve sosyal ilişkilerden öğrenme konusundaki başlıca engellerden biri olduğu düşünülmektedir (Dawson ve Galpert, 1986). Akranlarının oyun ortamı içinde hareketlerini taklit etmek uygun oyun becerilerinin de gelişmesini sağlar (Haring ve Lovinger, 1989).

Sosyal yaşam hakkında bilgi eksikliği: Okul öncesi otistik çocukların sosyal bilgilerine dair nispeten az şey bilinir. Ergen bile olsalar otizmlili çocukların, diğer insanların cinsiyet ve yaşlarını tanımada sorun yaşadıklarını bilinmektedir. Otistik çocukların basit cümleleri anlamalarına yardımcı olan “olası olay” stratejisini kullanıp kullanmadıklarını test eden yayımlanmamış bir çalışmada, okul çağındaki otistik çocukların, annelerin bebekleri yıkamasının, bebeklerin annelerini yıkamasından daha olası olması gibi sosyal olası olayları normal gelişim gösteren iki yaşındaki çocuklardan daha az bildikleri ortaya çıkmıştır (Lord, 1993).

Otistik çocukların sosyal özelliklerinden biri, sosyal kuralları anlama alanındaki yetersizlikler şeklinde belirtilmektedir (Darıca ve diğerleri, 2002). Sosyal kuralları anlamada yetersiz kalan çocuklar, akranlarının arasına nasıl katılacağını bilmediklerinden, tek başına oyun oynayarak zaman geçirebilir ve diğer çocuklarla oynamak istemeyebilirler. Bununla birlikte oyuncakla nasıl oynayacaklarını bilmediklerinden, oynayacaklarla işlevine uygun oynamak yerine, onların bir parçalarına odaklanabilirler (Doyle ve Doyle Iland, 2004).

Bağlanma ve Sosyal İlişkiler:

Bağlılık, bebek ile bakıcı arasında gelişen gülümseme, ağlama, anneye doğru hareket etme, anneye konuşma gibi ilişkileri belirtir. Bağlılık davranışlarının amacı, çocuğun kendisini özellikle güvensiz hissettiğinde bağlılık figürüne yakın kalmasıdır (Lord, 1993). Bağlılıkla ilgili laboratuvar çalışmaları, okul öncesi otizmli çocukların ebeveynlerine bağlılıkları olduğunu göstermiştir. Çocuklar ebeveynleri tarafından bir yabancıyla bırakıldığında tepki verirler. Ebeveynlerine bir yabancıya yönelttiklerinden daha fazla davranış yöneltirler ve ebeveynle tekrar bir araya geldiklerinde davranışlarında değişiklik gösterirler (Odom ve Munson, 1996). Motivasyon ve dikkatle birlikte bakıldığında, otistik çocuğun davranışlarının niteliğindeki farklılıklar ortaya çıkar. Otizmli çocuklar, ebeveynleriyle bir şey paylaşma veya onlara bir şey göstermede daha az tepki verirler. (Odom ve Munson, 1996; Lord, 1993).

Duyguları Anlamak ve İfade Etmek:

Yüz ifadeleri, etkileşimde önemli bir uyarandır. Özellikle, yüz ifadeleri, iletişim ve etkileşimde önemli bir rol oynar. Duyguları anlamak ve ifade etmekte yüz ifadeleri önemlidir (Shin, 2004; Ekman, 2003). Otistik çocuklar yüz ifadelerini anlamada ve ayırt etmede zorlanmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının geç yaşta sosyal gülümseme davranışını gösterdiğini, daha az çeşitte yüz ifadesi sergilediklerini ve aynı bilişsel düzeydeki diğer çocuklara göre daha sık olarak duruma uygun olmayan yüz ifadesi sergilediklerini rapor etmişlerdir (Lord, 1993; Dawson ve Galpert, 1986).

Bazı otistik çocuklar içinde buldukları sosyal çevrelerinden tamamen ayrılmış görünürler ve sakin, duygusuz, sabit bir yüz ifadesi sergilerler. Bu duygu gösterme eksikliği, tehlikeli durumlarda korku sergilememe ve çevresindeki biri acı çekerken ilgi ya da merak eksikliği olarak görülebilir. Bazı durumlarda çocuklarda, nedensiz gülme ya da çok büyük korkular sergileme görülebilir (Frea, 2000).

Sosyal Etkileşimle İlişkili Davranış ve Beceriler:

Sosyal etkileşim bireyler arasında yönlendirilen davranışlar zinciri olarak görülebilir. Etkileşimsel düzeyde, sosyal karşılıklılık kavramı önemlidir. Sosyal karşılıklılık, bir

çocuğun diğeri bir çocuğun sosyal davranışına anında gösterdiği tepki olarak tanımlanmaktadır. Bir akranın ya da yetişkinin tepki vermesini sağlayan sosyal davranışlar karşılıklıdır; tepki oluşturmayanlar karşılıklı değildir. Bir etkileşimdeki davranışların ardışıklığı ve sırası önemlidir. Sosyal davranışlar bu düzeyde analiz edilirken, bir etkileşimdeki davranışların ardışıklığı ve sırasına önem verilir. (Snell ve Janney, 2000; Odom ve Munson, 1996).

Sosyal etkileşim becerileri, etkileşim süresince kullanılan sözel ve sözel olmayan becerileri içerir. Çocuklar da akranlarla etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerini kullanırlar. Akranlarının dikkatini çekmek, temel iletişim becerilerinden biridir ve etkileşim başlatmak için de gereklidir. Etkileşim başlatma becerileri çocuklarda bakış, el kol hareketleri, fiziksel yakınlık ve konuşma aracılığı ile oluşur (Koegel, 2000; Frea, 2000). Etkileşimi sürdürme becerileri, çocuğun sosyal etkileşim içine giren bir kişiye gözler, yüz ifadesi, konuşma ile karşılık vermesi ve karşılıklı hareket etmesidir (Frea, 2000). Sözel sosyal etkileşim becerileri, konu seçme, konu üzerine konuşma, konu üzerine konuşmayı sürdürme, konu değiştirme becerilerini ve sıra alma, etkileşim başlatma, karşılık verme, konuşmacıya yanıt verme, lütfen, teşekkür ederim gibi kelimeleri kullanma becerilerini içerir. Sözel olmayan sosyal etkileşim becerileri, göz kontağı kurma ve konuşanla arasına uygun mesafe koyma gibi davranışları içerir (Koegel, 2000).

Otistik çocuklar, sosyal etkileşimde özellikle de akran etkileşiminde sorun yaşamaktadırlar (Quill ve diğeri, 2002; Frea, 2000; Stone ve La Greca, 1986). Bir çok sosyal durumda, sosyal ilişkiyi arttırmak için sosyal etkileşim başlatma davranışı temeldir (Haring ve Lovinger, 1989). Otistik çocuklar, akranlarının sosyal etkileşim başlatma davranışlarına karşılık vermeyi öğrenirken, karmaşık sosyal davranışlarda güçlükler yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda otistik çocukların sohbet başlatma becerileri düşük düzeyde kalmaktadır (Pierce ve Schreibman, 1995). Özellikle yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kuramamaları ya da bakma sürelerinin kısa olması, kendilerine gülümsendiği zaman aynı tepki ile karşılık vermemeleri, sosyal etkileşim eksiklikleri içinde yer alır (Darıca ve diğeri, 2002;

Lord, 1993). Sosyal etkileşimde karşısındaki kişi ile göz temasını devam ettirmeyen bir çocuk, genel sosyal durumlarda, sosyal etkileşim başlatma, karşılıklı hareket etme ve etkileşim sürecinde karşılık verme becerilerini öğrenme sırasında da zorluklar yaşayacaktır (Frea, 2000).

Okul öncesi dönemindeki çocuklar, akranlarına bakarak, nesnelere işaret ederek ve nesnelere göstererek akranlarının dikkatini çekerler. Sözel olmayan iletişim, küçük çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için önemlidir. Otistik çocukların sosyal etkileşim davranışlarını inceleyen araştırmalarda, otistik çocukların bakış, el kol hareketleri gibi sözel olmayan davranışları kullandıklarını fakat bu davranışları akranlarına göre daha seyrek gösterdikleri bulunmuştur (Curcio, 1978; Quill ve diğerleri, 2002).

Sosyal etkileşimler, birçok bağlamsal, dilsel sosyal ve duygusal özelliklerin bütünleşmesini gerektirir. (Quill ve diğerleri, 2002; Lord, 1993). Sosyal etkileşim, sosyal partnerler arasında bir ileri bir geri yönlendirilen bir sosyal davranışlar zinciri olarak görülebilir. Farklı gelişen çocuklar genellikle akranlarıyla sosyal değiş tokuş başlatma için daha az deneme yaparlar ve sıklıkla akranlarının anlamadığı bir tavırla sosyal başlatmalara yanıt verirler (Snell ve Janney, 2000).

Bireyin Kendisi İle İlgili Davranışlar:

Duygularını ifade etme, kendine karşı olumlu tutum geliştirme, karar verme, öfke denetimi becerileri bu alanda yer almaktadır. Calderalle ve Merrel (1997) kendini kontrol becerileri başlığı altında incelediği becerilere kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemle baş etme, eleştirileri kabul etme becerilerini ele almışlardır (Avcıoğlu, 2005).

Otistik çocukların kendisine zarar verme, çevresindeki kişilere zarar verme gibi problem davranışları olabilir ve otistik çocuklar öfke nöbeti geçirebilirler. Öfke nöbetlerinin çoğunluğunun çocuk kendisini ve isteklerini ifade edemediği için ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu nedenle otistik çocukların kendini kontrol etme ve öfke denetimi becerilerini kazanması önemlidir (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005; Kırcaal-

İftar, 2003; Darıca ve diğeri, 2002). Kendini yönetme teknikleri, öğretmen aracılı öğretimde, akran aracılı müdahalelerde, otistik çocuklara iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini öğretme yollarında da etkilidir (Choi ve Neminen, 2005).

2.2. OYUN VE SOSYAL GELİŞİM

Genel tanımıyla oyun, belirli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Baykoç-Dönmez, 1992). Oyunun birçok farklı tanımı olmasına rağmen tanımların birçoğunda ortak olan özellikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, oyunun kendiliğinden oluşması, etkinlik ile ilgilenmeyi içermesi, oyunun kendisinin motive edici olması, çocuklar üzerinde olumlu etkilere sahip olması ve nesnelere, insanlarla veya her ikisi ile birlikte oluşabilmesi sıralanabilir (Retting, ve Salm, 1992).

Oyun süresince çocuklar sosyal, bilişsel, motor duygusal ve dil gelişimi için etkili olan deneyimler yaşarlar ve oyun çocukların bu alanlarda gelişiminde önemli bir role sahiptir (Brown, Sutterby ve Thornton, 2001; Nelson, Lantz ve Loftin, 2004; Retting ve Salm, 1992). Oyun, çocukların yeni beceriler öğrendiği ve bu becerileri uyguladığı etkinlikler olarak da ele alınmaktadır. Oyun etkinlikleri çocukların farklı toplumsal kuralları ve sosyal rolleri anlamalarını sağlar. Oyun sürecince akranlar ile geliştirilen olumlu etkileşim, çocukların sosyal yeterliliğini geliştirir (Nelson, ve diğeri, 2004; Retting ve Salm, 1992).

Oyun süreci, çocukların gelişiminde önemli bir role sahiptir ve sosyal yeterliliğinde temelini oluşturur (Stone ve La Greca, 1986; Nelson ve diğeri, 2004). Çocuklar, birçok sosyal etkileşim davranışını oyun içinde öğrenirler. Oyun sosyal katılımı destekleyen önemli bir araçtır, okul öncesi, ilkökul dönemleri boyunca sosyal ilişkileri başlatmanın ve bu ilişkileri devam ettirmenin temelini oluşturur. Sosyal oyun aracılığı ile çocuklar, anlamlı deneyimler paylaşırlar ve sosyal bilgiler, beceriler kazanırlar (Stone ve La Greca, 1986; Quill, ve diğeri, 2002). Oyun

becerileri, otistik çocukların yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşabilmeleri ve onlarla etkileşime girebilmeleri için çok önemlidir (Sucuoğlu, 2002).

Oyun ve sosyal yeterlilik birlikte gelişirler ve diğer gelişim alanları için bir araç oluştururlar. Oyun, bebekler ile bakıcıları arasında gerçekleşen erken etkileşimler ve jest, mimik taklitlerinden, okul çocuklarının karmaşık hayali oyunlarına kadar değişen etkileşimleri içerir (Moor, 2002). Çocuklar oyun süresince empati, işbirliği ve uyum gibi sosyal becerileri öğrenebilirler ve oyun ile çocuğun sosyal farkındalığı artar (Moor, 2002). Sosyal oyun, problem çözme gibi bilişsel beceriler, sohbet gibi sözel beceriler, motor beceriler ve anlaşmazlık çözümü ve sosyalleşme öncesi davranışlar gibi sosyalleşme becerilerini öğrenmek ve anlamak için olanak sağlar (Stone ve La Greca, 1986). Oyun ile çocuk, içgüdüsel olarak çevresi ve diğer insanlar ile etkileşim başlatmaya motive olur (Moor, 2002). Bütün bunlara ek olarak, yapılandırılmış oyunlarda öğretilen becerilerin pratiği ve uygulaması oyun süresince gerçekleştirilebilir. Çocuklar bir beceriyi öğrendiklerinde bu beceriyi farklı ortamlarda uygulamaya ve genellemeye gereksinim duyarlar. Oyun, genelleme ve uygulamayı destekler. Öğrenme ve oyun arasında bir ilişki halkası vardır (Retting ve Salm, 1992).

Vygotsky (1976), oyunun dil ve düşünce gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Vygotsky'e göre sosyal etkileşim, çocuk gelişiminin bütünü etkilemektedir (Nelson ve diğerleri, 2004). Piaget'e göre (1962), oyun özümleme ve uyumu içerir. Oyun dış dünyadan bilgi alma ve alınan bilgileri organize etmenin bir yoludur. Oyun sosyal ve bilişsel gelişimi besleyen bir yol olarak görülür. Oyun, bu yüzden, bütün çocuklar için önemli bir öğrenme deneyimidir (Retting ve Salm, 1992).

2.2.1. Çocuğun Gelişimine Bağlı Oyun Aşamaları

Çocuklar belirli bir düzen içinde ve aşamalı olarak gelişirler. Bu süreç basitten karmaşık bir yapıya, somuttan soyut düşünceye doğru giden özellikler gösterir. Bu gelişim yapılandırma, bağlam ve materyal kullanma durumlarında da kendini gösterir (Sevinç, 2004).

Parten (1932), sosyal oyunun gelişimindeki aşamaları, çocuklarda akran etkileşimi ve sosyal katılımın derecelerine göre, katılımsız davranış, seyirci rolünde olma, yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirliği ile oyun olarak altı aşamada açıklamıştır (Sevinç, 2004; Baykoç-Dönmez, 1992).

Katılımsız davranış: Çocuğun oyun etkinliklerinin içinde girmeyerek sadece izleme davranışını göstermesidir (Sevinç, 2004).

Seyirci rolünde olma: Bu aşamada çocuk, oyun oynayan çocukların çevresinde dolaşır ve onları izler fakat oyuna katılmaz. Bununla birlikte, çocuk zamanla diğer çocuklara yaklaşabilir (Sevinç, 2004).

Yalnız oyun: Bu aşamada çocuk, tek başına oynamaktadır. Çocuklar, oyun alanı ve oyun materyallerini paylaşma, diğer çocukları izleme ve onlarla etkileşime girme davranışları göstermezler (Quill ve diğerleri, 2002; Weiss ve Harris, 2001). Tek başına oyun döneminin en belirgin özelliği, çocuğun çevresindeki hiçbir şeyden etkilenmeden kendi oyununa devam etmesidir (Baykoç-Dönmez, 1992).

Paralel oyun: Bu aşamada çocuk, genellikle diğer çocuklarla aynı ortamda fakat diğer çocuklardan bağımsız olarak oyunu sürdürür (Baykoç-Dönmez, 1992). Diğer çocukların yanında oynayan çocuk, ara sıra oyuncaklarını değiştirebilir, oyun alanı ve oyuncakları paylaşabilir veya onlara ilgi gösterebilir, onları izleyebilir. Bununla birlikte, çocukların arasında gerçek bir etkileşim yoktur (Quill ve diğerleri, 2002; Weiss ve Haris, 2001).

Birlikte oyun: Bu aşamada, çocuğun çevresine ilgisi artmıştır (Baykoç-Dönmez, 1992). Farklı çocuklar birbirleri ile etkileşime girerler ve aynı oyun içinde oynarlar. Ortak araçları ve oyuncakları kullanırlar fakat her çocuk oyunda kendi oyununa devam eder. (Quill ve diğerleri, 2002; Weiss ve Haris, 2001).

İşbirlikçi oyun: Bu aşamada, çocuk, diğer çocuklarla işbirliği yapacak aşamaya gelmiştir ve diğer çocuklarla iletişim kurarak grup oyunlarına katılır (Baykoç-

Dönmez, 1992). Çocuklar birlikte ortak bir konu üzerine oyun oynarlar ve kuralları belirlerler. Çocuklar oyun içinde etkileşim ve paylaşım gösterirler (Quill ve diğerleri, 2002; Weiss ve Haris, 2001). Oyunun ortak bir amacı vardır ve bu amaca uygun olarak çeşitli roller paylaşılır, oyun ortaklaşa yürütülür. İşbirlikçi oyun sürecinde çocuklar arasında gerçek bir sosyal etkileşim vardır (Baykoç-Dönmez, 1992).

Oyun ve zihin gelişimi arasında temel bir ilişki olduğunu savunan Piaget, oyunun zihin gelişimine dayalı evrelerini; Alıştırıcı Oyun (İşlevsel Oyun), Sembolik Oyun (Simgesel Taklit), ve Kurallı Oyun olarak üç aşamada incelemiştir (Baykoç-Dönmez, 1992; Sevinç, 2004). Smilansky (1968) bu gelişimsel evreleri daha da geliştirerek incelemiştir. Oyun gelişimini, işlevsel oyun, yapı inşa oyunları, sembolik dramatik oyun ve kurallı oyunlar olarak dört aşamada incelemiştir (Sevinç, 2004). Aşağıda bu evreler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

İşlevsel Oyun: Çocuğun bir oyuna başlaması, bir hareketi veya etkinliği tekrar etmesiyle olur. Çocuk her tekrar durumunda yeni bir ayrıntı keşfedip onu özümlemeye çalışır (Sevinç, 2004). Piaget'in alıştırıcı oyun olarak sınıflandırdığı bu aşama, Çocuğun bedenini, çevresini, çevresindeki nesnelere ve hem bedeninin hem de çevresindeki nesnelere fonksiyonunu öğrenme aşamasında gerçekleştirdiği oyunlardır (Baykoç-Dönmez, 1992). Bu tanıma sürecinde çocuğun bedenini nesnelere ve bunların fonksiyonlarını öğrenerek, tekrarlaması ve bunu oyun haline getirmesi gözlemlenir. Çocuk duyu organları yolu ile çevresini ve bedenini araştırır ve bu hareketleri tekrarlayarak oyunlar oynar (Baykoç-Dönmez, 1992). Bu davranışlar, devinimsel olduğu gibi sözel ve bilişsel olabilmektedir ve bu tekrar mekanizması yaş ilerlediğinde her yeni durumda kendini gösterir (Sevinç, 2004).

Yapı-İnşa Oyun: Çocuklar nesnelere (bloklar, plastik nesnelere, kağıt, legolar vb.) kullanarak oyun sonunda ortaya bir ürün çıkarır (Sevinç, 2004). Oyunu oluşturan oyunda kullanılan araçlardır ve araç kullanmada ve oyunu oluşturmada belirli amaçlar vardır (Baykoç-Dönmez, 1992). Öncelikle rastlantısal olarak yapılan çalışmalar daha sonraları çocuğun zihninde geliştirdiği kavramları somut olarak ortaya koyması ile gelişir. Bu oyun türünde yaratma söz konusudur ve çocuğun

çevresinden aldığı geribildirimler çocuğun ürününü değerlendirmesinde önemli bir rol oynar (Sevinç, 2004).

Dramatik- Sembolik Oyun: Çocuk bir yaşından sonra nesne sürekliliğini kazanmaya başlar ve bazı nesnelere, durumları zihninde kavram olarak geliştirir. Dramatik oyunlar, önceleri çocukların kendi yaşantılarından alınan kesitlerin alıştırması, araştırması olarak başlar (Sevinç, 2004). Çocuk çeşitli hayali durumlar yaratarak oynar. Oyun aracı kullanılır ya da kullanılmaz fakat hem oyunun hem de oyun araçlarının belirli bir amacı vardır (Baykoç-Dönmez, 1992). Sembolik oyun gelişimi, iki bölümde incelenebilir. 2-4 yaşlarında olan çocuk, çevresinde yaşanan olayları kişilerin kimliğine bürünerek temsil eder (Sevinç, 2004). 4-7 yaşlarında sembolik oyunlar, sosyal nitelik kazanırlar (Sevinç, 2004). Oyunda işbölümüne ağırlık verilir ve çocuk, oyunun daha gerçekçi olması için nesnelere ve olayların ayrıntılarına daha çok dikkat eder (Baykoç-Dönmez, 1992).

Kurallı Oyunlar: Kurallı oyunlar somut işlemler dönemi olan ilköğretim yıllarında görülür (Sevinç, 2004). Bu oyun evresinin özelliği, oyunların kesin ve karmaşık olabilen kuralları içermesidir (Baykoç-Dönmez, 1992). Bu oyun tipleri çocukların gelişiminin önemli bir parçasıdır ve kurallı oyunları öğrenmek önemli bir sosyal, duygusal, bilişsel hedeftir (Cardon, 2007). Bruner (1980) Paylaşılmış oyun kurallarını sosyal davranışlarda ve yetişkin olarak topluma uyum sağlamada gerekli görmektedir (Sevinç, 2004). Kurallı oyunlar, kazanma ve sıra alma, diğer insanları anlama gibi önemli olan becerileri öğrenmek, akranların, aile üyelerinin ne hissettiği ve düşündüğünü düşünme becerilerinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Oyunu kuralları ile öğrenme, çocukların oyun oynama yoluyla akranları ile arkadaşlık ilişkisi geliştirmelerini ve çeşitli ilgilerini paylaşmalarını sağlar (Cardon, 2007). Kurallı oyunlar, çocuklara oyun içinde pozisyon ve görevleri için problem çözme ve planlama için fırsatlar sağlar. Bunlara ek olarak kurallı oyunlar, hayal kırıklığı ve üzüntüden, gururlanma ve eğlenmeye kadar farklı duyguların öğrenilmesine, katkıda bulunur (Cardon, 2007).

Yapısal oyunlar olarak da ifade edilen bu oyunların değişmez kesin kuralları ve bir mantığı vardır (Baykoç-Dönmez, 1992). Oyun, bu kurallar göz önünde bulundurularak kazanılır (Sevinç, 2004). Çocukların bilişsel ve sosyal olgunlukları oynadıkları oyunla bağdaşiyor olmalıdır. Örneğin, saklambaç oyununda, oyunun gereği birbirini takip eden hareket düzenini (saklanma, arama, sobeleme) anlamış olmaları önemlidir (Sevinç, 2004).

2.2.2. Otistik Çocukların Oyun Gelişimi

Amerikan Psikiyatri Derneğine göre (2000), otistik çocuklar, temel sosyal-iletişim eksikliklerine ek olarak, gelişim düzeyine uygun, roller üstlenilen çeşitli oyunlar, sosyal taklit oyunlarında ve gelişim düzeyine uygun olarak akran ilişkileri geliştirmede eksiklikler gösterirler. Otistik çocuklar genellikle akranlarına ve ebeveynlerine karşı ilgisizdirler. Akranlarının oyunları ile ilgilenmezler ve onlardan kaçabilirler. Otistik çocuk akranlarının oyunu ile ilgilendiğinde bu genellikle akranları ile etkileşime girmeden sadece oyun etkinliğini izlemek şeklinde gerçekleşir. (Schreibman, 2005). Otistik çocuklar, sosyal çevre içinde doğal olarak oyunun öğrenilmesi sürecinde eksikliklere sahiptir (Schreibman, 2005) ve gelişimsel aşamalarına uygun akran ilişkisi geliştirmekte yetersizliklere sahiptir. 2-3 yaşındaki çocuklar akranları ile birlikte bir paralel oyun basitçe katılırlar ve gelişimsel aşamalara uygun basit arkadaşlık ilişkisi içine girebilirler (Mesibov, Adams ve Klinger, 1997). Otistik çocukların en temel özelliklerinden biri olan oyun oynamaya ilişkin yetersizlikler, bebeklikten başlayarak ortaya çıkmaktadır (Sucuoğlu, 2002). Bebeklik döneminde, ebeveyn ile hareket taklitleri içeren sosyal oyunları öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Küçük yaşta otistik çocuklar yapılandırılmamış ortamlarda, aynı biliş ve dil seviyesindeki çocuklara göre, daha az işlevsel oyun sergilerler. Yapılandırılmış ortamlarda ise daha seyrek ve daha karmaşık olmayan sembolik oyun sergilerler (Lord, 1993). Var olan oyun davranışı ise sembolik ve hayal gücü içeren davranışlar olmaktan ziyade, basmakalıp ve tekrarlayıcı davranışlardır (Stone ve La Greca, 1986).

Otistik çocuklar, kurallı oyunlarda da birçok zorluk yaşamaktadırlar, çünkü otistik çocuklar oyunun kurallarını anlamakta, diğer çocukların ne yapacağını tahmin etmekte zorlanmaktadırlar. Bunun yanı sıra, diğer çocuklarında kazanabileceğini anlamakta güçlük çekerek sürekli kazanmak isteyebilirler ve kaybettikleri zaman uygun olmayan ve ani tepkiler gösterebilir (Cardon, 2007). Oyun içinde, otistik çocuklar, diğer çocukların verdiği sosyal ipuçlarını okumakta güçlük çekerler bu nedenle oyunun getirdiği sosyal öğeleri anlamayabilirler. Oyunun kurallarını ve grubun kendi kurallarını anlamakta güçlük çektikleri için, akranlara yaklaşmakta, oyun etkinliğine odaklanmakta zorlanabilir ve oyunu sürdürmeyi başaramayabilirler (Wolfberg, 1994; Cardon, 2007).

2.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ YAKLAŞIMLAR

Otistik çocukların, sosyal becerilerinin gelişmesi için, uygun modellerin, doğal örneklerin ve doğal uyarıların olduğu, becerilerin kullanılacağı doğal çevrelere ve fırsatlara gereksinimleri vardır. Otistik çocuklar sosyal durumları anlamak ve sosyal becerilerini geliştirmek için eğitime gereksinim duyarlar (Darıca ve diğerleri,2002; Frea, 2000).

Sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan başlıca yöntemler arasında davranışçı yaklaşım, bilişsel süreç yaklaşımı ve sosyal etkileşimci yaklaşım sayılabilir (Frederickson ve Cline, 2005).

2.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre, davranışlar uyarılara karşı verilen, öğrenilmiş tepkilerdir ve davranış, davranışla olduğu ortam arasında işlevsel ilişkiye dayanır (Özyürek, 1997). Bu yaklaşıma göre, sosyal becerilere sahip bireyler, diğer bireyler tarafından onay görerek, onlarda olumlu izlenim bırakır ve kendilerini pekiştirecek davranışları sergileyerek ve bu davranışları sürdürebilirler (Alter ve Gottlieb, 1987).

Davranışçı yaklaşım, birine gülümseme, göz kontağı kurma gibi belirli eylemlerin öğretimine ya da oyuna katılma, mümkün olmayan istekleri reddetme gibi eylemin sonuçlarına odaklanır (Frerickson ve Cline, 2005). Hollingswoth ve Hoever'e göre öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda, öğretmen süreci sistemli parçalara bölerek anlatır, yol gösterir öğretilcek konuları en kısa yolla net bir şekilde öğretir (Akt: Sazak, 2003).

Davranışçı yaklaşımla sosyal beceri öğretimi, çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kazanmalarına yardım edebilir ve çocuklar diğer insanlarla iletişim kurarken söylemek istediklerini daha başarılı ifade edebilirler. Buna karşın, sosyal yeterliliğin belirli durumlar içinde uygun olan davranışlar hakkında kararlar gerektirmesi nedeniyle, davranışçı yaklaşım genellikle tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu durum, sosyal algı ve bilgi gibi bilişsel elemanların üzerine ilgi çeker. Sadece davranışçı yaklaşıma dayalı sosyal beceri öğretimi, bireylere becerileri nasıl edinebileceklerini öğretebilir ancak, duruma en uygun kararın nasıl verilebileceğini öğretmede yetersiz kalmaktadır (Frederickson ve Cline, 2005).

2.3.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Bu yaklaşım, sosyal algı ve problem çözme becerilerine odaklanmıştır. Bilişsel yaklaşımla bireye farklı sosyal durumlarda karşılaştığı zaman, baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Problem çözme yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşım ile öğrencide, olayları analiz etme, sıraya koyma ve ayırt etme becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bu yaklaşımla hazırlanan eğitim programında, bireye yetersizliği olan becerilerin ayrı ayrı öğretilmesi yerine, sosyal durumlarla ilgili problem çözme ve karar verme becerisi öğretilmeye çalışılmaktadır (Agran ve Wehmeyer, 1999; Fredericson Cline, 2005). Problem çözme süreci, problemi tanımlama, problemin analizini yapma ve problemi çözme aşamalarından oluşur. Bu yaklaşım, öğrencilere çözümlenebilir problemlerle ilgili çözüm alternatifleri üreterek öğretilir. Bilişsel strateji, sosyal durumlarla ilgili bilişsel farkında olmanın geliştirilmesine odaklanır. Önce strateji öğretilir ve daha sonra hedef çocuğa diğer çocuklarla etkileşim kurdukları zaman sürecinde stratejiyi

kullanmaları öğretilir. Öğrenciler alternatif davranışların sırasını oluştururlar ve en iyi tepkiye karar verirler (Snell ve Janney, 2002).

Bilişsel yaklaşım, bilişsel stratejiler içinde dili bağlayan zorlukları azaltılarak, resimler ya da objeler eklenerek engelli genç çocuklarda, otistik ve zihinsel engelli öğrencilerde başarıyla uygulanabilir. Eğer bir öğrenci, iletişim becerilerinde ya da kendi düşüncelerini dikkatle gözden geçirmede akranlarından daha az yeterliliğe sahipse, somut hatırlatmalar kullanılarak soyutluk azaltılabilir (Snell ve Janney, 2000). Çocuk genellikle, bilişsel ve davranışsal sosyal becerilerin her ikisine de gereksinim duyar. Çocuklar sosyal çatışmalarda ne olduğunu daha iyi anlamaya gereksinim duydukları gibi, çözüm davranışlarını gerçekleştirmek için de yardıma gereksinim duyabilirler. Bu yüzden, genellikle bilişsel ve davranışsal yaklaşımın birlikte kullanılması önerilir. Ancak bilişsel ve davranışsal yaklaşımın bir arada kullanıldığı araştırmalar da, diğer çocuk gruplarının engelli çocukların bireysel performansları üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir. Oysa akran grubu, engelli çocukların bireysel performanslarını etkilemektedir. Bunun yanı sıra bilişsel ve davranışçı yaklaşımla yapılan sosyal beceri eğitiminin doğal olmayan bağlamda yapılmasından dolayı, becerinin genellenmesi aşamasında da eksiklikler yaşanmaktadır. Dolayısıyla çocukların akranları ile etkileşiminde, içinde bulunulan sosyal bağlam önemlidir (Frederickson ve Cline, 2005).

2.3.3. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım, çocuğun diğer davranışlar hakkındaki algı ve yargılarını etkileyen sosyal durumun, çocukların kendi içinde bulunduğu durumu algılamasının, anlamasının ve çocukların problem çözme becerilerinin önemine dikkat çeker (Frederickson ve Cline, 2005).

Bandura' ya göre insan davranışları sadece pekiştirme yolu ile değil, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir. Değişim bilişsel süreçlerle oluşur ancak bilişsel olaylar da bireylerin deneyimlerinden etkilenir ve deneyimlerle değişirler (Bacanlı, 2005). Vygotsky, eğitimde diğer

akranların ve sosyal çevrenin önemini göstererek bilginin sosyal yapısının üzerine dikkat çekmiştir (Bacanlı, 2005; Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Gündelik hayattaki öğrenmelerimizin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmelerdir, yani kısıtlı bir öğretim olsun veya olmasın diğer insanlarla ilişki içinde gerçekleşir (Bacanlı, 2005)

Etkileşimci yaklaşıma göre, sosyal yetersizlik, uygun öğrenme eksikliğinden ve olumsuz yetişkin tutumu ile yanlış davranışların pekiştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, uygun sosyal davranışın ne olduğunu öğrenememiş ya da akran grubu içinde yanlış öğrenmiş olabilirler. Sosyal beceri öğretimi, beceri kazanımı ve davranış değişikliği modeli üzerine çalışır. Bu modelde, çocuklar model alma ya da sözel yönergeleri dinleme gibi dolaylı deneyimlerle, bir davranış kalıbını oluştururlar. Daha sonra, bu kavramları kendi davranışlarını sergilerken kullanırlar (Akt: Altınoğlu-Dikmeer, 1997; Alter ve Gottlieb, 1987).

Bu yaklaşım, doğal fırsatları ve öğrenci ile yetişkin arasında planlanmış etkileşimlerden farklı olarak, odak öğrenci ile onun akranları arasında gerçek etkileşimi içerir. Doğal fırsat süresince yetişkin, aynı zamanda diğer etkileşimsel stratejileri kullanabilir (Snell ve Janney, 2000). Sosyal beceri öğretimi, sosyal bağlamdan yararlanmak için grup eğitimi olarak verilir. Bunun nedeni grup içinde öğretilen davranışların, grup dışında kullanılma olasılığının yüksek olmasıdır. Grup içinde, model alma, akran etkileşimi, yönergeler aracılığıyla yönlendirme gibi çok sayıda ayırıcı uyaran rol oynamaktadır. Çocukların, sosyal kabul ve yeterlilikleri, belirli zamanlardaki ve belirli sosyal durumlardaki bireysel ve çevresel faktörlerin bileşkesinin sonucunda oluşmaktadır (Frederickson ve Cline, 2005; Altınoğlu-Dikmeer,1997; Alter ve Gottlieb,1987).

Doğal ortamda öğretim, becerinin genellenmesini ve sosyal davranışın doğru ortamda yapılmasını sağlar. Çocuk bu yaklaşımın uygulanması ile gerçekleşen sosyal değişimleri öğrenme, anlama, arkadaşlık ilişkisi başlatma ve sürdürme becerilerinde daha başarılı olacaktır, çünkü sosyal doğal çevre içine yerleştirme, akran modellerin ve sosyal fırsatların artmasını sağlar. Bu nedenle, etkinlikler ve etkileşimler içinde

çocuğu kapsayarak, akranları katarak doğal sosyal çevre desteklenmelidir. Bu bağlamda, çocuğa açık sosyal modeller sunulur doğal akran desteği ve akran kabulü için olanaklar temin edilir. Akran grupları ile etkileşim fırsatları olmadan sosyal davranışlar daha az uygun olacaktır. (Snell ve Janney, 2002; Frea, 2000).

Aşağıda sosyal etkileşimci yaklaşımı temel alan ve otistik çocukların sosyal gelişimini desteklemek için akran modelleri kullanan yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.4. AKRAN MODELLERİ KULLANAN YÖNTEMLER

Akran modelleri kullanan yöntemler, otistik çocuklarda hem sosyal hem bilişsel becerilerin gelişimini kolaylaştıran yöntemler olarak görülür. Bununla beraber, akranların otistik çocuklarla sosyal etkileşim kurarken zorluklar yaşamaları öğretim etkisini azaltır (Choi ve Nieminen, 2005). Sosyal etkileşim eksikliği genellikle, otistik çocuklardaki sosyal beceri eksikliğinin bir sonucu olarak açıklanır. Bununla beraber, sosyal etkileşim karşılıklı bir süreçtir ve otistik çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşim kurarken yaşadıkları sorunun, kısmen, normal gelişim gösteren çocukların otistik çocuklar tarafından kullanılan sosyal işaret ve tepkileri anlayamamalarından veya tanıyamamalarından kaynaklandığını düşünülmektedir (Choi ve Nieminen 2005). Akran modelleri kullanan yöntemler, özel gereksinimleri olan öğrenciler için olumlu modeller ve akran arkadaşlar sağlarken, akran ilişkilerinin gelişmesini ve akranların desteklenmesini de sağlar. (Oswald ve DiSalvo, 2002).

Akran modelleri kullanan yöntemler, kendi içinde “yetişkinin etkileşimi desteklemek için ortam ve olayları düzenlediği yöntemler”, “akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan ve onları pekiştiren yöntemler” ve “otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi yapan ve akranları destekleyen yöntemler” olarak üç genel gruba ayrılabilir (Oswald ve DiSalvo 2002). Aşağıda bu üç grup içinde yer alan yöntemler kısaca, kaynaştırılmış oyun grupları modeli ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.4.1. Akranlara Etkileşim Başlatmaları İçin Öğretim Yapan ve Onları Pekiştiren Yöntemler

Akranlara sosyal etkileşim başlatmaları ve artırmaları için öğretim veren yöntemler arasında akran ağları oluşturma, temel tepki öğretimi ve akran başlatmalı öğretim sıralanabilir (DiSalvo ve Oswald, 2002).

Akran Ağları Oluşturma: Akran ağları, normal gelişen akranlarının otistik çocukları anlamaları, onlarla ilgilenmelerinin otistik çocuğun etkileşimlerini artıracığı gerekçesine dayanır. Akran ağı modeli, engelli çocuk için destek sağlamak amacıyla akran grubunu teşvik ederek destek ağını geliştirir. Akranlarının otistik çocukları daha iyi anlamasına ve onlara destek olmasına yardım edilir (DiSalvo ve Oswald, 2002).

Akran ağları yaklaşımı, yetişkinler ya da öğretmenler tarafından uygulama aşamaları içinde, ilgiyi azaltmak ya da kaldırmak için tasarlanabilir. Arkan aracılı öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında akran ağları yönteminde, normal gelişen akran grubuna otistik çocuğu desteklemeleri için, çoğunlukla akademik görevler yerine sosyal etkinlikler içinde görevler verilir. Akran üyeler ve otistik çocuk arasında sosyal etkileşimin sayısını ve kalitesini artırmak için okul dışında doğal ortamlarda genişletilmiş arkadaşlık etkinlikleri üretilebilir. Akran ağları yaklaşımı, uygulama sürecinde arkadaşlık ilişkisinin tanımlanması aracılığıyla, sosyal katılım içindeki otistik bireylerin hayat kalitesini geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir. (Haring, Bren 1996; Akt: Choi 2007).

Akran ağlarının yönteminin amacı, sosyal yeterli bireylerin ve arkadaşlardan oluşan bir destek sistemi sağlayarak pozitif sosyal çevreyi artırmaktır. Farklı gelişen bireyleri anlamakla ilgilenmeyi ve bu çocukların hayatında etkiye sahip olacak bireylerden oluşan bir grup olarak tanımlanır (Utley, Mortweet ve Greenwood, 1997).

Temel Tepki Öğretimi: Temel Tepki öğretimi, pek çok becerinin gelişmesinde kritik rol oynayan, temel becerileri öğreterek doğrudan öğretilmeyen başka davranışlarda da gelişmeyi hedefleyen bir yöntemdir (Kırcaali-İftar, 2003). Koegel ve arkadaşları, güdülenme ve çoklu uyaran özelliklerine tepki vermeyi temel beceri olarak belirlemişlerdir. Bu temel beceriler ile ilgili davranışlar ise; iletişim girişiminde bulunma, etkinlik seçme, pekiştirici seçme ve kendi kendini yönetme davranışları olarak belirlenmiştir (Kırcaali-İftar, 2003).

Temel tepki öğretiminde akranlara, hedef çocuklara nasıl destek sağlayabileceklerinin öğretilmesi için rol oynama tekniklerinden yararlanılır. Bu yöntem, dikkat etme becerilerin geliştirilmesi, çocuğun etkinlik ve nesne seçmesine izin vermek, oyuncakların çeşitlendirilmesi, uygun sosyal davranışlara model olma gibi uygulamaları içerir. Etkileşim girişimlerinin desteklenmesi, karşılıklı konuşmanın cesaretlendirilmesi ve genişletilmesi, çocuğa çeşitli uyaranlarla tepki verme ve oyunda sıra alma becerilerinin öğretimi de yöntemin uygulamaları arasında sıralanabilir (Pierce ve Schreibman, 1995).

Akran Başlatmalı Öğretim: Akran başlatmalı öğretim, akran aracılı öğretim yöntemi olarak dikkate alınmasına rağmen, bu yöntemde genellikle öğretmen ilgisini yoğunudur (Utley, Motrweet ve Greenwood, 1997). Akran başlatmalı öğretim yönteminde, normal gelişen çocukların engelli çocuklarla oyun başlatması için, akranlar öğretmen rolünde kullanılır. Bu süreçte akranlara öğretmen tarafından materyaller ve etkinlikler aracılığı ile hedef çocukla etkileşim başlatmaları için ipuçları verilir (Jung, 2003).

Akranlara etkileşim başlatma teknikleri öğretilerek, otistik çocukların girdikleri etkileşim miktarının artırılması hedeflenmektedir. Akranlara, hedef çocuğun dikkatini çekme, oyun organizasyonu gibi oyun başlatma stratejileri öğretilir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Akran başlatmalı öğretim yöntemi, akranlara etkileşimi başlatma ve engelli çocuktan iletişim ya da sosyal yanıt istenerek etkileşimi sürdürme becerilerinin öğretilmesini içerir. Etkileşimi kolaylaştıran göz kontağı

kurma, sohbet başlatma, yardım önerme davranışlarını kullanması için akranlara öğretim yapılır (Utley ve diğerleri, 1997).

2.4.2. Otistik Çocuklara Sosyal Beceri Öğretimi Yapan ve Akranları Destekleyen Yöntemler

Otistik çocuğa sosyal beceri öğretimi yapan ve akranların etkileşimini destekleyen yöntemler; hedef çocuk başlatmalı öğretim ve akran ve hedef çocuk başlatmalı öğretimi içerir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Aşağıda bu yöntemler kısaca açıklanacaktır.

Hedef Çocuk Başlatmalı Öğretim: Otistik çocuklara, akranları ile oyun başlatmaları ve oyunu sürdürmeleri için, öğretim yapılmasını içerir. Böyle bir uygulamanın, otistik çocukların sosyal etkileşim eksikliğini azaltma ve akranlarının sosyal etkileşim başlatma davranışlarını artırma sürecinde etkili olacağı düşünülmektedir. Otistik çocukların akranları ile etkileşim başlatma davranışlarını artırmak için yapılan öğretimde ödüllendirme ve hatırlatma yöntemleri kullanılır. Bu öğretim sürecinde akranlardan, otistik çocuk etkileşim başlattığı zaman tepki vermeleri fakat kendilerinin etkileşim başlatmamaları istenir. Etkileşim başlatmayı artıracak uygulamalar, etkileşim başlatmanın kendiliğindenliği, başarısı, oranı, yetişkinin etkisi göz önünde bulundurularak planlanır (Zanolli, Dagget ve Adams, 1996).

Hedef Çocuk ve Akran Başlatmalı Öğretim Yöntemi: Otistik çocukların sosyal etkileşimlerini artırmak için birçok yaklaşımın birleştirilmesi ile uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasında, akranlara otistik çocuklar hakkında bilgi verilir, onlara otistik çocuklara yönerge verme ve çocukların etkileşimlerini destekleme yolları öğretilir. Akranlara verilen öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra, akranlara ve otistik çocuklara etkileşim başlatma öğretimi yapılır. Öğretim uygulamasında, oyun başlatma becerileri, birbirleri ile konuşma stratejileri, taklit becerileri, yardım isteme yolları, sıra alma becerisi ve paylaşma becerilerinin kazandırılması hedeflenir. Son aşamada ise, bir yıldız tablosu kullanılarak etkileşimler pekiştirilir (Akt: DiSalvo ve Oswald, 2002).

2.4.3. Yetişkin Tarafından Etkileşimi Desteklemek İçin Ortam ve Olayların Düzenlendiği Yöntemler

Yetişkin tarafından etkileşimi desteklemek için ortam ve olayların düzenlendiği yöntemler arasında kaynaştırılmış oyun grupları modeli, akran arkadaş ve akran aracılı öğretim, gruba yönelik izlerlik yöntemi sayılabilir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Aşağıda akran arkadaş ve akran aracılı öğretim yöntemi ile gruba yönelik izlerlik yöntemi kısaca kaynaştırılmış oyun grupları modeli ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Akran Arkadaş Yöntemi ve Akran Aracılı Öğretim Yöntem: Akran arkadaş ve akran öğretmen yaklaşımı, gruplardan çok bir normal gelişen akranla oluşan çiftlere odaklanır. Akran arkadaş yaklaşımı, her bir otistik çocuk için kendisi ile konuşması, oynaması, beklemesi için akran görevlendirmesini içerir (Oswald ve Disalvo 2002).

Akran aracılı öğretim yöntemi, bir öğrencinin diğer öğrenciye asistan olduğu ya da eğitim verdiği yöntemdir (Mayfield ve Vollmer, 2007). Akran aracılı öğretim yöntemleri öğretmen-öğrenci çiftlerinden oluşur. Bu süreçte doğal etkileşimler yolu ile sosyal davranışların tesadüfi öğrenimi desteklenir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Akran aracılı öğretim yöntemi, akranları bireysel eğitim, uygulama, tekrar, için birebir öğretmen olarak kullanan bir yöntemdir (Utley ve diğerleri, 1997). Akran aracılı öğretimde öğrenciler, birbirlerine öğretmenlik yaparken, hangi yöntemlerin kullanılacağına öğretmen karar verir. Öğretmen, akran öğretmenlere eğitimsel metotları öğretir. Eğitimsel metot akranlarla göz teması kurmak gibi temel işlemleri ve uygun sözel ve sözel olmayan pekiştirme işlemleri gibi temel becerileri de içerir. Bunların yanı sıra, doğru geri dönüt verme ve yanlış yanıtları düzeltme gibi karmaşık uygulamalarda yöntemin içinde yer almaktadır (Schrumppf, 1994).

Gruba Yönelik İzlerlik: Bu yöntem, sınıf içindeki bütün çocukların pekiştireci almak için önceden belirlenmiş belirli bir davranışa dahil olmalarını içerir. Bu yöntemin kullanıldığı uygulamalarda, çocuklarla uygulamadan önce sosyal beceriler üzerine çalışılır (Akt: DiSalvo ve Oswald, 2002). Bu yöntem, birbirinin performansından etkilenen çocuklar arasında, onların mantıklarına uygun olan çalışılmamış

destekleyici davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olur. Bu yöntemi kullanan öğretmenler, geniş grupları etkili bir biçimde yönetmek konusunda avantaj elde ederler (DiSalvo ve Oswald, 2002).

Gruba yönelik izlerlik yöntemi, alınması için belirli kuralları olan pekiştireci kazanması için bütün sınıfa uygulanan bir pekiştireç programıdır (Utley ve diğerleri, 1997). Bu metot sonucunda problem davranışlarda azalma ve sosyal becerilerde artış görülebilir. Bununla birlikte, kaynaştırma sınıfında etkili olabilir (Gresham ve Reschly, 1981).

2.4.4. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modeli

Kaynaştırılmış oyun grupları modeli, kaynaştırma ortamlarında normal gelişen akranlar ile otistik çocuklar arasındaki sosyal etkileşim ve birlikte oyun davranışlarının artmasını sağlayan etkili bir yöntemdir. Kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile hedef çocuğun oyun içinde gösterdiği sosyal davranışlarının ve sembolik oyununun miktarında artış görülür (Wolfberg, 2004; Wolfberg ve Schuler, 1999; Terpstra ve diğerleri, 2002). Bu model, özellikle otistik çocuklarda sosyal etkileşim, oyun etkileşimi ve bunlarla ilişkili olan sosyal iletişim gereksinimlerini birleştirir. Kaynaştırılmış oyun grupları modeli, oyun içinde sınırlı becerilere sahip olan çırak oyuncular ve bu çocuklara verilen doğal oyun fırsatlarını içerir. Bunun yanı sıra, oyun becerilerine sahip olan akran partnerlerin oluşturduğu usta oyuncuları ve rehber katılımcıları içerir (Wolfberg, 2004).

Bu strateji akranlarını oyuna davet etme, oyun için isteksiz akranlara ısrar etme, akranların oyun başlatmalarına ve etkileşimlerine karşılık verme, akranlarla etkileşimi geliştirme, sürdürme ve kurulan oyun etkinliklerine ve akranlara katılmayı destekler (Schuler ve Wolfberg, 2000).

Kaynaştırılmış oyun grupları modeli, çocuğun oyun içine tam katılımını gerektirir. Modelin bu özelliği, grup katılımcılarının oyuna girmesini destekler. Çırak oyuncuların, usta oyuncularla oyun etkinliklerine katılım oranının artması için çaba

sarf edilir. Çocuğun grubun oyun etkinliğinin içinde, diğer çocuklara ve oyuna uyum sağlaması hedeflenir. Bu süreçte az oyun grubu deneyimi olan çocuklar, rollerini deneyimli çocuklardan öğrenirler. Çocuk oyun içinde, kendi ilgi ve yeterlilikleri ile ilgili rol alması için cesaretlendirilir (Wolfberg ve Schuler,1993; Wolfberg ve Schuler, 2000; Wolfberg, 2000; Wolfberg, 1994).

Kaynaştırılmış oyun grupları modeli, oyun içinde destek sistemi sağlayan geniş ve etraflı bir modeldir. Bu model, çevresel düzenlemelere, rehber katılımcıya ve çocukların etkileşim başlatma davranışlarına odaklanır. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinin uygulanmasında izlenen pratik bileşenler vardır. Bunlar, “oyunu gözlemek ve yorumlamak”, “katılımcı rehberlik” ve “oyun ortamının düzenlenmesi” olarak sıralanabilir (Akt: Nelson ve diğerleri, 2004; Terpstra ve diğerleri, 2002). Aşağıda bu bileşenler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.4.4.1. Oyunu Gözleme ve Yorumlama

Oyunu gözleme ve yorumlama başlığı “oyunu gözleme” ve “oyun başlatma etkinliklerini izleme” olarak iki başlık altında toplanmaktadır.

a) Oyunu Gözleme: Çıracak oyuncuların, oyun ve benzeri etkinlikler içinde, yeterliliklerini ve ilgilerini değerlendirmek için, oyun grubu içinde ve doğal oyun bağlamları içinde çocuklar gözlemlenir (Wolfberg, 1994). Bu uygulama, usta ve çıracak oyuncuların oyun tercihlerini anlamaya, çocukların oyun ilgilerini kullanmaya olanak sağlar (Wolfberg, 1994).

b) Oyun Başlatma Etkinliklerini İzlemek: Oyun içinde çocukların oyun başlatma davranışlarının gözlemi, çocuğun oyun yeterliliğinin görülmesine izin verir. Bu uygulama, çıracak oyuncuların kendiliğinden oyun başlatma ve sosyalleşme girişimlerine karşılık verme, etkileşim girişimlerini kabul etme ve yorumlamayı içerir. Oyun başlatma, otistik çocukların, akran grubu içinde oyun oynamak isteme davranışları ve oyun ilgilerini gösteren davranışlarından oluşur. Oyun başlatma, çocukların sosyal ve sembolik oyun dağarcığı üstüne inşa edilen temeldir. Bu durum,

usta ve ırac oyuncuların hoşlarına giden etkinliğe ortak alan bulmaları için başlangıç noktasını oluşturur (Wolfberg, 2004; Wolfberg, 1994).

2.4.4.2. Katılımcı Rehberlik

Oyunun karmaşık aşamalarını kolaylaştırmak için çocuğun gereksinim duyduğu destek miktarı belirlenir ve yetişkin, çocuğa karmaşık sosyal etkinlikler içinde rehber olur. Rehberlik, yol gösteren davranış yerine destekleme içinde yapılır. ocuk oyuncu, oyun içinde bireysel gereksinimleri göz önünde tutularak desteklenir. ırac oyuncuların, rehberlik altında oyunda daha yeterli olan akranlarla oynarken, oyundan faydalanmaları sağlanır. Çocuğun oyun içinde yeterliliği artınca, çocuğa verilen destek yavaş yavaş azaltılır. Bununla birlikte yetişkin, oyun grubunda gereksinim duyulduğunda rehber olmak için hazır bulunur. Oyunda rehber katılımcı kullanılmasının amacı, oyun başlatma davranışını izlemek, etkileşimin temelini oluşturmak, sosyal iletişim rehberliği ve oyun rehberliği yapmaktır (Terpstra ve diğerleri, 2002; Wolfberg ve Schuler,1993; Wolfberg, 2000). Katılımcı rehberlik kendi içinde, “oyunun çerçevesini oluşturmak”, “sosyal iletişim rehberliği” ve “oyun rehberliği” olarak üç başlık altında incelenebilir (Wolfberg, 1994).

a) Oyunun erevesini Oluşturmak: Bu uygulamada yetişkin, bütün oyuncuların ilgilerine, yeterliliklerine uygun materyal ve oyun seçimi yapar. Yetişkin, çocukları oyun içinde fazla zorlamaz fakat oyunun kuralsız olmasını da engeller. Çocukların gereksinimlerine göre oyunu yönlendirir ve gerekli davranışlar için model olur. Yetişkin, sorular sormak, yorumlamak, öneriler sunmak, sözel ve görsel ipuçları sunmak gibi hatırlatmalar kullanarak çocuklara oyunlarında rehberlik eder. Çocuklar oyunda yeterlilik kazandıklarında, verilen destek geri çekilir (Wolfberg, 2004). Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, yetişkin desteğinin  aşaması vardır. Birinci aşama, oyunda model olma ve oyunu yönetme aşamasıdır. Bu aşamada yetişkin rehber grubun etkileşimlerini yönlendirir ve çocuklara model olur. Desteğin ikinci aşaması, sözel rehberliktir. Rehber katılımcı, çocuğun sosyal etkileşimlerini sözel olarak yönlendirir ve gruba arasına mesafe koyar. Desteğin nc aşamasında

yetişkin rehber, çocuklar oynarken etkileşime girmez ve denetlemek için grubun yanında kalır (Nelson ve diğerleri, 2004).

b) Sosyal İletişim Rehberliği: Bu süreçte oyun rehberi, usta ve çırak oyuncuların oyun içinde karşılıklı oynamaya devam ettirmelerini ve diğer çocuklara dikkat etmelerini sağlamak için, sözel ve sözel olmayan geleneksel stratejileri kullanır. Kullanılan ipuçları, oyun içinde çırak oyuncuların yapması ve söylemesi gerekenlere ve akranlarına katılmalarına odaklanır. Stratejiler, akranlarla oyun başlatma davranışları, akranlarının sosyal davetlerine yanıt verme, akranlarla oyun içinde karşılıklı etkileşimin sürdürülme ve son olarak da akranlarla kurulmuş oyun etkinliklerine katılma davranışlarına odaklanır (Wolfberg, 2004).

c) Oyun Rehberliği: Oyun rehberliği, çırak oyuncuların, oyun etkinliğine katılma aşamasındayken, çocuğu ilerletmek ve onu desteklemek için uygulanır. Oyun rehberliği stratejileri; yöneltmek (akranları ve etkinliği izlemek), taklit etmek (akranlarının mimik ve hareketlerini), paralel oyun (benzer materyallerle aynı oyun içinde yan yana oynamak), ortak dikkat (aynı etkinlik içinde kendiliğinden sıra alma ve paylaşma), ortak çalışmayı gerektiren etkinliklerde koordine olmak (yapılandırılmış sıra almak), rolleri kabul etme, rol oynama (rol alma, yerine getirme ve objeleri yaratıcı biçimde kullanma) becerilerini içerir (Wolfberg, 2004). Oyun rehberliği; oyunu kurarak, oyunu yöneterek, çocukların birbirlerinin söylediklerini anlamasını sağlayarak yapılır. Oyunun ilerlemesi ile rehber katılımcı, oyunun dışına doğru kayar ve soru sorarak, etkinliği yorumlayarak, öneriler sunarak katılır (Cohen, 2005).

2.4.4.3. Oyun Ortamının Düzenlenmesi

Oyun ortamının düzenlenmesi; “Kaynaştırılmış doğal ortamlar düzenleme”, “oyun alanlarının düzenlenmesi”, ”oyun materyallerinin seçilmesi”, “oyun arkadaşlarının seçilmesi” ve “tutarlı bir rutin ve program sağlamak” olarak beş başlık altında incelenebilir (Wolfberg, 1994).

a) Kaynaştırılmış Doğal Ortamlar Sağlama: Oyun grupları, doğal kaynaştırılmış oyun ortamlarında toplanır. Doğal ortamlar, çocukların doğal olarak oyun oynadığı, doğal fırsatların sağlandığı yerlerdir (Wolfberg, 1994). Bu modelin uygulamasının, otistik çocuğun diğer çocuklarla oyuna katıldığı ortamlarda yapılması önemlidir. Bu ortamların tercih edilmesi, otistik çocukların sosyal etkileşimlerinin bu ortamlarda gerçekleşmesi ve ortamda sosyal yeterliliği olan çocukların bulunması nedeniyle önemlidir (Terpstra ve diğerleri, 2002).

b) Oyun Alanların Düzenlenmesi: Modelin uygulanacağı ortam, oyun alanının büyüklüğü, materyallerin düzenlenmesi, materyallerin kolay bulunabilirliği düşünülerek tasarlanır. Oyun grupları, ev, kaynaştırma sınıfı, kaynaştırma okulu alanları, okul sonrası programları, eğlence merkezleri ve mahalle parkları gibi doğal entegrasyon alanlarında toplanırlar (Wolfberg ve Schuler,1993; Wolfberg ve Schuler, 2000). Bu modelde rehber katılımcı, usta ve çırak oyuncuların birbirleri ile uyumlu oynamaları ve çırak oyuncuların yeni, karmaşık oyunlarda oynaması için yapılandırılmış oyun fırsatları oluşturur (Scheuler ve Wolfberg, 2000).

c) Oyun Materyallerinin Seçilmesi: Model uygulanmadan önce oyun materyalleri, materyalin etkileşimsel potansiyeline ve karmaşıklığına göre seçilir (Wolfberg ve Schuler, 1993).

d) Oyun Arkadaşlarının Seçilmesi: Oyun grupları genellikle sosyalleşme ve oyun için buluşan, bir ya da iki otistik çocuk ve iki ya da üç normal gelişen çocuk, toplam beş çocuktan oluşur. Bu çocuklardan en az üçü, oyun becerilerine sahip olan akranlardan ya da kardeşlerden meydana gelir ve bu çocuklar, grubun usta oyuncularını oluşturur (Schuler ve Wolfberg; 2004; Wolfberg ve Schuler, 2000; Nelson ve diğerleri, 2004; Zercher ve diğerleri, 2001). Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde oyun grubunun dengeli oluşturulması gereklidir (Wolfberg, 1999). Oyun grupları oluşturulurken, çocukların tanıdığı, farklı yaş, gelişimsel aşama ve cinsiyetteki çocuklar tercih edilir (Terpstra ve diğerleri, 2002; Zercher ve diğerleri, 2001).

e) Tutarlı Bir Program ve Rutin Sağlamak: Oyun grubu ortalama haftada iki kere ve yaklaşık otuz dakikalık oturumlarla, doğal oyun ortamlarında toplanır (Nelson ve diğerleri, 2004).

Wolfberg (2003), kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, oyun rehberinin yapacağı etkinlikleri oyunu başlatma ve oyun bitirme rutin etkinlikleri olarak gruplamıştır. Oyun başlatma ve bitirme işlemlerinin çeşitliliği oyun oturumu, çocukların yaşı, gelişimi, yeterlilikleri ve ilgileri ile birleştirilebilir.

Oyun başlatma rutin etkinlikleri arasında, aynı oyun alanında toplanmak, oyun oturumlarının görsel şemasını oluşturmak, selamlaşma, oyun kurallarının tekrarlanması, özetlemek, hatırlatma stratejileri kullanmak ve oyuna başlamak için plan yapmak sıralanabilir (Wolfberg, 2003).

Aynı Oyun Alanında Toplanmak: Bu aşama oyunun ilk adımıdır. Bütün çocuklar, oyun oturumlarının başlangıcında aynı alan içinde daire oluştururlar. Bu bir masa etrafında sandalyelere oturma ya da halı çevresindeki sandalyelere oturma olabilir (Wolfberg, 2003).

Oyun Oturumlarının Görsel Şemasını Sunmak: Birçok oyun rehberi, çocuğun oyun oturumlarında olayların düzenini bilmesi için oyunun ardışıklığını içeren basit görsel şemalar düzenlerler. (Wolfberg, 2003).

Selamlaşma: Her bir oyun oturumunun başlangıcında, çocuklar birbirleri ile selamlaşırlar. Rutin selamlaşmalar, çocukların gerçekleştirebilecekleri bazı etkinlik türlerini ya da şarkıları içerebileceği gibi basit olarak sadece merhaba demek, el sallamak veya el sıkışmak şeklinde de olabilir (Wolfberg, 2003).

Oyun Kurallarının Tekrarlanması: Uygulamanın erken aşamalarında, oyun grubu için kurallarını hızlıca tekrar ederek hatırlatmak önemlidir (Myles ve Henry, 2007; Wolfberg, 2003). Bu uygulama, çocukların kurallar hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Bu tekrarın her oyun oturumunda uzun zaman alması gerekli değildir.

Çocukların onlardan beklenen şeyi anladığına emin olana kadar kuralların hatırlatılması onlara yardımcı olacaktır (Wolfberg, 2003).

Özetlemek: Oturumdan oturuma oyun devamlılığını sağlamak için, çocukların son oyun oturumu içinde neler yaptıklarının hızlıca özetlemek yararlıdır. Fotoğraflar, yazılı kartlar gibi farklı materyaller de oyun oturumunun hatırlatılması için kullanılabilir. Son oyun etkinliği ile ilgili fikirlerini paylaşmaları için çocuklar cesaretlendirilir (Wolfberg, 2003).

Hatırlatma Stratejilerini Kullanmak: Oyun başlangıcında veya oyun içinde çocukların zorlanması ve sorun yaşaması durumunda oyun rehberi, çocukları bazı stratejiler kullanarak destekler ve desteklenen çocuklar, doğal oyun bağlamı içinde uygulama yaparlar. Stratejiler, gruplara ve çocukların gereksinimlerine göre değişir. Bazı çocuklar için basit bir strateji kullanılırken, bazı çocuklar, rol oynama ve daha sonra oyun içinde yapmak gibi daha karmaşık stratejilere gereksinim duyabilirler (Wolfberg, 2003).

Oyuna Başlamak İçin Plan Yapmak: Oyun rehberi, oyunun basitçe planlamak için çocuklara sorular sorar böylece çocukların oyunu başlatmalarına yardımcı olur. Çocuklar, seçeneklerinde ve oyun oturumunun akışında özgür bırakılırlar (Wolfberg, 2003).

Oyunu bitirme etkinlikleri; oyunun görsel şemasını izlemek, oyun ortamını temizlemek, aynı oyun alanı içinde toplanmak, yapılanları tekrar etmek, diğer oyun oturumunu planlamak, çocukların özel nesnelere ya da yiyeceklerini paylaşmaları ve vedalaşma olarak sıralanabilir (Wolfberg, 2003).

Oyun Oturumunun Görsel Şemasını İzlemek: Çocukların oyunlarını değiştirmelerine ya da bitirmelerine yardım etmek için, görsel şemalar kullanılır (Wolfberg, 2003). Yetişkin, oyun oturumunun görsel şeması içinde bir sonraki etkinliği gösterebilir ya da bu resimleri bir panoya da asabilir (Hannah, 2001).

Oyun Alanını Temizlemek: Oyun alanını temizlemek, oyunu bitirme sürecinin kritik bir parçasıdır. Bu sürece şarkı söylemek gibi farklı etkinlikler de eşlik edebilir. Oyun rehberinin bu süreçte kullandığı basit hatırlatmalar, oyunun bitirilmesine yardımcı olur (Wolfberg, 2003).

Aynı Oyun Alanı İçinde Toplanmak: Oyun alanı temizlendikten sonra organize edilir. Çocuklar oyun oturumu başlarken olduğu gibi aynı alan içinde toplanırlar (Wolfberg, 2003).

Tekrar Etmek: Oyun bitirildikten sonra, oyun oturumunda yapılanlar tekrar edilir. Her bir çocuğa kendi fikirlerini paylaşması için olanak verilir. Oyun oturumu süresince yaşanan deneyimler ve oynananlar oyunlar hakkında konuşulur. Gruptaki çocukların fikirlerini paylaşmalarını sağlamak için, onlara neler oynadık, kimlerle oynadık gibi sorular sorulur (Wolfberg, 2003).

Diğer Oyun Oturumunu Planlamak: Bu aşamada, diğer oyun için toplandıklarında yapılacak etkinlikler ve çocukların bu konuda neler düşündükleri hakkında onlarla konuşulur. Bazı oyuncular kendi ilgileri hakkında konuşurken gereksinim duyduklarında cesaretlendirilirler (Wolfberg, 2003). Oyun etkinliklerine başlamadan önce uygun yer ve zamanının belirlenmesi önemlidir (Fredericson ve Cline, 2005).

Yemeklerini ve Özel Nesnelerini Paylaşmak: Çocukların oyunun sonunda mısır ya da kuru üzüm gibi yiyeceklerini paylaşmalarını içerir. Çocuklar yiyecekler yerine resimli kartlar ya da pullar gibi popüler nesnelerini paylaşabilirler. Daha büyük çocuklar oyun oturumlarından sonra sevdikleri nesne veya yiyeceklerini paylaşabilirler (Wolfberg, 2003).

Vedalaşma: Her oyun oturumundan sonra yapılır. Çocukların ortamdaki ayrılımdan önce diğerlerini onaylaması için önemlidir. Vedalaşma, özel vedalaşma şarkısı söylenilerek ve el sallanarak ya da sadece hoşça kal denilerek gerçekleştirilebilir (Wolfberg, 2003).

Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, uygulama sırasında geniş bir değerlendirme sistemi vardır. Bu sistem, oyuncuların potansiyellerinin planlanarak gözlemlenmesini, grubun organizasyonuna yardımı, grup üyelerinin ilgilerine sosyal ve sembolik yeterliliklerine karar vermeyi içerir (Nelson ve diğerleri, 2004). Tablo 2.1.'de Kaynaştırılmış oyun grupları modelinin bileşenleri tablo halinde verilmektedir.

Tablo 2.1. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modelinin Bileşenleri

OYUNU GÖZLEMLEME VE YORUMLAMA	
<u>Oyunu Gözleme</u> <ul style="list-style-type: none">• Oyunun sosyal boyutun gözleme• Oyunun sembolik boyutunu gözleme• İletişim fonksiyonlarını ve anlamlarını gözleme• Oyun tercihlerini gözleme	<u>OYUN ORTAMININ DÜZENLENMESİ</u>
<u>Oyun Başlatma Etkinliklerini İzleme</u> <ul style="list-style-type: none">• Kediliğinden oyun eylemlerinde oyun içinde yeterliliği ve ilgilerini gözleme• Taklidi ve sosyal desteklenmiş oyun etkinlikleri içinde oyun yeterliliğini gözleme• Geleneksel olan ve olmayan bütün oyun türlerinde sosyal etkinlik başlatmak için harekete geçme	<u>Doğal Kaynaştırılmış Ortamlar</u> <ul style="list-style-type: none">• Sosyal desteğe gereksinimi olan çocuklar için yüksek oranda sosyal yeterliliğe sahip farklı akranları içeren ortamlar• Çocukların sağlanan olanaklarla oyun oynayabilecekleri doğal çevreler• Kaynaştırılmış okul alanları okul sonrası programları, iletişim merkezleri, mahalle ya da ev çevreleri
<u>KATILIMCI REHBERLİK</u>	<u>Oyun Alanlarını Düzenleme</u> <ul style="list-style-type: none">• Seçilen beş çocuk ile oyun grubunu sınırlandırma• Etkinlik ve konu çerçevesinde mantıklı, açıkça nitelendirilmiş, bulunabilir oyun materyalleri ile düzenleme yapma
<u>Oyunun Yapısını Kurmak</u> <ul style="list-style-type: none">• Birinci aşama: Oyun başlatmalara tepki vererek, oyun materyallerini düzenleyerek, çocukların rolleri belirleyerek ve oyun partnerlerini seçerek oyunu yönetmek ve oyuna model olmak• İkinci aşama: Yol gösteren sorular sorarak, etkinliği yorumlayarak sözel ve görsel rehberlik yapmak. Oyun başlatma girişimlerine karşılık vermeleri için ve kabul etmeleri için önerilerde bulunmak, oyun materyallerini düzenlemek, oyun temasını seçmek, rolleri seçmek ve partnerleri atamak• Üçüncü aşama: oyun etkinliğini başarılı bir biçimde yürüten çocuk grubunun dışarısında sessizce beklemek.	<u>Oyun Materyallerini Seçme</u> <ul style="list-style-type: none">• Yaşa uygun yapılandırılmış geniş çeşitliliği olan materyaller ve sosyo-dramatik oyuncaklar sağlama• Oyuncakların ve desteğin karmaşıklığını, çeşitliliğini yapılandırmak• Hayali oyun ve etkileşimsel oyunlar için yüksek potansiyelli oyuncaklar ve destek sağlama• Cinsiyete, etnik, kültür ve yeterliliğine dayanarak farklı oyuncaklar ve destek sağlama
<u>Sosyal İletişim Rehberliği</u> <ul style="list-style-type: none">• Oyun için akranları davet etme• İsteksiz akranlara ısrar etme• Oyun içinde akranların etkileşim başlatmalarına ve ipuçlarına cevap vermek• Akranlarla etkileşimi geliştirme ve sürdürme• Oluşturulmuş oyun etkinliklerinde akranlara katılmak	<u>Oyun Arkadaşları Seçmek</u> <ul style="list-style-type: none">• Düzenli olarak görüşen tanıdık akranlar veya kardeşler• En az üç, en fazla beş çocuktan oluşan gruplar• Grup içinde sosyal desteğe gereksinimi olan çocuklar için sosyal yeterliliği olan akranların oranını yüksek tutma• Yaşa, gelişimsel düzeye, cinsiyete göre farklı çocuklar seçme• Grup için etkileşimlerinin stiline, karakterlerine, ilgilerine dayalı olarak birbirini tamamlayan çocukları seçme
<u>Oyun Rehberliği</u> <ul style="list-style-type: none">• Yöneltilme stratejileri• Paralel oyun oynama• Oyuna odaklanma• Oyun etkinliğine katılma• Rol kabulü için hatırlatmalar yapma• Oyunu yansıma	<u>Oluşturulmuş Rutin ve Programlar</u> <ul style="list-style-type: none">• Grubun toplanma zamanlarını düzenleme• Kişiselleştirilmiş görsel şemalar ve programlar hazırlama• Her bir oyun oturumunun başında ve sonunda oyun başlatma ve oyun bitirme rutinlerin gerçekleştirme• Her oyun oturumunun sonunda oyun alanını toplama ve istedik davranışlar ile ilgili hatırlatmalar yapma

Kaynak: Wolfberg (1994).

2.5. OTİSTİK ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, otistik çocuklarda sosyal gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar sosyal beceri öğretiminde benimsenen üç yaklaşıma göre incelenmiştir. Bu yaklaşımlar; davranışçı yaklaşım, bilişsel süreç yaklaşımı ve sosyal etkileşimci yaklaşımdır.

2.5.1. Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Davranışçı Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Gaylord- Ross, Haring, Breen ve Pitts-Conway (1984), üç otistik gence boş zamanlarını kullanma ve normal gelişen akranları ile etkileşim başlatma, sürdürme ve etkileşimi sonlandırma becerilerini öğretmek için doğrudan öğretim yöntemi ile şekillenen bir sosyal beceri öğretim programı hazırlamışlardır. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmada, hazırlanan öğretim programı, fiziksel ve sözel yardımı, ödüllendirmeyi içermektedir. Uygulama iki kısımdan oluşmuştur. Birinci uygulamada, 20 ve 17 yaşlarında olan iki otistik gence ciklet, video oyunu ve bir radyodan oluşan boş zaman etkinlikleri nesnelere kullanma ve normal gelişen akranları ile sosyal etkileşim başlatma, sürdürme becerileri öğretilmiştir. Bu öğrencilere önce boş zaman etkinliklerinde kullanılan nesnelere kullanmaları öğretilmiş daha sonra boş zamanla ilgili sosyal beceriler öğretilmiştir. Katılımcı gençlerin iki yıl süresince devam ettiği yüksek okulun ders araları süresinde, 8 engelli ve yaklaşık olarak 35 normal gelişen çocuğun toplanabildiği bir okul iç bahçesi uygulama ortamı olarak kullanılmıştır. Öğretim oturumları, özel eğitim sınıfında ve genelleştirme ortamlarında yapılmıştır. Genelleştirme ortamlarındaki eğitim, ders aralarında farklı zamanlarda da yapılmıştır. Öğretim oturumu sayısı okul bahçesi ve sınıfta eşit olarak yapılmıştır. İkinci uygulamada ise, 18 yaşında olan üçüncü çocuk, benzer boş zaman etkinliklerini kullanması için eğitilmiştir. Öğretim oturumları sınıfta ve okul iç bahçesine gerçekleşmiştir. Oturumların son bir saati genelleme ortamından ayrılmıştır. Boş zaman etkinlikleri, nesnelere kullanılması ve ilişkili sosyal beceriler aynı zamanda öğretilmiştir.

Araştırmanın sonunda, tüm katılımcıların hedeflenen sosyal becerileri öğrendikleri görülmüştür. Uygulamaya katılan üçüncü otistik genç, öğrendiği sosyal becerileri aynı boş zaman ortamında, diğer engelli arkadaşları ile birlikteyken de göstermiştir. Birinci uygulamada ise, iki otistik gencin öğrendiği sosyal becerileri aynı boş zaman ortamında, farklı normal gelişen akranlarına genellediği gözlemlenmiştir.

Christos ve Kenan (2003) video model olma yönteminin, otistik çocukların sosyal etkileşim becerilerinin üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada altı çocuk için çoklu uygulama modeli, bir çocuk için ise AB modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada; video ile model olma tekniğinin, yapılandırılmış oyun ortamında sosyal etkileşim başlatma becerileri üzerine etkililiğini, sosyal etkileşim başlatma davranışları olduğu zaman uygun oyun oynama davranışında artma olup olmadığını ve izleme sürecinden sonra davranışlardaki değişikliğin genelleme ve kalıcılığını incelenmiştir. Uygulama 9-15 yaş arası altı erkek ve bir kız çocuktan oluşan toplam yedi otistik çocuk katılmıştır. Araştırmada kullanılan oyuncaklar, çocukların tanıdığı oyuncaklar arasından seçilmiştir. Uygulamadan önce yedi katılımcı çiftlere ayrılmıştır. Uygulama 3 çift ve bir tek çocukla gerçekleştirilmiştir. 35 sn süren video, çocuklara bir kere izletilmiş ve daha sonra her çocuk uygulama odasına alınmıştır. Odada yönerge ve yönlendirme yapılmamıştır. 5 dakika süren uygulama video ile kayıt edilmiştir ve araştırmacı ile sosyal etkinlik başlatma için bekleme süresi ve oyuncakları kullanarak araştırmacı ile oyun oynama süresi incelenmiştir. Tüm oturumlarda veriler, başlama düzeyi verileri, uygulama ve genelleme yoklamaları olarak toplanmıştır. Ortamlar arası genelleme verilerini toplamak için farklı bir oda kullanılmıştır. Her gün iki beş arası seans yapılmıştır ve her seans 5 dakika sürecek şekilde planlanmıştır. Çocuğun araştırmacı ile oynaması övgü ya da küçük bir parça yiyecek verilerek ödüllendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda dört çocukta uygun oyun oynama ve sosyal etkileşim başlatma davranışında artış gözlemlenmiştir. Bu çocukların tepkileri ortamlar, akranlar ve oyuncaklar arası genellenmiştir. İzleme çalışması becerilerin kalıcılığının da sağlandığını göstermiştir. Tek uyaran (sadece tek oyuncak) olduğu zaman sosyal

etkileşim başlatmanın daha fazla taklit edilme eğiliminde olduğu görülmüştür. Üç katılımcı ise sosyal etkileşim başlatma davranışında bulunmamıştır.

Yingling, ve Neisworth (2003), kendi videosu ile model olma yönteminin, otistik çocukların, okul ortamında kendiliğinden ricada bulunma becerisini kazanmasında etkililiğini incelemiştir. 3-6 yaşları arasında olan 4 erkek otistik çocuğun katıldığı araştırmada, denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü aileler ve onların çocukları alınmıştır. Kendiliğinden ricada bulunma ve bağımsız olarak herhangi bir nesne veya oyuncak isteme davranışları, uygulamanın hedef davranışları olarak belirlenmiştir. Her bir çocuk için ricada bulunma davranışının yer aldığı video kayıtlar hazırlanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplamak için okul ortamında 30 dakikalık oyun oturumları gözlenmiştir. Uygulama öncesinde, yetişkinlere uygulama içinde çocuklara ipuçları vermeleri için eğitim verilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı çocuklara ricada bulunma davranışını öğretmek için ayrı denemelerle öğretim yöntemini kullanarak öğretim yapılmıştır. Öğretim sonrasında, çocukların istendiğinde ricada bulunma davranışı gösterdiği ve okul ortamında sözel ve sözel olmayan ricada bulunma için ipucuna gereksinim duydukları gözlenmiştir. Kendi videosu ile model olma eğitim kasetlerini oluşturularak, ailelerin çocuklara bu kasetleri, birbirini izleyen beş gün içinde her gün bir kez evde izlettirmeleri sağlanmıştır. Uygulama süresince ve çalışmanın kalıcılık evresinde okul ortamında ipucu sağlanmadan veri toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, kendi videosu ile model olma uygulamasının her bir çocukta kendiliğinden ricada bulunma davranışının artmasını etkilediği görülmüştür. Deneklerden biri, kendi videosu ile model olma uygulamasından sonra kendiliğinden ricada bulunma davranışını diğerlerinden daha geç göstermeye başlamıştır. Diğer 3 katılımcıda 2-6 haftalık uygulama sonrasında davranışların kalıcılığı sağlanmıştır. Bu sonuçlar; kendi videosu ile model olmanın katılımcıların kendiliğinden ricada bulunma davranışlarının sıklığını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

2.5.2. Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Bilişsel Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Bock (2007), yaptığı araştırmada, SODA ismini verdiği yöntemin, ortaokula devam eden asperger sendromlu bir çocuğun sosyal etkileşim davranışları üzerine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Uygulama sırasında SODA işleminin basamakları çocuğa öğretilmiştir. SODA yöntemi; bekle, gözlemler, düşün ve yap basamaklarından oluşmaktadır. Bu çalışmada özellikle SODA öğretiminin hedef çocuğun işbirliği ile öğrenme etkinliklerine, oyun tahtası oyunlarına katılması ve yemek süresince akranlarının yanına gitmesi becerilerinin kazanılması üzerine etkileri incelenmiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler uygulamanın başlangıcında ve daha sonra SODA uygulaması süresince toplanmıştır. Uygulama aşamasında veriler, İngilizce sınıfında, yemek zamanında ve etkinlik zamanlarında toplanmıştır. Becerilerin kalıcılığının izlenilmesi için, uygulama tamamlandıktan sonra izleyen iki hafta süresince ve haftada iki kere veri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, hedef çocuğun işbirliği ile öğrenme ortamına katılma süresinde, tahta oyunları oynama süresinde ve arkadaşlarını yemekte ziyaret etme süresinde artış görülmüştür. Uygulama bittikten sonra, hedef çocuk bütün bu kazanımları neredeyse engelli olmayan akranları gibi göstermeye devam etmiştir. Bununla birlikte, iki hafta sonra veri toplandığında bu becerilerin devam ettiği bulunmuştur.

Bauminger (2004) bilişsel yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan bir uygulama programının, 8 ve 17 yaş arasında olan 15 otistik çocuğun sosyal etkileşim becerileri ve sosyal duygusal anlama becerileri üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Uygulama yedi hafta sürmüştür. Uygulama kişiler arası problem çözme, duyguları tanıma ve sosyal etkileşime odaklanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümleri, sosyal etkileşim gözlemlerini, problem çözme ve duyguları anlama oranını ve öğretmen değerlendirme ölçeğini içermiştir. Uygulama sonuçları bu üç alanda gruplanmıştır.

Araştırmanın sonunda, hedef çocukların uygulama sonrasında akranları ile uygun sosyal etkileşime girme oranlarının arttığı gözlemlenmiştir. Sosyal etkileşim alanında, çocuklarda özellikle göz teması, akranları ile deneyim paylaşma ve akranları ile ilgilenme oranında artış görülmüştür. Çocuklar uygulamadan sonra, problem durumlarında daha fazla uygun ve konu ile ilgili çözümler bulmaya başlamışlardır. Bunun yanında, farklı sosyal ortamlarda, daha seyrek olarak sosyal olmayan çözümler üretmeye başlamışlardır. Duyguları tanıma alanında ise, çocuklar uygulama sonrasında daha karmaşık duygu örnekleri geliştirmişlerdir, genel duygulardan daha çok özel duygu örnekleri göstermişlerdir ve farklı duyguları anlamaya başlamışlardır. Uygulama sonrasında öğretmen değerlendirme ölçeğine göre çocuklar işbirliği ile çalışma ortamlarında daha fazla sosyal beceri puanı almışlardır.

2.5.3. Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Sosyal Etkileşimci Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Sosyal Etkileşimci yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri arasında, akranları kullanan yöntemleri uygulayan araştırmalar, “akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan ve onları desteleyen yöntemler”, “otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi yapan ve akranları destekleyen yöntemler” ve “yetişkinin etkileşimleri desteklemek için olay ve ortamları düzenlediği yöntemler” genel başlıkları altında ele alınacaktır. Yetişkinin etkileşimleri desteklemek için olay ve ortamları düzenlediği yöntemler arasında yer alan “kaynaştırılmış oyun grupları modelini” uygulayan araştırmalara ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

2.5.3.1. Akranlara Etkileşim Başlatmaları için Öğretim Yapan ve Onları Pekiştiren Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar

Bu bölümde, akran ağırları yöntemi, temel tepki öğretimi ve akran başlatmalı öğretim yöntemleri uygulanarak yapılan araştırmalardan örnekler verilecektir.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Akran Ağları Gruba Yöntemini Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Garrison- Harrel, Kamps ve Kravitz, (1997), akran ağları yöntemini otistik üç ilkokul öğrencisinin sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin süresi üzerine etkisini incelen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Uygulamaya kendisini konuşarak ifade etme becerilerine sahip olmayan 6 ve 7 yaşlarındaki üç otistik çocuk ve on beş birinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Her bir hedef otistik çocuk, beş çocuktan oluşan bir akran ağı grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan akranlara, uygulama öncesinde hedef otistik çocuk iletişim kurma ve karşılıklı konuşma başlatma, uygun yanıt verme, yönerge verme, pekiştirme ve karşılıklı konuşmayı sürdürme becerileri üzerine eğitim verilmiştir. Hedef otistik çocukların, akranlarına verilen bu eğitimden sonra üç farklı gruba ayrılan ve beş normal gelişen akran ağları ile yirmi dakika vakit geçirmeleri sağlanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, akranların otistik çocukları kabullenme düzeylerinin araştırma öncesine göre arttığı görülmüştür. Otistik çocukların üçünde de uygulama ortamı içinde akranları ile kurdukları etkileşim sıklığının ve süresinin arttığı belirlenmiştir. İki otistik çocukta ise anlamlı dil becerilerini kullanma oranında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada kazanılan becerilerin ve süresinin diğer ortamlara genellenme süreci ölçülmemiştir.

Haring ve Breen (1992) akran ağları yaklaşımını 13 yaşındaki iki erkek çocuk ile uygulayarak, yöntemin bu çocuklar üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya biri otistik, diğeri zihinsel engelli olan ve konuşma gecikmesi gösteren iki çocuk katılmıştır. Otistik olan çocuğun, katıldığı sosyal ağ grubuna 2 kız ve 2 erkekten oluşan 12-13 yaşlarında dört çocuk katılmıştır. Zihinsel engelli çocuğun akran ağları grubuna ise yaşları 13 olan 5 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, normal sınıfta akran destek ağının, akran ağları uygulamasının engelli çocukların sosyal etkileşimleri üzerine etkisini, akran destek ağları içinde arkadaşlık gelişimi ve akran

tutumları ve akran memnuniyeti üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan akranlara, etkileşim başlatma yolları, hedef çocukların başlattıkları etkileşimlere yanıt verme yolları, etkileşimi pekiştirmek ve hedef öğrencilerden cevap almak için neler yapacakları üzerine eğitim verilmiştir. Bu çalışmada yetişkinler, hedef öğrencilere uygun tepkileri öğretmiş ve bir hedef çocuğa kendini kaydetme (Self monitoring) tekniği öğretilmiştir. Gözlemler için, 50 dakika sınıf 30 dakika yemek zamanı arasında olan 5 dakikalık geçiş zamanı kullanılmıştır. Sosyal ağ grubu üyeleri ile grup toplantıları, haftada bir kere 30'ar dakikalık oturumlarla özel eğitim sınıfında gerçekleşmiştir.

Araştırmanın sonucunda, akran ağları grubu üyelerinin, engelli çocuklara karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Akran ağları grubu üyeleri arasında, yapılandırılmamış ortamlarda, uygun sosyal tepkilerle sosyal etkileşim başlatma oranlarının arttığı bulunmuştur. Uygulama süresince, hedef çocuklar, normal gelişen akranları ile aktif olarak sosyal etkileşime girmişlerdir. Bu etkileşimler, büyük ölçüde yapılandırılmamış ortamlardaki destekleyici akran ağları süresinde gerçekleşmiştir.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Temel Tepki Öğretimi Yöntemini Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Pierce ve Schreibman (1995), yaptıkları araştırmada temel tepki öğretimi 10 yaşında iki otistik çocuk ile uygulamışlar ve uygulamanın onların sosyal davranışları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Otistik çocukların, karmaşık sosyal davranışlarının artması için akranlara uygulatılan temel tepki öğretiminin etkisini inceleyen araştırmaya öğretmenlerin önerisi ile seçilen 10 yaşında normal gelişen iki akran eğitimci katılmıştır. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada, uygulamalar katılımcıların okulunda bir sınıfta gerçekleşmiştir. Genelleştirme ortamı olarak, öğrencilerin çoğunun mola verdiği alan olan yeni bir üçüncü sınıf kullanılmıştır. Genelleştirme çalışmasında yer alan akranlar eşit olasılık yöntemi ile seçilmişlerdir ve onlara temel tepki öğretimi üzerine öğretim yapılmamıştır. Öğretim

uygulamasında; hedef çocuğun dikkat etmesini sağlama, hedef çocuğa seçenek sunma ve farklı oyuncaklar sunma, uygun sosyal davranış için model olma, çocuğun sosyal etkileşim ve işlevsel oyun davranışlarını destekleme, çocuğu sohbet etmesi için cesaretlendirme, sohbeti genişletme, çocuğun sıra almasını sağlama, oyunu tanımlama ve ipuçları kullanarak yanıt vermeyi öğretme konularına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğretim sırasında bu stratejileri öğretmek için akranlara model olmuşlardır. Hedef çocuk ve onun akran çifti oyun oturumlarından önce 10 dakika video teybe kayıt edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, temel tepki öğretimi yöntemi uygulamasının, otistik çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretiminde ve çocuğun dikkat davranışlarını kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. İki otistik çocukta, uygulama sonrasında dil kullanımında gelişme görülmüştür. Çalışmanın önemli bulgularından biri de uygulamadan sonra hedeflenmemesine rağmen, iki otistik çocukta ortak dikkatin artmasıdır. İki çocuğun dikkatini nesnelere insanlara, ya da farklı etkinliklere çevirdikleri gözlemlenmiştir. Normal gelişen akranların öğretmen olarak kullanılmasının ve uygulamanın uygun sosyal çevre içinde yapılmış olmasının araştırma bulgularını etkilediği düşünülmektedir.

Pierce ve Schreibman (1997 b), iki otistik çocuğun katıldığı çalışmada, akran uygulamalı temel tepki öğretimi yönteminin çocukların dil, oyun, etkileşim ve etkileşim başlatma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, yaşları 7 ve 8 olan iki otistik çocuk ve farklı sınıflardan seçilen 8 normal gelişen çocuk katılmıştır. Her bir otistik çocuk için iki akran verilerek bir grup oluşturulmuştur. İki çocuk ise genelleme aşamasında uygulamaya dahil edilmiştir. Otistik çocukların sosyal yeterliliklerini artırmak için farklı akranlar aracılığı ile temel tepki öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, farklı akranların sürece dahil edildiği uygulamanın, genelleştirme ortamlarına etkisi de incelenmiştir. Uygulama sürecinde akranlara, temel tepki stratejilerini kullanma üzerine öğretim yapılmıştır. Onlara model olma, rol oynama, dönüt verme üzerine öğretim yapılmıştır. Uygulama bir otistik çocuk için tenefüs sürelerinde diğer çocuk için ise rekreasyon zamanlarında yapılmıştır. Genelleştirme aşaması için, üçüncü sınıfların tenefüs araları kullanılmıştır. Eğitim

materyalleri olarak belirlenen kırk oyuncağın yirmisi uygulama sırasında, diğer yirmisi genelleme sırasında kullanılmıştır. Bu araştırmada, çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda çocuklar, daha az kendini tekrarlayan oyun davranışı göstermeye başlamışlardır ve çocukların sosyal konuşma davranışlarında artış görülmüştür. Çocukların sosyal etkileşim başlatma oranında da artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra, öğretim yapılmayan akranlarla girilen etkileşim sürecinde de çocuklarda görülen soysal konuşma davranışını devam ettiği gözlemlenmiştir. Etkileşimi sürdürme oranı her iki çocukta da %100 oranına çıkmıştır. Genel olarak araştırma sonucunda, çeşitli oyuncak oyunlarında, dil kullanımında, sosyal etkileşim düzeyinde ve etkileşim başlatma oranında artış olduğu görülmüştür.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Akran Başlatmalı Öğretim Yöntemi Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Odom ve Watts (1991), okul öncesi dönemde olan üç otistik çocuk ve dört normal gelişen çocuğun katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırma ile akran başlatmalı yöntemin otistik çocuklar üzerine etkililiğini incelemişlerdir. Üç ve beş yaşları arasında olan otistik çocuklar 9- 35 aylık gelişimsel düzeyde iletişim becerilerine sahiptiler. Araştırmada, çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Normal gelişen akranlara, otistik çocuklarla etkileşim başlatmaları için gerekli stratejiler üzerine öğretim yapılmıştır. Öğretim uygulamasının sonunda, akranlar ve otistik çocuklar yapılandırılmamış ortamlarda bir araya getirilmişlerdir. Yapılandırılmamış ortamlarda öğretmenler akranlara destek sağlamıştır. Uygulama sırasında otistik çocukların sosyal etkileşimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin akranlara destek sağladıkları oyun oturumu süresince, verilen görsel ipuçlarının ve oturum sonunda uygun bir ödül vermesinin, akranların otistik çocuklar ile etkileşim başlatma davranışlarının üzerine etkisini de incelemişlerdir. Bu uygulama da akran başlatmalı yöntem ile birleştirilmiştir

Akran başlatmalı yöntem ile birleştirilen akranlara dönüt verme uygulaması, normal gelişen çocukların ortama dahil olma oranını artırmıştır. Öğretmenin, akranların etkileşim başlatma stratejilerini kullanmasını hatırlattığı uygulama aşaması süresince, otistik çocukların sosyal etkileşimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Fakat öğretmenin hatırlatmalarının geri çekildiği, tek başına yapılan uygulama sürecinde sosyal etkileşim oranında bir artış görülmemiştir.

Goldstein, Kaczmarek, Pennington ve Shafer (1992), akran aracılı müdahalenin okul öncesi dönemde olan beş otistik çocuk üzerinde etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Kaynaştırma uygulaması olan iki okul öncesi sınıftan toplam 15 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan ve yaşları 35 ile 82 hafta arasında değişen 5 erkek çocuk, dil gelişiminde, sosyal gelişimde, bilişsel gelişiminde eksiklikler göstermektedir ve otistik tanısı almışlardır. Yöntemin uygulanmasında otistik çocuklar ile akranlarından oluşan ve her biri üç kişilik beş grup oluşturulmuştur. Her bir gruba, bir otistik çocuk, iki normal gelişen akran yerleştirilmiştir. Uygulama, sınıf içinde bulunan oyun alanında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, motor becerileri içeren masa etkinlikleri, sosyal etkinlikler ve büyük motor becerileri gerektiren etkinlikler olarak üç gruba ayrılmıştır. Uygulama öncesinde akranlara, otistik çocuklarla sosyal etkileşim başlatma ve bu etkileşimi sürdürme üzerine öğretim yapılmıştır. Bu dersler, oyun etkinliğine karşılıklı dikkat toplama, devam eden etkinliği yorumlama ve partnerlerinin iletişim davranışlarını onaylama becerilerini içermiştir. Akranlara, hedef çocuklar ile etkileşim kurmayı kolaylaştıran stratejiler de öğretilmiştir. Bu stratejiler: a) hedef çocuğun önünde hareket ederek ortak dikkati sağlama, çocuğun oynadığı oyunu ve oyuncağı kullanarak onunla birlikte oynama; b) hedef çocuğun ismini söyleme; c) çocuk ismi söylendiğinde tepki vermezse ismini tekrar söyleme ve gerekli ise çocuğa hafifçe vurarak ismini yüksek sesle tekrar söyleme; d) hedef çocuk sıra aldığı anda görmek için onu dinleme, izleme ve devam eden etkinlik hakkında konuşma; e) tekrar konuşma davranışlarını içermiştir. Akranların eğitimi altı oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince ABAB deseni kullanılmıştır. Gruplar içindeki sosyal etkileşim eğitimci gözlemciler tarafından her oturumda beşer dakika gözlemlenmiştir. Uygulama odyo teyp ve video teyp kullanılarak kayıt edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, beş otistik çocuktan dördünde akran başlatmalı yöntemin uygulanması ile birleştirilen oyun süresince, sosyal etkileşimin oranında artış olduğu görülmüştür. Hedef çocukların, sosyal davranışlarında da artış görülmüştür ve araştırmacılar, akran aracılı müdahalenin engelli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi artırmak için bir alternatif yaklaşım olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Odom ve Strain (1986) sosyal etkileşim becerilerini kazandırmak için kullanılan iki yöntemi karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Akran başlatmalı yöntem ile öğretmen merkezli yöntem karşılaştırılmıştır. Araştırmaya üç okul öncesi dönemde olan otistik çocuk katılmıştır. 4 yaşında olan otistik çocuklar 4 farklı akran ile eşleşmiştir. Akranların ikisi 4, diğer ikisi ise 5 yaşındadır. Akran başlatmalı yöntemin kullanımında, akranlara otistik çocuklarla etkileşim başlatma becerileri üzerine öğretim yapılmıştır. Öğretmen merkezli uygulamada ise, uygulama süresince otistik çocuklar gruplarındaki diğer çocuklarla etkileşim kurmaları için öğretmen ipuçları ile desteklenmiştir. Gruptaki diğer çocuklar, otistik çocukların etkileşim başlatmaları üzerine uygun tepki verme eğitimi almışlardır. Uygulama sınıf içinde gerçekleşmiştir. Uygulama oturumları, serbest oyun oturumlarında yapılmış ve 45 dakika kadar sürmüştür. Uygulama süresince, iki yöntem kullanılmıştır. Bu iki yöntem, farklı ve birbirini izleyen günlerde uygulanmıştır. Öğretmen merkezli uygulamada ve akran başlatmalı uygulamada akranlar farklı roller için eğitilmişlerdir. Akran başlatma uygulaması süresince, akranlara doğrudan sosyal etkileşim için öğretim yapılmıştır. Öğretmen yönetimli uygulama süresince ise akranlar otistik çocukların etkileşim başlatma davranışlarına karşılık verme ve etkileşimi sürdürme üzerine eğitim verilmiştir. Öğretim oturumları, oyun oturumlarından önce 20 dakika içinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, akran başlatmalı uygulama ile otistik çocukların sosyal yanıtlarının artmasında önemli bir artış görülmüştür. Öğretmen merkezli uygulama sonucunda ise, otistik çocuklarda etkileşim başlatma oranının arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen merkezli uygulama sonucunda otistik çocukların uzun sosyal etkileşim zinciri oluşturdıkları gözlemlenmiştir.

2.5.3.2. Otistik Çocuklara Sosyal Beceri Öğretimi Yapan ve Akranları Destekleyen Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar

Bu bölümde, hedef çocuk başlatmalı öğretim ve akran ve hedef çocuk başlatmalı yöntem uygulanarak yapılan araştırmalar verilecektir.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Hedef Çocuk Başlatmalı Yöntemi Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Zanoli, Dagget ve Adams (1996), otistik çocukların akranları ile seyrek olarak sosyal etkileşim başlattıklarını belirterek, hedef çocuk başlatmalı eğitimin etkilerini iki otistik çocuk üzerinde yapılan uygulama ile araştırmışlardır. Dört yaşlarında olan iki otistik çocuk ve bu çocukların okul öncesi sınıfa devam eden, normal gelişen akranları ile uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde, akranlara otistik çocukların etkileşim başlatma davranışlarına karşılık vermeleri için öğretim yapılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulamada, iki otistik çocuğun kendi tercih ettikleri etkinliklere katılmaları sağlanmıştır. Otistik çocukların, etkinliklerden önce çalışılmış olan sosyal davranışları akranlarına yöneltmesi için öğretmen, etkinlik süresince çocukları hatırlatmalar ve uyarılar kullanarak yönlendirmiştir. Uygulamanın ilerleyen sürecinde, öğretmen uyarıları ve ipuçları geri çekilmiştir.

Araştırma sonucunda, araştırma süresince otistik çocukların öğretmen uyarıları ve ipuçları olmadan akranları ile kendiliğinden etkileşim başlatma oranlarının arttığını gözlemlenmiştir. Etkileşim başlatma davranışları, uygulama sonucunda çeşitlilikler göstermeye başlamıştır. Otistik çocuklarda, bağlanma uygun ve başarılı etkileşim başlatma davranışları gözlemlenmeye başlamıştır. Bu araştırmada, çalışılmamış akranlarla genelleme aşaması uygulanmamıştır. Bu nedenle genelleme ölçülmemiştir.

Belchic ve Haris (1994), daha önceden sosyal etkileşim başlatma becerileri üzerine çalışılmış üç otistik çocuk ve normal gelişen akranlarla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bu çalışma, okul öncesi

dönemdeki üç otistik çocuk ile aynı yaşta bulunan üç akranı içermiştir. Araştırma süresince, otistik üç otistik çocuk ve normal gelişen üç akran eşleştirilmiştir ve otistik bir çocuğun çalışılmamış bir akran ile bir sosyal etkileşim başlatması beklenilmiştir. Uygulama oturumlarının öncesinde bir yetişkin çalıştırıcı her bir otistik çocukla oynamıştır ve çocukların etkileşim başlatmalarını teşvik ederek onları pekiştirmiştir. Yetişkinler bunun yanı sıra, çocuk akranları ile etkileşime girmediği ortamlarda da ipucu ve uyarıları kullanmaya devam etmiştir.

Araştırmanın sonucunda, temel uygulama ve uygulama sonrası yoklamada belirgin farklılıklar bulunmuştur. Otistik her çocuğun akran yaşıtlı ile geçirdiği zamanın tamamında ya da %75 inden daha fazlasında akran ile sosyal etkileşime girme ve etkileşimi sürdürme kriterine ulaştığı gözlemlenmiştir. Uygulamada bu kriterlere ulaşıldıktan sonra, aynı uygulama başka bir akranla tekrarlanmıştır. Yeni akranlarla olan uygulamada da daha kısa sürede aynı seviyeye ulaşılmıştır. Genelleme çalışmaları otistik çocukların kazandığı becerileri, okul öncesi oyun alanlarında bulunan eğitilmemiş otistik çocuklara, evdeki kardeşlere de genellediklerini göstermiştir. Oyun alanında görülen ve kardeşlere yönelik olan genelleme derecesinin, her bir çocuk için çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Hedef Çocuk ve Akran Başlatmalı Öğretim Yöntemini Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Gonzalez- Lopez ve Kamps (1997), 4 otistik çocuk ve 12 normal gelişen çocuğu içeren bir çalışma ile, oluşturdukları sosyal beceri programlarının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde, çocukların sosyal etkileşimlerini artırmak için birçok yaklaşımı birleştiren bir strateji kullanmıştır. Araştırmada, 5-8 yaşları arasında bulunan, sınırlı sözel iletişime sahip otistik çocuklar üzerinde hedef çocuk ve akran başlatmalı öğretimin etkisini araştırılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında çocuklara engelliler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, komut verme, teşvik etme, destekleme, pekiştirme ve uygun olmayan davranışları görmezden gelmeyi içeren davranışsal yöntemler üzerine akranlara öğretim yapılmıştır. Akranlara ve otistik çocuklara, birbirleri ile oyun oynama, oyun başlatma ve konuşma stratejileri, taklit

becerileri, komutların izleme, yardım isteme yöntemleri üzerine öğretim yapılmıştır. Öğretmenler oturum süresince birer yıldız tablosu kullanarak etkileşimleri pekiştirmişlerdir. Uygulama 20 dakikalık küçük oyun oturumları olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri çalışması ile, bir çocuk dışında ortalama etkileşim frekansını 2.3' den 3.4'e çıkarmıştır. Etkileşim oranı, sosyal beceri çalışması ve destekleme pekiştirme ile 6,6'dan 8.3'e çıkmıştır. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, çocuklarda görülen problem davranış oranının uygulama öncesine oranla daha düşük olmasıdır.

Oke ve Schreibman (1990) akran başlatmalı yöntemi hedef çocuk başlatmalı yöntem ile karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada bu iki yöntemin, otistik çocukların sosyal davranışları ve zarar verici davranışları üzerine etkilerini incelenmiştir. Uygulamada, çocuklara etkileşim başlatma öğretimi yapılmış, başarısız olan etkileşim başlatma davranışları için video kullanılarak geribildirim ve ipucu sağlanmıştır. Uygulamaya, yüksek fonksiyonlu 5 yaşında otistik bir çocuk, dört beş yaşlarında iki çalışılmış akran ve yedi yaşında bir çocuk katılmıştır. katılımı sağlanmıştır. Uygulama sürecinin başlangıcında, normal gelişen akranlara, otistik çocuklar ile etkileşim başlatma stratejileri üzerine öğretim yapılmıştır. Uygulama üç bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm, paylaşma, oyun organize etme stratejileri ve akran başlatmalı yöntemi içermiştir. 2. bölümdeki uygulamada da bu yaklaşım kullanılmıştır, fakat akranların paralel bir oyun ve etkileşimsel bir oyun arasında ek yönergeler alması sağlanmıştır. 3. bölüm ise akranlara verilene benzer paylaşma, oyun organize etme ve sıra alma çalışmalarını içermiştir.

Araştırmanın sonucunda, başlangıç stratejilerinde akranı çalıştırmanın (1. Uygulama), çocuklar arasında gerçekleşen sosyal etkileşimin oranında artışa yol açtığı görülmüştür. 2. uygulamada çocukların, birinci uygulamaya oranla daha yüksek seviyede ve daha başarılı sosyal etkileşimler ürettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte akranların başlangıç stratejileri kullanmadıkları uygulamada etkileşim oranının düştüğü bulunmuştur. 3. uygulama, birinci uygulamadan daha yüksek

etkileşim oranlarına yol açmıştır. Hedef çocuğun oyuna katılımı sadece 3. uygulama sırasında artmıştır. 3. uygulamanın çalışılmamış bir yaşta genelleme ile sonuçlanmasına rağmen, okulda serbest oyun ortamlarına genellenemediği görülmüştür.

2.5.3.3. Yetişkinin Tarafından Etkileşimi Desteklemek İçin Ortam ve Olayları Düzenlendiği Yöntemleri Uygulayan Araştırmalar

Bu bölümde, akran arkadaş ve akran aracılı yöntemler, gruba yönelik izlerlik yöntemi ile yapılan araştırmalar verilecektir.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Akran Arkadaş ve Akran Aracılı Öğretim Yöntemini Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Lousley ve Helflin (2000), kaynaştırma ortamında eğitim alan otistik çocukların ve normal gelişen akranların katıldığı bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada akran arkadaş yönteminin, iki otistik çocuk üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmaya, kendisini konuşarak ifade etme becerilerine sahip ve belirgin sosyal beceri eksiklikleri bulunan, beş yaşında iki otistik çocuk katılmıştır. Araştırmada ABAB deseni kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bütün çocuklara, birbirleri ile etkileşim kurmaları için öğretim yapılmıştır. Araştırmada akran arkadaş yönteminin, yetişkin yönetimi olmadan, sosyal etkileşimlerin artırılmasında etkililiği ölçülmüştür. Araştırmanın başlangıç düzeyinde akran arkadaş verilmeden veri toplanmıştır.

Bu araştırmanın toplanan verileri sonucunda, çocukların ortama uyum sağladığı ve başlangıç düzeyi ile programı uygulama süreci arasında otistik çocukların sosyal etkileşim oranlarının farklı olduğu görülmüştür. Otistik öğrencilerin sosyal etkileşim davranışları, anlamlı bir şekilde artmıştır. Öğrencilerden biri, sosyal etkileşim davranışlarını yeni sınıflara da genellemiştir. Başlangıç düzeyine oranla uygulama oturumu içindeki sosyal etkileşim oranında %36 ve %38 oranında artış görülmüştür.

Kamps, Dugan, Potucek ve Collins, (1999), dördüncü sınıfa devam eden otistik çocuklar ve akranlarını içeren bir çalışma yürüterek, akran aracılı öğretim yönteminin otistik çocuklar ve normal gelişen çocuklar üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, akademik zorluklar yaşayan ve normal gelişim gösteren birinci sınıf öğrencilerini, bu öğrencilere öğretmenlik yapan orta ve yüksek fonksiyonlu otistik çocukları ve normal gelişen çocukları içermiştir. Uygulamanın başlangıcında, öğretmenlik görevi verilecek çocuklara, birinci sınıf öğrencilerine öğretmenlik yapmaları için eğitim verilmiştir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmada, dokuz yaşındaki üç otistik çocuğun ve dördüncü sınıfa devam eden dört kız çocuğun, birinci sınıfa devam eden altı öğrenciye öğretmenlik yapmaları sağlanmış, uygulamanın birinci sınıf öğrencileri üzerine etkileri incelenmiştir. Çalışmada, hedef öğrencilerin öğretmen olarak görev almaları ile yapılan öğretimin etkiliğinin, birinci sınıfa devam eden öğrencilerin bu uygulama sonucunda elde ettikleri kazanımların ve uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal kaynaşmalarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte serbest zaman etkinlikleri süresi içinde öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin oranı incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, otistik çocukların ve normal gelişen çocukların sosyal etkileşim içinde oldukları sürede artış görülmüştür. Araştırmanın haftalık ön test ve son test sonuçları, birinci sınıfa devam eden ve akran öğretimi alan çocukların kontrol grubundaki akranlarına oranla akademik becerilerde daha yüksek kazanç elde ettiklerini göstermiştir.

Kamps, Leonard, Vernon, Dugan, Deloquadri, Gershan, Wade ve Folk (1992) otistik tanısı almış öğrenciler ve sınıf arkadaşlarının sosyal etkileşimini kolaylaştırmak için sosyal beceri grubu oluşturmuşlardır. Araştırma kaynaştırma uygulaması olan bir sınıfta gerçekleşmiştir. Araştırmaya birinci sınıfa devam eden ve ortalama 7 yaşında olan 11 normal gelişen çocuk, 2 fiziksel engelli çocuk ve 3 otistik çocuk katılmıştır. Gruplara bir sınıf öğretmeni ve bir yardımcı öğretmen verilmiştir. Uygulamada, engelli öğrencilere ve akranlara sosyal etkileşim başlatmaları için öğretim yapılmıştır. Öğretim, oyun gruplarının ilk 10-20 dakikası içinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretim uygulaması, tepki vermeyi, etkileşime devam etmeyi, farklı konularda sohbet etmeyi, sıra almayı, paylaşmayı, yardım önermeyi ve yardım etme becerilerini içermiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada, her bir oyun oturumunda hedef çocukların ve akranların sosyal etkileşim süreleri gözlemlenmiştir ve 21 maddelik değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Başlangıç düzeyinde 20 dakikalık oyun oturumları, haftada dört kere toplanmıştır. Bu uygulama 1. çocuk için 2 hafta, 2. çocuk için 4 hafta, 3. çocuk için ise 6 hafta sürmüştür. Sosyal beceri öğretimi 20 dakikalık oturumun ilk 10 dakikasında gerçekleşmiştir. Dönüt verme sürecinde öğretmen, 20 dakikalık serbest oyun ortamlarında çocukları izlemiş ve onlara geribildirim vermiştir. Değerlendirme, bir hafta içinde üç kere gerçekleşmiş ve serbest oyun oturumlarında yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda otistik çocukların sosyal etkileşime katılma oranı ve sosyal etkileşim süresinde artış görülmüştür. Çocukların ve akranların birbirine tepki verme oranları artmıştır. Akranların sosyal etkileşim başlatma, sürdürme ve otistik çocukların etkileşimlerine karşılık verme oranları artmıştır.

Otistik Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerini Gruba Yönelik İzlerlik Yöntemini Uygulayarak İnceleyen Araştırmalar:

Kohler, Strain, Hoyson, Davis, Donina ve Rapp, (1995) gruba yönelik izlerlik yönteminin, üç okul öncesi dönemdeki otistik çocuğun sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada paylaşma, yardım etme ve oyun organizasyonu gibi sosyal etkileşim becerilerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte bu yöntemin, sosyal yeterliliği olan ve normal gelişen akranlar üzerine etkileri de incelenmiştir. Çalışma sırasında çocuklar üç kişiden oluşan gruplar ile günlük oyun etkinliklerine katılmışlardır. Gruplar bir otistik çocuk ve iki normal gelişen akranları içerecek biçimde oluşturulmuştur. Grubu pekiştirme uygulaması ile üç hedef çocuğun akranları ile sosyal etkileşimlerini artırılmıştır. Uygulama geri çekildiğinde sosyal etkileşim düşük aşamalara gerilemiştir. Uygulamanın geri çekilmesinden sonra, çocuklara, oyun grubunun diğer üyeleri için destekleme ve etkileşim öğretimi yapılmıştır. Grubun içinde sosyal olarak yeterli olan ergen çocuklar, hedef çocukların

etkileşimsel davranışlarını desteklemenin yanı sıra, onların diğer grup üyeleri ile sosyal değişimleri kolaylaştıran destekleyici ipuçları kullanmışlardır.

Araştırmanın sonucunda, otistik çocukların ve akranlarının etkileşime katılma oranı %28'den %68'e çıkmıştır. Uygulama süresince, artış gösteren etkileşim oranı uygulama sonlandırıldığında tekrar düşmüştür. Bu sonuçlar destekleyici akran davranışlarının fonksiyonunu ve gruba yönelik izlerliğin etkililiğini tartışılmasına neden olmuştur

2.5.3.4. Kaynaştırılmış Oyun Grupları Modelini Uygulayan Araştırmalar

Yang, Wolfberg, Wu ve Hwu (2003), kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik çocukların oyun ve sosyal etkileşim davranışları üzerine etkilerini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırma Tayvan'da pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Uygulama erken eğitim yaşlarında iki çocukla yapılmıştır. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinin uygulaması, normal gelişen akranların ve otistik çocukların kardeşlerinin katılımı ile otistik çocuğun, ev ve okul ortamlarında gerçekleşmiştir. Araştırmada iki kaynaştırılmış oyun grubu oluşturulmuştur. Gruplar birer otistik çocuk ile ona eşlik eden üç normal gelişen akran ve kardeşlerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan otistik çocuklardan biri 7 yaşında olan bir kız çocuğudur ve okul içinde oluşturulmuş oyun grubuna katılmıştır. Grupta bulunan usta oyuncular yedi yaşlarında bir erkek iki kız çocuktan oluşturulmuştur. 6 yaşında bir erkek otistik çocuk olan diğer katılımcı ise ev ortamında oluşturulmuş oyun grubuna katılmıştır. Bu grubun usta oyuncuları 6 yaşında olan erkek kardeşi ve 7 yaşlarında olan iki kız çocuktan oluşmuştur. İki özel eğitim öğretmeni gruplara rehberlik etmiştir. Araştırma öncesinde, iki otistik çocuğun oyun başlatma davranışını çok seyrek olarak sergiledikleri ve genellikle tek başına ya da paralel oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmada, oyun grupları haftada iki kere 40 ve 60' ar dakikalık oyun oturumlarında toplanmışlardır. Oyun oturumları 6 hafta süresince devam etmiştir. Pilot çalışmada niceliksel ve niteliksel yöntemler bir arada kullanılmıştır. AB modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplamak için oyun grubu gözlemleri, aile ve akranlar ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve oyun

oturumları video teyp kaydına alınmıştır. Bu teknikler kullanılarak otistik çocukların sosyal oyun ve sembolik oyun becerileri üzerinde kaynaştırılmış oyun grupları modelinin etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, oyun grubuna katılım sırasında her iki otistik çocuk da karşılıklı sosyal etkileşim ve sembolik oyun, rol oyunlarında dikkate değer oranda ilerleme görülmüştür. Kız (Ming) olan otistik katılımcının sembolik oyun davranışı yokken, uygulama sonunda %24 oranında sembolik oyun davranışı gösterdiği gözlemlenmeye başlamıştır. Uygulama süresince, kız çocukta oyunla ilgilenme davranışlarında da artış olduğu görülmüştür. Erkek katılımcıda (Huang'da) ise, fonksiyonel oyun davranışı %41'den %80'e çıkmıştır ve oyun içinde olup da oyunla ilgilenmediği zaman oranı başlangıç ölçümünde %58 iken uygulama süresinde %16 oranına kadar düşmüştür. Akran ve ebeveyn görüşmeleri sonunda, aileler genellikle çocuklarının sosyal ve oyun davranışlarının genelleştirmenin arttığını söylemişlerdir. Akranlar ise, oyun grubuna katılımının deneyimlerine gönüllü olduklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

Zercher, Hunt, Schuler ve Webster (2001) iki otistik çocuk ile kaynaştırılmış oyun grupları modelinin onların ortak dikkat, sembolik oyun ve konuşma davranışları üzerine etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya altı yaşında ikiz kardeş olan iki otistik çocuğun yanında normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan oyun grubu oluşturulmuştur. Normal gelişen katılımcılar, yaşları 5, 9 ve 11 olan üç kız çocuktan oluşturulmuştur. Araştırma, kilise pazar okulunda gerçekleştirilmiştir. Oyunda ortak dikkati sağlamak için; dil ve dikkat yöneltme, sembolik oyun davranışlarında model olma, seçilen oyun bağlamında, otistik çocuğun davranışlarını gizleme konularında usta oyunculara rehberlik yapılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi, 1. çocukta beş hafta, ikinci çocukta, yedi hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulaması üç aşamadan oluşturulmuştur. Birinci aşama, rehberlik olmadan gerçekleşmiştir. İkinci aşama, yetişkin rehberliğinde gerçekleşmiştir. Son aşama ise, yetişkin rehberliği olmadan gerçekleşmiştir. Başlangıç verileri toplanırken, çocukların birlikte istedikleri bir oyunu oynamalarına izin verilmiştir; bununla birlikte, usta oyunculardan çocuğu

oyuna davet etmemeleri istenmiştir. Araştırma süresince her aşama gözlemciler tarafından gözlemlenmiştir. Hedef beceriler, uygulama sırasında video teyp kullanılarak kayıt edilmiştir ve her bir hedef davranış oturumlarında otuzar dakika gözlemlenmiştir. İlk uygulama, 1. çocuk için 10 hafta, 2. çocuk için 8 hafta sürmüştür. Uygulama toplam 16 hafta sürmüştür. Uygulamadan on hafta sonra, birinci çocuk için süreklilik verileri toplanmaya başlanmıştır. Süreklilik verileri toplanırken, yetişkin başlangıç verileri toplanırken olan pozisyonuna geri dönmüş ve rehberlik uygulamasını geri çekmiştir.

Araştırmanın sonucunda, otistik katılımcıların modelin nesnelere ortak ilgi gösterme davranışlarında artış olmuştur. Bunun yanı sıra oyun oynama ve sözel ifade becerilerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Oyunla ilgilenme oranı, ortalama %62'den %96 oranına çıkmıştır. Sembolik oyun davranışı, %74'den %100'e çıkmıştır. Dil kullanımı ise, %74'den %97'ye çıkmıştır. Bu sonuçlar, yetişkin rehberliği geri çekildiğinde de devam etmiştir. Usta oyuncular, bütün oyun oturumlarında uygun biçimde öğretimi izlemişler, yetişkin desteği ve ipuçları olmadan da çırak oyuncularla oyun uygulamasına devam etmişlerdir. Çırak oyuncuların ebeveynleri, uygulama süresince çocuklarının usta oyuncularla daha sık etkileşime girdiğini ifade etmişlerdir.

Lantz, Nelson ve Loftin (2004), kaynaştırma sınıfına devam eden bir otistik çocuğun ve gelişimsel geriliği olan bir çocuğun katıldığı, normal gelişen üç çocuğunda onlara eşlik ettiği, çok katıllı vaka çalışması yapmışlardır. Kaynaştırılmış oyun grubu, iki çırak oyuncu ve üç usta oyuncudan oluşturulmuştur. Araştırma, bir ilkokul içinde anasınıfı öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Uygulama, sınıfın serbest zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırılmış oyun grubu modeli, anasınıfı programının serbest zaman aralıklarında uygulanmıştır. Araştırma katılan Gary, otistik tanısı almış altı yaşında olan bir erkek çocuktur. Fonksiyonel dil kullanımında sınırlılıkları olan Gary, diğer çocuklara ilgi göstermesine rağmen, oyun başlatma becerilerinde eksikliklere sahiptir. İkinci çırak oyuncu Betty, Gary ile aynı sınıfa devam etmektedir ve gelişimsel geriliğine paralel olarak sosyal beceri eksiklikleri ile dil becerilerinde sınırlılıklar göstermektedir. Usta oyuncular, öğretmenlerinin önerisi

ile seçilen iki erkek ve bir kız çocuktan oluşturulmuştur. Araştırma süresince, yalnız oyun, çevresini izleme, paralel yakınlık, ortak dikkat, ortak hedef davranışları izlenmiştir. Araştırmada başlangıç verileri toplanırken, iki ortam kullanılmıştır. İlk başlangıç verisi, çırak oyuncuların kendi sınıflarında, sınıf arkadaşları ile birlikteyken gösterdikleri sosyal davranışların gözlemlenmesi ile toplanmıştır. Gary, bu aşamada, gözlem süresince ortalama %35 oyun davranışı göstermiştir. İkinci başlangıç verisi, usta oyuncuları ve çırak oyuncuları bir aradayken alınmıştır. Gary, gözlem süresince %60 oyun davranışı göstermiştir. Gruba iki eğitimci, oyun rehberi olarak katılmıştır. Uygulama sürecinde bir kız iki erkek anasınıfı öğrencilerinden oluşan usta oyuncular oyun grubuna katılmıştır. Oyun oturumları başladıktan sonra bu oturumların son beş dakikası uygulama verisi olarak toplanmıştır. Bu beş dakika içinde çocuklar oyun rehberi olmadan serbest oyun oynamışlardır. Yedi oyun oturumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası veriler, iki ayrı ortamda toplanmıştır. Oyun rehberliği uygulaması bitirildikten sonra, çırak oyuncuların kendi sınıflarında sınıf arkadaşları ile sosyal etkileşimlerinin ve kaynaştırılmış oyun grubu üyeleri ile aralarındaki sosyal etkileşimlerin verileri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, Gary'nin gözlem süresince, oyun oynamaya yönelik davranışları, başlangıç verilerinde kendi sınıfında %35, oyun grubu ile %60 iken uygulama sırasında %87.25 oranına çıkmıştır. Uygulama sonrasında ise, kendi sınıfında %90.5 oyun grubu ile %85.5 oranında oyuna yönelik davranış göstermiştir. Uygulama öncesinde Gary, oynayan çocuklara katılmayıp sadece onları izlerken; uygulama sonrasında bu davranış, %22 oranına gerilemiştir. Bu veriler sonucunda, Gary'nin oyun grubunda öğrendiği sosyal oyun davranışlarını, kendi sınıfına genellediği sonucuna varılmıştır.

Yang, Wolfberg, Chang, Hueylin ve Ro, (2004) çalışmasında Wolfberg ve Schuler tarafından geliştirilen kaynaştırılmış oyun grupları modelinin, otistik çocukların sembolik ve sosyal oyun davranışlarına etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Okul öncesi dönem otistik çocukların, kaynaştırılmış oyun grupları içine katılımlarının, sembolik ve sosyal oyun davranışları üzerine etkilerinin belirlenmesi için gerçekleştirilen araştırmada, ABAB modeli kullanılmıştır. Tayvan'da Taipei City'de

olan bir okul öncesi sınıf içinde üç oyun grubu oluşturulmuştur. Oyun gruplarının her biri, okul öncesi dönemde olan bir otistik çocuktan ve iki normal gelişen akrandan oluşturulmuştur. Uygulamada, bütün oyun gruplarına bir özel eğitim öğretmeni rehberlik etmiştir. Uygulama süresince, sembolik oyunun, rol oyunlarının ve fonksiyonel oyunların süresi veri olarak toplanmıştır. Sosyal oyun kapsamında; çevreye uyum, paralel ve ortak dikkat, ortak hedef oyunları oynama süresinin kaydı yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, otistik çocukların sembolik oyun oynama sürelerinde yüksek oranda artış olduğu, fonksiyonel oyun ve rol oyunlarının süresinde de artış olduğu bulunmuştur. Çocukların, sosyal oyun davranışlarının oranında ve ortak amaçlı oyunların oranında artış görülmüştür.

Wolfberg ve Schuler (1993), otistik çocuklara akranları ile oyun oynama becerilerinin kazandırılması ve çocukların oyun oynama oranının artırılması için çok yönlü bir modelin tanımlamasını geliştirmiştir. Araştırmacılar, geliştirilen modelin uygulanmasının üç erkek otistik çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin üzerine etkilerini değerlendirmişlerdir. Uygulama sürecinde, üç farklı oyun grubunda üç farklı çocuk için çoklu başlama düzeyi modelini kullanmışlardır. Yedi yaşında sınırlı oyun oynama ve konuşma becerilerine sahip otistik erkek çocukların çırak oyuncu olarak katıldığı oyun grubuna, normal gelişen akranlar ve kardeşlerinde usta oyuncu olarak katılmaları sağlanmıştır. Modelin uygulamasının etkililiğini değerlendirmek için, niceliksel ve niteliksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan yöntemin, etkinliğin daha fazla sosyal oyuna dönüşmesi ve bireysel oyunların azalması sürecinde etkiliği, tekrarlayıcı nesne oyunlarının azalması ve fonksiyonel nesne oyunlarının artması süreçlerindeki etkiliği incelenmiştir. Uygulamaya katılan her hedef çocuk, temel oyun oynama sırasında gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonunda tüm katılımcılar, ortak bir etkinliğe karşı gösterdikleri ilgi ve yaşlılarıyla etkileşim oranında başlangıç düzeyine oranla iki kat gelişme göstermişlerdir. Çalışmanın sonunda, bütün katılımcıların daha az tekrarlamalı oyuna ve daha fazla işlevsel oyuna katıldıkları görülmüştür. İki katılımcı çocuğun,

başlangıç verisine oranla taklidi oyunlara daha fazla katıldığı görülmüştür. İki katılımcı, uygulamanın son aşamasında sembolik oyun göstermeye başlamıştır. Genelmenin ölçülmesi, oyun davranışlarında gerçekleşen ilerlemelerin sadece oyun grubu ile sınırlanmadığını, diğer ortamlar içinde de gösterildiğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, çocuklarda uygulama ortamlarının dışında da benzer gelişmeler görülmüştür.

Roeyers (1996), araştırmasında, kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik çocuklar üzerine etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada, normal gelişen çocuklar önceden otizm hakkında bilgilendirilmiş ve oyun grupları içinde görevlendirilmiştir. Roeyers, eşit olasılık yöntemi ile daha önce hiçbir çalışmaya katılmamış ve otistik tanısı almış 85 çocuk seçmiştir. Seçilen bütün çocuklar 5-12 yaşları arasındadır ve Belçika'nın Hollandaca konuşulan bölümünde yaşamaktadırlar. Bu çalışmada yetişkinlerin oyuna katılımı, kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile yapılan diğer araştırmalara oranla daha fazla sınırlandırılmıştır ve akranların katılımı artırılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan eşit olasılık yöntemi kullanılarak, birer deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların etkileşimde zaman geçirme miktarının anlamlı derecede arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte deney grubunda bulunan otistik çocukların, etkileşimi devam ettirme süresinin, akran partnerlerin etkileşim başlatmalarına karşılık verme oranlarının ve sosyal etkileşim başlatma oranlarının arttığı görülmüştür. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan çocukların kendini uyaran davranışları gösterme süresinin de azaldığı gözlemlenmiştir.

Wofberg (1994), araştırmasında kaynaştırılmış oyun grupları modelinin üç otistik çocuğun oyun ve sosyal davranışları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında video teyp kayıtları yapılmıştır. Çok katıllı vaka çalışması olan bu çalışmada, niteliksel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, bir ilkokul içinde oluşturulmuş, kaynaştırılmış oyun gruplarına katılım gösteren normal akranlar ve otistik çocuklardan oluşan dörder kişilik üç ayrı gruba yapılmıştır. Her gruba bir otistik çocuk ve üç normal

gelişen akran yerleştirilmiştir. Araştırma süresince, katılımcı gözlemci olan araştırmacı, özel eğitimci ve kaynaştırılmış oyun gruplarının denetleyicisi olarak iki rol almıştır. Uygulama yetişkin rehberliği olmadan, yetişkin rehberliği ile ve akran aracılı oyun olarak üç aşamada gerçekleşmiştir. Bu çalışmada veriler yaklaşık on bir yıllık süre içinde toplanmıştır. Veri toplama süreci, katılımcılar beş yaşında anaokuluna başladıklarında başlamıştır ve çocuklar on altı yaşına gelene kadar devam etmiştir. Verilerin toplanması, hedef çocuklar üçüncü ve beşinci sınıfa devam ederken geçen üç yıllık süreçte yoğunlaşmıştır. Veriler, 5- 9 yaşları arasında vaka geçmişleri başlığı altında; video tep kayıtları, kişisel dökümanlar (resim, fotoğraf), görüşmeler, okul belgeleri ve saha notları ile toplanmıştır. Kaynaştırılmış oyun grubu uygulama verileri 9-11 yaş aralığında, video teyp kayıtları, kişisel dökümanlar, saha notları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, okul belgeleri ile toplanmıştır. Uygulama sonrasında veriler, 11- 16 yaşları arasında, kişisel dökümanlar, okul belgeleri, video teyp kayıtları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada, 1) hayali oyun, işbirliği ile oyun gelişiminde farklı yeterlilikte olan otistik çocukların özelliklerinin açıklanması, 2) oyun etkinliklerinde ve oyun ile ilişkili etkinliklerde (resim yapma, yazma, konuşma) sembolik ifade gelişimi ve karşılıklı sosyal ilişki gelişiminin niteliksel sürecinin açıklanması 3) sosyal gelişim ve sembolik gelişime aracılık eden sosyal destek sistemlerinin açıklanması hedeflenmiştir.

Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan üç otistik çocuğun uygulama öncesi 5-9 yaş arasında, akranları ile çok az sosyal ilişkiye girdikleri ve bazı paralel oyunları oynadıkları fakat genellikle akranları izledikleri gözlenmiştir. Uygulama ile birlikte, 9-11 yaş arasında, üç çocukta rol oyunlarına katılma, grup oyunlarına odaklanma ve katılma, akranlarla etkileşime girme davranışları görülmüştür. Uygulama sonrasında, 11-16 yaşları arasında, akranlarla ilişki devam etmiştir. Vaka çalışmalarının sonucunda oyuna tam katılımının desteklenmesi ile engellerin üstesinden gelmek için benzer bir yol izleyen çocukların davranış kalıpları gösterilmiştir. Akranlarla sosyal ilişki ve sembolik oyuna katılma sürecinin davranış kalıplarının, her bir çocuğun sosyal deneyimleri, yetişkinin oyun rehberliği, oyun arkadaşlarının destekleyici rolü ve akranların sosyal davranışları gibi uyaranlardan etkilendiği ortaya çıkmıştır.

2.6. OTİSTİK ÇOCUKLARA SOSYAL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARA ELEŞTİRİ

Otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların davranışçı yaklaşıma göre, bilişsel yaklaşıma göre ve sosyal etkileşimci yaklaşıma göre yapılmış olanlar olarak üç genel başlık altında toplandığı görülmektedir.

Davranışçı yaklaşıma göre davranışlar, uyaranlara karşı gerçekleşen öğrenilmiş tepkilerdir ve çevresel uyaranlar, bireyin davranışlarını etkiler (Wolpe ve Lazarus, 1966). Edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak belirli davranışları değiştirmeyi hedef alan bu yaklaşımda, öğrenmeyi sağlamak için uyaran, ödül, ceza, sönme, düzeltme, biçimlendirme ve genelleme gibi kavramlar kullanılır (Eraktan, 2005; Lovaas, 2005; Fredericson ve Cline, 2005). Literatür incelendiğinde otistik çocukların sosyal gelişimlerini davranışçı yaklaşıma dayalı olarak ele alan araştırmalar arasında; Gaylord- Ross, Haring, Breen ve Pitts-Conway (1984), Christos ve Kenan (2003), Yingling, ve Neisworth (2003), tarafından yürütülen araştırmalar sayılabilir. Gaylord ve arkadaşlarının 1984'de yaptıkları araştırmada, otistik çocuklara akranları ile sosyal etkileşim başlatma, sürdürme ve etkileşimi sonlandırma becerileri doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretilmiştir. Araştırmacılar, doğrudan öğretim yönteminin katılan otistik çocukların hedeflenen sosyal etkileşim becerilerini kazandığını ve bu becerileri aynı ortamda farklı akranlarla da gerçekleştirdiğinin belirtmişlerdir. Christos ve Kenan (2003) yaptıkları araştırmada video model olma yöntemini kullanarak, otistik çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretimini yapmışlardır. Araştırmacılar, yedi çocuğun katıldığı araştırmanın sonucunda, dört çocuğun uygun oyun oynama ve sosyal etkileşim başlatma davranışında artış olduğunu, üç katılımcının ise sosyal etkileşim başlatma davranışında bulunmadığını belirtmişlerdir. Yingling ve Neisworth (2003), kendi videosu ile model olma yönteminin otistik çocukların kendiliğinden ricada bulunma becerisi üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları bu yöntemin kendiliğinden ricada bulunma becerilerini tüm

katılımcılara kazandırdığını göstermiştir. Bu araştırmalar tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen sosyal becerilerin öğretiminde, öğretilen becerilerin yeterince genellenemediği ya da kısa süreli genellemelerin yapıldığı becerilerin kalıcı olmadığı belirtilmektedir (ifti, 2001). Otistik ocukların sosyal beceri gelişimlerini davranışçı yaklaşıma göre inceleyen araştırmalarda hedef becerilerin öğretiminin, yapılandırılmış ortamlarda, sınırlı uyaranlarla gerçekleştirildiği görölmektedir. Bu alışmalar yapılandırılmış ortamlarda, pekiştireç kullanılarak, sınırlı sosyal becerileri kazandırmaya çalışmaları nedeniyle, otistik çocukların sosyal becerilerini inceleme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte, otistik çocuğa sosyal beceri öğretiminde davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmalar incelendiğinde, yapılandırılmış ortamda gerçekleşmeleri, doğal oyun ortamlarını ve doğal akran etkileşimlerini göz ardı etmeleri nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Sistematik öğretim yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilmesi, doğal uyaranların olduğu ortamların ve akran etkileşimlerin sınırlanması ile sonuçlanmaktadır.

Problem özme yaklaşımı olarak da bilinen bilişsel süreç yaklaşımı, otistik çocuklara bir durum içindeki problemi tanımlaması ve o probleme farklı alternatifleri de gözden geçirerek çözüm üretmesini hedefleyen bir yöntemdir. (Weiss ve Harris, 2001). Literatür incelendiğinde, otistik çocukların sosyal gelişimini bilişsel süreç yaklaşımı ile inceleyen araştırmalar olduğu görölmüştür. Bock (2007) gerçekleştirdiği araştırmasında SODA (Bekle, gözlemler, düşün yap) yönteminin asperger sendromlu bir çocuğun sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini incelemiştir. Tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada çocuğa sosyal etkileşim becerilerini gerçekleştirmesi için beklemesi, gözlemlemesi ve düşünüp uygulaması öğretilmiştir. Uygulamanın sonucunda araştırmacı, bu yöntemin çocuğun oyun oynama süresinin artmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bauminger 2004 yılında yaptığı araştırmada bilişsel yaklaşım ile yapılan öğretim otistik çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini ön test son test modelini

kullanarak incelemişlerdir. Araştırmacı, uygulamanın sonunda otistik çocukların sosyal etkileşime girme oranlarının arttığını ve sosyal etkileşim alanında göz teması kurma, akranları ile deneyim paylaşma ve akranları ile ilgilenme oranında artış olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel yaklaşımla yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu yaklaşımın da akranların otistik çocukların sosyal gelişimleri üzerine etkileri üzerinde durmadığı görölmektedir. Akran grupları, çocukların bireysel performanslarını etkilemektedir (Snell ve Janney, 2002). Çocukların akranları ile etkileşiminde bulunduğu, içinde bulunulan sosyal bağlam önemlidir. Çevresel uyaranların sınırlandırılması, çocukların sosyal etkileşimlerinin gerçekteştiği doğal çevrenin göz ardı edilmesi ve bu nedenle bilişsel ve davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmaların yapılandırılmış ortamlarda gerçekteşmelerinden dolayı becerinin genellenmesi aşamasında da eksiklikler yaşanmaktadır (Snell ve Janney, 2002; Rogers, 2000).

Hem davranışçı yaklaşımla hem de bilişsel gelişim yaklaşımıyla sosyal gelişimi inceleyen ve tek denekli araştırma yöntemlerini kullanan araştırmalar, tek denekli araştırma yöntemlerinin getirdiği sınırlılıkları taşımaktadırlar. Tek denekli araştırmalar, deneysel yöntemin bir uyarlaması olup araştırma gruplarının yansız atama yolu ile seçilmemesi ve önceden oluşturulması nedeni ile yarı deneysel yöntemler olarak kabul edilir. (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Deneysel araştırma yöntemleri özellikle sosyal beceri gibi bir etkileşim alanının incelenmesinde sınırlı kalmaktadır. Deneysel araştırmalarda, zaman sınırı vardır ve deneysel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak adına ortamdaki değişkenlerin kontrol edilmesi gerekir (Karasar, 2005). Bu durum, doğal oyun ortamının bozulması anlamına gelmektedir. Otistik çocuklar, doğal oyun ortamlarından alınarak farklı ortamlarda uygulama yapılmaktadır. Uygulama doğal oyun ortamında yapılırsa bile ortama kısa süreliğine yabancı kişilerin girmesi ortamın doğallığını olumsuz yönde etkilemektedir. Otistik çocukların sosyal beceri gelişimleri hakkında nicel veri toplayabilmek için ölçüm araçları ile puanlama yoluna gidilmektedir. Bu faktörlerin

her biri otistik çocukların sosyal becerileri hakkında geçerli veri elde edilmesini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Literatür incelendiğinde, otistik çocukların sosyal gelişimini sosyal etkileşimci yaklaşıma göre inceleyen araştırmaların kendi içinde; “akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan, akranları pekiştiren yöntemler”, “otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi yapan, akranları destekleyen yöntemler” ve “yetişkinin etkileşimi desteklemek için ortamı ve olaylar düzenlediği yöntemler” olarak üç genel grupta toplandığı görülmüştür.

Akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan ve onları pekiştiren yöntemler, akranlara otistik çocukların sosyal etkileşim becerilerini desteklemeleri için özel sosyal beceri stratejilerinin öğretilmesini içerir (Oswald ve DiSalvo, 2002). Bu yöntemler arasında, temel tepki öğretimi, akran ağları yöntemi ve akran başlatmalı öğretim yöntemi yer almaktadır. Literatürde, akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan yöntemlerin otistik çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisini inceleyen birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Bunlardan örnek vermek gerekirse, Pierce ve Schreibman, 1995 yılında yaptıkları araştırmada, temel tepki öğretiminin otistik çocukların sosyal davranışları üzerine etkisini incelemişlerdir. Uygulamaya iki akran eğitimci dahil edilmiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı çalışmada araştırmacılar, uygulama sonunda çocukların ortak dikkat davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar 1997 yılında yaptıkları bir araştırmada ise, akranlar tarafından uygulanan temel tepki öğretiminin otistik çocukların dil, oyun ve sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda da, çocukların sosyal oyun ve sosyal konuşma davranışlarında artış görülmüştür. Garrison ve Harrel (1997), Haring ve Breen (1992), çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yaptıkları araştırmalarda, akran ağları yönteminin otistik çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmaların sonucunda normal gelişen akranların, otistik çocukları kabullenme düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Her iki araştırmada da otistik çocukların akranları ile sosyal etkileşim başlatma oranlarında ve sosyal etkileşim süresinde artış olduğu

bulunmuştur. Odom ve Watts, 1991 yılında çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yaptıkları araştırmada, akran başlatmalı öğretimin otistik çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada üç otistik, dört normal gelişen çocuk ile akran başlatmalı öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırmacılar, akran başlatmalı öğretim yönteminin uygulanması ile çocukların oyun ortamına katılma oranını artırdığını bununla birlikte, öğretmenin sözlü yardımlarının olmadığı bağımsız uygulama sürecinde, sosyal etkileşim oranında bir artış görülmediğini belirtmişlerdir. Akran başlatmalı yöntemle sosyal etkileşim becerileri öğretimini inceleyen başka bir araştırma da Goldstein, Kaczmarek, Pennington, ve Shafer tarafından 1992 yılında yapılmıştır. ABAB modeli kullanılan bu araştırmanın sonuçları, beş otistik çocuktan dördünün sosyal etkileşim oranında gelişme olduğunu göstermiştir.

Akranlara etkileşim başlatmaları için öğretim yapan ve onları pekiştiren yöntemler, otistik çocukla basit ve doyurucu sosyal etkileşimler oluşturulmasını hedeflemektedir. Akranların etkileşim başlatmak ve etkileşimi sürdürmek için çaba göstermesinin, otistik çocukların akran modellere dikkatini yönelteceğini ve böylece akranlardan sosyal becerileri öğreneceğini varsayar (Oswald ve Disalvo, 2002). Fakat otistik çocuklar, oyun içinde karşılıklı odaklanma ve ilgiyi sürdürme için gerekli sosyal becerilerde eksikliklerine sahiptirler. Oyun içinde kendi ilgilerini anlatamazlar ve akranlarının sosyal ipuçlarını yorumlayamaz ve karşılık veremezler. (Wolfberg, 1994). Bu nedenle, oyun için sadece akranlara öğretim yapılması ve desteklenmesi, otistik çocukların akranları ile etkileşim başlatarak sürdürmesi, ortak oyuna odaklanması ve akranlarının etkileşimlerine karşılık vermesi için yeterli olmayabilir. Bu araştırmalar aynı zamanda deneysel yöntemin taşıdığı sınırlıkları da taşımaktadır.

Otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi yapan ve akranları destekleyen yöntemler, otistik çocuğa sosyal etkileşim başlatma becerilerinin öğretilmesini içerir. Otistik çocukların akranları ile etkileşim başlatma oranlarının artması durumunda akranlarında etkileşime girmek için çaba göstereceği varsayımından hareket eder

(Oswald ve DiSalvo, 2002). Hedef çocuk başlatmalı öğretim ve hedef çocuğa ve akranlara etkileşim başlatma öğretimi bu grubu oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde akranları destekleyen ve otistik çocuklara öğretim yapan birçok araştırma rastlanmaktadır. Bunlardan biri de Zanolli, Dagget ve Adams'ın 1996 yılında iki otistik çocuk ile yaptıkları araştırmadır. Çoklu yoklama modeli kullanılan bu araştırmada, iki otistik çocuğun önceden çalışılmış sosyal becerileri akranlara yöneltmesi beklenilmiştir. Araştırmacılar, uygulamanın sonucunda otistik çocukların, etkileşim başlatma davranışlarının çeşitlilikler göstermeye başladığını, bağlanma uygun ve başarılı etkileşim başlatma davranışlarının gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Belchic ve Haris 1994 yılında yaptıkları araştırmada, hedef çocuk başlatmalı öğretim yönteminin üç otistik çocuğun sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır ve araştırmannın sonucunda, uygulamaya katılan otistik çocukların sosyal etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme oranında artış olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmalar tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve bu yöntemin getirdiği sınırlılıkları taşımaktadırlar.

Otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi yapan ve akranları destekleyen yöntemler, otistik çocukların akranları ile etkileşim başlatma oranlarını artırmasının, akranlarında etkileşime girme oranını artıracığı varsayımından hareket etmektedir (Oswald ve Disalvo, 2002). Otistik çocuklar, yapılandırılmamış ortamlarda akranları ile çok az etkileşim başlatma davranışı gösterirler. Oyun içinde özel bir rehberlik olmadan, otistik çocuklar nesnelere amacına uygun oyun oynamazlar ve akranları ile sosyal oyunlara katılmazlar (Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2004). Oyun deneyimleri içinde, otistik çocukların rehberlik uygulamasına gereksinimleri vardır. Otistik çocukların akranları ile oyun tam katılımlarının sağlanması için, oyun oturumlarının kaynaştırılmış oyun ortamlarında ve yanıtlayıcı doğal oyun bağlamlarında gerçekleşmesi gereklidir (Wolfberg, 1994). Bu araştırmalar, akranların, ortamların ve materyallerin etkileşimi destekleyecek şekilde seçilmesi konusunda ve oyunu, iletişimi ve sosyal etkileşimleri desteklemek için rehberlik uygulaması yapılması konusunda sınırlılıklar taşımaktadır.

Yetişkinin etkileşimi desteklemek için ortam ve olaylar düzenlediği yöntemler, akranların otistik çocuklar ile etkileşimini teşvik etmek için ortamın ve materyallerin düzenlenmesini içerir. Bu yöntemler; gruba yönelik izlerlik yöntemi, akran arkadaş yöntemi ve akran aracılı öğretim yöntemi olarak sıralanabilir. Kohler ve arkadaşları, 1995 yılında yaptıkları araştırmada gruba yönelik izlerlik yönteminin otistik çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada paylaşma, yardım etme ve oyun organizasyonu gibi sosyal etkileşim becerilerine odaklanılmıştır. Araştırmacılar, araştırmanın sonucunda çocukların sosyal ve destekleyici etkileşimlerinin gruba yönelik izlerlik safhaları süresince azaldığını ve tekrar arttığını belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında ise etkileşim davranışlarının azaldığı belirtilmiştir. Lousley ve Helflin, 2000 yılında yaptıkları araştırmada akran arkadaş yönteminin kaynaştırma ortamında eğitim alan iki otistik çocuk üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmaya kaynaştırma ortamında yer alan normal gelişen çocuklar da katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, araştırmacılar, otistik öğrencilerin uygun sosyal etkileşimlerinin anlamlı bir şekilde arttığını belirtmişlerdir. Akran aracılı öğretim yönteminin otistik çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma da Kamps ve arkadaşları tarafından 1999 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada otistik çocuklar, kendilerinden küçük çocuklara öğretmenlik yapmışlardır. ABAB modeli kullanılan araştırma sonucunda otistik çocukların sosyal etkileşim gösterme oranlarında artış olduğu, normal gelişen akranların ise, öğretimi yapılan akademik becerileri kazandıkları ileri sürülmüştür. Bu araştırmaların her biri deneysel ve yarı deneysel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve dolayısı ile deneysel yöntemin sınırlılıklarını taşımaktadır.

Bu yöntemlerin her biri yetişkinin ortamları, materyalleri ve olayları düzenlemesini içermesine karşın, yetişkinin uygulamaya rehber olarak katılmasını içermemektedir. Bununla birlikte yetişkin tarafından ipuçları ile desteklenen kaynaştırılmış ortamlarda, otistik çocuklar daha fazla sosyal, sembolik ve işlevsel oyun davranışı gösterdikleri bilinmektedir (Wolfberg, 2004). Yetişkin rehberin, oyun içinde ortak hedef sağlaması, oyunu koordine etmesi, çocukların doğal ilgileri ve yeterlilikleri

üzerine oyunu inşa etmesi ile, çocukların sosyal oyuna katılımlarının ve etkileşimlerinin artacağı düşünülmektedir (Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2003).

Kaynaştırılmış oyun grupları modeli, Vygotsky'nin sosyal aracılı etkinlik olan oyun görüşünden hareketle oluşturulmuştur (Wolfberg, 1994). Bu model, oyunda daha yeterli olan oyun akranlar (usta oyuncular) ile oyun ortamları içinde otistik çocukların (çırak oyuncular) desteklenmesi üzerine kuruludur (Wolfberg, 1994; Wolfberg ve Schuler, 1999). Genellikle bir kaynaştırılmış oyun grubu, iki çırak oyuncu ve üç usta oyuncudan oluşur. Oyuna katılan çocukların doğal ilgilerini ve yeterliliklerini kullanarak oluşturulan oyunda bir yetişkin çocuklara rehberlik eder (Wolfberg 1994). Bandura (1977) bir öğrenme biçimi olarak model almayı savunmasına rağmen, çocuklar model olan kişilerle ilgilenmedikçe ve model davranış doğru şekilde kavranmadıkça öğrenmenin olmayacağını öne sürmüştür (Oswald ve DiSalvo, 2002). Bütün bunlar göz önüne alındığında yetişkin rehberliği önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde, kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkilerini inceleyen niceliksel ve niteliksel yöntemleri uygulayan araştırmalar yapıldığı bulunmuştur. (Nelson ve diğerleri, 2004; Yang ve diğerleri, 2004; Yang ve diğerleri, 2003; Zercher ve diğerleri, 2001; Roeyers 1996; Wolfberg 1994; Wolfberg ve Schuler, 1993).

Otistik çocuklara sosyal beceri öğretiminde kaynaştırılmış oyun grupları modelini uygulayan niceliksel araştırmalar, uygulamanın çocukların sosyal beceriler üzerine etkisini incelemeye yani sonuca yönelik araştırmalardır Nelson ve arkadaşları, 2004 yılında yaptıkları araştırmada kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik bir çocuğun oyun oynama davranışları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uygulamanın sonucunda otistik çocuğun sosyal oyun davranışlarının arttığını belirtmişlerdir. Yang ve diğerleri 2004 yılında yapılan araştırmada bu modelin, otistik bir çocuğun sembolik ve sosyal oyun davranışlarının üzerine etkilerini incelemişlerdir. ABAB modeli kullanılan araştırmanın sonucunda uygulamaya katılan otistik çocukların sembolik oyun ve sosyal oyun davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Roeyers, 1996 yılında kaynaştırılmış oyun grupları modelini

yetişkinlerin oyuna katılımını sınırlandırarak otistik çocuklar üzerine uygulamıştır. Deneysel ve kontrol gruplarının bulunduğu bu araştırmada, deneysel gruptaki çocukların sosyal etkileşim başlatma oranı ve etkileşimi sürdürme süresinde artış olduğu belirlenmiştir. Zercher ve diğerleri, 2001 yılında yaptıkları çalışmada bu modelin iki otistik çocuğun ortak dikkat, sembolik oyun ve konuşma davranışları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uygulamanın sonucunda otistik katılımcılarda nesne için ortak ilgi paylaşma, oyun oynama ve sözel ifadelerde anlamlı bir artış olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmalar niceliksel araştırmalardır ve neden-sonuç ilişkisine odaklanmışlardır. Bu araştırmalar, otistik çocuğun sosyal becerilerinin ve davranışlarının artmasını hedeflemesine rağmen, sosyal etkileşimlerin sıklığına ve süresi gibi gözlenebilen davranışlardaki değişimleri ölçmektedirler. Otistik çocukların bu becerileri kazanma süreci gözden kaçırılmaktadır. Çocuğun sosyal becerileri ne zaman ve nasıl kazandığı gibi önemli bilgilerinde göz önünde bulundurulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Literatürde kaynaştırılmış oyun grupları modelini otistik çocukların sosyal gelişimi üzerine etkilerini inceleyen ve niteliksel araştırma yöntemlerini kullanan araştırmalar, otistik çocukların akranları ile etkileşimlerini ve rehber katılımcı ile etkileşimlerini incelemektedir. Wolfberg ve Schuler, 1993 yılında yaptıkları araştırmada, kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Niteliksel ve niceliksel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada, akran etkileşimleri ve yetişkin rehberliği de betimlenmiştir. Yang, Wolfberg, Wu ve Hwu, 2003 yılında yaptıkları araştırmada, niteliksel ve niceliksel yöntemleri bir arada kullanmışlardır. Bu araştırmada kaynaştırılmış oyun grupları modelinin farklı kültürlere uygunluğu da incelenmiştir. Tayvan'da uygulanan bu araştırmada modelin otistik çocukların sosyal etkileşim, sembolik oyun ve rol oyunları oynama becerileri üzerine etkileri incelenmiştir. AB modelin kullanıldığı araştırmada, otistik çocukların akranlar ve rehber yetişkinler ile olan etkileşimleri betimlenmiştir. Wolfberg 1994 yılında niteliksel araştırma yöntemlerini kullanarak çok katılımlı vaka çalışması

gerçekleştirmiştir. Üç otistik çocuğun katıldığı bu araştırmada, akranların birbirleri ile ve rehber katılımcının çocuklar ile olan etkileşimleri betimlenmiştir. Çocukların sosyal oyun ve sembolik oyun sürelerinde gösterdikleri davranış kalıpları, yetişkin rehberin oyunu düzenleme süreci ve otistik çocuklar ile akranlarının sosyal etkileşim davranışları betimlenerek verilmiştir. Bu üç araştırmada da otistik çocukların sosyal oyun, oyuna katılma ve sosyal etkileşim davranışlarında artış olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmalar, otistik çocukların oyun davranışlarını ve sosyal etkileşim davranışlarını içinde rehber yetişkin ve diğer çocuklarla etkileşime girme biçimlerini betimlemiştir. Bununla birlikte bu araştırmaların tümünde, öğretmenler yetişkin katılımcı olarak kullanılmış ve rehber katılımcılar kaynaştırılmış oyun grupları modeli rehber katılımcığı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ebeveynler, çocukları ile çok fazla zaman geçirmelerinden dolayı, çocuklarını sosyal gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Pang, 2006). Bu nedenle, ebeveynlerin çocukları ile oyuna katılımlarının, oyuna rehberlik süreçlerinin ve bu süreçte kullandıkları etkileşim stratejilerinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, otistik çocuğa sahip bir annenin, çocuğunun sosyal becerilerini geliştirmek için akranları ile oyun etkinlikleri sırasında kullandığı stratejilerin betimlenmesidir. Bu amaçla doğal gözlemler yapılmış, saha notları tutulmuş, anne ile yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve belirlenen oyun etkinlikleri park ortamında gerçekleştiği şekli ile video teybe kaydedilmiştir. Video teyp kayıtlarının analizi mikro-etnografik analiz teknikleri kullanılarak yapılmıştır (Erikson ve Schultz, 1982). Bu yöntem, doğal ortamda gerçekleşen etkileşimlerin izlenmesi ve daha sonra sistematik olarak analiz edilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

İzleyen bölümlerde, araştırma deseni, araştırmaya katılanların belirlenme süreci, araştırmaya katılanlar, araştırmanın geçtiği yer, odaklaşma süreci, araştırmacının rolü ve araştırma verilerinin toplanması süreci hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. DESEN

Araştırmanın deseni, niteliksel araştırma yöntemlerinden vaka incelemesidir. Mikro-etnografik vaka incelemesi, tek kişinin, olayın, kurumun yada topluluğun belirli bir özelliğinin ayrıntılı betimi olarak tanımlanmaktadır (Sax, 1968; Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada anne, otistik çocuk ve oyun grubunda bulunan diğer çocuklar arasındaki etkileşimin ayrıntılı incelemesine yer verilerek, annenin doğal olarak kullandığı etkileşim stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Vaka çalışması genel olarak bir huniye benzetilir. Bu desen yapısı gereği araştırmacı veri topladıkça ortam ve konu daralır. Araştırma ilerledikçe başlangıçta geniş olan araştırma çerçevesi gittikçe daralır ve sonunda bir odak oluşur. Ulaşılan odak ile

toplanan veriler analiz edildikten sonra elde edilen verilerin bütünü ile bağlantısı kurulur (Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmanın odaklaşma süreci belli bir sıra ile oluşmuştur. Bu aşamalar sırasıyla, çocuğunun sosyal becerilerini geliştirme sürecinde etkili bir annenin belirlenmesi, bu annenin çocuğunun sosyal gelişimine bakış açısının belirlenmesi, annenin çocuğunu akranları ile bir araya getirdiği bağlamların belirlenmesi, anne ve çocuğun akranlarla gerçekleştirdiği oyun türlerinin belirlenmesi, çocuğun oyun türleri içinde gerçekleştirdiği oyun etkinliklerin belirlenmesi ve bir oyun etkinliği gerçekleşirken anne ile otistik çocuğun sosyal etkileşim yapılarının incelenmesine doğru bir daralma yaşanmıştır. Anne ile otistik çocuğu arasındaki etkileşimlerin incelenmesi sırasında, bu desenin gereği olarak araştırmacı ailenin günlük yaşantısına iki ay kadar katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Veriler doğal gözleme dayalı saha notları tutma, anne ile yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapma, anne ile otistik çocuğun sosyal etkileşimlerini videoya kaydetme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Bu teknikleri kullanarak araştırmacı, doğal oyun ortamlarında süregelen etkileşimleri yakalayabilmiş ve bunları sistematik olarak analiz etmiştir. Bu teknikler kullanılarak toplanan verilerin dökümü yapılarak, annenin kullandığı stratejilerin frekans sayımları yapılmış ve yüzde oranları belirlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN BELİRLENMESİ

Bu bölümde, araştırmaya katılan annenin belirlenmesi süreci ve araştırma ortamına girmek için anneden izin alma sürecine yer verilmektedir.

3.2.1. Annenin Belirlenme Süreci

Annenin belirlenmesi sürecinde, önce görüşme soruları belirlenmiş, daha sonra görüşmeler uygulanarak araştırmaya katılacak olan anne belirlenmiştir.

Görüşme Sorularının Belirlenmesi:

Araştırmaya katılacak annenin belirlenmesi sürecinde ilk olarak, otistik çocuğunun sosyal becerilerini geliştirme sürecinde etkili olan bir annenin özellikleri literatüre dayalı olarak belirlenmiştir. Bu özellikler; doğal ortamlarda çocuğunu akranları ile birlikte oyun oynatma, oyun içinde çocuğunun akranlarının farkına varmasını sağlama, akranları oyuna davet etme, çocuğun oyunda sıra almasını ve sırada beklemesini sağlama, oyun içinde çocuğa ve akranlara görev dağılımı yapma, çocuğun oyun görevini yerine getirmesi için bekleme, oyuna katılma ve çocukla birlikte oynama, oyun sırasında çocuğuna sözel ipuçları, işaret ipuçları, fiziksel yardım sağlama ve yardımı zamanla geri çekme, selamlaşma, vedalaşma, özür dileme gibi davranışlar için hatırlatıcı ipuçları sağlama, soru sorma, oyunu yorumlama davranışları ile oyun içinde rehberlik yapma olarak sıralanabilir (Sussman,1999; Weitzman, 1992; Hannah, 2001).

Çocuğuna sosyal becerileri kazandırma sürecinde etkili olan bir annenin özelliklerinin belirlenmesinin ardından, bu özellikleri taşıyan annelerin bulunmasını sağlamak amacıyla, iki farklı kurumda önerilen yedi farklı anne ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, annelerden izin alınarak ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Bu görüşmelerde annenin, çocuğunun oyun sırasında sosyal etkileşim becerilerini kullanması için yaptığı etkinlikler ve çocuğuna sosyal becerileri kazandırmak için ve çocuğunun akranları ile oyun oynaması için kullandığı stratejiler öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu görüşmeler sırasında literatüre dayalı olarak oluşturulan sorular yöneltilmiştir. Bu sorular şunlardır:

1. Çocuğunuz ne tür oyunlar oynamayı sever?
2. Çocuğunuz daha çok kiminle oynamayı tercih eder?
 - Çocuğunuz kardeşleri ile oynar mı?
 - Çocuğunuz yaşlılar/akranları ile oynar mı?
 - Çocuğunuz kendinden küçük çocuklar ile oynar mı?
 - Çocuğunuz kendinden büyük çocuklar ile oynar mı?

3. Çocuğunuz oyunlara nasıl katılır?
4. Bir anne olarak siz çocuğunuzun arkadaşları ile oynaması için neler yaparsınız?
5. Çocuğunuzun arkadaşları ile oynaması için ne tür oyun fırsatları yaratırsınız?
 - Bu tür oyun fırsatlarını ne sıklıkta yaratırsınız?
 - Çocuğunuzun diğer çocuklar ile birlikte oynaması için nereleri oyun ortamı olarak kullanırsınız?
 - Diğer çocukların çocuğunuzu da oyuna dahil etmesi için neler yaparsınız?
 - Diğer çocuklar oyun oynarken çocuğunuzun da onların oyununa girmesi için neler yaparsınız?
6. Oynamaya başlamadan önce çocuğunuza oyunla ilgili neler öğretilirsiniz?
 - Çocuğunuza oyun kurallarını öğretir misiniz?
 - Çocuğunuza oyunla ilgili şarkı, tekerleme ya da ebe, sobe vb. gibi oyunun gerektirdiği sözel tekrarlamaları öğretir misiniz?
 - Çocuğunuza diğer çocuklar ile selamlaşma/ vedalaşma becerilerini öğretir misiniz?
 - Çocuğunuza oyun sırasında arkadaşları ile etkileşimde kullanacağı ricada bulunma becerisini öğretir misiniz?
 - Çocuğunuza özür dileme becerisini öğretir misiniz?
7. Oyuna başlamadan önce çocuğunuza oyunla ilgili becerileri nasıl öğretilirsiniz?
 - Çocuğunuza oyun kurallarını nasıl öğretilirsiniz?
 - Çocuğunuza oyunla ilgili şarkı, tekerleme ya da ebe, sobe vb. gibi oyunun gerektirdiği sözel tekrarlamaları nasıl öğretilirsiniz?
 - Çocuğunuza diğer çocuklar ile selamlaşma/ vedalaşma becerilerini nasıl öğretilirsiniz?
 - Çocuğunuza oyun sırasında arkadaşları ile etkileşimde kullanacağı ricada bulunma becerisini nasıl öğretilirsiniz?

- Çocuğunuza özür dileme becerisini nasıl öğretirsiniz?
8. Çocuğunuzun oyun sırasında arkadaşları ile etkileşime girmesi için neler yaparsınız?
 - Diğer çocuklar çocuğunuzu oyuna davet ettiğinde çocuğunuzun oyuna katılması için neler yaparsınız?
 - Çocuğunuzun diğer çocuklar ile etkileşim başlatması için neler yaparsınız?
 - Çocuğunuzun diğer çocuklar ile etkileşimi sürdürmesi için neler yaparsınız?
 9. Çocuğunuzun oyun oynarken oyun kurallarını yerine getirmesi için neler yaparsınız?
 10. Çocuğunuzun oyun sırasında sıraya girmesi için neler yaparsınız?
 11. Çocuğunuzun oyun sırasında oyundaki sırasını beklemesi için neler yaparsınız?
 12. Çocuğunuzun oyun sırasında oyunda görev/rol alması için neler yaparsınız?
 13. Çocuğunuzun oyun sırasında oyundaki görevini yerine getirmesi için neler yaparsınız?
 14. Siz, diğer annelerin çocuğuna oyun grubu içinde sosyal etkileşim becerilerini kullanmasını öğretirken nelere dikkat etmesini önerirsiniz?
 - Neleri yapmaya dikkat etmelerini önerirsiniz?
 - Neleri yapmamaya dikkat etmelerini önerirsiniz?

Görüşmelerin Uygulanması Süreci:

Annenin belirlenmesi amacıyla görüşme yapılacak anneleri belirlerken, başvuru alan iki kurumda öğretmen önerileri ve idareci personel önerileri dikkate alınmıştır.

Böylece belirlenen kriterlere uygun, çocuğuna sosyal becerilerini kazandırma sürecinde etkili olan annenin belirlenmesi sürecinin hızlandırılması amaçlanmıştır.

Görüşmelere araştırmacının ikamet etmekte olduğu İstanbul ilindeki kurumlarla başlanmıştır. İlk görüşme araştırmacının çalışmakta olduğu İstanbul'da bulunan bağımsız bir otistik çocuklar eğitim merkezinde yapılmıştır. 19.04.2007 tarihinde araştırmacı, merkezde çalışan üç öğretmen ve kurumunu müdür yardımcısı ile belirlenen kriterlere uygun anneleri belirlemek için görüşme yapmıştır. Kurumun müdür yardımcısı Aylin Hanıma danışılarak, belirlenen etkili anne özelliklerine uygun veliler, çocukları ve çocukların eğitime devam ettiği sınıflar hakkında bilgi alınmıştır. Bu sınıfların öğretmenlerinden İmren Hanım, Gizem Hanım, Zuhale Hanım ve Yasemin Hanım ile görüşme yapılarak, isimleri belirlenen çocuklar ve anneleri hakkında bilgi alınmıştır. İmren hanım, sınıfında bulunan üç öğrenci velisinin çocuğunun sosyal gelişimini desteklemekte etkili olduğunu düşündüğünü, fakat bunlardan birisinin annesinin bu çalışmaya katılmak istemeyeceğini, diğer ikisinin katılmak isteyeceğini söylemiştir. Yasemin Hanım, kendisi ile yapılan görüşmede, sınıfında iki öğrenci velisinin çocuğunun sosyal becerilerini geliştirmekte etkili olduğunu düşündüğünü, bunlardan birisinin annesinin bu çalışmaya katılacağından emin olduğunu fakat diğer anneden emin olamadığını söylemiştir. Gizem Hanım, kendisi ile yapılan görüşmede, sınıfında bir çocuk velisinin çocuğu ile sosyal beceriler ve oyun becerileri üzerine çalıştığını fakat annenin bu çalışmaya kesinlikle katılmayacağını söylemiştir. (Günlük# 2, 19.04.07, sf.2).

Müdür yardımcısının ifade ettiği diğer iki çocuğun bulunduğu sınıfının öğretmeni ile 20.04.2007 günü görüşme yapılmak istenmiştir. Sınıfa görüşme için girildiğinde ve amaç açıklandığında, sınıftaki öğretmenlerden biri hiçbir şey söylemeden bir çocuğu alarak dışarı çıkmıştır. Diğer öğretmen ise sorulara kısa kısa cevaplar vererek, sınıftaki çocukların annelerinin bu çalışmaya katılmak istemeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir (Günlük# 3, 20.04.2007, sf.3).

20.04.2006 tarihinde Kayışdağı'nda hizmet veren araştırmacının çalıştığı diğer özel eğitim merkezine gidilmiştir. Kurumun öğretmenleri ve eğitim koordinatörü ile

görüülerek, belirlenen kriterlere sahip velilerin ve çocuklarının isimleri alınmıştır. Bu kurumda belirlenen sahip dört çocuk belirlenmiştir. Bu çocukların annelerinin böyle bir çalışmaya katılma konusundaki tutumlarının ne olacağı hakkında öğretmenlerden bilgi alınmıştır (Günlük# 3, 20.04.2007, sf.3).

16.05.2007 tarihinde tez danışmanı ile görüşülerek, görüşme rehberi soruları üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme rehberinin düzenlenmesinin ardından, ailelerle görüşmelerin yapılmasına başlamaya karar verilmiştir (Günlük# 27, 16.05.2007, sf.27). Araştırmacı 18.05.2007 tarihinde görüşme rehberini düzenledikten sonra, Kayışdağı'nda bulunan merkezde ilk anne ile konuşarak görüşme için randevu almıştır (Günlük# 29, 18.05.2007, sf.29). Ertesi gün için pastanede randevu veren anne ile 19.05.07 tarihinde görüşülmüştür. Görüşmede, çocuğun araştırılan birçok sosyal beceriye sahip olduğu anne tarafından ifade edilmiştir (Günlük# 30, 19.05.2007, sf. 30).

21.05.2007 tarihinde, otistik çocuklar eğitim merkezinde bulunan anneye telefon aracılığı ile ulaşılmıştır. Okuldan arandığını öğrenen anne araştırmacı tarafından okula çağırıldığında korkmuş ve “çocuğum ile ilgili bir sorun mu var hocam” demiştir. Araştırmacının amacını ve çalışmasını açıklamasından sonra, 23.05.2007 tarihine ve sabah 08:00'de okula randevu alınmıştır. Anne, bunun dışında kalan zamanlarda çalışması nedeniyle görüşme imkanı olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacı, aynı gün Kayışdağı'nda bulunan merkeze devam eden diğer anneyi aramış ve ona da araştırmasını ve amacını açıklayarak 23.05.2007 tarihinde randevu günü almıştır (Günlük# 32, 21.05.2007, sf. 32).

23.05.2007 tarihinde otistik çocuklar eğitim merkezine gidilerek, anne ile görüşme yapmıştır. Aynı günün saat 15:00' de Kayışdağı' ndaki merkeze gidilerek diğer anne ile de görüşme yapılmıştır (Günlük# 34, 23.05.2007, sf.34). 25.05.2007 tarihinde Kayışdağı'nda bulunan merkeze devam eden son anne aranarak, araştırmanın amacı ve çalışma açıklanmıştır. Anne böyle bir çalışmaya seve seve katılacağını ifade ederek 26.05.2007 tarihinde evinde randevu vermiştir. Araştırmacı aynı gün Melek Hanımı arayarak kısaca amacını açıklamış ve bir randevu istemiştir. Melek Hanım

30.05.2007 gününe randevu vermiştir. İmren hanım kendi sınıfındaki anneler ile telefonla iletişim kurmuş ve araştırmacı için 31.05.2007 gününe randevu almıştır (Günlük# 36, 25.05.2007, sf.36).

26.06.07 tarihinde çocuğu Kayışdağı'nda bulunan kuruma devam eden anne ile görüşülmüştür. Anne, bu çalışmaya katılmayı istediğini ifade etmiştir. Görüşmenin sonunda araştırmacı evden ayrılırken anne, çocuğunun otistik tanısı olduğuna ama kendisinin bu tanıya inanmadığını ifade etmiştir. (Günlük#, 37, 26.05.2007, sf.37). 30.05.2007 tarihinde, Melek Hanımla kendisinin evinde görüşme yapılmıştır. Melek Hanım, bu çalışmaya katılmayı istediğini ifade etmiş ve araştırmacıyı çalışmasından dolayı tebrik etmiştir (Günlük# 41, 30.05.2007, sf. 41).

31.05.2007 tarihinde otistik çocuklar eğitim merkezinde sabah bir anne ile öğleden sonra diğer anne ile görüşülmüştür. Sabah görüşülen anne, çocuğuna sosyal becerilerin birçoğunu öğrettiğini ve çocuğunun buları uzun süredir uyguladığını ifade etmiştir. Öğleden sonra görüşülen anne ise, çocuğunu çok fazla evden dışarı çıkarmadığını, çocuğunun genellikle evde tek başına oynadığını, kendisinin bu oyunlara çok fazla katılmadığını söylemiştir (Günlük# 42, 31.05.2007, sf. 42).

Görüşmelerin betimsel indeksleri alınarak 07.06.2007 günü tez danışmanı ile görüşülmüştür. Annenin çocuğuna sosyal becerileri kazandırma sürecini izlemek için, henüz bu becerileri öğrenme aşamasında olan bir çocuğu tercih etmenin daha iyi olacağı düşünülerek, Melek Hanım gözlenecek anne olarak seçilmiştir. Araştırmacı, aynı gün Melek Hanımı arayarak, bir sonraki hafta bir gün görüşmek için kendilerine uygun bir günde ev ziyaretine geleceğini söylemiştir. Melek Hanım görüşmekten çok memnun olacağını ifade etmiştir (Günlük# 50, 07.06.2007, sf.50).

3.2.2. Ev Ortamına Girebilmek İçin Anneden İzin Alma Süreci

Araştırmada Melek Hanımın evine girip araştırma yapabilmek için, ondan yazılı bir izin alınmıştır. Yazılı izin, araştırma etik kurallarının bir gereği olarak hazırlanmıştır ve katılanların gönüllülüklerini, uyulmasını istediği kuralları içermektedir.

Yazılı izin belgesinin hazırlanmasında benzer araştırmalardan yararlanılmış, bu araştırmalarda kullanılan yazılı izin belgeleri incelenmiştir. Bir yazılı izin belgesinde olması gereken unsurlar göz önüne alınarak, uygun bir yazılı izin belgesi taslağı hazırlanmıştır. Bu izin belgesinde, araştırmanın amacı, kullanacağı teknik, araç ve gereçler, araştırmanın süresi, gizlilik ilkesi yer almaktadır.

Anneye izin belgesinin birinci taslağı verilmiş ve belgede yazılı olan metin sözlü olarak da açıklanmıştır. Anne, izin belgesinin alt kısmına “ kabul ediyorum” ifadesini kullanarak imza atmıştır. Anne ile izin belgesinin imzalanması sırasında yirmi dakikalık bir görüşme yapılmıştır. Annenin imzaladığı yazılı izin formu’nun bir örneği Ek 1’de görülebilir.

3.3. ARAşTIRMAYA KATILANLAR

Araştırmaya katılanlar; “odak çocuk: Burak”, “odak çocuğun yaşadığı ortamdaki kişiler” ve “saklambaç oyununa katılan kişiler” olmak üzere üç başlık verilmiştir.

3.3.1. Odak Çocuk: Burak

Burak bu çalışmanın odak çocuğudur. 1998 doğumlu olan Burak, gözlem yapıldığı dönemde 9 yaşındadır. Burak, beyaz tenli, kısa açık kestane renkli dalgalı saçları, kahverengi gözleri olan, zayıf sevimli bir erkek çocuğudur. Sol yanağında 3 cm boyunda dikiş izi bulunmaktadır. Ön dişlerinin arasının açık ve alt çenesinin hafif ileride olması nedeniyle, bazı sesleri çıkaramamaktadır. Bu durum konuşmasının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Burak, İstanbul ilinde yer alan bir bağımlı OÇEM’ de eğitim almaktadır. Haftanın bir günü kaynaştırma sınıfına devam etmektedir. Bağımlı OÇEM’de eğitim almaya 2005-2006 eğitim öğretim yılında başlamıştır ve aynı yıl kaynaştırma uygulamasına da başlamıştır.

Melek Hanım ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış bir görüşmede anne, Burak'ın geç konuştuğunu ve ismi ile çağrıldığında tepki göstermediğini ifade etmiştir. Melek Hanım çocuğunda bir farklılık olduğunu düşünmeye başladığını ve bunun üzerine İstanbul Çapa Hastanesine gittiklerini ve Burak'ın dokuz aylık bir süreç sonunda otizm tanısı aldığını belirtmiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf.66).

Melek Hanım, Burak'ın çocukken şüphelendiği davranışlarını "...dört beş yaşına kadar yani dört-dört buçuk diyim hiç konuşmadı, artı çamaşır makinesinin önünden Burak çekilmezdi, çamaşır makinesini seyretmeye bayılırdı. Bi de arabalarla normal oynamıyordu arabaları ters çeviriyoruz tekeriyle yalnızca..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M# 3, 23.06.07, sf.2-3).

Odak Çocukta Otizmin Belirlenmesi:

Anne, Burak'ın tanı sürecini yarı-yapılandırılmış bir görüşmede "...Burağı ilk önce Çapa'ya götürdüm üç yaşında yoktu Çapa'ya ilk gittiğimiz zaman. Ondan sonra tabi oradaki randevuları ben size şöyle söyleyeyim isterseniz hani randevu almaya gidiyorsunuz altı ay sonraya randevu veriyorlar falan, Bu arada çocuk büyüyor..." diyerek tanı alma sürecini anlatmıştır (Grş M#3, 23.06.07, sf.4). Melek Hanım yarı-yapılandırılmış bir görüşmede Burak'ın doktoru ile görüşmelerini "...İki randevu alırken daha bize işte şey çocuğunuz çamaşır makinesiyle çok oynuyor mu işte a o hiç unutmadığım bir şeydir benim. Evet çok oynuyo. Çamaşır makinesini döndürüyor mu, döndürüyor. Yani çamaşır makinesi çalışırken seyrediyor mu seyrediyor. Çamaşır makinesini kilitleyin sakın ona göstermeyin, çamaşır makinesini uzak tutun. Çocuğunuz ını büyük bi ihtimalle otistik dediler..." şeklinde açıklamıştır (Grş M#3, 23.06.07, sf.4).

Melek Hanım, tanı sürecinin ilerleyen dönemlerine doktorların Burak'ın bir şeyi olmadığını ifade ettiklerini, fakat kendisinin şüphelendiğini açıklamıştır. Melek Hanım, görüşmede bu durumu "...Altı ay geçip de randevu günü gelince girdik doktora. Sizin çocuğunuzun hiçbir şeyi yok dedi. Yuvaya verin dedi çocuğunuz. Yalnızca geç konuşacak dedi. Doktor yani Çapa'nın çocuk psikiyatrı..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#3, 23.06.07, sf.5). Melek Hanım Burak'ın göz teması

kurmaktan kaçınmasından dolayı şüphelerinin devam ettiğini, bu nedenle Marmara Üniversitesi'nden randevu aldığını ve Burak'ın dört, dört buçuk yaşından sonra tanı aldığını belirtmiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf.66). Burak'ın sağlık kurulu raporu ek 2'de verilmiştir.

Odak Çocukta Gözlenen Otizm Özellikleri

Odak çocukta gözlenen otizm bulguları literatürde tanımlandığı gibi otistik çocuklarda görülen motor gelişim özellikleri, davranış özellikleri, bilişsel gelişim özellikleri, dil ve iletişim ve sosyal gelişim özellikleri olmak üzere beş başlık altında özetlenmektedir.

Motor Gelişim Özellikleri: Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen bir yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak'ın küçüklüğünden bu yana motor gelişimini "...El kas becerileri hala yani az o zamanlar hiç yoktu mesela. Bi dönem her iki eline de mesela kalemi sağ eliyle nasıl tutuyorsa sol eliyle de öyle tutuyordu..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.4). Burak'ın ek 1'de yer alan sağlık kurulu raporunda "fiziksel terapi" ve "el becerisi" alanlarında eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Burak'ın 2007 tarihli özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda, Pendik Rehberlik ve Araştırma Merkez Müdürlüğü tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programında, kağıdı makasla kesme ve yaşına uygun karmaşık şekilleri çizme yıllık amaç olarak alınmıştır. Özel eğitim değerlendirme kurul raporu, ek 3'de verilmektedir.

Yapılan gözlemler sırasında Burak'ın bardak gibi nesnelere taşırken iki eli ile tuttuğu, köpeğin tasmağını takmak gibi becerilerde zorlandığı gözlemlenmiştir. Çatal kaşık kullanarak yemek yerken, yemeği ağzına götürürken zorlandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Burak'ın koşma, zıplama, merdiven çıkma, tek ayak üstünde durma gibi becerileri rahatlıkla yerine getirdiği gözlenmiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf. 66). Melek Hanım kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede motor beceri gelişimini "...Beceriksizdi. Yani hala da yok denecek kadar az Burağın. Ya emziği ağzına alırken bile, Burak baya bi uzun süre emzik emdi, emziğini alırken

bile onu hani çok becerikli tutamıyordu...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.5).

Davranış Özellikleri: Yapılan gözlemler sırasında, Burak’ın öne ve geriye uzun süre sallanma davranışı gösterdiği gözlenmiştir. Anne yapılandırılmamış bir görüşmede, Burak’ın bu davranışları okulda öğrendiği ve bununla ilgilenmeyip, dikkatini dağıtarak unutturmaya çalıştıklarını belirtmiştir (Günlük# 66, 02.07.07, sf.66). Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak’ın davranış özellikleri hakkında gözlemlerini “...mesela benim kırmızı özellekle lakost giymeme takıntısı vardı kusardı kırmızı lakost giydiğim zaman. Burak kusardı. Ateş biberonu kendi biberonuyla yani Ateş kendi biberonuyla süttten farklı bişey içse kusardı. Burak kusardı Ateş değil...” şeklinde ifade etmiştir. Melek Hanım, görüşmede Burak’ın diğer davranış özelliklerini “...Yastıkları düzeltirdi. Parka gittiğimizde ellerine mesela bişey deydiği zaman kıyamet kopardı. Burağın takıntısı en büyük takıntısı oydu. Ellerine kum yapış yapış bişey olduğu zaman yıkayana kadar ağlardı. eee ondan sonra eeee Burak mesela çok farklı ya bu atıyorum ben vitrinin üzerinde bişey var onunla kalktı mesela Ateş veya abisi yerini değıştirdi hayır o zaman konuşamıyo, diliyle ifade edemiyo bağıra çağıra kıza kıza böyle alırdı onu, götürür vitrinin üstüne koyardı...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.2). Gözlemler sırasında Burak’ın çorapları olmadan yere basmadığı, diğer aile bireylerinin de çıplak ayaklarını gördüğünde ayaklarına saldırdığı görülmüştür.

Bilişsel Gelişim Özellikleri: Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Burak’ın okumayı yeni öğrendiği fakat yazma konusunda sıkıntılı olduklarını, sayma, rakamları tanıma becerileri üzerine çalışıldığını ifade etmiştir. Melek Hanım, bu çalışmalarını evde de tekrar ettiklerini fakat bunu genelde oyunla yaptığını ifade etmiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf.66). Yapılan gözlemler sırasında, Melek Hanımın sayma becerilerini oyun içinde model olarak çalıştığı görülmüştür. Melek Hanım Burak’ın kavramları da böyle öğrendiğini ifade etmiştir (Günlük# 76, 03.07.07, sf. 76). Melek Hanım, Burak’ın bütün araba markalarını bildiğini ve arabalara çok düşkün olduğunu, çok eski araba modellerini bile bildiğini ifade etmiştir (Günlük# 80, 09.07.07, sf. 80).

Burak'ın devam ettiği okul tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programında, nesnelere yönlerine göre ayırt etme, yönlerine göre eşleme becerilerine sahip olmadığı, günleri, ayları, mevsimleri söyleyemediği belirtilmektedir. Eğitsel performans düzeyinde Burak'ın nesnelere şekillerine göre ikili örüntü oluşturma becerilerine sahip olmadığı, bununla birlikte büyük-küçük, uzun-kısa, altında-üstünde, kavramlarına sahip olduğu ve renkleri ayırt ettiği belirtilmektedir. Burak'ın devam ettiği okulun bireyselleştirilmiş eğitim programının eğitsel performans düzeyi sayfası ek 4'de verilmektedir. Rehberlik ve araştırma merkezi tarafından hazırlanan eğitim planında ise, nesnelere renk, şekil, büyüklüklerine göre ayırt etme, küçükten büyüğe sıralama, renkleri ayırt etme bilişsel amaçlar olarak ele alınmıştır.

Dil ve İletişim Özellikleri: Gözlemler sırasında, Burak'ın kendini iki ve daha fazla kelime kullanarak ifade ettiği gözlemlenmiştir. Burak, konuşma sırasında bazı sesleri çıkarmakta zorlanmaktadır. Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın çok küçükken anne dediğini sonra konuşmanın kesildiğini ve dört-dört buçuk yaşına kadar konuşmadığını ifade etmiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf. 66). Burak'ın sağlık kurulu raporunda dil ve konuşma terapisine gereksinimi olduğu belirtilmiştir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporunda isteklerini kısa cümleler ile anlattığı, karşılıklı iletişime açık olmadığı belirtilmiştir.

Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın kendini iki ve daha fazla kelime ile ifade edebildiğini, fakat bazı kelimeleri söylerken zorlandığını, anlaşılmadığında da çok sinirlendiğini ifade etmiştir (Günlük# 83, 12.07.07, sf. 83). Yapılan gözlemler sırasında, Burak'ın zamirleri kullanarak cümle kurduğu, zaman eklerini uygun yerlerde kullanmadığı gözlenmiştir. Burak'ın etkinliklere sözel dili kullanarak katıldığı ve konuşmalara el kol hareketleri ile eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Burak'ın konuşurken jest ve mimiklerini kullanmadığı gözlenmiştir. Özel eğitim değerlendirme kurulu raporunda, sözel ve sözel olmayan iletişim eksiklikleri nedeniyle Burak'ın sosyal uyumunun olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Burak'ın öğretmeni tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programında, iki ve daha fazla kelimeli yönergeli eylemleri yerine getirdiği, nesnelere tanıdığı, sesin kaynağına bakma ve sesleri ayırt etme becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir. Eğitsel

performans düzeyi açıklanırken Burak'ın dinleme süresinin 10, 12 dakika olduğu, iki kelimeli dizilerde isim fiil birleştirerek cümle kurduğu, bununla birlikte sıfat ve isimleri birlikte kullanma becerilerine sahip olmadığı belirtilmiştir. Aynı planda Burak'ın cümle içinde şimdiki zaman ekleri, geçmiş zaman ve gelecek zaman eklerini kullanma becerilerinde sınırlılıkları olduğu belirtilmiştir.

Sosyal Gelişim Özellikleri: Melek Hanım yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın bebekken kucağına aldığı anda kendisine sarılmadığını ve göz temasından kaçındığını ifade etmiştir. Şu anda da gözlerini kapattığını fakat bunu utandığı için yabancılar karşı yaptığı ifade etmiştir (Günlük# 67, 24.06.07, sf. 67). Burak'ın ismi ile çağrıldığında tepki vermediğini ifade eden Melek Hanım, yarı-yapılandırılmış bir görüşmede "... Bazen duymadığını düşündüğümüz dönemler bile oldu, bazen mesela biz Buraaak diye kendimizi yırttığımız zamanlar oldu ama Burak o kadar uzaktan gelen çok sevdiği bir müziğe hemen tepki gösterirdi..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.2). Özel eğitim değerlendirme kurul raporunda Burak'ın sosyal etkileşim becerilerinde eksiklikler olduğu, akranları ile iletişim kurmadığı ve grup oyunlarına katılmadığı belirtilmektedir.

Melek Hanım, Burak'ın kalabalığa girmekten hoşlanmadığını ve kalabalık ortamlara girdiğinde öfkelenmediğini ifade etmiştir. Melek Hanım, Burak'ın kalabalık ortamlara tepkisini ve bu ortamlara alışma sürecini "...Pazara gidecez, daha kalabalığı görür görmez ha büyümüştü Burak ayakları yere değebilirdi, yani bebek arabasında ayaklarını yere fren gibi indirir aaaaaaa diye bas bas bağıırdı. Kalabalık gördüğü anda. Hı oraya giricemizi de anlıyo girmemek için tepki gösteriyo. Ama bilmiyorum, ablamın en büyük söylediği şey hani benim pazarlardan vazgeçmemem, Burak'ı inatla pazarlara sokmam biraz etkili oldu diyo ablamın söylemesi..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.2).

Araştırma sırasında, Burak'ın evde farklı biri olduğu zaman saklandığı ya da yüzünü sakladığı gözlemlenmiştir (Günlük# 67, 24.06.07, sf.67). Melek Hanım, Burak'ın sosyal gelişimini açıklarken bunu "...Konuşmadığı dönemlerde zaten hani o dönemlerde eve mesela yeni birisi gelmiş hiç fark farkında değildi, umursamıyordu.

Benim kendi düşüncem algılamıyomuydu çözemedim. Ama bu 4-4,5 yaşından sonra eve birisi geldiği zaman yani özellikle uzun dönem görmediği birisi geldiği zaman şımarıklıklar diyebileceğimiz tavırlar sergiliyordu. Bu Hav hav hav yapıp evin içinde koşmaya kadar gidiyo...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.6). Melek Hanım, Burak’ın oyun gelişimini açıklarken Burak’ın oyuna kendisinin katılmadığını ifade etmiştir (Grş M#1, 30.05.07, sf. 3). Melek Hanım, Burak’ın oyuna katılımını “...Dışarıda gördüğü çocuklara kolay kolay girişmez ama benim yardımımıla birlikte onlarla birlikte oynamaya uğraşyoruz. Burak direk kendisi katılmaz. Benim yardımımıla...” şeklinde ifade etmiştir. Melek Hanım Burak’ı oyuna katma sürecini “...Burağa önceden bişey anlattığım zaman tepki gösterir. Onu bildiğim için ona yani söylemeden elinden tutarım, arkadaş yani çocukların yanına götürürüm. Ondan sonra ben de oynamaya başlarım, o anlamadan oynamaya başlar...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#1, 30.05.07, sf. 3). Burak’ın öğretmeni tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programında, izin alma becerilerine sahip olduğu, sıra alma, sırasını bekleme, suçlanma ile baş etme becerilerine sahip olmadığı belirtilmiştir. Aynı planda Burak’ın yalnız ve paralel oyun oynama becerilerine sahip olduğu, etkileşimsel oyunlar ve grup oyunları oynama becerilerinde ise sınırlılıkları olduğu belirtilmiştir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda rehberlik ve araştırma merkezinin hazırladığı eğitim planında ise, ortam malzeme kullanarak iki akran ile kurallı oyunlar oynama yıllık amaç olarak ele alınmıştır.

3.3.2. Odak Çocuğun Yaşadığı Ortamda Bulunan Kişiler

Odak çocuk, “anne: Melek Hanım”, “baba: Ömür Bey”, “ağabey: Ediz”, “erkek kardeş: Ateş”, “teyze: Sevinç Hanım” ve teyzenin kızı: Yaprak” ile birlikte yaşamaktadır.

Anne: Melek Hanım

1971 doğumlu olan Melek Hanımın üç erkek çocuğu bulunmaktadır. Melek Hanımın fiziksel görünümü, 1,68 boylarında, yaklaşık 58 kilo, esmer, siyah uzun düz saçlı, koyu kahverengi gözleri olan ve saçları omuzlarına kadar gelen orta yaşlı bir hanım olarak tarif edilebilir. Genellikle güler yüzlü olan Melek Hanım, lise mezunu

ve ev hanımıdır. Eskiden laborant olarak çalışan Melek Hanım, büyük oğlu Ediz iki yaşında iken hastalanınca işi bırakmış. Melek Hanımın Burak ve diğer çocuklarına karşı, şakacı, sevecen, ilgili ve kurallı bir anne modeli göstermektedir. Melek Hanımın annesi, babasından ayrıldıktan sonra yeniden evlenmiştir. Melek Hanım'ın altı kardeşi bulunmaktadır. Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ı annesinin ve bazı kardeşlerinin kabullenemediklerini ifade etmiştir (Günlük# 68, 25.06.07 sf. 68).

Aile, Pendik ilçesinde bir evde oturmaktadır. Melek Hanım, eşi, çocukları, ablası ve ablasının kızı aynı evde yaşamaktadır. Aile, yaşadıkları ev için kira vermektedir. Melek Hanım yapılandırılmamış bir görüşmede, ablasına çok düşkün olduğu ve onunla ayrı evlerde yaşarken de sık sık görüştiklerini ve birbirlerinin evinde kaldıklarını ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104).

Melek Hanım, Burak tanı aldıktan hemen sonra Burak'ın eğitimine başladığını ifade etmiştir. Burak'ı özel eğitim merkezlerine yollayan Melek Hanım, Burak'ın eğitimine dört yaşlarında başladıklarını söylemiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf.66). Yarı-yapılandırılmış bir görüşmede Burak'ın tanı aldığı süreçte sigortalarının bulunmadığını, devletin de o dönem özel eğitim hizmetleri bedelini karşılamadığını ifade etmiştir (Grş # 3, 23.06.07, sf. 1). Melek Hanım o dönemki yaşadığı zorlukları "...O zaman prosedürler daha farklıydı. Çok daha zordu. İki psikiyatr psikiyatri bölümünün önünde ee şey yaptım ayaküstü bir anket yaptım işte. Yani o günde şey günümüştü galiba, ee evrak yenileme günümüştü. İşte siz çocuğunuz nereye götürüyorsunuz, siz çocuğunuz nereye götürüyorsunuz? Napmam gerekiyo, ne etmem gerekiyo? Böyle bütün anneler zaten hani kucaklarındaki çocuklardan belli ne oldukları. Anlıyorsunuz artık o yere gire çıka. İki öyle bir şeyde şey ii ilk eğitime başladık işte. Kayışdağı'nda bir yere başladık adımı unuttum şimdi..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#3, 23.06.07, sf.3). Melek Hanım, eğitimin dışında da kendilerinin Burak'ın takıntılı davranışları ile çok mücadele ettiklerini, Burak'ı günlük yaşam içine sokmak için bazen onunla inatlaştığını ve çok çalıştığını ifade etmiştir. Bu çalışmalarını sonucunda da başarılı olduğunu düşünmektedir (Günlük# 69, 26.06.07, sf. 69). Melek Hanım, Burak'ın otistik olduğunu öğrendikten sonra çocuğunun

değişebileceğine inandığını ve bunun için çaba harcadığını, aslında Burak'a da otistik demek istemediğini ifade etmiştir (Günlük# 69, 26.06.07, sf. 69). Melek Hanım, annelerin çocuklarının eğitimini sadece öğretmenlere bırakmalarını kendilerinin de bu sürecin parçası olması gerektiğini ifade etmiştir (Günlük# 69, 26.06.07, sf. 69). Şu anda Melek Hanım, çocuğunun doktorunun da tavsiyesi ile çocuğunu kaynaştırma sınıfında eğitim almasını sağlamaya çalışmaktadır. Melek Hanım çocuğunun ilk tanı sürecinden bu döneme kadar çok değiştiğini ve ilerlediğini düşünmektedir (Günlük# 106, 13.08.07, sf.106).

Baba: Ömür Bey

Ömür Bey, Burak'ın babasıdır. Kırk üç yaşında olan Ömür Bey, taksi şoförlüğü yapmaktadır. Kendi taksisi ile çalışan Ömür Bey, akşamları takside yedek personel çalıştırmaktadır. Beyaz tenli, beyaz saçlı 1,79 boylarında zayıf, sessiz ve sakin bir adam olan Ömür Bey, gözlem süresince iki defa eve gelmiştir ve bu süreçte genellikle mutfakta oturmayı tercih etmiştir.

Melek Hanımla yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede Melek Hanım Ömür Bey ve Burak arasında çok fazla sosyal ilişki olmadığını, Burak'ta arabalara karşı özel bir ilgi olduğunu arada bir evde yakalamacılık oynadıklarını söylemiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104). Melek Hanım başka bir yapılandırılmamış görüşmede Ömür Beyin Burak'ın ağlamasına dayanamadığını ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104).

Erkek Kardeş: Ateş

Sekiz yaşında olan Ateş, ilkokul ikinci sınıfa devam etmektedir. Fiziksel görünümü; düz siyah saçlı, hafif kilolu, beyaz tenli ve kahverengi gözlü olarak tanımlanabilir. Ateş ailenin en küçük erkek çocuğudur.

Melek Hanım yapılandırılmamış bir görüşmede, Burak'la Ateş'in arasında iyi bir diyalog olmadığını, Ateş'in Burak'tan küçük olması ve doğduğu andan itibaren farklı bir ağabey ile karşılaşmasından dolayı biraz bıkkın olduğunu belirtmiştir. Melek Hanım, Ateş'in bir dönem Burak nedeniyle parklardan kaçındığını ve parklar boşalınca oralara girdiğini ifade etmiştir. Melek Hanım, Ateş'in Burak'ı

kıskanmadığını fakat ondan bıkmış olabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın Ateş'i kıskandığını ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104). Araştırmacı da Ateş ile Burak'ın oyun içinde sıklıkla kavga ettiklerini ve birbirlerine vurduklarını gözlemlemiştir.

Ağabey: Ediz

Araştırmanın yapıldığı tarihte 14 yaşında olan Ediz, lise ikinci sınıfa devam etmektedir. Ailenin en büyük oğlu olan Ediz'in fiziksel görünümü zayıf, 1,70 boylarında açık kestane rengi saçları olan ve beyaz tenli olarak tarif edilebilir. Araştırmacı, Ediz'in sakin bir konuşma biçimi olduğunu gözlemlemiştir.

Melek Hanım, kendisi ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede Ediz'in çok ders çalışmamasına rağmen derslerinde başarılı olduğunu, bu dönemlerde ergenliğin verdiği bir agresiflik yaşadığını ve bunu kendisinin normal karşıladığını ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104). Melek Hanım, Burak'ı Ediz kardeş istediği için yaptıklarını, Ediz'in bu nedenle Ateş'e nazaran Burak'a daha çok vakit ayırdığını, bunlara rağmen kendisi yönlendirmeden Burak'la vakit geçirmeyi tercih etmediğini ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104).

Teyze: Sevinç Hanım

Melek Hanımın ablası olan Sevinç Hanım, kırk üç yaşında ve bir yapı denetim şirketinde sekreter olarak çalışmaktadır. Sevinç Hanım, kızı ile birlikte Melek Hanımlarla birlikte yaşamaktadır. Sevinç Hanımın fiziksel görünümü açık kestane düz ve omuzlarına kadar uzun olan saçları olan, 1.70 boylarında, beyaz tenli, kahverengi gözlü, ince, zayıf bir kadın olarak tanımlanabilir.

Sevinç Hanım, iki buçuk senedir Melek Hanımlarla aynı evi paylaşmaktadır (Günlük# 66, 23.06.07 sf. 66). Melek Hanım, ablası bu eve taşınmadan önce de sık sık görüşüklerini ifade etmiştir. Melek Hanım, yapılandırılmamış bir görüşmede Sevinç Hanım ve Burak'ın ilişkisinin çok farklı ve özel olduğunu, Burak'ın havale geçirmesi nedeniyle yalnız yatırmadıklarını, Burak'ın genellikle teyzesi ile yattığını ve kendisi ile Burak arasında sorun yaşandığı zaman Burak'ın kendisini Sevinç

Hanıma şikayet ettiğini ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104). Araştırmacı da gözlemler sırasında Burak'ın Sevinç Hanıma "Sevgi anne" diyerek seslendiğini gözlemlemiştir.

Teyzenin Kızı: Yaprak

Sevinç Hanımın kızı olan Yaprak, üniversitede 2. sınıfa devam etmektedir. Biyoloji bölümünde okuyan Yaprak, Bursa'dan İstanbul'a ara tatiller için gelmektedir. Esmer, kahverengi dalgalı saçlı 1,65 boylarında 65-70 kilo arasında olan Yaprak, Burak ile aynı odada kalmaktadır.

Melek Hanım, Burak'ın genelde Yaprak'ı Sevinç Hanımdan kıskandığını, onun Sevinç Hanıma yaklaşmasına izin vermediğini, bununla birlikte gerçekte Yaprak'ı sevdiğini ifade etmiştir (Günlük# 104, 10.08.07 sf. 104).

3.3.3 Saklambaç Oyununa Katılan Çocuklar

Odak Çocuk ile park ortamında oynanan saklambaç oyununa Sevda, Selda Şeyma, odak çocuğun kardeşi Ateş ve Melek Hanım katılmıştır. Bu bölümde odak çocuk ile birlikte saklambaç oyununa katılan Selda, Sevda ve Şeyma hakkında bilgi verilecektir.

Selda

Selda, 9 yaşında koyu kahverengi boynuna kadar kesimli düz saçlı, esmer bir kız çocuğudur. Kardeş olan Sevda ile Selda, Melek Hanımın evinin bulunduğu apartmanın üst katında oturmaktadırlar. Ateş ile aynı okula devam eden Selda, ilkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Melek Hanım, Selda'nın kendisine Burak'ın farklı olmasının nedenini sorduğunu, kendisinin de Burak'ın sadece arkadaşları ile oyun oynamakta zorlandığını ve oyun içinde desteklenmeye gereksinim duyduğunu söylediğini belirtmiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf. 108). Melek Hanım, Selda'nın Burak'la oyun grubuna girmeden önce de birkaç kere oyun oynadığını ve karşılaştıklarında Selda'nın Burak'la ilgilendiğini ve ona selam verdiğini ifade etmiştir (Günlük#108,15.08.2007, sf 108).

Gözlemler süresince Selda, Burak'ın kendisini itmesine ve zaman zaman kendisine vurmasına rağmen tepki göstermemiştir. Burak'ın oyun içinde kendini ısırma, oyuna katılmak istememe davranışları göstermesi durumlarında ise Burak'ı oyuna çağırması ve katılmasını beklemiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf 108)

Sevda

Sevda, 10 yaşında, kahverengi hafif dalgalı saçlara sahip olan esmer bir kız çocuğudur. Sevda kardeşi Selda ile aynı saç kesimine sahiptir. İlkokul 4. sınıfa devam eden Sevda, kardeşi ve Ateş ile aynı ilköğretim okuluna devam etmektedir. Melek Hanım, Selda ve Sevda'nın genellikle mahalle parkında kız arkadaşları ile oynadıklarını ifade etmiştir. Sevda ve Burak'ın geçmiş dönemdeki etkileşimlerini açıklarken Melek Hanım, Sevda'nın Burak'la tanışmadığını ve çok fazla oyun etkileşimine girmediklerini belirtmiştir. Melek Hanım, Sevda'nın yaşının büyük olması nedeni ile Burak'la ilgilenmediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Melek Hanım, Sevda'nın Burak'la oyun oynamaya başlamasını da, kendisinin yönlendirmesi ve isteği üzerine başladığını ve Sevda'nın bunun üzerine Burak'la ilgilenmeye başladığını ifade etmiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf 108).

Şeyma

10 yaşında olan Şeyma, Selda ve Sevda'nın teyze çocuğudur. Siyah düz omuzlarına kadar saçları olan Şeyma, beyaz ten rengine ve koyu kahverengi renkte gözlere sahiptir. Almanya'da yaşayan Şeyma, yaz tatillerini Türkiye'de kuzenleri ile birlikte geçirmektedir. Şeyma'nın konuşurken yarı Almanca yarı Türkçe konuştuğu ve Türkçe bazı kelimeleri söyleyemediği gözlenmiştir. Melek Hanım, Şeyma'nın da kendisinin yönlendirmesi ve isteği ile oyun grubuna katıldığını belirtmiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf 108). Melek Hanım, Şeyma'nın Burak'ın neden farklı olduğunu merak ettiğini ve kendisine sorduğunu kendisinin ise Burak'ın oyun oynamakta ve arkadaş edinmekte zorlandığını söylediğini ifade etmiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf 108). Melek Hanım, Şeyma'nın, yaz başında Türkiye'ye gelmesi nedeni ile Burak'ın onu tanımadığını ve kendisinin ikisini oyunun başlangıcında tanıştırdığını ifade etmiştir (Günlük# 108, 15.08.2007, sf 108).

3.4. ARAŞTIRMANIN GEÇTİĞİ YER

Fiziksel alanın verilerinin ayrıntılı olarak verilmesi, incelenen anne ve çocuğun içinde bulunduğu ortam hakkına genel bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998). Araştırma süresince gözlemler, ailenin yaşadığı evde, mahalle parkında ve evin ön bahçesinde gerçekleşmiştir. Aşağıda odak çocuğun yaşadığı ortam ve çekim yapılan park ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

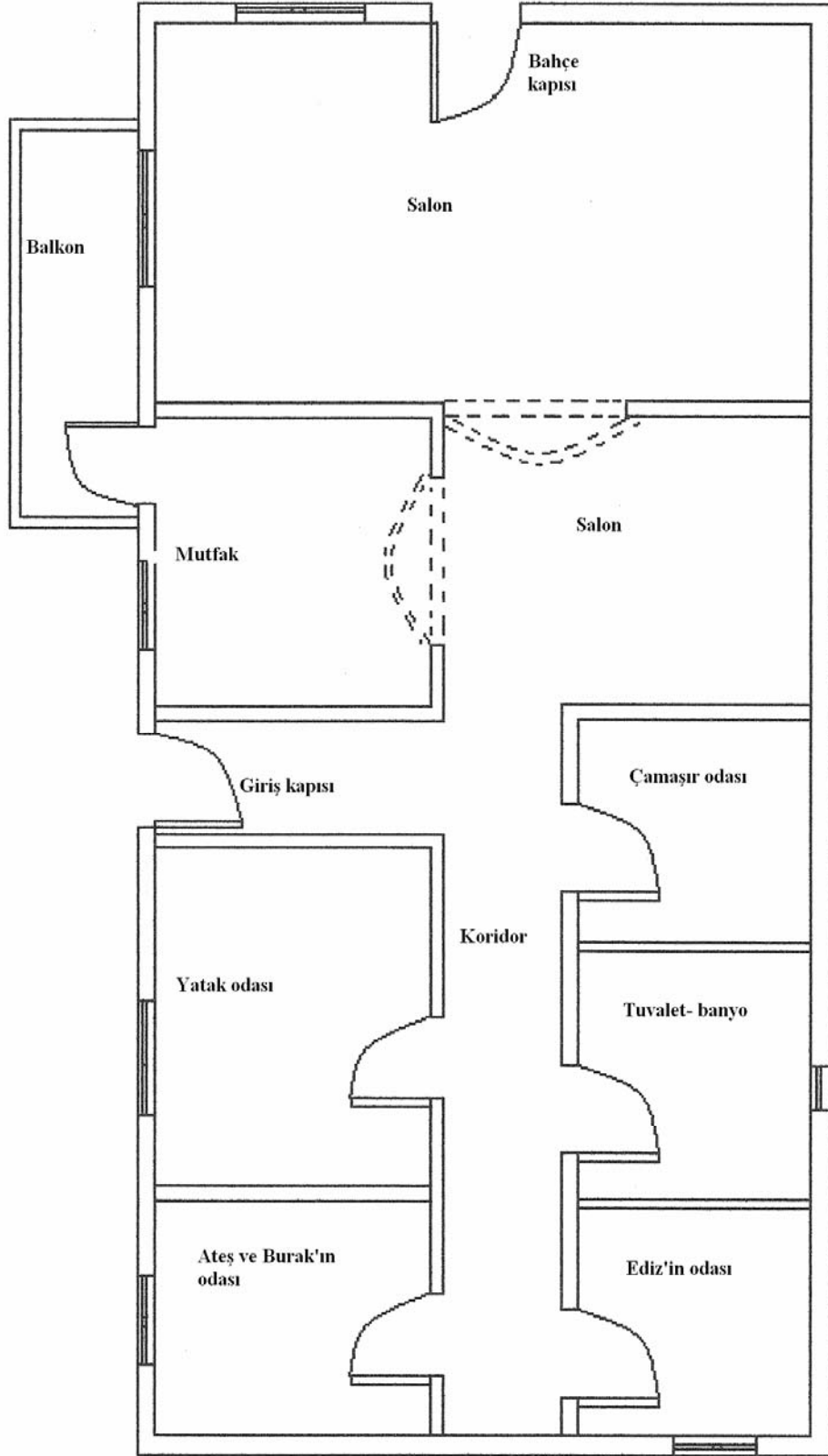
3.4.1. Odak Çocuğun Yaşadığı Ortam

Melek Hanımın yaşadığı ev, İstanbul ili Pendik ilçesinde yer almaktadır. Dokuz katlı bir binanın giriş katında olan evin girişi ile binanın girişi binanın ayrı yönlerindedir. Evin girişi, mahalle parkına giden ara yola bakmaktadır. Evin karşısında inşaat haline olan ve yeni yapılan bir bina bulunmaktadır. Evin bulunduğu bina, mavi ve sarı renklerinden oluşmaktadır.

Melek Hanımın oturduğu dairesine, apartmanın ana girişinin olduğu tarafının tersinde olan tek giriş kapısı açılmaktadır. Bu nedenle apartmanla dairenin bağlantısı bulunmamaktadır. Dairenin kapısı kahverengidir ve kapıya ulaşmak için korunaksız altı basamak bulunmaktadır. Dairenin karşısında boş bir park alanı solunda çimenlerin ve çiçeklerin ekili olduğu iki katlı bir bahçe bulunmaktadır. Bahçenin ikinci katı, dairenin salonuna açılmaktadır. Dairenin giriş kapısının önünde boş bir alan bulunmaktadır. Melek Hanım ve apartmanda yaşayan aileler, bu alanı genellikle bisiklet sürme alanı olarak kullanmaktadırlar.

Dairenin giriş kapısından içeri girilince, koridor ve karşıda çamaşır odasının kapısı görülmektedir. Koridorun sağında; salon, mutfak, hol ve bahçe kapısı bulunmaktadır. Koridorun solunda ise, tuvalet, banyo, yatak odası, Ediz'in odası ve Burak ile Ateş'in odası bulunmaktadır.

Şekil:1



3.4.2. Saklambaç Oyunun Oynandığı Ortam

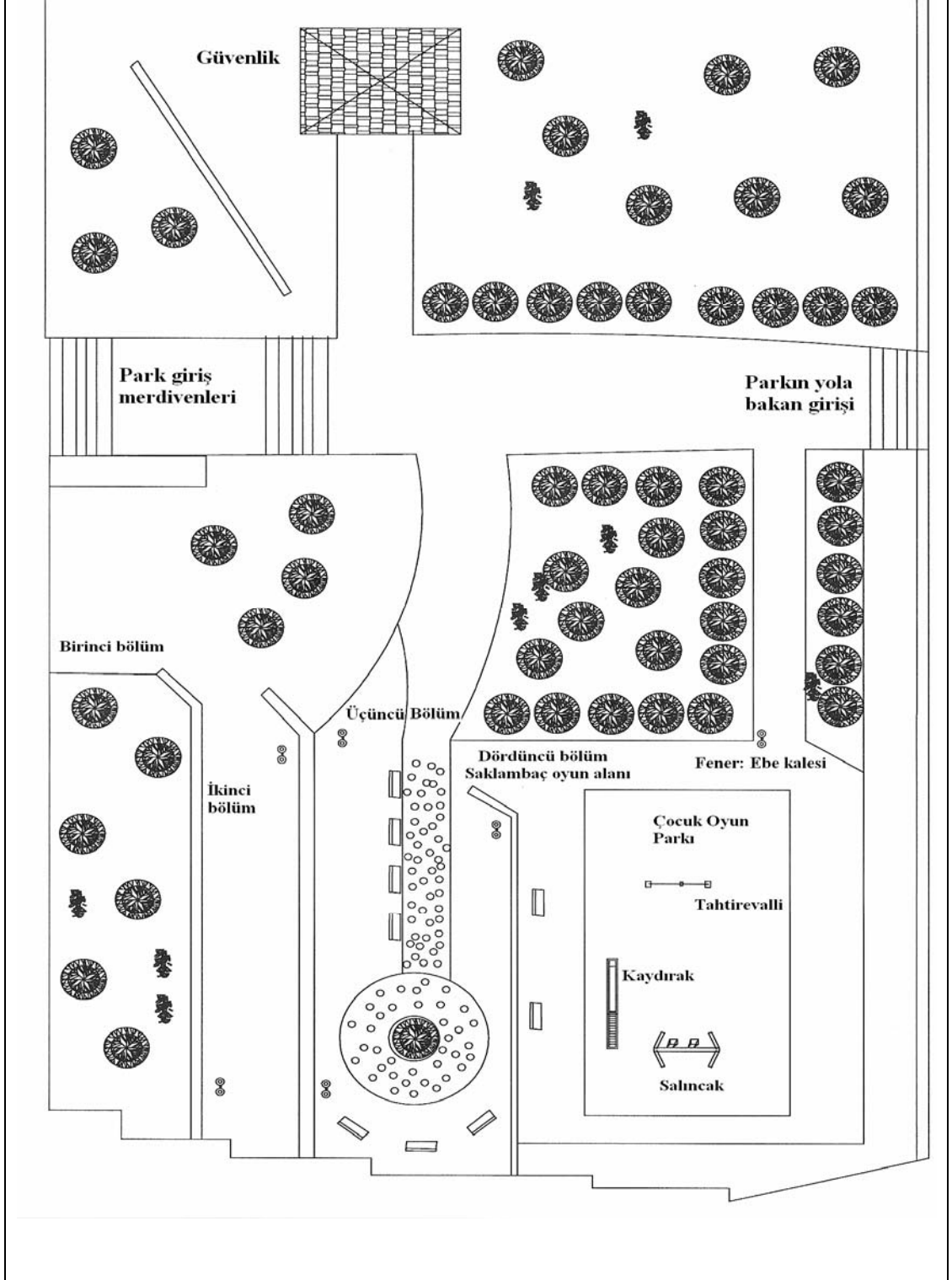
14.08.2007, 15.08.2007 ve 16.08.2007 tarihinde video teyp kaydına alınan saklambaç oyunu etkinlikleri mahalle parkında gerçekleşmiştir. Araştırmanın geçtiği park, İstanbul ili Pendik ilçesinde yer alan dar iki ara yol arasında etrafı 5-6 katlı apartmanlarla çevrilmiş olan bir alandan oluşmaktadır. Melek Hanım, gözlem süresince Burak'ı akranları ile oynatmak için bu parkı kullanmıştır. Park, Melek Hanım'ı evine yaklaşık 100 m. uzaklıkta bulunmaktadır. Melek Hanım'ın evinin bulunduğu apartmanın yakınında bir çocuk parkı daha bulunmaktadır. Melek Hanım, yakında park olmasına rağmen bu parkı tercih etmesinin nedenini, diğer parkın genellikle boş olması, bu parka daha çok çocuk gelmesi olarak açıklamıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 6).

Kayıtların gerçekleştiği parkın etrafında elli cm. yüksekliğinde, yirmi cm. genişliğinde turuncu bir duvar bulunmaktadır. Park'ın sağ ve sol yanları apartmanlarla çevrilidir, alt ve üst duvarlarının bitişiğinde ise yol bulunmaktadır. Parkın giriş merdivenleri parkın diğer yola bakan çıkışına kadar devam etmektedir. Bu alanın sağında ve solunda katlardan oluşan bölümler bulunmaktadır. Dört kat olarak sıralanan bu bölümler 1 m yüksekliğinde duvarlarla birbirinden ayrılmaktadır.

Üst yol girişinin hemen altından başlayan birinci bölümün, sağ tarafının alt tarafında bir metre yüksekliğinde duvar bulunmaktadır. Sol tarafta ise ağaçlık alan üçüncü bölüm hizasına kadar devam etmektedir. Birinci bölümün altında yer alan ikinci bölüm çimenlik alandan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde, banklar ve taşlardan oluşan bir yol bulunmaktadır. Üçüncü bölümün, ağaçlık alana bağlanan kenarı dışında bütün kenarları bir metre yüksekliğinde duvarlarla çevrilidir. Oyun parkının da bulunduğu dördüncü bölüm, üçüncü bölüm ile otobüs yolu arasında yer almaktadır ve parkın en alçakta olan bölümüdür. Bu bölümün dört kenarı, 30 cm yüksekliğinde gri küçük taşlardan oluşturulmuş, bir metre genişliğinde kaldırımla çevrilmiştir. Parkın içi taş ve kumlardan oluşmaktadır. Parkın ortasında salıncak, tahterevallli ve kaydırak ünitesinden oluşmaktadır. Parkın iki kenarında çimenlik ve ağaçlık alan, diğer iki

kenarında kaldırım bulunmaktadır. Mahalle parkının genel planı Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2.



3.5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacı, niteliksel veri toplamak için araştırma ortamına katılımcı gözlemci olarak girmiştir. Katılımcı gözlemcilik, etnografik çalışmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Katılımcı gözlemci olan araştırmacı, dahil olduğu grup etkinliklerine katılır. Araştırmacı grubun güvenini kazanır, gördükleri ve duydukları hakkında sistematik olarak kayıt tutar. Bu kayıtlar yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ses kayıtları, video teyp kayıtları gibi verilerle tamamlanır (Bogdan ve Biklen, 1998). Niteliksel araştırma yöntemlerinde katılımcı gözlemcinin ortamı yönlendirmesi verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini önemli ölçüde etkiler. Katılımcı gözlemci, ortamda olan etkinlikler sırasında herhangi bir etkide bulunmadan olan olayları gözlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Anne, ev ortamına girilen ilk gün araştırmacıyı çocuklarına öğretmen olarak tanıtmıştır ve araştırmacının ortamda öğretmenlik yapmayacağını sadece gözlem amacıyla geldiğini de belirtmek için çocuklarına “bizim nasıl oyun oynadığımızı gözlemlemek için geliyor” demiştir (Günlük# 66, 23.06.07, sf. 66). Burada anne, araştırmacıya öğretmen ve gözlemci kimliği vermiştir.

Araştırmacının gözleme gittiği ilk günlerde, Burak utanmış, saklanmış ve genellikle araştırmacı ile göz temasından kaçınmıştır (Günlük# 66, 23.06.07, sf. 66). Araştırmanın ilerleyen dönemlerinde araştırmacı fiziksel veri toplarken ve aile bireyleri ile tanışırken Burak, bilgisayar odasında kalmaya çalışmış, salona geldiğinde ise yüzüne tişörtünü geçirmiş ve koltukların altına yüzünü saklamıştır. Melek Hanımın ilk günlerde Burak’tan araştırmacıya ve diğer aile üyelerine meyve suyu vermesini istemesi ile Burak araştırmacı ile ilk olarak etkileşime girmiştir Annenin Burak’ı araştırmacıya yönlendirirken “Meral Öğretmenine de meyve suyu götürelim” ifadelerini kullanması ile araştırmacı için öğretmen tanımını tekrar yapmıştır (Günlük# 67, 24.06.07, sf. 67). Anne, araştırmacıya gözlem süresince öğretmen kimliği vermekle birlikte, araştırmacının gözlem için geldiğini de belirtmiştir. Araştırmacı, gözlem süresince araştırmanın katılımcılarına herhangi bir

öğretim yapmamıştır. Annenin araştırmacının bir kurumda öğretmen olarak çalışıyor olmasından dolayı, araştırmacıya “öğretmen” kimliği verdiği düşünölmektedir.

Gözleme gidilen ilk günlerde araştırmacı için hazırlık yapılmış ve çeşitli yiyecekler hazırlanmıştır (Günlük# 66, 23.06.07, sf. 66). Araştırmanın ilerleyen dönemlerinde beşinci gözlem gününde, araştırmacı için bu tür bir hazırlık yapılmadığı gözlenmiştir. 17.07.07 tarihinde gözlem sırasında, anneye araştırmacının varlığının oyun sırasında Burak’ın davranışlarını etkileyip etkilemediği sorulduğunda anne, Burak’ın araştırmacıya alıştığını ve her zamanki gibi davrandığını ifade etmiştir. Melek Hanım, Burak’ın evinde yabancı insanlar gördüğünde havladığını, saklandığını, řımarđını ve odasına kaçtığını ifade etmiştir. Burak, bu davranışları ilk günlerde göstermesine rağmen, araştırmanın ilerleyen dönemlerinde araştırmacının bulunduğu ortamlarda oyunlara ve etkileşimlere katıldığı bu davranışları nadiren gösterdiği gözlemlenmiştir (Günlük# 87, 17.07.07, sf.87). Ailenin köpeği de araştırmacını gözleme geldiği ilk dönemlerde araştırmacıdan rahatsız olarak havlamıştır. Araştırmanın ilerleyen günlerinde araştırmacı eve geldiğinde tepki vermemiştir (Günlük# 87, 17.07.07, sf.87). Bütün bunlar, aile bireylerinin zamanla araştırmacının gelmesini normal bir rutin olarak karşılamaya başladıklarını göstermesi açısından önemlidir.

3.6. ARAşTIRMANIN VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan ve anne tarafından kabul edilen yazılı izin formunda belirlenen kriterlere uygun biçimde yürütölmüştür. Yazılı izin formunun bir örneği Ek 1’ de görölmektedir. Yazılı izin formunda aile ziyaretlerinin ne kadar süre ile yapılacağı ve bu ziyaretlerde ne tür veri toplama araçlarının kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce ziyaretlerin yapılacağı günler, ziyaret süreleri anne ile birlikte belirlenmiştir. Araştırma başladıktan sonra araştırmacıdan ve aileden kaynaklanan nedenlerden ötürü gözlem yapılacak gün ve saatlerde değişiklikler

yapılmıştır. Annenin çalışma programındaki değişiklikler ve ani gelişen olaylar nedeni ile gözlemlere ara vermiştir.

Araştırmacının ortamda bulunacağı günler ve saatler, araştırmadan önce anne ile birlikte belirlenmiştir. Herhangi bir sebepten dolayı gözlem günü ve saatinde değişiklik olması durumunda, en geç bir gün öncesinden anne bilgilendirilmiştir. Anne de gözlem gününü değiştirme ihtiyacı duyduğunda en geç bir gün önceden telefon ile arayarak araştırmacıya bilgi vermiştir. Buna göre araştırmacının uyguladığı çalışma programı Tablo 3.1 de görülmektedir.

Tablo 3.1. Çalışma Programı

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
<u>23.06.2007</u>	16:30-17:00	30'	Aile üyeleri ile tanışma
Cumartesi	17:00-17:35	35'	Salonun fiziksel verisi
	17:37-17:40	3'	Annenin Burak'ın eğitimine bakış açısını açıklaması
	17:45-17:56	11'	Annenin çocuğunun tanı sürecini açıklaması
	18:00-18:18	18'	Evin krokisinin çizilmesi
	18:22-18:42	20'	Mutfağın fiziksel verilerinin toplanması
24.06.2007	14:30-14:48	18'	Burak'ın Ateş'le atari oynaması
Pazar	14:52-14:55	3'	Annenin Burak'a meyve suyu ikram ettirmesi
	15:00-15:12	12'	Çocuk odasının fiziksel verilerinin toplanması
	15:15-15:31	16'	Ediz'in odasının fiziksel verilerinin toplanması
	15:33-15:40	7'	Mutfağın fiziksel verilerinin toplanması
25.06.2007	16:30-16:46	16'	Holün fiziksel verilerinin toplanması
Pazartesi			

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
	16:50-17:14	24'	Annenin çocuklarla lego inşa oyunu oynaması
	17:14-17:18	4'	Legoların toplanması
	17:25-17:36	11'	Evin dışının fiziksel verilerin toplanması
26.06.2007	16:30-17:06	36'	Burak'ın araba yarışı oynaması
Salı	17:22-17:30	8'	Annenin Burak'ı bilgisayar oyunu sırasında bekletmesi
02.07.2007	16:30-16:37	7'	Burak ile annesinin evden çıkmak için hazırlanması
Pazartesi	16:39-16:41	2'	Burak ile annesinin yolda yürürken oyun oynamaları
	16:44-17:05	21'	Parkta kamyonculuk oyunu oynamaları
	17:13-17:24	11'	Burak'la annenin saklambaç oyunu oynaması
	17:28-17:36	8'	Burak ile Ateş'in atari oynaması
	17:23-17:40	17'	Anne ile görüşme yapılması
03.07.2007	17:05-17:38	33'	Burak'ın parkta sırayla sallanma oyunu oynaması
Salı	14:40-18:06	26'	Park'ın fiziksel verilerinin toplanması
05.07.2007	17:13-17:59	46'	Burak'ın parkta yakalamaca oynaması
Perşembe	18:00-18:10	10'	Park'ın fiziksel verilerinin toplanması
09.07.2007	12:26-18:08	42'	Burak'ın kardeşleri ile evde saklambaç oynaması
Pazartesi	18:09-18:16	7'	Burak'ın kardeşleri ile evde frizby oynaması
10.07.2007	17:10-17:32	22'	Melek Hanım Ediz ve Burak'ın yarış pistini hazırlaması
Salı			

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
	17:33-17:58	25'	Burak'ın evde kardeşleri ile araba yarışı oynaması
12.07.2007	17:05-17:36	31'	Burak'ın parkta bağımsız sallanmayı öğrenmesi
Perşembe	17:41-18:13	32'	Ailenin bir kafede oturması
16.07.2007	19:21-19:58	37'	Burak'ın top oynaması
Pazartesi	20:00-20:16	16'	Top alanının fiziksel analizi
17.07.2007	18:34-18:42	8'	Melek Hanımın Burak'a banyo yaptırması
Salı	18:50-19:01	11'	Anne ile Burak'ın sosyal gelişimi ve tanı süreci üzerine görüşme
	19:10-19:13	3'	Parkta tahterevallide oyunu
	19:13-19:26	13'	Burak'ın kaydırdaktan kayması
	19:26-19:38	12'	Ediz'in salıncaktan sallanması
19.07.2007	19:00-19:08	8'	Burak'ın sıraya girerek salıncakta sallanması
Perşembe	19:08-19:12	4'	Annenin kamyon şoförü oyunu oynaması
	19:12-19:14	2'	Anne ile Burak'ın yakalamaca oynaması
	19:14-19:33	19'	Kaydırdakta trafik oyunu oynamaları
25.07.2007	19:20-19:32	12'	Çamaşır odasının fiziksel analizi
Çarşamba	19:32-19:40	8'	Banyonun fiziksel analizi
	19:46-20:12	26'	Parkta saklambaç oyunu oynanması
	20:12-20:15	3'	Yakalamaca oynanması
	20:15-20:19	4'	Tahterevallide oynama
26.07.2007	19:28-20:16	38'	Yakalamaca oyunu oynanması etkinliği
Perşembe	20:00-20:25	25'	Yakalamaca oyunu oynanması
31.07.2007	20:27-20:33	5'	Salıncakta sallanma oyunu
Salı			

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
02.08.2007	19:38-20:19	31'	Burak'ın evin önünde sıra alarak bisiklet sürmesi
Perşembe	20:20-20:25	15'	Evin önünün fiziksel verileri
06.08.2007	20:00- 20:26	26'	Burak'ın parkta yakalamaca oynaması
Pazartesi	20:28-20:34	6'	Anne ile Burak'ın oyun gelişimi ile ilgili görüşme yapılması
07.08.2007	19:16-19:21	5'	Anne ile sohbet edilmesi
Salı	19:22-19:36	14'	Burak'ın bilgisayar oyunu oynaması
	19:41-19:49	8'	Burak'ın evin önünde yakalamaca oynaması
	19:50-20:20	30'	Burak ve Ateş'in sırayla bisiklet sürmesi Sevinç Hanımın bisikleti hazırlaması
10.08.2007	19:11-19:14	3'	
Cuma	19:15-19:25	10'	Burak ve Ateş'in sırayla bisiklet sürmesi
	19:30-19:44	14'	Burak'ın bilgisayar oyunu oynaması
	19:44-19:46	2'	Araştırmacının Burak ile sohbet etmesi
	19:46-19:52	6'	Annenin oyunda kullandığı ipuçlarının nedenlerini açıklaması
13.08.2007	19:02-19:18	16'	Kaydırakta trafik oyunu oynanması
Pazartesi	19:18-19:35	17'	Yakalamacılık oyunu oynanması
	19:37-19:53	16'	Saklambaç oyunu oynanması
			Toplam: 1069'

Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından itibaren çeşitli veri toplama teknikleri kullanmıştır. Bunlar ayrıntılı gözlemler, saha notları, fiziksel veriler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve seçilmiş etkileşimlerin video kayıtlarından oluşmaktadır. Toplanan veri türü, tarihi, süresi ve sayfa sayısı Tablo 3.2’de grlmektedir

Tablo 3.2. Verilerin dökümü

Tr	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
Günlük ve Saha Notları	18.04.07/07.09.07	530 ’	145
TOPLAM		530’	145
Ayrıntılı Gözlemler	24.06.07	18’	8
	25.06.07	28’	21
	26.06.07	44’	18
	02.07.07	50’	18
	03.07.07	33’	15
	05.07.07	46’	18
	09.07.07	49’	18
	10.07.07	47’	17
	12.07.07	63’	21
	16.07.07	37’	19
	17.07.07	36’	12
	19.07.07	33’	11
	25.07.07	33’	13
	26.07.07	38’	17
	31.07.07	30’	15
	02.08.07	31’	12
	06.08.07	26’	13
	07.08.07	52’	24
	10.08.07	27’	10
	13.08.07	49’	16
Toplam	20	770’	318

Tür	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
Yarı -Yapılandırılmış Görüşmeler			
Grş U#1	19.05.07	26'	14
Grş İ #1	23.05.07	19'	13
Grş F#1	23.05.07	19'	12
Grş S #1	26.05.07	24'	16
Grş M#1	30.05.07	12'	11
Grş N#1	31.05.07	23'	14
Grş G#1	31.05.07	16'	11
Grş M#2	07.06.07	14'	12
Grş M#3	23.06.07	11'	8
Grş M#4	02.07.07	17'	11
Grş M#5	17.07.07	11'	7
Grş M#6	06.08.07	6'	6
Grş M#7	10.08.07	6'	5
Grş M#8	30.09.07	18'	12
Toplam	13	199'	152
Fiziksel Veri			
	23.06.07	73'	32
	24.06.07	35'	16
	25.06.07	27'	13
	03.07.07	26'	15
	05.07.07	10'	8
	16.07.07	16'	12
	25.07.07	20'	21
	02.08.07	15'	13
Toplam	8	222'	130
Video Kayıt			
	14.08.07	38' 4''	
	15.08.07	31'24''	62
	16.08.07	29'27''	21
Toplam	3	98'55''	83
Genel Toplam	44	1126'55''	803

Araştırma süreci boyunca, odak annenin bulunması sürecinde farklı anneler ile yarı-yapılandırılmış altı görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan anne ile sekiz yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Toplam on dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler, yüz doksan dokuz dakika sürmüş ve yüz elli iki sayfa veri dökümü yapılmıştır. Araştırma sürecinde yedi hafta gözlem yapılmıştır. Bu süre içinde annenin evine sekiz defa fiziksel veri toplanmış, yirmi defa sosyal veri toplamak için gözlem yapılmıştır. Fiziksel gözlemler, iki yüz yirmi iki dakika sürmüş ve yüz otuz sayfa veri dökümü yapılmıştır. Sosyal gözlemler ise, yedi yüz yetmiş dakika sürmüş ve üç yüz on sekiz sayfa veri dökümü yapılmıştır. Gözlemlerin yaşıldığı süre içinde beş yüz otuz dakika günlük ve saha notları tutulmuştur. Gözlemler sonucunda, toplam doksan sekiz dakika elli beş saniye süren üç video teyp kaydı yapılmış ve verilerin dökümü için seksen üç sayfa kullanılmıştır.

3.6.1. Saha Notları

Saha notları, tüm diğer verileri de kapsayan bir terim olarak kullanılır; niteliksel araştırmada veri toplanırken ve veriler hakkında görüş bildirirken araştırmacının gördükleri, duydukları, deneyimleri ve düşündüklerinin yazılı ifadesidir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmada araştırmacı, ev, park ve evin önünde bulunan oyun alanlarında ayrıntılı gözlem yaptığı ve yapmadığı zamanlarda gerçekleşen olayları, gözlem sırasındaki izlenimlerini hatırlatacak kısa notlar almıştır. Gözlem süreci bittikten ve araştırmacı araştırma ortamından ayrıldıktan hemen sonra, o gün içinde gözlem alanında yaşananlar hatırlatıcı notlardan da yararlanılarak, ayrıntılı olarak yazılmıştır. Saha notları, her gözlemden sonra ayrıntılı olarak günlüğe yazılmış ve bu notların her biri için içindekiler sayfası hazırlanmıştır. Saha notları, ortamda toplanmış her türlü bilginin yer aldığı zengin bir veri ortamı olmasının yanı sıra, araştırmacının bir sonraki gözlem ve görüşme sırasında sorabileceği soruların belirlenmesi sürecinde de önemli bir rol oynamıştır.

3.6.2. Ayrıntılı Gözlem

Sahada neler oluyorsa ayrıntılı olarak yazılan objektif verilere ayrıntılı gözlem denilmektedir (Bogdan ve Biklen 1998). Ev, park ve evin çevresindeki oyun alanlarında gözlem yapılmaya başlandığı ilk günden itibaren ayrıntılı gözlem notları tutulmaya başlanmıştır. Gözlem notları, tutulan odyo teyp kayıtları ile zenginleştirilmiştir. Gözlem notları ve ses kayıtları karşılaştırılarak yeniden yazılmış ve yorumlar da eklenerek betimsel indeks olarak düzenlenmiştir. Gözlem notlarının gözlemden hemen sonra yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.6.3. Fiziksel Veri

Fiziksel veriler, fiziksel ortamın ayrıntılı olarak betimlemesidir. Fiziksel veriler, sosyal statüler hakkında ipucular sağlar. Araştırmacının fikir, soru ve hipotezler geliştirmesine yarar. Fiziksel ortamın ayrıntılı olarak verilmesi, çocuğun içinde bulunduğu, yaşadığı ortam hakkında genel bir bakış açısı geliştirilmesini sağlar. Fiziksel ortamı betimlemesi plan, kroki, fotoğraf v.b. dokümanlarla ve araştırmacının ayrıntılı kayıtlarıyla gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Araştırma süresince gözlem yapılan ortam, Anne, Burak ve diğer aile üyeleri ile ilgili birçok fiziksel veri, evin bölümleri ile ilgili fiziksel veriler toplanmıştır. Video kamera kayıtları, ailenin yaşadığı bölgenin çocuk parkında gerçekleşmiştir. Fiziksel ortamın çocuk, anne ve oyuna katılan diğer çocuklar arasındaki etkileşimi etkileyeceği düşünüldüğünden, oyun parkının ayrıntılı fiziki verisi toplanmıştır.

3.6.4. Görüşmeler

Görüşme, amaçlı sohbet olarak tanımlanabilir (Uzuner, 1996). Niteliksel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlar, yapılandırılmamış görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Aşağıda, her bir görüşme türü tanımlanarak, bu araştırmada kullanılma şekli açıklanmıştır.

Yapılandırılmamış görüşmeler, açık uçlu görüşmelerdir; görüşülen kişi, ilgisi olan alanla ilgili konuşmaya cesaretlendirilir, onun yönlendirmesiyle görüşme ve araştırmanın yönü şekil alır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında yapılan yapılandırılmamış görüşmeler için özel bir zaman ayrılmamıştır. Araştırma ortamında bulunan anne ve ya diğer kişilerle yapılan sohbetler yapılandırılmamış görüşmeler olarak tanımlanmıştır. Oyun ortamlarında günlük yaşam akışı sırasında yapılan görüşmeler sırasında araştırma bakımından önem taşıyan bilgiler, hatırlatıcı kısa notlara kaydedilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olan bilgiler saha notları arasına yerleştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, belli bir konuda açık uçlu soruların yöneltildiği görüşmelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında anne ile uygun gün ve saat önceden belirlenerek, yarı-yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Bunlardan ilki, annenin belirlenmesi aşamasında yapılan görüşmedir. Bu görüşmeler annenin izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmelerin dökümü alınmıştır. Görüşmelerin, yapıldığı zaman, yer, katılanlar ve bağlam ile ilgili bilgilerin yer aldığı görüşme döküm formlarına kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, görüşme kayıtlarının döküm işlemine mümkün olduğu kadar kısa sürede yapılmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırma süresince, Melek Hanım ile sekiz yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Melek hanım ile ilk yarı yapılandırılmış görüşme, odak çocuk ve annenin belirlenmesi sürecinde, 30.05.2007 tarihinde gerçekleştirilmiş, bu görüşmenin sonucunda araştırmada Melek Hanım ve çocuğunun gözlenmesine karar verilmiştir. 07.06.07 tarihinde Melek Hanımdan yazılı izin alınmış ve çocuk ve aile üyeleri ile ilgili ayrıntılı bilgi almaya yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. 23.06.07 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede Burak'ın tanı süreci hakkında bilgi almaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular arasında, annenin ilk olarak ne üzerine şüphelendiği, Burak'ın kaç yaşına kadar konuşmadığı, annenin gözlemlediği iletişim ve etkileşim bozukluklarının neler olduğu, Burak'ın nerede tanı aldığı ve tanı sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin sorular yer almaktadır. 02.07.07 tarihinde Burak'ın, bilişsel, motor, dil becerileri ve sosyal becerilerinin gelişimini anlamaya

yönelik görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede her bir gelişim alanı ile ilgili Burak'ın gelişimi ve annenin desteklemek için neler yaptığı sorulmuştur. 17.07.07 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede, Burak'ın tanı süreci ve sosyal gelişimi üzerine sorular sorulmuştur. Bu görüşmede, tanı sürecinde annenin gözlemlediği sosyal beceri eksikliklerinin neler olduğu, Burak'ın sosyal gelişimini desteklemek için annenin neler yaptığı, Burak'ın sahip olduğu sosyal beceri eksikliklerinden nasıl etkilendiği gibi konular üzerine sorular sorulmuştur. 06.08.07 tarihinde, Burak'ın oyun becerilerinin gelişimi üzerine görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, Burak'ın ne tür oyunlardan hoşlandığı, annenin ne tür oyun ortamlarını tercih ettiği, annenin Burak'ın akranları ile oynaması için neler yaptığı, Burak'ın annesinin desteği ile oyuna katılma süreci üzerine sorular sorulmuştur. 10.08.07 tarihinde, Melek hanımın oyunda kullandığı hatırlatıcı ipuçları üzerine bir görüşme yapılmıştır ve bu görüşmede, annenin verdiği ipuçlarının neler olduğu, bu ipuçlarını nasıl ve neden kullandığı soruları sorulmuştur. 30.09.07 tarihinde, Melek Hanım ile video teyp kayıtlarında yer alan saklambaç etkinlikleri izlenmiş, oyun sırasında kullandığı stratejileri ve nedenleri üzerine görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede “izlenen olaydan önce ve sonra neler oluyor?”, “o sırada siz neler yapıyorsunuz?”, “neden böyle yapıyorsunuz?” gibi sorular sorulmuştur.

3.6.5. Saklambaç Oyununa Odaklaşma Aşamaları

Saklambaç oyununa odaklaşma süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Aşağıda bu aşamalar hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Aşama

23.06.07 ve 19.07.07 tarihleri arasında, çocuğu, aileyi ve ailenin yaşadığı ortamı tanımaya yönelik fiziksel ve sosyal veriler toplamak için ayrıntılı gözlemler yapılmıştır. Annenin çocuğu ile oynadığı bütün oyunlar ile ilgili en az bir kere gözlem yapılmıştır. Ancak araştırmanın ilerleyen dönemlerinde, anne ve çocuğun sosyal etkileşimleri, diğer çocukların bu sürece katılımları ile ilgili daha zengin veri toplamak için çocuğun akranları ile birlikte oynadığı oyunları gözlemlemeye karar verilmiştir.

İkinci Aşama

25.07.07 ile 13.08.07 tarihleri arasında, annenin çocuğu ile gerçekleştirdiği oyun türlerinin belirlenmesi amacıyla, ev, park ve ev etrafındaki oyun ortamlarında ayrıntılı gözlemler yapılmıştır. Ayrıntılı gözlemler sonucunda sınıflandırılan oyun türleri, sayıları ve yüzdeleri tablo 3.3.' de görülmektedir. Bu sınıflandırma ile gözlem süresince gerçekleşen oyun türlerinin frekans dağılımları belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kurallı oyunlar odaklanılacak oyun türü olarak belirlenmiştir. Tablo 3.3' de gözlem süresi içerisinde gerçekleşen oyun türleri, bunların sayı ve yüzde dağılımları görülmektedir.

Tablo 3.3. Oyun Türleri ve Dağılımları

<u>Oyun Türü</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde</u>
İşlevsel Oyunlar	8	22.2
Yapı inşa oyunları	1	2.8
Dramatik- sembolik oyun	8	22.2
<u>Kurallı oyunlar</u>	<u>19</u>	<u>52.8</u>
<u>Toplam</u>	<u>36</u>	<u>100</u>

Tablo 3.3. içindeki oyun türleri ve frekans dağılımları incelendiğinde gerçekleşen oyun türlerinin sıklığı arasında yüzde olarak belirgin bir fark görülmüştür. Gözlem süresince gerçekleşen oyun etkinlikleri; işlevsel oyun, yapı inşa oyun, dramatik sembolik oyun, ve kurallı oyun olarak dört farklı oyun türünde gruplanmıştır

Dramatik-sembolik oyunlar ve işlevsel oyunlar % 22.2 oranlarında gerçekleşmiştir. Yapı-inşa oyunları ise % 2 oranında gerçekleşmiştir. Gözlem süresince gerçekleşen oyun etkinliklerinin %52.8'inin kurallı oyunlardan oluştuğu belirlenmiştir. Anne ve çocuğun kurallı oyunları, diğer oyun türlerine göre daha sık gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu nedenle, örnek olarak gösterilecek oyunun video teyp kaydının kurallı oyunlar sırasında gerçekleşmesinin uygun olacağı kararına varılmıştır. Tablo 3.4' de oyun türleri içinde gerçekleştirilen oyun etkinlikleri verilmiştir.

Kurallı oyunları oynamak, çocukların oyun oynama becerilerinin gelişimlerini ve akranları ile arkadaşlık geliştirmelerini olumlu önde etkiler. Kurallı oyunlar,

çocukların oyun içinde pozisyonları ilerletmeleri için problem çözmelerini ve çeşitli stratejiler geliştirmelerini sağlar (Cardon, 2007). Kurallı oyunları öğrenmek, otistik çocuklar için önemli bir sosyal, duygusal ve bilişsel amaçtır. Otistik çocuklar, bu tür oyunlarda, dikkat becerilerindeki yetersizlikler ve oyunu anlama becerilerindeki sınırlıklardan dolayı zorlanırlar (Cardon, 2007).

Tablo 3.4. Gözlem Süresince Gerçekleşen Oyun Etkinliklerinin Sayı ve Yüzde Dağılımı

Oyun Türü	Sayı	Yüzde
<i>İşlevsel oyunlar</i>		
Salıncakta sallanma	5	62.5
Tahterevalli oyunları	2	25
Frizby	1	12.5
Toplam	8	100
<i>Yapı inşa oyunları</i>		
Lego oyunları	1	100
Toplam	1	100
<i>Dramatik-sembolik oyun</i>		
Kaydırakta trafik oyunu	3	37.5
Kamyoncu oyunu	2	25
Bisiklet ile trafik oyunu	3	37.5
Toplam	8	100
<i>Kurallı oyunlar</i>		
Saklambaç	4	21.1
Yakalamaca	7	36.8
Araba Yarışı	2	10.5
Futbol	1	5.3
Bilgisayar oyunları	3	15.8
Atari	2	10.5
Toplam	19	100

Tablo 3.4 de görüldüğü gibi anne kurallı oyunlardan yakalamaca oyununu %36.8 oranı ile diğer oyunlardan daha fazla oynatmıştır. Bu oyunu %21.1 oranı ile

saklambaç oyunu izlemektedir. Bilgisayar oyunları ise 15.8 oranı ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Annenin en sık oynattığı kurallı oyunun, yakalamaca oyunu olmasına rağmen odaklanılacak oyun saklambaç oyunu olarak belirlenmiştir. Bunu nedeni, annenin saklambaç oyunu öğretmeye gözlem sürecinde başlamış olması ve ilk uygulamasını tablo 3.3' de görüldüğü üzere evde yapmasıdır. Anne kendisi ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede, Burak'a yakalamacılık oyununu sık sık oynadıklarını fakat saklambaç oyununu oynamaya yeni başladıklarını, bu nedenle Burak'ın kuralları tam olarak bilmediğini ve bu yüzden saklanırken zorlandıklarını ifade etmiştir (Günlük# 80, 09.07.07, sf. 80). Bu nedenlerle, annenin oyunda rehberlik sürecini ve çocuğuna oyunu öğretme sürecini betimlemek için odak oyun saklambaç olarak seçilmiştir.

Üçüncü Aşama

Odak çocuğun akranları ile oynaması, diğer çocukların da oyuna dahil olması, odak çocuğunun oyun kurallarını yerine getirmesi, ebe, sobe gibi oyunun gerektirdiği sözel rutinleri yerine getirmesi, oyun sırasında özür dileme, ricada bulunma gibi becerileri kullanması, oyun sırasında akranları ile etkileşime girmesi, oyun içinde saklanma, sayma, ebeleme gibi görevleri yerine getirmesi, oyuna odaklanması gibi süreçlerin incelenmesi ve bu süreçler içinde annenin rehberlik sürecinin betimlenmesi için saklambaç oyunu odak oyun olarak belirlenmiştir. Yapılan etkinlikler arasından odak oyun olarak belirlenen "saklambaç" oyunun etkileşimi artırma ve çocuğa dili kullanabilme fırsatları sağlama açısından literatürdeki bilgiler ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Saklambaç oyunu içinde çocuğun diğer akranlarını arama, bulma ve saklanma gibi görevler alması gerekir. Saklambaç oyunu ile çocuk, sayışma ile oyunu başlatma, saklanan çocuklara onları gördüğünü belli etme, kimin sırası olduğunu, kimin ebe olup kimin saklanacağını anlama, arkadaşlarını ararken kelimeler kullanarak kendini ifade etmek, soru sorma, durumu yorumlamak, sorulara cevap vermek gibi davranışları kazanır (Sussman, 1999).

Annenin parkta çocuğuyla gerçekleştirdiği saklambaç oyununun video kaydının yapılmasına karar verilmiştir. Video teyp kayıtları annenin parkta gerçekleşen oyun oturumlarının tamamı için gerçekleştirilmiştir. Kayıtlar bu nedenle kaydırak oyunları ve yakalamaca oyunlarını da içermektedir. Video çekimlerde saklambaç oyunu sırasında yapılan etkinliklerin listesi Tablo 3.5’de yer almaktadır.

Tablo 3.5. Video Çekimlerde Yer Alan Saklambaç Oyunu Etkinlikleri ve İşlevleri

Etkinlik	İşlevi
Aynı oyun alanında toplanma	Oyun başlatma etkinliği
Selamlaşma	Oyun başlatma Etkinliği
Oyunun planlanması	Oyun başlatma etkinliği
Oyun kurallarının hatırlatılması	Oyun başlatma etkinliği
Sayışma	Ana etkinlik
Burak’ın ebe olması	Ana etkinlik
Burak’ın saklanması	Ana etkinlik
Diğer oyun oturumunu planlama	Oyun bitirme etkinliği
Vedalaşma	Oyun bitirme etkinliği

Yapılan bu etkinlikler sırasında annenin, çocuğun kurallara uygun oynaması için oyuna katılarak birlikte onadığı, ona model olduğu, onun oyuna katılması için sorular sorduğu ve fırsatlar yarattığı, çocuğun oyuna katılması ve oyunda kalması için stratejiler kullandığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler sırasında anne, çocuğun akranları ile selamlaşması ve vedalaşması, onlara teşekkür etmesi gibi sosyal becerileri kullanması için çeşitli hatırlatma stratejileri kullanmıştır.

3.6.6. Video Teyp Kayıtları

Öğretmen ile öğrenci etkileşimlerini incelemek için video teyp kaydı tutulması önerilmektedir. İşitme engelli çocuklar alanında çalışmakta olan iki araştırmacı Kretschmer ve Kretschmer (1978), çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinin, video teyp kayıtları yolu ile incelenmesinin yararlı olacağını ifade etmiştir. Bu araştırmacıların, işitme engelli çocuklarla yetişkinlerin etkileşimlerini incelemek için video kayıtlarının önemi hakkında ifade ettikleri gerekçelerin, otistik çocuk ile annelerin etkileşimlerinin incelenmesi için de önemli olduğu öngörülmektedir. Buna göre aşağıda etkileşim analizinde video kayıtlarının kullanılmasının önemi sıralanmaktadır.

1. Niteliksel araştırmalarda verilerin kapsamlılığı çok önemlidir. Video teyp kayıtları, insan beyninin kayıt ettikleri ile birleştirildiğinde ortamın kapsamlı olarak betimlenmesine olanak sağlar (Dobert, 1984).

2. Bir niteliksel araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamada, verilerin toplandığı ortamdaki kişilerce toplanan verilerin nasıl anlamlandırıldığı belirlenmesi önemlidir. Video teyp kayıtlarının ortamdaki kişilerle birlikte izlenmesiyle araştırmacı kendi yorumuyla o kişinin yorumlarını karşılaştırma olanağı bulur (Mehan, 1978).

3. Video teyp kayıtlarının defalarca izlenebilmesi, araştırmacının ortamda gerçekleşen olayların kalıplarını keşfetmesine olanak sağlar (Mehan, 1978).

4. Annenin, etkinlik sırasında, dikkati çabuk dağılan otistik çocuğun, dikkatini toplayabilmek ve etkinliğe geçebilmek için sözel olmayan jest ve mimiklerle de yer verdiği görülmüştür. Etkileşimin iki yönlü olduğu düşünülürse, annenin çocuğu ile etkileşim içindeyken kullandığı sözel ifadeler kadar sözel olmayan ifadelerin de etkileşimin yapısını yönlendireceği düşünülmektedir. Sözel ifadenin olduğu kadar sözel olmayan ifadelerin de kayıt edilmesi ve defalarca izlenip kalıplarının belirlenmesi için video teyp kayıtları önemlidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

3.6.7. Video Teyp Kayıtlarının Yapılması

Araştırmanın başlangıcından itibaren araştırmacının tuttuğu gözlemlere dayalı olan yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, günlükler, saha notları ve fiziksel veriler araştırmanın odağını belirlemesi için yeniden incelenmiştir. Buna göre, araştırmada anne ve çocuğun etkileşimini ayrıntılı olarak incelemesi için video teyp kayıtları yapılmasına karar verilmiştir. Video teyp kayıtları Canon marka DV sistem kamera ile 60 dakikalık DV kasetlere araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir.

Araştırmacı ve anne video çekiminin yapılacağı günleri birlikte belirlemiştir. Melek Hanım, Burak'ın kamera çekimine alışkın olmadığını, nasıl tepki vereceğini bilemediğini bu nedenle problem yaşanabileceğini ifade etmiştir (Günlük# 105, 12.08.2007, sf 105). Bunun üzerine çocuğun alışması için çekim öncesinde sahaya gidilerek çocuğun kamerayı incelemesine izin verilmiştir ve aynı gün çocuk parkta oyun oynarken deneme çekimi yapılmıştır (Günlük# 106, 13.08.2007, sf 106). Deneme çekilmiş süresince Burak'ın kameraya dikkat etmediği ve doğal oyun rutinine katıldığı gözlemlenmiştir (Günlük# 106, 13.08.2007, sf 106). Burak'ın ve annesinin, araştırmacıyı görmeye alışmış olmasından ve park ortamında kayıt yapılmasından dolayı, kayıtlar saha notlarıyla karşılaştırıldığında doğal davrandığı belirlenmiştir.

Annenin, çocuğunu dahil ettiği kurallı oyunları gözlemek için, park ortamında farklı günlerde üç farklı video kaydı yapılmıştır. Bu kayıtlarda; yakalamaca, kaydırakta trafik oyunu, kaydırakta kayma ve saklambaç oyunlarının görüntüleri yer almaktadır. İlk kayıt 14.08.2007 tarihinde yapılmıştır. Bunu, 15.08.2007 tarihinde ve 16.08.2007 yapılan kayıtlar izlemiştir. Toplam üç ayrı kayıt yapılmıştır. Kayıtların toplam uzunluğu, 98 dakika 55 saniye sürmüştür.

Gözlem süresince annenin kurallı oyunları öğretme sürecine ilişkin birçok veri toplanmıştır. Kurallı oyunların gözlemlendiği günler tablo 3.1. çalışma programında yer almaktadır. Saklambaç kurallı bir oyundur. Saklambaç oyununa ilişkin annenin çocuğu ile evde yalnız oynaması, oyunu kardeşleri ile oynatması ve parkta farklı

akranlar ile oynatması süreçlerine ilişkin gözlem yapılmış ve ses kayıtları tutulmuştur. Saklambaç oyununun aşamalarının ve anne çocuk etkileşimlerinin ayrıntılı incelenmesi için, üç ayrı günde üç video teyp kaydı yapılmıştır. Annenin kurallı bir oyun olan saklambaç oyununu çocuğuna kazandırma süreci, oyunu ortamlarını düzenleme süreci, rehberlik süreci ve anne çocuk etkileşimleri incelenirken gözlem süresince toplanan sosyal verilerden de yararlanılmıştır.

Kayıtların tümü evin bulunduğu bölgenin çocuk parkında gerçekleşmiştir. Kayıt yapılan alanın açık alan olmasından ve saklambaç oyunun sessiz oynanan bir oyun olmasına dolayı, sesin dağılacağı ve video kayıtlarında yeterince net ve anlaşılır olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, annenin eline ses kaydı özelliği olan bir cep telefonu verilmiştir. Ses kayıt verilerinin kesintiye uğramaması için telefon aramalara kapatılmıştır. Video teyp kayıtlarının analizi yapılırken, video teyp de yer alan görüntüler ve ses kayıt cihazında yer alan veriler senkronize edilerek birleştirilmiştir. Bu durum veri kaybedilmesini engellemekle birlikte, araştırmacının verilerin analizini yapmasını zorlaştırmıştır.

Tablo 3.6 video teyp kayıtlarında yer alan saklambaç oyunu etkinlikleri, oyun başlatma ve bitirme etkinlikleri sırasında yapılan kayıtların dökümünü göstermektedir.

Tablo 3.6. Saklambaç Oyunu Sırasında Yapılan Video Kayıtlarının İçerikleri

Tarih	Süre	İçindekiler
14.08.07		
Oyun başlatma	1'10"	Aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma oyunun kurallarının hatırlatılması, oyunun planı
Sayışma	1'52"	Sayışmayı bekleme, ebenin seçimi, ebenin bildirilmesi
Burak'ın saklanması	4'8"	Saklanacak yer bulma, saklanma, bekleme Ebe kalesini kontrol etme, kaleye sobeleme
Burak'ın ebe olması	2'50"	Ebe kalesinde sayma, diğer çocukları arama bulma sobeleme
Oyunun bitirilmesi	47"	Vedalaşma, diğer buluşmayı planlama
Toplam	10' 47"	
15.08.07		
Oyun başlatma	1'50"	Aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma, Oyun kurallarının hatırlatılması
Sayışma	3'32"	Sayışmada bekleme, ebenin seçimi, ve ebenin bildirilmesi, görev alma
Burak'ın saklanması	5'48"	Saklanacak yer bulma, saklanma, bekleme Kaleyi, diğer çocukları kontrol etme, sobeleme
Burak'ın ebe olması	4'16"	Sayarak oyun başlatma, diğer çocukları arama bulma, sobeleme
Oyunun bitirilmesi	1'10"	Vedalaşma, diğer oyun oturumunu planlama
Toplam	16'36"	
16.08.07		
Oyun başlatma	2'13"	Aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma, Oyun kurallarının hatırlatılması
Sayışma	3'26"	Sayışmada bekleme, ebenin seçimi, ve ebenin bildirilmesi, görev alma
Burak'ın saklanması	5'35"	Saklanacak yer bulması, saklanması, beklemesi Diğer çocukları kontrol etmesi, sobelemesi
Burak'ın ebe olması	4'56"	Sayarak oyunu başlatması, saymasının bittiğini bildirmesi, diğer çocukları araması, sobelemesi
Oyunun bitirilmesi	1'42"	Vedalaşma, diğer oyun buluşması için planlama
Toplam	17'52"	
Genel Toplam	45' 15"	

3.6.8. Video Teyp Analizi

Video teyp analizi bu araştırmanın “annenin kurallı bir oyunun kurulması ve sürdürülmesine katkıları nelerdir”, “Annenin çocuğunun kurallı oyuna katılmasını sağlamak için kullandığı stratejiler nelerdir” araştırma sorularını yanıtlamak bakımından önem taşımaktadır. Video teyp analizi beş basamakta gerçekleşmektedir. Bu analiz sonucunda, yukarıda ifade edilen araştırma sorularına ayrıntılı cevap verebilmek amacıyla, odaklanılan çalışmanın mikro-analizi için video teyp ile ilgili araştırma soruları geliştirilmiştir. Aşağıda video teyp analizinin her bir basamağı hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Basamak:

Video teyp analizinin birinci basamağında, tüm video teyp kayıtlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, yapılmış olan kayıtlar sesi kapatılarak sadece görüntü olarak izlenmiş ve görüntüler betimlenerek ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Video teyp görüntülerinin ses kayıt cihazına betimlenmesinin ardından ses kayıt cihazı kayıtlarının dökümü alınmıştır.

İkinci Basamak:

Video teyp analizinin ikinci basamağında, video teyp kayıtlarındaki görüntülerin betimlendiği, ses kayıt cihazı kayıtlarının dökümü ile ilgili “İçindekiler Sayfası” oluşturulmuştur. “İçindekiler Sayfası”, betimlemeleri, sayfa numaralarını, iletişim zamanını, süresini, annenin kullandığı strateji türü ve iletişime katılanlar başlıkları altında bilgiler yer almıştır. Video teyp kasetlerinin dökümüne ilişkin hazırlanan içindekiler sayfasının bir örneği Tablo 3.7.’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Video Kayıt İçin İçindekiler Sayfası

İÇİNDEKİLER			
<u>Sayfa</u>	<u>Süre</u>	<u>Etkileşim Türü</u>	<u>Etkileşime Katılanlar</u>
1-2	3'15''	Oyunun başlatılması	Selda, Sevda, Ateş, Anne Burak
3	2'	Sayışma ve ebenin seçilmesi	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
4	25''	Saklambaç oyunu oynanması, Burak'ın saklanması ve ebe kalesine sobelemesi	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
4	56''	Burak'ın saklanması ve ebe direğine sobelemesi	Selda, Sevda Burak, Anne, Şeyma
4-5	5''	Sayışma ve Şeyma'nın ebe olması	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
5	43''	Burak ve annesinin saklanması, Burak'ın ebe direğine sobelemesi	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
5	23''	Sayışma ve ebenin seçilmesi	Selda, Sevda, Burak Anne, Şeyma
5	34''	Burak'ın saklanması ve Ebe direğini sobelemesi	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
5.	10''	Ebenin seçilmesi	Selda, Sevda, Burak, Anne, Şeyma
6	25''	Melek Hanım ve Burak'ın Saklanması, Melek Hanımın Burak'ı bağımsız bırakması	Selda, Sevda, Burak, Anne Şeyma

Video teyp#1 :

Sayfa Sayısı: 10

Kayıt Süresi: 19'54''

Video teyp görüntülerinin betimlenmesinden sonra, kayıtlar anne ile birlikte incelenmiş ve anneye izlenen görüntülerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Anneye yöneltilen sorular arasında “izlenen olaydan önce ve sonra beler oluyor?”, “bu sırada siz neler yapıyorsunuz?” ve “neden böyle yapıyorsunuz?” gibi sorular sıralanabilir. Anneye yöneltilen sorular ve annenin verdiği cevaplar odyo teybe kaydedilmiştir. Bu görüşme ile annenin oyun sırasında kullandığı sözel ve sözel olmayan stratejilerin mantığı ve amacı hakkında bilgi almaya çalışılmıştır. Oyunun her aşamasında, annenin kullandığı her bir strateji için araştırmacı tarafından yapılan isimlendirme anneye teyit ettirilmiştir ya da annenin önerisi doğrultusunda değiştirilmiştir.

Tablo 3.8.’de Tüm video teyp kayıtlarında yer alan saklambaç oyunu etkinliklerinin kayıt tarihi, süresi ve etkileşime katılanlar gösterilmektedir.

Tablo3.8. Video Teyp Kayıtları

Tarih	Kayıt Sıra No	Süre(Dakika/Saniye)	Etkileşime Katılanlar
14.08.07	Kayıt 1	10’ 47’’	Anne, Burak, Şeyma, Sevd, Selda, Ateş
15.08.07	Kayıt 2	16’36’’	Anne, Burak, Şeyma, Sevd, Selda, Ateş
16.08.07	Kayıt 3	121 17’52’’	Anne, Çocuk, Şeyma, Sevd, Selda, Aleyna Ateş

Üçüncü Basamak:

Bu basamakta temsili teyp geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle oyun sırasında anne ile çocuk arasında gerçekleşen sosyal etkileşimler incelenmiştir. Daha sonra, oyun etkinliğinin her aşamasında anne, odak çocuk ve diğer çocukların etkinliğe katılımları ve etkileşimleri incelenmiştir. Her bir kayıta hem sözlü etkileşim, hem de fiziksel etkileşimler yer almaktadır. Bu nedenle temsili teyp hazırlanırken, anne ve çocuğun etkileşimde olduğu bölümler dikkate alınmıştır. Video kayıtlarında bulunan saklambaç oyunu etkinlik örnekleri, etkinliklerin kayıta

yer alma süreleri ve oranları dikkate alınarak, belli oranda temsili teypte yer almasına özen gösterilmiştir

14.08.07 tarihli **Kayıt 1**, toplam 38 dakika 4 saniye sürmektedir. Kayıt 1’de yer alan saklambaç etkinliği ise toplam, 10 dakika 47 saniye sürmektedir. Kayıt 1’de yer alan etkinlikler şunlardır.

1. Kaydırakta Oyun Oynama: Annenin Burak’ı çocuklar ile aynı oyuna alması, sıra ile kaymalarını öğretmesi, onunla birlikte kayması, kaydırak merdivenine çıkarken diğer çocukları model göstererek taklit etmesini sağlaması, kaydırakta yol kapalı oyunu oynatması ve oyunu bitirmesi

2. Yakalamaca Oyunu: Annenin oyunu başlatması, annenin Burak’ı oyuna katması, Sayışmanın yapılması ve Burak’ın ebe olması ve diğer çocukları kovalaması, diğer çocukları yakalaması, Burak’ın ebeden kaçması, oyunun bitirilmesi.

3. Saklambaç Oyunu Oynama: Annenin oyunu başlatması, çocukları aynı oyun alanında toplaması, sayışmaların yapılması, oyunun planlanması ve ebenin seçilmesi, kuralların hatırlatılması, Burak’ın anne ile birlikte saklanması, annenin saklanırken sözel ve fiziksel ipuçları vermesi, Burak’ın ebe olması, annenin Burak’la birlikte sayması ve saklanan çocukları bulması, annenin oyunu bitirmesi.

15.08.07 tarihli **Kayıt 2**, toplam 31 dakika 24 saniye sürmektedir. Kayıt 2’de yer alan saklambaç etkinliği 16’36’’ sürmektedir. Kayıt 2’de yer alan etkinlikler şunlardır.

1. Yakalamaca Oyunu Oynama: Anne tarafından oyunun başlatılması, aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma, sayışma, kuralların hatırlatılması Burak’ın ebe olması ve diğer çocukları kovalaması, Burak’ın ebe’den kaçması, annenin bu süreçte sözel ve işaret ipuçları vermesi, oyunun bitirilmesi

2. Kaydıraktan Kayma Oyunu: Oyunun başlatılması, annenin Burak'a ödülü ve kuralları hatırlatması, sırayla kayma, Ateş'in oyundan çıkması, annenin oyunu bitirmesi.

3. Saklambaç Oyunu Oynama: Annenin oyunu başlatması, çocukları aynı oyun alanında toplaması, sayışma, çocuğun saklanması ve ebe direğini ebelemesi, çocuğun ebe olması ve diğer çocukları bulması, annenin oyun kurallarını sözel olarak hatırlatması, annenin saklanırken sesiz olmayı öğretmesi, oyunun bitirilmesi, vedalaşma, diğer oyun oturumu planlama, Burak'ın ödüllendirilmesi.

16.08.07 tarihli **Kayıt 3**, toplam 29' dakika 27 saniye sürmektedir. Kayıt 3'de yer alan saklambaç etkinliği, 17 dakika 52 saniye sürmüştür. Kayıt 2'de yer alan etkinlikler şunlardır.

1. Yakalamaca Oyunu Oynama: Annenin çocuğunu oyna katması, Burak'ın oynamak istememesi, annenin Burak'ı oyuna tekrar dahil etmesi, Burak'ın ebe olması ve çocukları kovalaması, Burak'ın oyundan çıkmak istemesi, annenin onu oyuna tekrar katması, Burak'ın ebeden kaçması, oyunun bitirilmesi

2. Saklambaç Oyunu Oynama: Burak'ın oyun oynamak istememesi, annenin oyun başlatması, çocukları aynı oyun alanında toplaması, kuralları hatırlatması, sayışma, Burak'ın ebe olması ve diğer çocukları bulması, Burak'ın saklanması, ebe kalesini sobelemesi, sayışma, çocuklara oyunun bitirilmesi, vedalaşma, diğer oyun oturumunun planlanması, Burak'ın ödüllendirilmesi

Temsili teyp hazırlanırken, özgün teyp kaydında saklambaç oyununun içerdiği bölümlerin sırasına ve sürelerine dikkat edilmiştir. Kayıt 2'de yer alan saklambaç oyununun başlama etkinliklerine ve saklambaç oyunun süresine dikkat edilerek 2'11" temsili teybe alınmıştır. Kayıt 3'deki saklambaç oyunun sırasına ve Kayıt 3'de yer alma süresi arasındaki orana dikkat edilmiştir. Saklambaç oyununu Kayıt 3'de 16 dakika 36 saniye sürmüştür. Bu kayıttan 10 dakika 6 saniyelik bölüm temsili teybe

alınmıştır. Sonuç olarak, 12'17" süren bir temsili teyp geliştirilmiştir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir.

1. Seçilen bölümler anne – çocuk etkileşimlerinin tipik bir örneğidir.
2. Yeterli veri oluşturmak için yeterince uzundur.
3. Tüm etkileşime katılanlar bu bölümde görülmektedir.
4. Temsili teyp deki görüntüler anne ve çocuğun en yoğun etkileşim örnekleri gösterdiği bölümleri kapsamaktadır.

Tablo 3.9.' da özgün teypte ve temsili teyp kaydında saklambaç oyununun içerdiği aşamaların süreleri verilmiştir.

Tablo 3.9. Temsili Teyp Bölümleri ve Süreleri

Bölüm	Bölümün İçeriği	Özgün Kayıttaki Yer Alma Süresi	Temsili Teypteki Yer Alma Süresi
1	Oyunun Başlaması	5'13"	2'11"
2	Sayışma	8'50"	2'36"
3	Burak'ın saklanması	15'31"	4'37"
4	Burak'ın ebe olması	12'2"	2'34"
5	Oyunun bitirilmesi	3'39"	19"
	Toplam	45'15"	12'17"

Dördüncü Basamak:

Bu basamakta, geliştirilen temsili teypte yer alan anne ile çocuk arasındaki etkileşimlerin dökümünün yapılması amaçlanmıştır. Sohbetlerin dökümü, Shultz, Flero ve Erickson (1982) tarafından belirlenen modele göre yapılmıştır. Aşağıda Örnek 1'de görülebileceği gibi format altı bölümden oluşmaktadır. Formatta yer alan

sütunlar soldan sağa doğru incelendiğinde; yorumlar, numara, sözel ifadeler, numara, sözel olmayan ifadeler, yorumlar bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Format, esas olarak birbiriyle ilişkili iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden biri sözel ifadelerin yer aldığı diğeri ise sözel olmayan ifadelerin yer aldığı bölümlerdir. İki bölüm arasında bağlantı, her bir sözel ifadeye karşılık gelen sözel olmayan ifadenin yer alması gereğidir. Her bir sözel ve sözel olmayan ifade numaralandırılmıştır. Formattaki “Yorumlar Bölümü” ise, araştırmacıyı analitik sınıflandırmalara götürecek betimsel ifadelerin yer aldığı bölümler olma özelliği göstermektedir.

Temsili teybin dökümü yapılırken, temsili teypte yer alan bölümlerin düzeni ve sırasının aynen yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Oyun etkinliği sürecinin doğasını yakalayabilmek için bu ardışıklığa dikkat edilmiştir.

Örnek 1: Örnek Video Teyp Dökümü

YORUMLAR	NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER	YORUMLAR
				Melek Hanım sağında Burak, karşısında Sevda ve Selda yanında Şeyma ile kaydırağın yanını dönmüş olarak bekliyor.	
Çocuklarla espri yaparak etkileşime giriyor		MH: Ee sen saymayı biliyorsundur hadi sen say.// Ben biliyorum senin saymayı bildiğini.// HADİ.		Melek Hanım Selda'ya baktı.	
		Selda: Ben bilmiyorum// Hangisi/		Melek Hanımın karşısında elleri iki yanda duruyor ve Melek Hanıma bakıyor. Alçak sesle cevap verdi.	
		MH: Ya bi sürü var ya hadi.		Sevda anneye yaklaştı. Anne sağ eli ile Burak'ın sol kolundan tutarak onu diğer çocukların içine çekti	Burak'ın çocuklarla aynı ortamda olmasını sağladı.

Video teyp dökümlerinde, sözel katılımlar standart alfabeyle gösterilmiştir. Dökümler yapılırken anne için pembe, Burak için koyu renk kodu oluşturulmuştur. Ortamla ilgili diğer öğeleri de döküme yansıtılabilmek için aşağıda gösterilen işaretler kullanılmıştır. Bunlar;

ABC : Konuşurken sesin yükseltilmesi ve sözcükleri vurgulanarak söylenmesi.

/ : Bir konuşmacının konuşmasının başka bir konuşmacı tarafından kesilmesi

Abc : Konuşmacılardan birinin fısıldayarak konuşması

// :Konuşmacının duraklaması.

* : Konuşmacının sözcükleri melodik söylemesi.

() : Araştırmacının yorumu

- :Konuşmacının sözcükleri heceleyerek söylemesi.

:) : Konuşmacının sesine komik bir ton vermesi.

[] : Katılımcılardan bir kaçının bir arada konuşmaları

Beşinci Basamak:

Araştırmacı tarafından video teyp kaydının izlenmesi ile her etkileşimin belirli kalıplarda olduğu belirlenmiştir. Bu etkileşimlerde annenin çocuğu oyuna katma gayretleri gözlenmiştir. Anne, çocuğun oyun etkinliğine katılımını sağlamaya çalışırken, bazı sözel ve sözel olmayan stratejiler kullandığı görülmüştür. İlerleyen bölümde, annenin kullandığı sözel ve sözel olmayan stratejiler ve tanımları verilmiştir.

Annenin Kullandığı Sözel Etkileşim Stratejileri

Fısıldamak: Çocuklar oyuna katılmakta yardıma gereksinim duyduklarında ve iletişim süresince ne yapacaklarından ya da söyleyeceklerinden emin olmadıklarında, yetişkin onlara ne fısıldayarak yardım etmesidir (Attwood, 2007; Coucouvanis, 2005).

Yönerge vermek: Çocuğa sözel olarak ne yapacağını ifade edilmesidir (Cardon, 2007; Brereton ve Tonge, 2005).

Sözel hatırlatma: Yetişkinin çocuğu doğal ortamlarda, uygun sosyal davranışları söyleyerek hatırlatılması ve çocukların bunu yapmasını teşvik etmesidir. Sözle hatırlatmalar ile yetişkin çocuğun duruma uygun tepki ve davranışlarda bulunmasını sağlar (Cardon, 2007; Gense ve Gense, 2005).

Soru sormak: Annenin, çocuğun dikkatini çekmek, çocuktan bir şey yapmasını istemek ve ipucu vermek için kullandığı, etkileşime yönelik sözel ifadelerdir. Etkileşimi desteklemek için, anne cevabı içinde bulunduran ipucu niteliğinde sorular sorar (Sussman, 1999; Weitzman, 1992; Rappaport, 1996; Cazden, 1988).

Komiklik yapmak: Etkinlik sırasında annenin, çocuğun dikkatini etkinliğe çekmek için komik yüz ifadeleri ve komik konuşmalar ve ses taklitleri yapmasıdır (Pappaport, 1996; Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Geribildirim sağlamak: Çocuğa davranışı ile ilgili sözel olarak düzeltici bilgi verilmesi (Weitzman, 1992) ve çocuğun söylediği sözcük ve cümlelerin düzeltmeler yapılarak doğru şekilde tekrar edilmesidir (Güzel-Özmen, 2003).

Adını söylemek: Ebeveynin çocuğun etkinliğe ya da diğer çocuklara dikkat etmesini sağlamak ve dikkatini çekmek için çocuğun ismini söyleyerek onu çağırmasıdır çocuğa dokunarak ve adını söyleyerek çocuğun etkinliğe dikkat etmesini sağlamasıdır (Brereton veTonge, 2005; Moor 2002).

Cesaretlendirmek: Yetişkinin gülerek (Wagner, 1999) ve sözel ifadeler kullanarak, çocuğunun diğer çocuklara katılmasını, istediği nesnelere göstermesini, göz kontağı kurmasını, oyun içinde uygun davranışlar göstermesini, etkileşime katılmasını ve iletişime girmesini sağlamak için teşvik etmesidir (Wall, 2004).

Replik vermek: Ebeveynin taklit ederek, kelime seçerek, model olarak ve ipucu vererek çocuğun sözel oyun rutinini başarılı olarak gerçekleştirmesini sağlamasıdır (Sonders, 2003).

Kendi kendine konuşma: Çocuk ile birlikte yapılan hareketlerin sözelleştirilmesidir. Kendi kendine konuşma tekniği kullanılırken çocuğun yanında yapılanlar, görülenler ve hissedilenler hakkında konuşulur (Lowenthal, 1995)

Ödüllendirme: Çocuk hedefteki sosyal olarak istenen davranışı gösterdiğinde, övgü ve diğer ödüllerin kullanılmasıdır (Frederickson ve Cline, 2005).

Açıklama yapmak: Çocuğa ne yapıldığını ve yapılacağını sözel ifadelerle açıklamasıdır (Cardon, 2007). Açıklama yapma, etkinlik sırasında gerçekleşen eylemler hakkında bilgi verilmesini içerir (Sussman, 1999; Weitzman, 1992).

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Etkileşim Stratejileri

Model olmak: Model olma, yetişkinin istenen davranışı çocuğa model olarak gerçekleştirmesidir. Çocuğun model olunan davranışın yapması beklenir (Gense ve Gense, 2005).

Dokunmak: Ebeveynin çocuğun etkinliğe dikkat etmesini sağlamak için ona dokunarak verdiği ipucudur (Brereton ve Tonge, 2005).

Fiziksel yardım: Fiziksel yardım, Çocuğun yapması gereken davranışlarda zorlandığında ve yeni davranışlarda yetişkinin ona fiziksel olarak yardım etmesidir (Gense ve Gense, 2005; Brereton ve Tonge, 2005).

İşaret ederek yardım: İşaret ipucu yetişkinin kollarını, ellerini ve yüz ifadelerini kullanarak çocuğun yapması gereken eylemi ifade etmesidir (Gense ve Gense, 2005).

Bekleme: Çocuğun her hangi bir şeyi istemesi veya etkileşim başlatması için yetişkinin ona bakarak bir süre beklemesidir (Sussman 1999).

Göz kontağı kurma: Konuşma sırasında iki kişinin karşılıklı bakmasını ve yüz yüze durmasını içerir (Sussman, 1999; Weitzman, 1992; Rappaport, 1996). İletilen mesaj ile birlikte yüz ifadeleri konuşulanlar hakkında fikir verir. Çocukların iletişim sırasında yüze bakmaları, onların iletilen mesajı anlamlandırmasını sağlar (Güzel-Özmen, 2003).

Jest ve mimiklerini kullanma: Kaşlarını kaldırıp indirmek, gülümsemek, başını sallamak ve çeşitli vücut hareketlerini kullanarak sözcüklerin anlamlarının desteklenmesidir (Sussman, 1999; Rappaport, 1996).

3.7. VIDEO TEYP İLE İLGİLİ GELİŞTİRİLEN SORULAR

Niteliksel araştırmalarda, araştırmacının yargılarını doğrulatması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği bakımından önem taşır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu nedenle, araştırmacı belirlenmiş bölümleri anne ile birlikte izlemiştir. Ulaşılan yorumların doğruluğunu ve analizde kullanılmak üzere karar verilen stratejilerin uygunluğunu belirlemek üzere anne ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede yorumlar ve stratejiler sorular halinde anneye yöneltilerek bunların doğrulanmasına olanak verilmiştir. Annenin oyun etkinliği sırasında çocuğu ile etkileşime girmek için kullandığı stratejilerin adlandırılışları ile araştırmacının bulduğu isimler karşılaştırılmıştır. Böylece annenin oyun sırasında tekrarlayan etkileşim kalıpları belirlenmiştir. Bunlara bağlı olarak video teyp ile ilgili sorular geliştirilmiştir.

1. Annenin kurallı bir oyunun kurulması ve sürdürülmesine katkıları nelerdir?

2. Annenin çocuğunun kuralı oyuna katılmasını sağlamak için kullandığı stratejiler nelerdir?

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada otistik çocuğa sahip bir annenin oyun etkinlikleri sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejilerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bulgular bölümünde, birinci bölümün sonunda yer alan araştırma soruları ve üçüncü bölümün sonundaki video teyp ile ilgili geliştirilen araştırma sorularının yanıtlarına ilişkin araştırma bulgularına yer verilmektedir.

4.1. ANNENİN ÇOCUĞUNUN SOSYAL GELİŞİMİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ VE VARSAYIMLARI

Annenin çocuğunun sosyal gelişimine ilişkin genel görüşlerini saha notları, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve gözlemler sonunda oluşturulan günlükler yolu ile ulaşılmıştır.

Melek Hanım kendisi ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın sosyal beceriler ile ilgili problemler yaşadığını, özellikle yaşlıları ile bir aradayken kendini ifade edemediğini ve problem davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir (Günlük#68, 25.06.07, sf.68). Yarı-yapılandırılmış bir görüşmede "...Burak, ıı diğer çocuklara şimdi anlatamıyo kendini, o zaman çocuklar anlamayınca sinirleniyo..." şeklinde ifade etmiştir. Anne, yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak'ın erken çocukluk dönemindeki sosyal gelişimi üzerine sorulan bir soruya "...Kucağımda Burak'ı tuttuğum zaman mesela çok küçük yaşlarında kucak çocuğuyken annemin kucağından düşerim anneme sarılayım şeyleri kesinlikle yoktu. Onlar yoktu göz teması Burak'ın yoktu..." şeklinde cevap vermiştir (Grş M# 4,02.07.07, sf.2). Bunların yanı sıra anne, Burak'ın küçükken ismi söylendiğinde bakmadığını ve ne kadar bağırsalar da onlarla ilgilenmediğini, bu yüzden başka insanlarla da ilişki kurmadığını belirtmiştir (Grş M# 4,02.07.07, sf.2).

Melek Hanım Burak'ın sosyal gelişimini açıkladığı bir yarı-yapılandırılmış görüşmede, "...Burak 4, 4,5 yaşlarındayken şey işte bakıyosun başkalarının çocukları ee annesi kızınca yüzüne bakıyo anlıyo, bizimkisi hiç orali değil anlamıyo aslında. Kendine bakıyosun hep kızgın. O zaman anlıyosun tabi farklı olduğunu..." ifadelerini kullanmıştır (Grş M# 4, 02.07.07, sf.3).

Melek Hanım, kendisi ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın küçükken kalabalık ortamlardan hoşlanmadığını, korktuğunu ve bu ortamlara girdiği zaman problem davranışlar gösterdiğini belirtmiştir (Günlük# 68, 25.06.07,sf. 68). Bu konuda yapılan yapılandırılmış bir görüşmede ise, "... pazara gidicez. Daha kalabalığı görür görmez, ha büyümüştü Burak, ayakları yere deyebilirdi yani bebek arabasında ayaklarını yere fren gibi indirir aaaaaaaaaaaaaa diye bas bas bağıırdı kalabalık gördüğü anda..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf.2). Melek Hanım, Burak'ın geçmişte özellikle park, banka sırası, otobüs sırası gibi kalabalık ortamlarda problem davranışlar gösterdiğini belirtmiş, şimdi bu korkuyu yendiğini belirtirken ise, "... Kalabalık korku değil şimdi, sevmediği bir ortam korku olarak şey değil kesinlikle korkmuyo ama sevmiyo..." demiştir (Grş M#4, 02.07.07, sf 6).

Melek Hanım, Burak'ın sıraya girme ve sıra bekleme davranışlarını öğretirken zorlandığını ve Burak'ın geçmişte beklemek istemediğini, beklerken de kendine vurma, çevresindekiler vurma gibi problem davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir (Günlük# 68, 25.06.07, sf 68). Burak'ın şu andaki sıra alma becerilerinin sorulması üzerine "...Sırasını parktayken bekliyor zaten. Yani o öyle bir sorunum olmuyor. İıı bisiklette sırasını beklerken biraz aceleci davranıyor. O zaman da ben başka bir şeyle oyalamayı tercih ediyorum. Yada salıncak. Salıncığı da çok güzel bekliyor ama..." demiştir (Grş M#1, 30.05.07, sf.3).

Melek Hanım yapılandırılmamış bir görüşmede, Burak'ın küçükken çevresindeki insanlar ile ilgilenmediğini onlar yokmuş gibi davrandığını açıklamıştır (Günlük# 41, 30.05.07, sf.41). Yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, kendisine yöneltilen bu konudaki bir soruya "...Konuşmadığı dönemlerde ıııııı zaten hani o dönemlerde eve mesela yeni birisi gelmiş hiç fark farkında değildi ıııııı umursamıyo muydu. O

dönemlerde benim kendi düşüncem algılamıyomuydu çözemedim...” şeklinde açıklamıştır (Grş M# 4, 02.07.07, sf 6). Melek Hanım Burak’ın 4, 4,5 yaşlarında ise eve yeni biri geldiği zaman şımarıklık denilebilecek çeşitli davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir (Grş M# 4, 02.07.07, sf. 6). Bütün bunlara rağmen Burak’ın birçok sosyal beceriyi kazandığını belirten Melek Hanım, buma örnek olarak “...Ben üç çocuk annesiyim. Üç çocuğumun içinde de bir tek hoş geldin diyen Burak yani şu konuştuğu dönemlerde o...” ifadesini kullanmıştır (Grş M#2, 07.06.07, sf. 3).

Melek Hanım, Burak’ın oyuna başlarken ve oyunu bitirirken bazı problem davranışlar gösterdiğini “...Çok yani Burak aşağı yukarı söyleyim hani bi adapte olana kadar geçen bir süreç var. Aşağı yukarı ben 15–20 dakika yarım saat deyim o süre içersinde sık sık yapıyor. Ondan sonra adapte olduktan sonra daha az yapıyo onu. Bu sefer de arkadaşlarından ya da oyundan sıkıldığı zaman yapmaya başlıyor o hareketleri tekrar. O zamanda ben o oyunu bitirmek gerektiğini düşünüyorum. O şekilde yapıyorum...” ifadeleri ile açıklamıştır (Grş M#2, 07.06.07, sf.4). Gözlemler süresince Melek Hanımın oyunun başlangıcında ve oyunu bitirirken birçok ipucu kullandığı görülmüştür.

Anne, çocuğunun sosyal gelişiminde kendisinin rolünü açıklarken, Burak’ın kalabalık korkusunu kendisinin zorlamaları sayesinde yendiğini ve oynatarak selamlaşma, vedalaşma, izin isteme sıra bekleme gibi birçok davranışı öğrettiğini belirtmiştir (Günlük#41, 30.05.07,41). Yarı-yapılandırılmış bir görüşmede “...Burak ını yani çocuklarla hala kendi başına oynayamıyo oyundan kopuyo işte bazen. İşte ben oyun katılınca Burak kurallarına oyunun kurallarına daha çok uyuyo...” ifadelerini kullanmıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 2). Parkta birçok annenin çocuklarını sadece izlediğini, aslında annelerin çocukları ile daha fazla oynaması gerektiğini ifade eden Melek Hanım, diğer engelli çocuk annelerine önerileri sorulduğunda ise “...Valla en çok beraber oyun oynamak. En çok ben anneyle babayla beraber oyun oynamak...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#1, 30.05.07, sf. 12; Günlük# 41, 30.05.07, 41) . Başka bir yarı-yapılandırılmış görüşmede ise “...Ablam da aynısını söylüyo yani herkes söylüyo, ben Burak’ı zorlamasaydım, yani şey oyun onaması

için olsun diğer konularda olsun Burak bu kadar gelişmezdi diyolar...” şeklinde konuşmuştur (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5).

4.2. ANNENİN GÜNLÜK YAŞAM İÇİNDE ÇOCUĞU VE AKRANLARI İLE BİRLİKTE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ OYUN ETKİNLİKLERİ

Annenin günlük yaşam içinde çocuğu ve akranları ile birlikte gerçekleştirdiği etkinliklere saha notları, günlükler, gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yolu ile ulaşılmıştır.

Annenin çocuğu ile oyun oynarken oyunu kurma, materyalleri hazırlama ve materyalleri toplama sürecine çocuğunu da dahil ettiği gözlemlenmiştir. Gözlemler süresince Melek Hanımın özellikle park, evin bahçesi gibi ortamlarda Burak’ın yaşlıları ile oynamasını sağladığını gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, annenin Burak ile oyun oynarken akranlarını da bu sürece kattığı, oyuna kendisinin de katıldığı ve Burak’a model olarak ipuçları verdiği gözlemlenmiştir (Günlük#106, 13.08.07, 106). Bu süreci anne “...Diğer çocuğun İı benim şöyle bir yöntemim var o konuda ben de gelebilir miyim diyorum çocuklara Burak’la birlikte. Yani çocuklar genelde görüyorum hani anne babayla oynamaya pek alışkın olmadıkları için önce bir tepki gösteriyolar ama ondan sonra hani ii bende gelirim daha güzel oynarız diye çocukları gaza getiriyorum. Öyle gidiyoruz...” şeklinde ifade etmiştir (Grş M#1, 30.05.07, sf.3).

Gözlemler süresince Melek Hanımın özellikle parkta Burak’ın yaşlılarını oyuna çağırması için ona sözel yönlendirmede bulunduğu gözlemlenmiştir. (Günlük#106, 13.08.07, 106). Melek Hanım, Burak’ın akranları ile oynaması için neler yaptığı ile ilgili olan bir yarı-yapılandırılmış görüşmede “...İı arabayla parkta kumla oynuyorsa, ona orda bir çocuk bakıyorsa yan var böyle ortamlar çok oluyor parkta. İı Burak gel kardeşi de çağıralım, beraber kazalım, o kamyona doldursun sen kamyonu götür. O şekilde yapıyorum...” ifadelerini kullanmıştır (Grş M#2, 07.06.07, sf. 11). Melek Hanım, geçmişte Burak’ın akranları ile birlikte oynaması ev ve bahçe ortamlarını kullandığını ve komşuların çocuklarını sıklıkla eve davet ettiğini ifade

etmiştir (Günlük# 41, 30.05.07, 41). Çocukları eskiden davet ettiği ortamı "...Mesela bizim bahçemizde biz ıııı çok büyük bi bahçemiz vardı ev çok küçüktü ama bahçe çok büyüktü. Havuz kurardık biz bahçeye çocuklar o havuzun içine girir girirdi. Ben o çocukları da havuza yani şişme havuz bot yani şey yuvarlak şöyle şişme havuzlar var onlardan. Onlar da bahçeye girerlerdi havuza da girerlerdi. Ya ya yazın daha çok bunları kullanıyoduk. ıı bisiklet..." ifadeleri ile açıklamıştır (Grş M# 1, 30.05.07, sf.2).

Melek Hanım, akranları Burak ile oyuna hazırlama sürecini "...Önce çocuklarla konuşuyorum. Burak genelde dışlanıyor o durumlarda. Yani genelde hani agresif olduğu görüldüğü zaman biz kaçalım başka yerde oynayalım yapıyo çocuklar. Hı hı hemen çocuklara önce bir sözlü uyarıda bulunurum Burak da sizinle oynayacak. Ya da hadi hep beraber oynayalım önce çocuklara. Ondan sonra, Burak kuralları bozmaya başladığı zaman ben de hemen içine atlıyorum. Burak o oyun öyle oynanmıyo böyle oynanıyo. Sen napiyosun şimdi böyle değil. bunu yani topu sağ ayağınla atacaksın yada elinle atacaksın iki elini açıpta gibi yapıyoruz. Bunu gibi..." ifadeleri ile açıklamıştır (Grş M#2, 07.06.07, sf. 2).

Gözlemler süresince Melek Hanımın, teşekkür etme, selamlaşma, vedalaşma özür dileme gibi becerileri de öğretmeye çalıştığı görülmüştür (Günlük#103, 10.08.07, 103). Melek Hanım, selamlaşma vedalaşma becerilerini öğretme sürecini "...Selamlaşma ii yani eve haliyle misafir geliyor geldiği aman biz haliyle önce hoş geldin diyoruz. Ondan sonra Burak sıra sende ben hoş geldin dedi, sen de hoş geldin diyeceksin.ya da güle güle derken, Burak ben güle güle dedim, sen de güle güle diyeceksin gibi. Ama bunları öğrendi Allaha şükür..." şeklinde açıklamıştır (Grş M#1, 30.05.07, sf.4). Ricada bulunma becerileri kazandırmak için yaptıklarını ise "...İi uğraşıyorum Burağın ıı yani onu istemek gibi biş lüks bişeyi yok. Gidip direk elinden almayı tercih ediyor. Burak o öyle alınmayacak, arkadaşına söyleyeceksin bunu bana verir misin? Bunu bana verir misin diyeceksin. Verirse alacaksın, vermezse alamıcaksın..." ifadeleri ile anlatmıştır (Grş M#1, 30.05.07, sf.5).

Araştırma süresince ev, park ve oyun alalarında, Burak, Melek Hanım, kardeş ve akranların katıldığı oyunlar gözlemlenmiştir. Bu süreç içinde annenin, çocuğuna sosyal becerileri kazandırmak için günlük yaşamlarının içinde farklı oyun etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Oyun etkinliklerinin gözlemlendiği dönem süresince, annenin gerçekleştirdiği etkinlikler; saklambaç oynama, yakalamaca oynama, kaydırak oyunları, salıncakta sallanma, araba yarışı oyunu, tahterevalli oyunları, bisiklet sürme, kum ve kamyon oyunu, lego oyunları, bisiklet sürme, bilgisayar ve atari oyunu, frizby oyunu şeklinde sıralanabilir. Melek Hanım, kendisine çocuğunun ne tür oyunlar oynamayı sevdiği sorulduğunda "...Burak, ee bilgisayar oynamayı sever ama onun dışında bisiklet sürmeyi, parkta kaymayı, parkta kumlarla oynamayı, ebelemeyi, ebelemece oynamayı çok sever..." cevabını vermiştir (Grş M#1, 30.05.07,sf.1).

Melek Hanım, Burak ile parkta ne tür oyunlar oynadıklarını "...biz ee genelde salıncakta sallanıyoruz bide şey ıı kamyonla kum toplama oyunu Burak sever arabaları çok..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#5, 17.07.07, sf. 3). Melek Hanım, Burak'ın yaşlıları ile birlikte nasıl araba yarışı oynadıklarını ise "...Ateş'in arkadaşlarını çağırıyorum eve ııı biz bu eve yeni taşındık yani komşularımız daha yok gibi. Ateş'in arkadaşları bide eski komşumuzun çocuğuyla işte araba yarışı yapıyoruz evde..." ifadelerini kullanmıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 3). Melek Hanımın araba yarışı oyunlarında Burak'a sırasını bekleme, sırası gelince oyuna başlama, paylaşma, ricada bulunma, özür dileme, kazandığını ya da kaybettiğini anlama, teşekkür etme gibi oyunun içinde sosyal etkileşim becerileri de öğretmeye çalıştığı gözlemlenmiştir (Günlük#103, 10.08.07, 103).

4.3. ANNENİN ÇOCUĞU İLE KURALLI OYUN OYNAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Annenin çocuğuyla kurallı oyun oynama ile ilgili görüşlerine, saha notları, günlükler, gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yolu ile ulaşılmıştır.

Melek Hanım gözlemler süresince, Burak'a sık sık kurallı oyunlar oynatmıştır. Melek Hanım Burak'ın kurallı oyunlarda zorlandığını açıklarken "...Burak ya aslında sen de gördün kuralları ben yanında diğer çocukların yanında oyuna girmezsem anlamıyo. İşte o zaman ne yapılacağımda bilmiyo o zaman problem bu bizim için..." şeklinde açıklamıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Anne, Burak'ın kurallı oyun onaması için yaptıklarını açıklarken, oyunu önce kardeşleri ile evde oynattığını daha sonra parkta akranları ile oynattığını ifade etmiştir (Günlük# 74, 09.07.07, 74). Melek Hanım, oyunu öğretme sürecini yarı-yapılandırılmış bir görüşmede "...Oyun esnasında öğretiyorum. Burak biz kaçıyoruz sende kovalayacaksın. Ben ebe ol sen bana vur degeceksin ben ebe olucam. Tabi Burağın biraz değmesi vurmaya aşıyor ayrı konu. O orda böyle..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#2, 07.06.07, sf. 5). Melek Hanım Burak'a tekerlemeleri ve oyun şarkılarını öğretmekle ilgili ise "...Onunla oyun oynayarak, oyunla işte oyun içinde öğretiyorum..." ifadelerini kullanmış ve "...Tekerlemeli şeyler öğretmiyorum. Çünkü söylemediği zaman çok sinirleniyor. Sinirlendiği zaman da yani hiç olmadık tepkiler veriyor. O yüzden hiç geçmiyorum onlara..." demiştir (Grş M# 2, 30.05.07, sf.4).

Melek Hanım, Burak'ın saklambaç gibi oyunları da sevdiğini fakat bu oyunlarda sadece saklanmak istediğini ebe olmaktan hoşlanmadığını "...Burak işte saklanmayı sever çok sever ama ııı hep ben saklanayım böyle..." şeklinde ifade etmiştir (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Melek Hanım, Burak'ın kurallara alışma sürecini açıklarken "...bide ebe olunca yenilince sinirlerindi bir zamanlar ama nasıl zorlaya zorlaya alıştı o da..." ifadelerini kullanmıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Melek Hanım aynı görüşmede, Burak'ın kurallı oyunlar oynamasının kendisi için önemini "...Ben bence yani bu benim düşüncem ııı Burak oyunun kurallarıyla oynarsa parktaki çocuklarla kendi başına oynayabilecek..." şeklinde açıklamıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf.3).

Gözlemler süresince Melek Hanımın Burak'a seyrek olarak top oyunları oynattığı görülmüştür. Melek Hanım bunun nedenini açıklarken "...Burak valla pek topla oynamayı sevmiyo, sıkılıyo hemen anlamıyo galiba. Arabalara çok düşkün, çok

arabası var bitanesi kaybolsun kıyamet kopar bide Burak bütün araba markalarını ezbere bilir. Ben bile bilmiyom o kadar...” ifadelerini kullanmıştır (GrşM#5, 17.07.07, sf. 2). Gözlemler süresince, Burak’ın parka giderken araba markalarını söylediğini ve arabaları incelediğine sıklıkla rastlanmıştır (Günlük#99, 06.08.07, 99).

Melek Hanım, Burak’ın özellikle bisiklet sürmeyi sevdiğini, Burak akranları ile kurallı oynamaktan sıkılırsa Burak’ı bu oyunlara yönlendirdiğini “...Oyunu bitirmeyi yani Burak’ı başka bir tarafa yönlendirmeyi tercih ediyorum. Yani ya bilgisayar seviyor bilgisayara, ya bisiklet seviyor bisiklet sürmeye yalnız kalmak istiyor o zaman belli ediyoy yani...” ifadeleri ile açıklamıştır (Grş M#2, 07.06.07, sf.6). Gözlem süresince annenin bisikleti ve bilgisayar oyunlarını ödül olarak kullandığı görülmüştür. Melek Hanım bunu “...Valla çocuğuma en çok bilgisayar seviyor bunu ödül olarak kullanıyorum açıkçası. Onu yani onu ödül olarak kullanıyorum. Bilgisayarda bir oyun var internet üzerinden oynanan bilmiyorum biliyomusunuz Kınayt diye bir oyun. Evet ona hasta oluyo Burak onu ödül olarak veriyoruz evde. Evde birde en çok sevdiği şey bisiklet, bisiklet sürmek ikisini de kullanıyorum...” şeklinde açıklamıştır (Grş M#2, 07.06.07,sf. 3).

4.4. ANNENİN KURALLI BİR OYUNUN KURULMASI VE SÜRDÜRÜLMESİNE KATKILARI

Bu bölümde, annenin çocuğunun ilgilerini ve oyun yeterliliğini belirlemesi, annenin yaptığı çevresel düzenlemeler, oyun arkadaşlarının bulunması ve oyuna davet edilmesi, oyunun başlangıcında ve bitiminde gerçekleştirilen rutin etkinlikleri ve oyun rehberliği süreci açıklanmaktadır.

4.4.1. Annenin Çocuğunun Oyun Tercihlerini ve Oyun Yeterliliğini Belirlemesi

Çocuğunun oyun tercihlerini belirlemesi:

Melek Hanım, Burak’ın oyun tercihlerini bilmektedir ve oynatacağı oyunları da buna göre planlamaktadır. 07.06.07 tarihinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış

görüşmede Melek Hanım, Burak'ın bilgisayar oyunlarını ve bisiklet sürmeyi çok sevdiğini, özellikle yalnız kalmak istediği zaman bunları oynamak istediğini belirtmiştir. Melek Hanım, Burak'ın tercih ettiği bu etkinlikleri ödül olarak kullanmaktadır. Melek Hanım, 17.07.07 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede Burak'ın top oyunlarını sevmediğini, kendisinin Burak'ın bu oyunları anlamadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Melek Hanım, bu nedenle gözlemler süresince top oyunlarını çok sık oynatmamıştır. Melek Hanım, 17.07.07 tarihli görüşmede Burak'ın saklanmayı çok sevdiğini yine de bu oyunun kurallarına tam uymadığını ifade etmiştir. Melek Hanım, 30.05.07 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede ise Burak'ın bilgisayar oyunlarını, yakalamaca oyununu, bisiklet sürmeyi, kaydırdaktan kaymayı ve kumlarla oynamayı sevdiğini ifade etmiştir.

Çocuğunun oyun yeterliliğini belirlemesi

Melek Hanım, saklambaç oyununu öncelikle Burak'la tek başına oynadığını ve Burak'ın saklanmayı ve aramayı yapmadığını görünce kardeşlerini de oyuna katarak evde oynattığını ve bu oyunda kendisinin de Burak'a katılarak onunla birlikte saklandığını ve saklanan çocuklar aradığını belirtmiştir (Günlük# 80, 09.07.2007 sf.80). Melek Hanım, yarı-yapılandırılmış bir görüşmede Burak'la ilk saklanma sürecini, "...bak Burak ben saklanıyorum sen beni buluyorsun tamam mı diyorum oda tamam diyo saklandım bekledim bekledim yok Burak. Bende napıyım çıktım baktım bizimki köri ile oynuyo. Bende orda bekliyorum. E hani beni bulacaktın dedim güldü. Sonra sen saklan deyince de anı şey saklanıyo ama benide çağırıyo anne hadi diyo. Sesinden bulacağımı düşünmüyo ben de bulamamış gibi yaptım biraz aradım..." ifadeleri ile anlatmıştır (Grş M# 7, 10.08.07, sf. 4).

Melek Hanım, 09.07.2007 tarihinde evde Ateş, Ediz ve Burak ile oyunu tekrar gerçekleştirmiştir. Bu oyun sırasında kendisi de Burak ile saklanmış ve Burak ebe iken onun diğer çocukları bulmasına yardım etmiştir. Saklambaç oyunu sırasında Melek Hanım, Burak'a oyunda ne yapması gerektiğini açıklamış ve ipuçları vermiştir. Melek Hanım Burak'a bu oyun sırasında saklanmasını öğretirken aşağıdaki etkileşimler gerçekleşmiştir.

“...Burak Ediz saymaya başlamadan önce saklanmaya çalıştı. Melek Hanım Burak’a “Ediz nereye saklandığını gördü senin” dedi. Burak görmedi dedi. Ediz, gördüm dedi. Melek Hanım Ediz gözlerini yumduğunda saklanacaksın gel buraya dedi. Burak tişörtünü ağzına soktu ve Burak’ın göbeği açıldı. Melek Hanım göbeğini kapat ayıp dedi. Burak göbeğini kapattı. Burak annesinin elimden kaçarak salona gelip miyav miyav diye bağırdı. Melek Hanım önce Ediz gözünü yumuyor dedi. Burak hayır ben yumucam dedi. Melek Hanım Ediz şu duvara yum say dedi ve mutfağın sağ duvarını gösterdi. Ediz gözlerini yumdu yirmiye kadar saydı. Melek Hanım ve Burak dış kapının dışına, Ateş kendi odasına saklandı...”

Bu etkileşim örneğinde görüldüğü gibi anne, bu oyun sırasında Burak’ın saklanması için oyuna katılarak ona rehberlik etmiştir. Anne aynı rehberlik sürecini Burak ebe iken ve sayarken de gerçekleştirmiştir. Anne bu oyun süresince oyuna katılmış, yönlendirmiş ve model olmuştur.

Melek Hanım saklambaç oyunu, 25.07.07 tarihinde farklı çocuklardan oluşturulmuş bir grupla parkta oynamıştır. Burak bu oyunda saklanacağını ve ebe olacağını ayırt etmeye başlamıştır (Günlük# 93, 25.07.07, sf. 93). Aşağıda 25.07.07 tarihinde gerçekleştirilen saklambaç oyunundan etkileşim örneği verilmektedir.

“...Melek Hanım kim nereye yumucak dedi. Ateş ben buraya yumarım dedi ve parkın hemen yanındaki çam ağacını gösterdi. Melek Hanım hayır öyle değil parkın banklı bölümünün duvarını göstererek buraya yumun dedi. Melek Hanım yumalım dedi. Burak bana ne dedi. Melek Hanım yumarsın canım alla alla dedi. Ateş ben yumarım dedi. Melek Hanım hı yum iyi dedi. Duvara yaslanıp gözlerini kapatıp saymaya başladı bir iki üç, dört beş dedi. Melek Hanım Burak’a hadi saklan hadi gel gel dedi. Burak Melek Hanımın yanına gelerek “nerede daklandam anne” dedi . Fadime hadi gel dedi...”

Anne, bu saklambaç oyununda da oyuna katılarak oyunda rehberlik yapmıştır. Anne, oyun etkinliğinden sonra Burak’ın Parkta akranları ile saklambaç oynamasını sağlamıştır.

4.4.2. Annenin Yaptığı Çevresel Düzenlemeler

Anne, çocuğunu ve akranlarını saklambaç oyunu için mahalle parkında bir araya getirmiştir. Mahalle parkı, Pendik ilçesinde, annenin oturduğu eve yakın bir yerde bulunan geniş bir alanı kaplamaktadır. Parkın etrafında elli cm. yüksekliğinde, yirmi

cm. genişliğinde turuncu duvar bulunmaktadır. Park'ın sağ ve sol yanları apartmanlarla çevrili, alt ve üst duvarlarının bitişiğinde ise yol bulunmaktadır. Bu alanın sağında ve solunda katlardan oluşan bölümler bulunmaktadır.

Anne yarı-yapılandırılmamış bir görüşme sırasında, çocuğunun diğer çocuklarla oynaması için çocuğu ile sık sık parka gittiğini ve çocukları kendi bahçesine çağırdığını ifade etmiştir. Yapılandırılmış bir görüşmede "...Biz önceleri akşamları gidiyoduk sessiz yani parka kimse yokken gidiyoduk Burak'la. Burak alışınca biraz şimdi yani çocuklar varken o zaman çıkıyoruz..." ifadelerini kullanmıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Melek Hanım, mahallede bulunan iki park arasından bu parkı tercih etmesinin nedeninin sorulması üzerine "...o parka kimse yani hiç çocuk gitmiyo genelde küçük diye bence bizde büyük parka gidiyoz hani Burak'da hem alışsın hem çocuklarla oynasın diye..." ifadelerini kullanmıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf.6).

Melek Hanım, parkın alt bölümlerinde yer alan, yerleri küçük taşlardan oluşmuş, ortasında kaydırak ünitesi, salıncak ve tahtirevalli olan oyun alanını çocukların toplanma alanı olarak kullanmıştır. Oyun alanının hemen yanında bulunan gece fenerini ise ebe kalesi olarak belirlemiştir. Melek Hanım'ın ebe kalesini belirleme sürecindeki etkileşim örneği aşağıdaki gibidir.

Örnek 1: Ebe kalesinin seçilmesi

Bağlam: Selda, Şeyma, Sevda, Melek Hanım, Burak Kaydırak ünitesinin yanında toplanarak sayışmaya başladılar. Sayışma yapıldı ve Şeyma ebe olarak seçildi. Ateş, oturduğu banktan kalkarak Melek Hanımın yanına geldi. Melek Hanım Burak'ın omzundan tuttu ve onu sola doğru hafif ittirdi. Şeyma Selda ve Sevda Melek Hanımın yanına geldiler.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		205	Burak ellerini yukarı kaldırıp ileri geri hareket ettirerek annesinin önünden geçip ileri giderek ondan uzaklaştı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
206	G: anne// anne. vurarak ona baktı.		Ateş Melek Hanıma sağ eli ile
207	Şeyma: nerde sayıcaz?//		Şeyma sol elini burnuna götürmüş bir durumda Melek Hanıma bakıyor.
208	MH: Nere saklanalım?//	209	Melek Hanım önce etrafına baktı. Sonra parkın karşısındaki elektrik direğine baktı. Sağ elini kaldırdı ve işaret parmağı ile direği gösterdi.
210	MH: [Şu direk şey şey şu direği iyi]		

Verilen etkileşim örneğinde, Sayışma bittikten sonra, Burak ileri geri hareket ederek annesinden uzaklaştı (205). Ateş, Melek Hanımın yanına gelerek, annesinin konundan tutu ve annesini çağırdı (206). Şeyma, Melek Hanıma bakarak nereye saklanacaklarını sordu (207). Melek Hanım “nereye saklanalım” diyerek (208), etrafına baktı ve oyun alanının yanındaki gece lambasını gösterdi (209). Melek Hanım, Ateş kendisini çağırırken “şu direk, şu direk iyi” dedi (210).

4.4.3. Oyun Arkadaşlarının Bulunması ve Oyuna Davet Edilmesi

Melek Hanım, 31.07.2007 tarihinde üst katında oturan Sevdayı, Selda’yı ve kuzenleri olan Şeyma’yı parkta çocuğu ile kaydırdan kayarken görmüştür (Günlük# 97, 31.07.2007, sf. 97). Melek Hanım, Burak’ın bir süre daha kaydırdan kaymasına izin vermiştir. Daha sonra kızların yanına giderek, Burak’la yakalamaca oynamalarını teklif etmiştir. 31.07.2007 tarihinde parkta birlikte yakalamaca

oyunanmıştır. Melek Hanım'ın çocukları oyuna davet ederken gerçekleşen etkileşim örneği aşağıda verilmektedir

“...Melek Hanım kaydırağın üstünde ve yerde oynayan kız çocuklara seslenerek “çocuklar bakar mısınız bi bakar mısınız bişey isteyecem sizden dedi. Çocuklar Melek Hanıma baktılar. Selda Melek Hanım'ın yanına geldi. Melek Hanım gel dedi. Yukarıdaki çocuklar baktılar. Melek Hanım, bişey rica etcem gel dedi. Çocuklar baktılar. Melek Hanım bizimle biraz yakalamaca oynar mısınız dedi. Yerde oynayan iki kız çocuk başlarını salladılar. Melek Hanım, oynamaz mısınız dedi Selda, Sevda ve Şeyma'ya baktı başını onaylayarak salladı ve tamam dedi...”.

Melek Hanım, aynı gün oyun sonunda kızlara ve çocuğuna dondurma almış ve kızlarla sohbet etmiştir (Günlük# 97, 31.07.2007, sf. 97). Gözlemlerin ilerleyen dönemlerinde, 06.08.2007 tarihinde Melek Hanımın Sevda ve Seda'yı çağırması üzerine parkta tekrar yakalamaca oynanmıştır.

4.4.4. Annenin Oyun Rehberliği Süreci

Anne, akran grubu ile gerçekleştirilen saklambaç oyuna katılmış ve oyun içinde çocuklara rehberlik yapmıştır. Annenin oyun rehberliği süreci, oyunun çerçevesini oluşturması (Scaffolding), sosyal iletişim rehberliği ve oyun rehberliği olarak üç başlık altında incelenebilir.

Sosyal İletişim Rehberliği

Anne, saklambaç oyununda oyun grubuna katılarak, Burak'ın akranları ile etkileşim başlatmasına, akranlarının başlattığı etkileşimlere cevap vermesine, Burak'ın akranları ile etkileşim sürdürmesine rehberlik etmiştir. Annenin sosyal iletişim rehberliği süresince Burak'a sözel uyarılar, model oma gibi stratejiler kullandığı ve Burak'ın etkileşimlerini desteklediği gözlenmiştir.

Örnek 2:

Bağlam: Saklambaç oyunu bitikten sonra, kızlar ebe kalenin önünde toplandılar. Melek Hanım ve Burak da onlara katıldı. Melek Hanım, Burak'ın arkasına geçip

oyun omuzlarından tuttu. Bir sonraki gün buluşmak için randevulaştılar. Melek Hanım Burak'ın arkasından onun başına doğru hafif eğildi.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
905	MH: . İyi akşamlar dedin mi?		
906	B: İyi Akdamlar		Karşısındaki kızlara bakıyor
907	Ş: İyi akşamlar		Burak Şeyma Burak'a baktı
908	MH: Hadi tamam//	909	Melek Hanım kalktı. Burak'ı bıraktı. Sağ elini kaldırdı ve kızlara el salladı. Sağ elini indirdi. Sağ eli ile Burak'ın sol elini tuttu.
		910	Şeyma ve Selda da el salladılar

Verilen örnekte anne, Burak'a "iyi akşamlar dedin mi?" dedi (905). Burak, kızlara bakarak "iyi akdamlar" dedi (906). Şeyma, Burak'a bakarak "iyi akşamlar Burak dedi (907). Melek Hanım, Burak'a "hadi tamam" dedi (908) ve daha sonra, Melek Hanım, Burak'ı bırakıp kızlara el salladı. Burak'ın elini tuttu (909). Şeyma ve Selda da el salladılar (910).

Oyun Rehberliği

Anne saklambaç oyunu süresince, çocuğunu oyunda yöneltmek için çeşitli stratejiler kullanmıştır, çocuğu ile oyuna katılıp onunla oyun oynamıştır, çocuğunun oyun içinde görev alması ve görevini yerine getirmesi için hatırlatmalarda bulunmuş ve çocuğun oyuna odaklanmasını sağlamıştır. Anne, oyun rehberliğini ve sosyal iletişim rehberliğini, oyunun çerçevesini oluştururken birlikte vermiştir. Bu nedenle,

oyunun çerçevesini oluşturma süreci etkileşim örnekleri verilirken oyun rehberliği süreci etkileşim örnekleri de verilmiş olacaktır.

Oyunun Çerçevesini Oluşturma

Anne, oyunun çerçevesini oluşturma sürecinde ve saklambaç oyunun aşamalarında yönergeler vererek, model olarak ve sözel yardımlarda bulunarak, çocuğunun oyun içinde gereksinimlerine göre destek sağlamıştır. Anne, çocuğun oyun içinde yeterliliği arttıkça verdiği desteği geri çekmiştir. Tablo 4.1.'de temsili teypte yer alan annenin oyun rehberliği süreci ve oyunun içinde desteğini ger çekme süreci verilmektedir.

Tablo 4.1. Saklambaç Oyunu Bölümleri ve Rehberlik Süreci

Rehberlik Düzeyi	Etkinlik
Annenin Model Olması ve Oyunu Yönetmesi	Sayışma
	Saklanma
	Saklanma
	Ebe olma
Sözel Rehberlik	Sayışma
	Saklanma
	Ebe olma

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere oyun içinde annenin, oyunu yönetme ve model olma aşaması ve sözel rehberlik uygulaması video teyp kaydına alınmıştır. Anne hiç bağımsız uygulama yapmamıştır.

Örnek 3: Ebe olma (Annenin model olması ve oyunu yönetmesi ile)

Bağlam: Burak ebe oldu, ebe direğine gözlerini yumarak yirmiye kadar saydı, Sayması bitikten sonra, Melek Hanım, model olarak yirmi sayısını bağırarak söyledi. Burak da yirmi sayısını bağırarak söyledi.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
576	MH: hadi bulalım şimdi.	577	Melek Hanım kolunu direktten indirdi ve sağ eli ile Burak'ın sağ omzundan tuttu.
578	B: Hadi		Burak gözlerini açtı. Ellerini direktten indirdi ve direğin sağına doğru baktı.
		579	Melek Hanım Burak'ı bıraktı
		580	Burak Melek Hanımdan ayrılarak direğin soluna doğru hızlı adımlarla dört adım attı.
581	MH: Burak //		Melek Hanım iki eli göğüs hizasında direğin sağına doğru baktı.
		582	Topak durdu ve tekrar annesine doğru döndü.
583	MH: gel gel bak bitane//		Melek Hanım Burak'a döndü ve ona baktı
		584	Burak Melek Hanıma bakarak bekliyor
585	MH: gel gel gel//		Melek Hanım sağ eli ile Burak'a sağ elini ileri geri sallayarak gel işareti yaptı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
	MH: göstereyim bi tane sana		
586	B: Nede?		Burak Melek Hanıma doğru iki adım ilerledi ve tekrar Melek Hanıma baktı.
		587	Melek Hanım direğin yanındaki iki ağaçlık arasına baktı ve oraya doğru bir adım attı.
		588	Burak ağaçlık kısmın arasına doğru üç adım attı.
		589	Melek Hanım ağaçlıkların arkasına baktı.
590	MH: bak bak// orda bak eğildi bak//		Melek Hanım sağ eli ile Burak'ın tişörtünün sağ kolundan sol eli ile omzundan tutarak Burak'ı tekrar direğe doğru yönlenirdi.

Verilen örnekte anne, sayışma bitince direktten kolunu indirdi ve Burak'ın omzundan tutarak "Hadi bulalım şimdi" dedi (576). Burak, gözlerini açarak ellerini direktten indirdi ve direğin sağına doğru bakarak "Hadi" dedi (577). Melek Hanım, Burak'ı bıraktı (579). Burak Melek Hanımdan ayrılarak direğin soluna doğru dört adım ilerledi (580). Melek Hanım, eli göğüs hizasında, direğin sağına baktı ve "Burak" diyerek Burak'a seslendi (581). Burak durdu ve annesine döndü (582). Melek Hanım Burak'a baktı ve "gel gel bak bitane" dedi (583). Burak, Melek Hanıma bakarak beklemeye devam etti (584). Melek Hanım elini ileri geri sallayarak Burak'a "gel gel gel, göstereyim sana bir tane" dedi ((585). Burak, Melek Hanıma doğru iki adım

ileri gitti ve “nede” dedi (586). Melek Hanım, ebe kalesindeki direğin yanından ağaçlıkların arasına baktı ve o yönde iki adım ilerledi (587). Burak da ağaçlık kısmın içine doğru üç adım attı (588). Melek Hanım ağaçlıkların arkasına baktı (589). Melek Hanım, Burak’ın omuzlarından tutarak onu tekrar direğe yönlendirdi ve “Bak bak orada eğildi bak bak” dedi (590).

Örnek 4: Ebe Olma (Annenin sözel rehberliği ile)

Bağlam: Burak ebe oldu. Melek Hanım direği gösterdi. Burak ebe kalesi olan direğe gözlerini yumdu ve yirmiye kadar saydı. Melek Hanım yirmi sayısını bağırmasını söyledi. Burak yirmi sayısını bağırdı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
840	MH: Hadi şimdi bul bakayım//	841	Burak sağa döndü ve direğin yanındaki yola doğru yürüdü.
842	MH: Bul bakayım kızları	843	Melek Hanım Burak’ın arkasından yürüdü. Sağ elini saçının arkasına koydu.
		844	Burak önde dört adım yürüdü.
		845	Melek Hanım onun arkasından dört adım yürüdü
		846	Burak ebe direğinin sağındaki ağaçlıkların yanında geçti.
847	MH: Bak KOŞ KOŞ KOŞ	848	Melek Hanım ağaçlıkların arasından çıkan Sevda ve Seldayı gördü ve onları gösterdi

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
849	Sevda: sobe		Ağaçlıkların arasından Sevda önde Selda arkada koşarak çıktılar. Sevda iki eli ile direğe vurdu. Dönüp Burak'a baktı.
850	Selda: Sobe		Selda sağ eli ile direğe vurdu ve dönüp Burak'a baktı.
		851	Melek Hanım başını sağa çevirerek Selda ve Sevda'ya baktı
		852	Burak geri döndü ve direğe koştı. Sol elini kaldırdı ve direğe vurdu.
853	MH: MH: Hadi, Şeyma//	854	Melek Hanım iki eli yanda Burak'a doğru yürüdü. Burak'a baktı
		855	Burak annesine baktı
856	MH: Şeyma'yı bul bi de		

Verilen örnekte, anne Burak'a” Hadi şimdi bul bakayım” dedi (840). Burak, sağa döndü ve direğin yanındaki yola doğru yürüdü (841). Melek Hanım “bul bakayım kızları” dedi (842) ve Burak’ın arkasından yürüyerek sağ elini saçına koydu (843). Burak önde dört adım yürüdü (844). Melek Hanım da onun arkasından yürüdü (845). Burak direğin sağına yer alan ağaçlıkların yanından geçti (846). Melek Hanım “bak koş koş” derken (847), ağaçlıkların arasından çıkan Sevda ve Selda'yı gösterdi (846). Sevda ağaçlıkların arasından çıkıp kaleyi sobeledi (850). Arkasından Sevda çıkıp kaleyi sobeledi ve Burak'a baktı (850). Melek Hanım, Selda ve Sevdaya baktı (851).

Burak direğe koştı ve direği sobeledi (852). Melek Hanım, “hadi Şeyma” diyerek Burak’a doğru yürüdü (854). Burak da Melek Hanıma baktı (855). Melek Hanım “Şeyma’yı bul bi de” dedi (856).

4.5 ANNENİN ÇOCUĞUNUN KURALLI BİR OYUNA KATILIMINI SAĞLAMAK İÇİN KULLANDIĞI STRATEJİLER

Bu bölümde, annenin kurallı bir oyun olan saklambaç oyununun içerdiği bölümlerde, oyunu başlatma ve bitirme rutin etkinlikleri sırasında, çocuğunun oyuna katılmasını sağlamak için kullandığı stratejiler ve çocuğun saklambaç oyununa katılım süreci betimlenerek açıklanacaktır.

Annenin çocuğu ile etkileşim kurarken kullandığı sözel olmayan stratejiler ve sözel stratejilere ilişkin nicel bilgiler tablolarda gösterilmektedir. Ayrıca bu stratejilerin nasıl kullanıldığı ve çocuğun oyun etkinliklerine nasıl katıldığına ilişkin nitel bulgular ise etkileşim örneklerinde gösterilmektedir.

Video çekimlerinde yer alan saklambaç oyunu, oyuna başlama etkinlikleri, sayışma ve ebenin seçilmesi, saklanma, ebe olma ve oyunu bitirme etkinlikleri olarak beş bölüme ayrılmıştır. Aşağıda Tablo 4.2.’de saklambaç oyunu sürecinde yer alan bölümler ve içerdiği etkinlikler verilmiştir. İzleyen bölümde saklambaç oyununun bu etkinlik başlıkları altında etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2.
Video Çekimlerinde Yer Alan Bölümler ve Etkinlikler

Bölüm	Etkinlik
Oyuna Başlama Etkinlikleri	Aynı Oyun Alanında Toplanması Selamlaşma Oyunun Planlaması Oyun Kurallarının Hatırlatılması

Bölüm	Etkinlik
Sayışma ve Ebenin Seçilmesi	Sayışmayı Bekleme Ebenin Bildirilmesi
Saklanma	Saklanacak Yer Bulma Saklanarak Bekleme Ebe Kalesini Kontrol Etme Kaleyi Sobeleme
Ebe Olma	Sayarak Oyunu Başlatma Diğer Çocukları Arama Diğer Çocukları Sobeleme
Oyunu Bitirme Etkinlikleri	Diğer Oyun Oturumunu Planlama Vedalaşma

4.5.1. Oyun Başlatma Etkinlik Örnekleri

Melek Hanım, bir gün öncesinde oynanılan oyunun sonunda diğer oyun oturumu için çocuklarla plan yaptı. Melek Hanım, çocuklara oyun sonunda bir sonraki gün buluşup buluşmayacağını sordu. Bu planda, oyunun zamanı ve yeri kararlaştırıldı. 16.08.07 tarihinde, Melek Hanım, Ateş, Ediz ve Burak oyun alanına geldiler. Melek Hanım, oyun parkının karşısında olan banka oturarak, diğer çocukları bekledi. Bu sırada Burak ve Ateş kaydırdan kaydılar. 15-20 dakika sonra Aleyna, Sevda, Selda oyun parkına geldiler. Melek Hanım, kaydırdakta olan Burak ve Ateş'i çağırdı.

Aşağıda oyun başlatma etkinlikleri ile ilgili olan aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma, oyunu planlama ve oyun kurallarının tekrarlanması rutinlerine ilişkin etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 1: Aynı Oyun Alanında Toplanma

Bağlam: Melek Hanım, kaydırağın üstündeki Burak'ın arkadaşlarının yanına inmesini istedi. Burak, çeşitli problem davranışlar gösterdi ve kaydıraftan inmek istemedi. Burak, Melek Hanıma evde oynamak istediğini söyledi. Melek Hanım, Burak'a ödülü hatırlatarak oyun grubundaki diğer çocukların yanına inmesini sağladı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		36	Melek Hanım Burak'ı çekti
		37	Burak kolunu çekerek tekrar yukarıya doğru çıkmaya çalıştı.
38..	MH: İyi o zaman//	39	Melek Hanım Burak'ı kendisine Çekerek onun karşısına geçti ve Onun yüzüne, gözlerine baktı Burak önce Melek Hanıma sonra yere doğru baktı.
40	MH: Modemi eve götürmek İçin ne yapcaz önce?		
41	Oynudaz.		
		42	Burak kafasını eğdi, sol eli ile pantolonunun arkasını düzeltti
43	MH: evet//.	44	Melek Hanım sağ elini Burak'ın beline doladı, ona sarılarak onu kendine çekti.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
45	MH: Oynucaz demi?		
		46	Burak, Melek Hanıma arkasını döndü ve kaydıraftan yukarıya çıkmaya çalıştı.
47	MH: Hadi gel// gel HADİ	48	Melek Hanım iki eli ile onun belinden tutarak Burak'ın yukarı çıkmasını engelledi.
		49	Burak Melek Hanıma sırtını döndü ve tekrar kaydıraftan çıkmak için sol ayağını ileri doğru attı.
50	MH: Hadi	51	Melek H. Burak'ın iki elinden tuttu ve onu kendine doğru çevirdi.
		52	Burak kaydıraftan indi, Melek Hanımın önüne, çocukların karşısına geçti.

Verilen örnekte anne, aynı oyun alanında toplanma etkinliği sırasında Burak'ı tutarak kendine doğru çekti. (*fiziksel yardım*) (36). Burak, kolunu çekerek tekrar kaydıraftan yukarıya doğru çıkmaya çalıştı (37). Melek Hanım, Burak'a "iyi o zaman" dedi ve Burak'ı kendisine doğru çekerek onun gözlerine baktı (*Göz teması kurma*) (38). Burak Melek Hanıma ve yere doğru baktı (39) Melek Hanım Burak'a bakarak "Modemi eve götürmek için ne yapcaz önce?" sorusunu sordu (*Soru sorma*) (40). Burak annesine "oynudaz" cevabını verdi (41) ve daha sonra kafasını eğerek pantolonunun arkasını düzeltti (42). Melek Hanım, Burak'a "evet dedi (*Onaylama*)

(43) ve daha sonra sağ elini Burak'ın beline dolayarak onu kendine doğru çekti (*Fiziksel yardım*) (44). Burak'ı çekerken “oyuncuz demi?” dedi (*Soru sorma*) (45). Burak Melek Hanıma sırtını döndü ve tekrar kaydırdan yukarıya çıkmaya çalıştı (46). Melek Hanım iki eli ile Burak'ın belinden tutarak onun kaydırdan çıkmasını engelledi (*Fiziksel yardım*) (48) ve Burak'a “hadi gel, gel hadi” dedi (*Yönerge verme*) (47). Burak Melek Hanıma sırtını dönerek tekrar kaydırdan yukarıya çıkmak için sol ayağını ileri attı (49). Melek Hanım Burak'ın iki elinden tutarak onu kendine doğru çekti (*Fiziksel yardım*) (51) ve “hadi” dedi (*yönerge verme*) (50). Burak kaydırdan indi, diğer çocukların karşısına Melek Hanımın önüne geçti (52).

Annenin aynı oyun alanında toplanma etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.3.' de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.4.'de yer almaktadır

Tablo 4.3. Annenin Aynı Oyun Alanında Toplanma Sırasında Kullandığı Sözel Kullandığı Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	3
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	-
Hatırlatma	-
Soru Sorma	5
Onaylama	1
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	1
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.4. Annenin Aynı Oyun Alanında Toplanma Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	1
Fiziksel Yardım	10
Model Olma	1
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	2
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne, aynı oyun alanında toplanma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi üç defa, soru sormayı beş defa, açıklamayı bir defa, onaylamayı bir defa, açıklama yapmayı bir defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, işaret ederek yardımı bir defa, fiziksel yardımını on defa, model olmayı bir defa, göz kontağı kurmayı iki defa kullanmıştır.

Örnek 2: Selamlaşma

Bağlam: Melek Hanım, kaydırağa tekrar çımaya çalışan Burak'ı kaydıraftan çekerek kendi önüne aldı ve önüne gelmesini sağladı. Burak annesine “yakamaca oynalım” dedi. Melek Hanım onu tutarak yanına gelmesini söyledi. Burak, kaydırağa tekrar çıkmaya çalıştı. Melek Hanım, onu önüne çekti ve arkadaşları ile selamlaşmasını istedi. Etkileşim aşağıdaki gibi devam etmiştir.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		55	Burak sağ ayağını kaydırağın üstüne koydu sol eli ile kaydırağı tutarak bekledi.
56	MH: Arkadaşlarına merhaba ona dedin mi?		Melek Hanım Burak'ı bıraktı, hafif eğilerek omzuna iki defa dokundu.
		57	Şeyma Burak'a baktı.
58	B:Me_aba		Burak Şeyma'ya baktı, sonra yere baktı.
59	Ş: Meraba Burak		Şeyma Burak'a bakmaya devam Ediyor

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		60	Melek Hanım Burak'ı önüne çekti ve onun omuzlarından tuttu.
		61	Burak Melek Hanımın önüne geçti ve çocukları izlemeye başladı

Verilen örnekte Burak, annesi kendisini tutarken sağ ayağını kaydırağın üstüne koyarak ve sol eli ile kaydırağı tutarak bekledi (55). Melek Hanım, Burak'ı bıraktı ve ona hafif eğilip omzuna dokunarak (*Dokunma*) “arkadaşlarına merhaba dedin mi?” dedi (*soru sorma*) (56). Şeyma da Burak'a baktı (57). Burak, Şeyma'ya bakarak “me-aba” dedi ve tekrar yere baktı (58). Şeyma da Burak'a bakarak “meraba Burak” dedi. Melek Hanım, Burak'ın omuzlarından tutarak onu önüne doğru çekti (*Fiziksel yardım*) ve onun omuzlarından tuttu (*Dokunma*) (60). Burak, Melek Hanımın önüne geçti ve çocukları izlemeye başladı (61).

Annenin selamlaşma sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.5.' de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.6.' de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Annenin Selamlaşma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	2
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	1
Hatırlatma	-
Soru Sorma	3
Onaylama	-
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	-
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.6. Annenin Selamlaşma Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	2
Model Olma	-
Bekleme	-
Göz Kantağı Kurma	1
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne selamlaşma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi iki defa, replik vermeyi bir defa, soru sormayı üç defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, fiziksel yardımı iki defa, göz kantağı kurmayı iki defa ve dokunmayı kullanmayı bir defa kullanmıştır.

Örnek 3: Oyunun Planlanması

Bağlam: Çocuklar selamlaştıktan sonra, Selda sayışarak ebeyi seçmelerini söyledi. Melek Hanım Şeyma'nın çok güzel saydığını ve Şemanın sayışmayı yapmasını söyledi. Melek Hanım, Burak'ı tutarak Şeyma'ya sayışmaya başlaması için "hadi" dedi. Şeyma Melek Hanıma bakarak önce ne oynayacaklarını sordu.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
68	Ş: Önce ne oynuyoruz		Şeyma Melek Hanıma bakıyor
69	MH: O//O//ö önce ebelemece Oynayalım//	70	Melek Hanım önünde Burak'ı tutuyor ve Şeyma'ya bakarak konuşuyor
71	MH: Tamam mı?		
72	Ş: Tamam		
		73	Ateş sol eli ile Melek Hanımın omzuna vurdu
		74	Melek Hanım Burak'ın omuzlarından tutarak sağa kaydı
		75	Burak, Melek Hanımın önünde sağa doğru kaydı ve Şeyma'ya baktı.

Verilen örnekte Şeyma, Melek Hanıma bakarak “önce ne oynuyoruz?” sorusunu sordu (68). Melek Hanım, Burak'ı önünde tutarak (*Fiziksel yardım*) Şeyma'ya “önce ebelemece oynayalım” (69) “ tamam mı?” dedi (*Soru sorma*) (71). Şeyma Melek Hanıma “tamam” dedi (72). Ateş Sol eli ile Melek Hanımın sırtına vurdu (73). Melek Hanım Burak'ın omuzlarından tutarak sağa kaydı (*Fiziksel yardım*) (74). Burak da Melek Hanımla birlikte sağa kaydı ve Şeyma'ya baktı (75).

Annenin oyunu planlama rutin etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.7.'de, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Annenin Oyunu Planlama Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	1
Hatırlatma	2
Soru Sorma	1
Onaylama	-
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	-
İsmi söyleme	-

Tablo 4.8. Annenin Oyunu Planlama Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	3
Model Olma	-
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	-
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne oyunu planlama etkinliği sırasında sözel stratejilerden; replik vermeyi bir defa, hatırlatmayı iki defa, soru sormayı bir defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, fiziksel yardımını üç defa kullanmıştır.

Örnek 4: Oyunun Kurallarının Hatırlatılması

Bağlam: Çocuklar sayışarak ebei seçtiler. Sayışma sonucunda Aleyna ebe seçildi. Melek Hanım, sayışma sonucunda ebenin tekrar bildirilmesi için Şeyma, Aleyna'ya Ebe olup olmadığını sordu. Aleyna ebe olduğunu söyledi. Şeyma, Aleyna'ya ağaçlıktaki direği göstererek direkt yirmiye kadar sayacağını söyledi.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
95	Ş: Şu direkte yirmiye kadar sayacaksın.		Şeyma'ya ebe kalesini gösterdi.
96	HH: Yok// KAÇIYORUZ// EBELEMECE OYNUYORUZ//	97	Aleyna ve Sevda durular, Melek Hanıma baktılar.
98	MH: SAKLAMBAÇTA YİRMİYE KADAR SAYIYORUZ		Melek Hanım, önünde Burak'ı tutarken kızlara bakıyor.
		99	Sevda, Selda, Aleyna ve Şeyma Melek Hanımın karşısında bekliyorlar.
100	HH: KAÇIYORUZ		Melek Hanım Burak'a baktı.
		101	Burak Melek Hanıma baktı ve olduğu yerde bekledi.
102	MH: KAÇIYORUZ HADİ GİDİN.		Melek Hanım Burak'ın omuzlarından tuttu
		103	Çocukların her biri bir tarafa kaçtı.
		104	Burak sarı kaydırağa çıkarak Kaydırağın üstüne kaçtı.

Yukarıdaki örnekte Şeyma, Aleyna'ya ağaçlığın içindeki direği göstererek "Şu direkte yirmiye kadar sayacaksın" dedi (95). Melek Hanım, kızlara "yok kaçıyoruz,

ebelemece oynuyoruz” dedi (*Hatırlatma ve açıklama yapma*) (96). Aleyna ve Sevda durdular ve Melek Hanıma baktılar (97). Melek Hanım, önünde Burak ve kızlara bakarak “Saklambaçta yirmiye kadar sayıyoruz dedi (*Açıklama yapma*) (98). Sevda, Selda, Aleyna ve Şeyma Melek Hanımın Karşısında beklediler (99). Melek Hanım Burak’a bakarak (*Göz kontağı kurma*) Kaçıyoruz dedi (*Açıklama yapma*) (100). Burak, olduğu yerde bekleyerek Melek Hanıma baktı (101). Melek Hanım, Burak’ın omuzlarından tuttu (*Dokunma*) ve “Kaçıyoruz hadi gidin” dedi (*Açıklama yapma ve yönerge verme*) (102). Çocukların her biri bir tarafa kaçtı (103). Burak da sarı kaydırağa çıkarak, kaydırağın üstüne kaçtı (104).

Aşağıdaki tabloda oyunun kurallarının hatırlatılması rutin etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.9.’de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.10.’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Annenin Oyun Kurallarını Hatırlatması Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	1
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	-
Hatırlatma	1
Soru Sorma	-
Onaylama	-
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	4
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.10. Annenin Oyun Kurallarını Hatırlatması Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	-
Model Olma	-
Bekleme	-
Göz Kontakı Kurma	1
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne oyunun kurallarının hatırlatılması sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi bir defa, hatırlatmayı bir defa, açıklama yapmayı dört defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, göz kontağı kurmayı bir defa, dokunmayı bir defa kullanmıştır.

4.5.2. Sayışma ve Ebenin Seçilmesi Etkinlik Örnekleri

Melek Hanım, çocukların aynı oyun alanında toplanmasını sağladı. Çocuklar bir süre yakalamaca oynadılar. Daha sonra, Burak'ın tuvaleti geldi. Burak eve tuvalete gitti ve döndükten sonra, kaydırdan kayma oyunu oynadılar. Kaydırak oyunları bittikten sonra, çocuklar saklambaç oynamak için aynı oyun alanında toplandılar ve sayışma için Melek Hanım Şeyma'yı seçti. Şeyma kaydırağın karşısında bekleyen halka oluşturmuş çocukları tek tek sayışma şarkısını söyleyerek saymaya başladı.

Sayışma ve ebenin seçilmesi etkinlik örnekleri içinde, sayışmayı bekleme ve ebenin bildirilmesi süreçleri ile ilgili etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 5: *Sayışmayı Bekleme*

Bağlam: Burak tişörtünün önünü sol eli ile tutmuş kaldırmış, Melek Hanımın önünde duruyor. Melek Hanım ve Burak, yanında sağdan sola Selda, Şeyma, Sevda'dan oluşan halka içinde sayışmayı bekliyorlar. Melek Hanım, Burak'ın arkasında ve sağ elini Burak'ın omzundan göğsüne doğru uzatarak onu tutuyor. Şeyma ,sağ eli ile soldan sağa doğru sayışma şarkısını söyleyerek tek tek her çocuğu gösteriyor.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		538	Şeyma'nın sayması kendini gösterirken bitti.
539	Ş: Çıktım		
		540	Burak Şeyma'ya baktı, güldü
		541	Şeyma bir adım geriye çekildi

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
542	Ş: ve –had- şen-zım –vi-şu- şen zım-vi-tu-haz-bın nay-dum *		Şeyma, Sevda ve Burak arasında teker teker ikisini de sağ eli ile göstererek sayışma şarkısını söyledi.
543	Ş: Çık		Şeyma sayarken Sevda’da durdu ve sağ elini ileri geri hareket ettirerek çık işareti yaptı
		544	Sevda geriye doğru iki adım attı.
		545	Burak sağ eli ile Melek Hanımın elini tuttu.
		546	Melek Hanım Burak’ın başını kendi göğsüne doğru çekti.

Verilen örnekte Şeyma’nın sayışması kendisinde bitti (538) ve Şeyma “çıktım” dedi (539). Burak, Şeyma’ya bakarak güldü (540). Şeyma, grubun içinden bir adım geriye doğru çekildi (541). Şeyma, Sevda ile Burak arasında sırayla her ikisini de göstererek sayışma şarkısını söyledi (542). Sayışma şarkısı Şeyma’nın eli Sevda’da iken bitti ve Şeyma, Sevda’ ya elini ileri geri sallayarak çıkmasını söyledi (543). Daha sonra Sevda gruptan geriye doğru iki adım attı (544). Burak, sağ eli ile Melek Hanımın elini tuttu (545) ve Melek Hanım Burak’ın başını kendisine doğru çekti (*dokunma*) (546).

Annenin sayışmayı bekleme sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.11.’ da sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.12.’de yer almaktadır

Tablo 4.11. Annenin Sayışmayı Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	3
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	-
Hatırlatma	1
Soru Sorma	4
Onaylama	2
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	4
Açıklama Yapma	6
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.12. Annenin Sayışmayı Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	1
Fiziksel Yardım	2
Model Olma	2
Bekleme	-
Göz Kontağı Kurma	5
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	1

Anne, sayışmayı bekleme etkinliği sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi üç defa, hatırlatmayı bir defa, soru sormayı dört defa, onaylamayı iki defa, cesaretlendirmeyi dört defa, açıklama yapmayı altı defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı bir defa, fiziksel yardımı iki defa, model olmayı iki defa, göz kontağı kurmayı beş defa, jest ve mimikleri kullanmayı bir defa, dokunmayı bir defa kullanmıştır.

Örnek 6: Ebenin Bildirilmesi

Bağlam: Şeyma, çocukları tek tek göstererek sayışma şarkısını söyledi. Melek Hanım, Burak'ın arkasında onu tutarak bekledi. Sayışma sırasında önce Şeyma çıktı. Burak, Şeyma'ya bakarak güldü. Daha sonra Sevda ve Selda sayışmadan çıktı. Geriye Burak kaldı. Burak Melek Hanımın elini tuttu ve etkinlik aşağıdaki gibi devam etti.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		546	Melek Hanım Burak'ın başını kendi göğsüne doğru çekti.
547	Ş: [Ebesin]		Şeyma Burak'a baktı.
548	Selda: [Ebesin]		Selda Şeyma ile aynı zamanda Burak'a baktı ve ikisi işaret parmakları ile Burak'ı gösterdiler
549	B: Ebe		Burak Selda'ya baktı ve güldü
550	MH: Ebesin Burak	551	Melek Hanım Topak'ı tutarak ebe kalesine doğru çevirdi
		552	Selda ve Şeyma Burak'tan uzaklaştılar.

Yukarıdaki örnekte Melek Hanım, Burak'ın başını kendi göğsüne doğru çekti (*Dokunma*) (546). Şeyma Burak'a bakarak ebe olduğunu söyledi (547). Aynı anda Selda da işaret parmağı ile Burak'ı göstererek "ebesin" dedi (548). Burak, Selda'ya baktı, güldü ve ebe dedi (549). Melek Hanım, Burak'a "ebesin" dedi (*Açıklama yapma*) (550) ve Burak'ı ebe kalesine doğru çevirdi (*Fiziksel yardım*) (551). Selda ve Şeyma Burak'tan uzaklaştılar (552).

Annenin ebenin bildirilmesi sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.13' de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.14.' de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Annenin Ebenin Bildirilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Anninin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	6
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	1
Hatırlatma	1
Soru Sorma	3
Onaylama	-
Komiklik Yapma	1
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	4
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.14. Annenin Ebenin Bildirilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Anninin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	1
Fiziksel Yardım	4
Model Olma	-
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	1
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne, ebenin bildirilmesi etkinliği sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi altı defa, replik vermeyi bir defa, hatırlatmayı bir defa, soru sormayı üç defa, komiklik yapmayı bir defa, açıklama yapmayı dört defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı bir defa, fiziksel yardımı dört defa, göz konağı kurmayı bir defa kullanmıştır.

4.5.3. Burak'ın Saklanması Süreci Etkinlik Örnekleri

Aşağıda Burak'ın saklanma süreci ile ilgili olan, saklanma, saklandığı yerde bekleme, ebe kalesini kontrol etme ve ebe kalesini sobeleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Örnek 7: Saklanma

Bağlam: Sevda gözlerini ebe kalesi olan direğe kapattı ve saymaya başladı. Melek Hanım, Burak'ın kolundan tutarak onu çağırdı. Burak Melek Hanıma bakınca, Melek Hanım saklanacaklarını söyledi. Melek Hanım Burak'ı ebe kalesinin sağına doğru itti. Burak, Melek Hanımın önüne geçerek koşmaya başladı ve etkinlik aşağıdaki gibi devam etti.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		483	Melek Hanım sağ eliyle Burak'ın arkasından onun sol kolundan tutarak koştu
484	MH: Nereye saklanalım?//	585	Melek Hanım Burak'ın kolunu bıraktı ve koşarak onun önüne geçti. Etrafına baktı.
486	Nere ?		Burak annesini takip ederek onun arkasından koşuyor
487	MH: Nereye?		
		488	Burak annesinin peşinden koşuyor.
489	MH: Gel şurası var//		Melek Hanımın sol eli ile yolun karşısındaki ağacı gösterdi.
		490	Burak annesinin gösterdiği yöne baktı.
491	MH: Şurası.		Melek Hanım ağacı gösterdi.
492	B: Buraya		Burak ağaca baktı, annesinin koştuğu yöne doğru koştu.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
493	MH: Koş	494	Burak koşarken dilini çıkardı
		495	Melek Hanım ağaçlıklara çarpmamak için eğilerek par yolunun karşısındaki ağacın sağından arkasına geçti ve Burak'a baktı
		496	Burak annesinin yanına koştu ve onun saklandığı ağacın solundan ağacın yanına geçti.
497	MH: <i>Gel//</i>		Melek Hanım ağacın arkasında geri çekilerek Burak'a yer açtı.
		498	Burak annesinin ve ağacın yanında bekliyor
499	MH: <i>Gir, saklan.</i>		Melek Hanım sol eli ile Burak'a önünü gösterdi.
500	B: Anne		Burak ağacın arkasına geçti ve ayakta bekleyerek iki eli önünde başını öne doğru eğdi.
		501	Melek Hanım Burak'ın arkasında ona eğilerek bekledi.
502	B: Saldandım		

Verilen örnekte Melek Hanım, sağ eli Burak'ın sol kolundan tutarak koştu (*Fiziksel yardım*) (483) Daha sonra "Nereye Saklanalım?" sorusunu sordu (*Soru sorma*) (484) ve Burak'ın kolunu bıraktı ve onun önüne geçerek etrafına baktı (*Model olma*) (485). Burak, annesini takip ederek onun arkasından koşarken annesine "nere" dedi. Melek Hanım, tekrar Burak'a "Nereye" sorusunu sordu (*Soru sorma*) (487). Burak annesinin peşinden koşarken (488), Melek Hanım, sol eli ile yolun karşısındaki ağacı göstererek "Gel şurası var" dedi. (*Yönerge verme ve işaret ipucu*) (489). Burak, annesinin gösterdiği yere baktı (490). Melek Hanım, tekrar ağacı göstererek "Şurası" dedi (*İşaret ipucu*) (491). Burak, ağaca baktı buraya dedi ve annesinin koştuğu yöne koştu (492). Melek Hanım "Koş" dedi (*Yönerge verme*) (493). Burak koşarken dilini çıkardı (494). Melek Hanım, ağaçlıklara çarpmamak için eğilerek bir ağacın arkasına geçti ve Burak'a baktı (*Model olma ve bekleme*) (495). Burak annesinin yanına koştu ve onun saklandığı ağacın yanına geçti (496). Melek Hanım, ağacın arkasında biraz geri çekilerek Burak'a yer açtı ve "Gel" dedi (*Yönerge verme*) (497). Burak annesinin yanında bekleyince (498), Melek Hanım sol eli ile önünü göstererek "gir saklan" dedi (*İşaret ipucu ve yönerge verme*) (499). Burak ağacın arkasına geçti, ayakta iki eli önde, başını öne eğerek beklemeye başladı ve "anne saldandım" dedi (500). Melek Hanım Burak'ın arkasında beklemeye devam etti (*Model olma*) (501). Burak annesine "saldandım" dedi (502).

Saklanma etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.15.'de, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.16.'de yer almaktadır.

Tablo 4.15. Annenin Saklanma Ekinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	2
Yönerge Verme	5
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	-
Hatırlatma	-
Soru Sorma	4
Onaylama	1
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	5
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.16. Annenin Saklanma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	3
Fiziksel Yardım	14
Model Olma	8
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	2
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne saklanma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; fısıldamayı iki defa, yönerge vermeyi beş defa, soru sormayı dört defa, onaylamayı bir defa, açıklama yapmayı beş defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı üç defa, fiziksel yardımını on dört defa, model olmayı sekiz defa, göz konağı kurmayı iki defa kullanmıştır.

Örnek 8: Saklandığı Yerde Bekleme

Bağlam: Şeyma, ebe kalesindeki direğe gözlerini kapatıp saymaya başladıktan sonra, Melek Hanım Burak'a yöneldi ve saklanacaklarını söyledi. Burak, Melek Hanıma baktı. Bunun üzerine Melek Hanım, Burak'ın kolunu tutu ve onunla birlikte ağaçlığın arkasına kadar yürüdü. Burak yürürken annesine kaydırağa gitmek istediğini söyledi. Melek Hanım, kaymayacaklarını saklanacaklarını söyledi. Melek Hanım Burak ile ağaçlıkların arkasına geçti ve omuzlarına dokunarak oturmasını işaret etti. Burak

Melek Hanımın önünde ağaçlığın arkasında çömeldi. Saklanma etkinliği aşağıdaki gibi devam etti.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
			Burak Melek Hanımın önünde başını öne eğerek bekliyor
328	MH: <i>Sessiz ol//</i>	329	Burak annesinin önünde başını daha çok eğerek bekledi.
330	MH: <i>Eğil, eğil//</i>		Burak annesinin önünde aynı pozisyonda başını eğerek bekliyor
	MH: <i>Tamam mı?</i>		
331	B: Tamam	332	Burak Melek Hanımın bacaklarının arasına çömeldi ve başını annesinin göğsüne dayadı.
334	MH: <i>Bak// Napıcaz.?</i>	333	Melek Hanım iki elini Burak'ın iki omzuna koydu ve onun sağ kulağına eğilerek koşuyor
		335	Burak, ağaca bakarak sağ eli ile ağacın bir yaprağı ile oynamaya başladı

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
336	MH: <i>O bizi bulunca önce biz koşucuz//</i>		Melek Hanım Burak'ı biraz kendine doğru çekti.
		337	Burak ağacı bıraktı ellerini dizine koydu.
338	MH: <i>Direğe sobe edicez// dimi?</i>	339	Burak önce ağaçlığın yanından direğe baktı sonra tekrar ağaca baktı.
340	MH: <i>bak// unutmadın demi?</i>		
341	B: Evet		Başını salladı.
342	MH: İyi.		Melek Hanım iki eli ile Burak'ın başını okşadı

Verilen örnekte Burak, Melek Hanımın önünde başını öne eğerek beklerken, Melek Hanım ona “sessiz ol” dedi (*Yönerge verme, fısıldama*) (328). Burak annesinin önünde başını öne daha fazla eğerek beklemeye devam etti (329). Melek Hanım Burak'ın eğilmesi için “Eğil eğil, tamam mı” dedi. (*Yönerge verme, fısıldama ve soru sorma*) (330). Burak annesine “Tamam” dedi (331) ve daha sonra, annesinin bacaklarının arasına çömelerek başını annesinin göğsüne dayadı (332). Melek Hanım, elini Burak'ın omzuna koyup, onun kulağına eğilerek (*Dokunma*) (333) “Bak, napıcaz” dedi (*Soru sorma, fısıldama*) (334). Burak ağaca bakarak, eli ile ağacın yaprağı ile oynamaya başladı (335). Melek Hanım Burak'ı kendine doğru çekerek (*dokunma*), “O bizi bulunca önce biz koşucuz” dedi (*Hatırlatma ve fısıldama*) (336). Burak ağacı bıraktı ve ellerini dizlerine koydu (337). Melek Hanım, Burak'a “Direğe sobe edicez diyemi?” dedi (*Soru sorma ve fısıldama*) (338). Burak önce ağaçlığın yanında ebe kalesine sonra tekrar ağaca baktı (339). Melek Hanım

“Bak unutmadın demi?” dedi (*Soru sorma, fısıldama*). Burak başını salladı ve “evet” dedi. Melek Hanım, iki eli ile Burak’ın başını okşayarak (*Ödüllendirme*) “iyi” dedi (*Onaylama*) (342).

Annenin, saklandığı yerde bekleme etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.17.’da, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Annenin Saklandığı Yerde Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	12
Yönerge Verme	10
Kendi Kendine Konuşma	2
Replik Verme	-
Hatırlatma	2
Soru Sorma	6
Onaylama	4
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	2
Ödül Verme	1
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	2
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.18. Annenin Saklandığı Yerde Bekleme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	1
Fiziksel Yardım	6
Model Olma	7
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	-
Dokunma	3
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne saklandığı yerde bekleme etkinliği sırasında sözel stratejilerden; fısıldamayı on iki defa, yönerge vermeyi on defa, kendi kendine konuşmayı iki defa, hatırlatmayı iki defa, soru sormayı altı defa, onaylamayı dört defa, geribildirim vermeyi iki defa, ödül vermeyi bir defa, açıklama yapmayı iki defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı bir defa, fiziksel yardımı altı defa, model olmayı yedi defa, dokunmayı üç defa kullanmıştır.

Örnek 9: Ebe Kalesini Kontrol Etme

Bağlam: Melek Hanım ve Burak, Şema saymaya başladıktan sonra ağaçlıkların arkasına saklandılar. Burak, Melek Hanımın önüne çömeldi. Melek Hanım ebe kalesindeki direğe nasıl sobeleyeceklerini ve ne yapacaklarını açıkladı. Burak ne yapacağını hatırladığını söyledi ve Melek Hanım onu onayladı. Şeyma saymasını bitirdikten sonra, Melek Hanım ağaçlığın arkasında Burak'ı bıraktı ve başını ona doğru eğdi. Daha sonra Melek Hanım ve Burak ebe kalesini kontrol etti.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
350	B: GELİYO		Burak ağaçlık alanın içinden geçen bir çocuk gördü. Ona baktı.
351	MH: <i>Oğlum sessiz ol//</i>		Melek Hanım Burak'ın iki omzundan tuttu
		352	Burak annesine baktı.
353	MH: <i>Nerde?</i>		
354	B: Orda/		Çocuğun olduğu yere baktı.
355	MH: <i>Dur baktyim// Dur bakalım.</i>		Melek Hanım çocuğun olduğu yere baktı. Sonra sola eğildi. Ebe direğinin olduğu yere doğru baktı. Burak'ın iki omzundan tuttu ve onu da sola doğru eğilmesini sağladı.
		356	Burak da annesi ile birlikte sola doğru eğilip baktı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
357	<i>MH: Kalk, kalk//</i>		Melek Hanım ayağa kalktı ve iki eli ile Burak'ın iki kolunun altından tutarak onu da ayağa kaldırdı.
		358	Burak ayağa kalktı.
359	<i>MH: Dur bakalım yavaşça Bakalım</i>		
		360	Burak ayakta iken başını ağaçlığın yanına eğerek ebenin olduğu yere baktı

Yukarıdaki örnekte, Burak ağaçlık alanın içinden geçen bir çocuk gördü ve ona bakarak “Geliyo” diye bağırdı (350). Melek Hanım, Burak'ın iki omzundan tutarak “oğlum sessiz ol” dedi (*Dokunma, yönerge verme ve fısıldama*). Burak annesine baktı (352). Melek Hanım, Burak'a “nerde” dedi (*Soru sorma, fısıldama*) (353). Burak, çocuğun olduğu yere baktı ve “orda” dedi (354). Melek Hanım “Dur bakıyım, dur bakalım” diyerek (*Kendi kendine konuşma*) önce, çocuğun olduğu yere baktı, sonra sola eğilerek ebe kalesine baktı (model olma). Burak'ın iki omzundan tuttu ve onu da sola doğru eğilmesini sağladı (*Fiziksel yardım*) (355). Burak, annesi ile birlikte sola doğru eğilip ebe kalesine baktı (356). Melek Hanım “Kalk kalk” diyerek, ayağa kalktı ve Burak'ın iki kolunun altından tutarak onu da ayağa kaldırdı (*Yönerge verme, Fiziksel yardım, fısıldama*) (357). Burak ayağa kalktı. Melek Hanım, “Dur bakalım yavaşça bakalım dedi (*Kendi kendine konuşma, fısıldama*) (359). Burak, ayakta iken başını ağaçlığın yanına eğerek ebenin olduğu yere baktı.

Annenin, ebe kalesinin kontrol edilmesi sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.19’da, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.20.’da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Annenin Ebe Kalesinin Kontrol Edilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	7
Yönerge Verme	5
Kendi Kendine Konuşma	1
Replik Verme	-
Hatırlatma	-
Soru Sorma	3
Onaylama	-
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	2
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.20. Annenin Ebe Kalesinin Kontrol Edilmesi Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	9
Model Olma	5
Bekleme	-
Göz Kontakı Kurma	-
Dokunma	3
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne ebe kalesinin kontrol edilmesi sırasında sözel stratejilerden; fısıldamayı yedi defa, yönerge vermeyi beş defa, kendi kendine konuşmayı bir defa, soru sormayı üç defa, açıklama yapmayı iki defa kullanmıştır. Fiziksel yardımını dokuz defa, model olmayı beş defa, dokunmayı üç defa kullanmıştır.

Örnek 10: Ebe Kalesini Sobeleme

Bağlam: Melek Hanım ve Burak ağaçlık alanın arkasında saklanıyorlar. Melek Hanım, Burak ile ebe kalesini kontrol ettikten sonra, Burak’ın sağ kolundan tutarak onu ağaçlığın arkasından çıkmasını sağladı. Melek Hanım, Burak’a ebe çekildiğinde

direğe gitmesini söyledi. Burak, annesinin çektiği yöne doğru yer değiştirdi ve ikisi ağaçlığın sağından yürümeye başladılar.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		373	Melek Hanım Burak'ın iki kolundan tutarak onu ağaçlığın yan yolundan ileri, ebe kalesine doğru yürüttü.
		374	Burak sessizce yürürken sol elini ağaçlıkların yapraklarına sürttü.
		375	Melek Hanım Burak'ın kollarını bıraktı ve iki elini Burak'ın omuzlarına koydu. Burak'la Melek Hanım ağaçlık yolun köşesine kadar yürüdüler. Burak sol elini ağaçlıklara sürterek yürüyor
376	MH: KOŞ//		Melek Hanım Köşede Burak'ın omuzlarını bıraktı ve onu direğe doğru ileri ittirdi.
	MH: SOBELE //		
		377	Burak ebe kalesine doğru koşuyor

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
378	MH: SOBE DİYOSUN// SOBE DİYOSUN		Melek Hanım Burak'ın. arkasından yavaşça yürüyor
379	B: SOBE		Burak ebe direğine vurdu ve güldü
		380	Sevda direğin yanında Burak'a baktı.

Verilen örnekte Melek Hanım, Burak'ın iki kolundan tutarak, onu ağaçlığın yolundan ileri ebe kalesine doğru yürüttü (*Fiziksel yardım*) (373). Burak, sessizce yürürken sol elini ağaçlıkların yapraklarını sürttü (374). Melek Hanım, Burak'ın kollarını bıraktı ve iki elini Burak'ın omuzlarına koydu (375). Burak elini ağaçlıklara sürterek yürümeye devam etti. Melek Hanım, ebe kalesi köşesinde Burak'ın omuzlarını bırakıp onu direğe doğru ittirdi (*Fiziksel yardım*) ve “Koş, sobele” dedi (*Yönerge verme ve replik verme*) (376), Burak ebe kalesine doğru koşmaya başladı (377). Melek Hanım Burak'ın arkasından yavaşça yürürken “Sobe diyosun, sobe diyosun” dedi (*Replik verme*) (378). Burak ebe direğine vurdu ve “Sobe” diye bağırdı (379). Sevda direğin yanından Burak'a baktı (380).

Annenin Burak'ın ebe kalesinin sobelemesi sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.21'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.22.'de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Annenin Ebe Kalesini Sobeleme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	11
Yönerge Verme	15
Kendi Kendine Konuşma	1
Replik Verme	3
Hatırlatma	-
Soru Sorma	5
Onaylama	-
Komiklik Yapma	1
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	2
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.22. Annenin Ebe Kalesini Sobeleme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	12
Model Olma	1
Bekleme	4
Göz Konağı Kurma	-
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	1

Anne, ebe kalesini sobeleme sırasında sözel stratejilerden; fısıldamayı on bir defa, yönerge vermeyi on beş defa, kendi kendine konuşmayı üç defa, soru sormayı beş defa, komiklik yapmayı bir defa, açıklama yapmayı iki defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; fiziksel yönlendirmeyi on iki defa, model olmayı bir defa, beklemeyi dört defa, jest ve mimikleri kullanmayı bir defa kullanmıştır.

4.5.5. Burak'ın Ebe Olması Etkinlik Örnekleri

Aşağıda Burak'ın ebe olması süreci ile ilişkili olan sayarak oyunu başlatma, diğer çocukları arama ve diğer çocukları sobeleme etkinliklerine ait örnek etkinlikler verilmiştir.

Örnek 11: Sayarak Oyunu Başlatma

Bağlam: Sayışma sonucunda Burak çıkınca, Melek Hanım biz yumuyoruz dedi ve Burak'ın eli ve omzundan tutarak onu geriye ebe kalesine doğru çevirdi. Melek Hanım, Burak'a "biz yumuyoruz, hadi" dedi. Burak annesi ile direğe doğru döndü. Daha sonra Melek Hanım ve Burak ebe kalesindeki direğin önüne geldiler.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
557	MH: Yirmiye kadar say//	558	Melek Hanım direğin karşına gelince Burak'ın elini bıraktı. Sol eli ile Burak'ın omzuna dokunarak sağ eli ile direği göstererek Burak'ı direğe yaklaştırdı.
559	MH: Yirmiye kadar.		
560	B: Yimi		Burak iki elini direkte baş hizasında yan yana koydu ve başını ellerine dayadı, gözlerini yumdu.
561	MH: Say//		
		562	Burak gözleri yumuk olarak Bekliyor
563	MH: Bir.		
564	B: Bir		

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		565	Melek Hanım sağ kolunu direğe dayadı. Başını sağ koluna yasladı, sol eli göbeğinde başı hafif Burak'a eğik Burak'a baktı.
	B: İki-üç-dört-beş-atı//		Burak alçak sesle saymaya devam etti
		566	Burak saymayı bıraktı.
567	MH: Yedi		
568	B: Yedi-sekid-dokut-		Burak ayak topuklarını hafif kaldırdı ve parmak uçlarında saymaya devam etti.
569	MH: Evet		
570	B: On- On bir- on iki-on üç- on dört- on beş- on altı- ON YEDİ- ON SEKİD- ON DOKUT		Burak daha hızlı saymaya başladı
571	MH: Yir-[mi]		
572	B: [-mi]		
573	H: YİRMİ		
574	YİRMİ		

Verilen örnekte Melek Hanım, direğin karşısına gelince Burak'ın elini bıraktı ve sol eli ile Burak'ın omzuna dokunarak, sol eli ile direği göstererek Burak'ı direğe yaklaştırdı (*İşaret ipucu*) (558) ve “Yirmiye kadar say” dedi (*Yönerge verme*) (557). Melek Hanım tekrar “Yirmiye kadar” dedi (*Yönerge verme*) (559). Burak, iki elini direkte baş hizasında koydu ve başını ellerinin üzerine koyarak gözlerini yumdu (560). Melek Hanım “Say” dedi (*Yönerge verme*) (561). Burak gözleri kapalı olarak durmaya devam etti (562). Melek Hanım, Burak'a bir dedi (*Hatırlatma*). Burak bir dedi. Melek Hanım, sağ kolunu direğe dayayarak, başını sağ koluna yasladı, sol eli göbeğinde başını eğerek Burak'a baktı (565). Burak saymaya devam etti 6'ya kadar saydı ve durdu (566). Melek Hanım “yedi” dedi (*Hatırlatma*) (567). Burak “yedi, sekiz, dokuz” diyerek saymaya devam etti (568). Melek Hanım, “Evet” dedi (*Onaylama*) (569). Burak hızlanarak on dokuzaya kadar saydı (570). Melek Hanım, heceleyerek “Yir-mi” dedi (*Hatırlatma*) (571). Burak da onunla aynı anda “mi” dedi (572). Melek Hanım “Yirmi” diye bağırdı (*Model olma*) (573). Burak da “Yirmi” diyerek bağırdı (574).

Annenin Burak'ın sayarak oyun başlatması sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo. 4.23 'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.24.'de yer almaktadır.

Tablo 4.23. Annenin Sayarak Oyunun Başlatılması Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	11
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	1
Hatırlatma	6
Soru Sorma	-
Onaylama	4
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	2
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.24. Annenin Sayarak Oyunun Başlatılması Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	1
Fiziksel Yardım	4
Model Olma	2
Bekleme	1
Göz Konağı Kurma	1
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne, sayarak oyunun başlatılması sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi on bir defa, replik vermeyi bir defa, hatırlatmayı altı defa, onaylamayı dört defa, açıklama yapmayı iki defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı bir defa, fiziksel yardımı dört defa, model olmayı iki defa, beklemeyi bir defa, göz konağı kurmayı bir defa, dokunmayı bir defa kullanmıştır.

Örnek 12: Diğer Çocukları Arama

Bağlam: Burak ebe kalesindeki direğe gözlerini yumarak yirmiye kadar saydı. Melek Hanım, sayma süresince Burak'ın yanında bekledi. Burak'ın sayması bittikten sonra, Melek Hanım yirmi sayısını bağırlarak ona model oldu ve Burak da yirmi sayısını bağırlarak tekrarladı. Daha sonra gelişen etkileşim örnekleri aşağıda verilmiştir.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
576	MH: hadi bulalım şimdi.	577	Melek Hanım kolunu direktten indirdi ve sağ eli ile Burak'ın sağ omzundan tuttu.
578	B: Hadi		Burak gözlerini açtı. Ellerini direktten indirdi ve direğin sağına doğru baktı.
		581	Melek Hanım Burak'ı bıraktı
		582	Burak Melek Hanımdan ayrılarak direğin soluna doğru hızlı adımlarla dört adım attı.
581	MH: Burak //		Melek Hanım iki eli göğüs hizasında direğin sağına doğru baktı.
		582	Topak durdu ve tekrar annesine doğru döndü.
583	MH: gel gel bak bitane//		Melek Hanım Burak'a döndü ve ona baktı
		585	Burak Melek Hanıma bakarak bekliyor
585	MH: gel gel gel//		Melek Hanım sağ eli ile Burak'a sağ elini ileri geri sallayarak gel işareti yaptı.
	MH: göstereyim bi tane sana		

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
586	B: Nede?		Burak Melek Hanıma doğru iki adım ilerledi ve tekrar Melek Hanıma baktı.
		588	Melek Hanım direğin yanındaki iki ağaçlık arasına baktı ve oraya doğru bir adım attı.
		588	Burak ağaçlık kısmın arasına doğru üç adım attı.
		589	Melek Hanım ağaçlıkların arkasına baktı.
590	MH: bak bak// orda bak eğildi bak//		Melek Hanım sağ eli ile Burak'ın tişörtünün sağ kolundan sol eli ile omzundan tutarak Burak'ı tekrar direğe doğru yönlenirdi.
		591	Burak Melek Hanımın ittiği yöne ebe direğine doğru onunla birlikte üç adım attı.

Verilen örnekte anne, sayışma bitince direktten kolunu indirdi ve Burak'ın omzundan tutarak (*Dokunma*), “Hadi bulalım şimdi” dedi (Yönerge verme) (576). Burak, gözlerini açarak ellerini direktten indirdi ve direğin sağına doğru bakarak “Hadi” dedi (577). Melek Hanım Burak'ı bıraktı (579). Burak, Melek Hanımdan ayrılarak direğin soluna doğru dört adım ilerledi (580). Melek Hanım, eli göğüs hizasında, direğin sağına baktı ve “Burak” diyerek Burak'a seslendi (*İsmi söyleme*) (581). Burak durdu ve annesine döndü (582). Melek Hanım, Burak'a baktı ve “gel gel bak bitane” dedi (*Yönerge verme ve açıklama yapma*) (583). Burak Melek Hanıma bakarak

beklemeye devam etti (584). Melek Hanım elini ileri geri sallayarak Burak’a “gel gel gel, göstereyim sana bir tane” dedi (*Yönerge verme, işaret ipucu ve açıklama yapma*) (585). Burak, Melek Hanıma doğru iki adım ileri gitti ve “nerde” dedi (586). Melek Hanım, ebe kalesindeki direğin yanından ağaçlıkların arasına baktı ve o yönde iki adım ilerledi (*Model olma*) (587). Burak da ağaçlık kısmın içine doğru üç adım attı (588). Melek Hanım ağaçlıkların arkasına baktı (*Model olma*) (589). Melek Hanım, Burak’ın omuzlarından tutarak Burak’ı tekrar direğe yönlendirdi (*Fiziksel yardım*) ve “Bak bak orada eğildi bak bak” dedi (*Yönerge verme, Açıklama yapma*) (590). Burak Melek Hanımın ittiği yöne doğru onunla birlikte üç adım attı (591).

Aşağıdaki tabloda annenin, diğer çocukları arama sürecinde kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.25.’de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.26.’de yer almaktadır.

Tablo 4.25. Annenin Diğer Çocukları Arama Sürecinde Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	16
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	1
Hatırlatma	2
Soru Sorma	-
Onaylama	-
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	6
İsmi Söyleme	1

Tablo 4.26. Annenin Diğer Çocukları Arama Sürecinde Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	4
Fiziksel Yardım	2
Model Olma	5
Bekleme	5
Göz Kontağı Kurma	1
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne, diğer çocuklar arama sürecinde sözel stratejilerden; yönerge vermeyi, on altı defa, replik vermeyi bir defa, hatırlatmayı iki defa, açıklama yapmayı altı defa, ismini söylemeyi bir defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı dört defa, fiziksel yardımını iki defa, model olmayı beş defa, beklemeyi beş defa, göz kontağı kurmayı bir defa kullanmıştır.

Örnek 13: Burak'ın Diğer Çocukları Sobelemesi

Bağlam: Burak, sayışmadan sonra ebe olarak seçildi ve ebe kalesinde gözlerini kapatarak yirmiye kadar saydı. Sayması bittikten sonra Melek Hanımın sözel yönergesi ile çocukları aramaya başladı. Melek Hanım model olarak ağaçlık kısmın arasına bakınca, Burak da ağaçlık kısmın içine yöneldi.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
604	B: ŞEYMA		Burak ağaçlık kısmın ortasından ileri doğru dört adım attı ve Şeyma'ya seslendi.
605	MH: KOŞ//KOŞ		Melek Hanım ağaçlığın arkasına saklanmış olan Şeyma'ya bakıyor
		606	Burak Şeyma'yı gördü ve durdu
		607	Şeyma ağaçlık kısmın solundan dolanarak ebe direğine koştu.
608	MH: KOŞ//KOŞ//		Melek Hanım sağ elini Burak'a doğru uzatıp ileri geri hareket ettirerek Burak'a seslendi.
		609	Burak annesine baktı

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
----	----------------	----	------------------------

MH: SOBELE KOŞ.

		610	Burak geriye dönüp ebe direğine koştu.
611	B: SOBE		Burak koşarak ebe direğine gelince iki kolunu birden baş hizasına kaldırdı. Sol elini kaldırarak ebe direğine vurdu, güldü
		612	Melek Hanım Burak’a bakarak yüksek sesle güldü.
		613	Şeyma ebe direğinin yanına geldi Burak’a baktı.
		614	Burak gülerek direğin yanındaki Şeyma’ya baktı ve sol eli ile bir kere daha ebe direğine vurdu

Yukarıdaki örnekte Burak, parkın ağaçlık kısmının içine doğru dört adım ilerleyerek “Şeyma” diye bağırdı (604). Melek Hanım, ağaçlığın arkasına saklanmış olan Şeyma’ya bakarak Burak’a “Koş koş “ dedi (*Yönerge verme*) (605). Burak Şeyma’yı gördü ve durdu (606). Şeyma, ağaçlık kısmın solundan dolanarak ebe kalesine ulaştı (607). Melek Hanım sağ elini ileri geri hareket ettirerek (*Jest ve mimik kullanma*), Burak’a “Koş koş, sobele koş” diyerek seslendi (*Yönerge verme*). Burak, annesine baktı (609) ve geriye dönüp ebe kalesine koştu (610). Daha sonra Burak, ebe kalesinde direğe ulaştınca iki kolunu birden kaldırdı ve sol eli ile ebe kalesine vurdu,

“Sobe” diye bağırdı (611). Melek Hanım Burak’a bakarak yüksek sesle güldü (*Onaylama*) (612). Şema, ebe direğinin yanına geldi ve Burak’a baktı (613). Burak da gülererek Şeyma’ya baktı ve sol eli ile tekrar ebe kalesine vurdu (614).

Aşağıdaki tabloda annenin, diğer çocukları sobeleme sürecinde kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.27’de, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Annenin Diğer Çocukları Sobeleme sürecinde Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	9
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	5
Hatırlatma	2
Soru Sorma	-
Onaylama	3
Komiklik Yapma	1
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	1
İsmi Söyleme	3

Tablo 4.28. Annenin Diğer Çocukları Sobeleme Sürecinde Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	5
Fiziksel Yardım	1
Model Olma	2
Bekleme	1
Göz Konağı Kurma	1
Dokunma	-
Jest ve Mimiklerini Kullanma	4

Anne, diğer çocuklar sobeleme sürecinde sözel stratejilerden; yönerge vermeyi dokuz defa, replik vermeyi beş defa, hatırlatmayı iki defa, onaylamayı üç defa, komiklik yapmayı bir defa, açıklama yapmayı bir defa, ismini söylemeyi üç defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden; işaret ederek yardımı beş defa, fiziksel yardımı bir defa, model olmayı iki defa, beklemeyi bir defa, göz konağı kurmayı bir defa, jest ve mimikleri kullanmayı dört defa kullanmıştır.

4.5.6. Oyunu Bitirme Rutin Etkinlik Örnekleri

Aşağıda oyun bitirme rutin etkinliklerinden olan diğer oyun oturumunu planlama ve vedalaşma etkinliklerine ait örnek etkinlikler verilmiştir.

Örnek 14: Diğer Oyun Oturumunu Planlama

Bağlam: Melek Hanım, saklambaç oyunu bittikten sonra, ebe kalesinde direğin yanında bekleyen Burak'ın yanına gitti ve onun arkasına geçip ellerini omuzlarına koydu. Burak direği bıraktı ve kızlara baktı. Şeyma, Selda ve Sevda da Melek Hanım ve Burak'ın karşısına geçtiler. Melek Hanım, Burak'ın omuzlarından tutarak arkadaşlarına hoşça kal demesini söyledi. Daha sonra, Melek Hanım Burak'ın tepkisini beklemeden kızlara bir sonraki gün etkinliği ile ilgili sorular sormaya başladı.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
		898	Şeyma, Selda, Sevda Melek hanımın karşısına geçtiler.
899	MH: Yarın görüşücez dimi kızlar/		
900	Ş: Evet		
901	MH: yarın akşam biraz daha oynayacak demi?		
		902	Şeyma başını salladı.
903	NH Tamam	904	Melek Hanım Burak'ı önüne doğru çekti. Ve başını Burak'a doğru eğdi.

Verilen örnekte Şeyma, Selda ve Sevda Melek Hanımın karşısına geçtiler (898). Melek Hanım “yarın görşücez dimi kızlar?” dedi (*Soru sorma*) (899). Şeyma Melek Hanıma “evet” dedi (900). Melek Hanım “yarın akşam biraz daha onyayacaz demi” dedi (*Soru sorma*) (901). Şeyma başını salladı (902). Melek Hanım kızlara “tamam” dedi (*Onaylama*) (903) ve Burak’ı önüne doğru çekerek başını Burak’a doğru eğdi (*Dokunma*) (904).

Annenin diğer oyunu planlama etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.29.’de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.30.’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Annenin Diğer Oyun Oturumunun Planlanması Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	-
Hatırlatma	-
Soru Sorma	2
Onaylama	1
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	-
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	-
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.30. Annenin Diğer Oyun Oturumunu Planlanması Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	-
Model Olma	-
Bekleme	-
Göz Kantağı Kurma	-
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne diğer oyun oturumunu planlama sırasında sözel stratejilerden; soru sormayı iki defa, onaylamayı bir defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, dokunmayı bir defa kullanmıştır

Örnek 15: Vedalaşma

Bağlam: Melek Hanım, saklambaç oyunu bittikten sonra Burak'ın arkasında onun omuzlarından tuttu. Karşılarında Selda, Şeyma ve Sevda bekliyor. Melek Hanım, çocuklarla bir sonraki günün oyun buluşmasını planladı ve daha sonra Burak'ın arkasından ona doğru hafif eğildi.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
905	MH: İyi akşamlar dedin mi?		
906	B: İyi Akdamlar		Karşısındaki kızlara bakıyor.
907	Ş: İyi akşamlar Burak		Şeyma Burak'a baktı
908	MH: Hadi tamam//	909	Melek Hanım kalktı. Burak'ı bıraktı. Sağ elini kaldırdı ve kızlara el salladı. Sağ elini indirdi. Sağ eli ile Burak'ın sol elini tuttu.
		910	Şeyma ve Selda da el salladılar.
911	MH:Hadi.		Melek Hanım, kızların tersi yöne parkın üst çıkış yoluna döndü. Ve yolda çıkışa doğru yürüdü.
912	B: Ben bildidayar oynudam		Burak annesinin elini tutarak yürüdü.

NO	SÖZEL İFADELER	NO	SÖZEL OLMAYAN İFADELER
----	----------------	----	------------------------

913 MH: Oynucan bilgisayar tabii ki//

914 Selda, Sevda, Şeyma birbirlerine döndüler ve oyun parkına doğru yürüdüler.

915 MH: Eve gidelim önce

Verilen örnekte anne, Burak'a "iyi akşamlar dedin mi?" dedi (*Soru sorma*) (905). Burak, kızlara bakarak "iyi akşamlar" dedi (906). Şeyma, Burak'a bakarak "iyi akşamlar Burak dedi (907). Melek Hanım Burak'a "hadi tamam" dedi (*Onaylama*) (908). Melek Hanım, Burak'ı bırakıp kızlara el salladı (*Model olma*) ve Burak'ın elini tuttu (909). Şeyma ve Selda da el salladılar (910). Melek Hanım Burak'a "hadi" dedi ve Parkın çıkış yoluna doğru Burak'la birlikte yürüdü (911). Burak, Melek Hanımla yürürken ona "ben bildidayar oynudam" dedi (912). Melek Hanım Burak'a "oynucan Bilgisayarla tabii ki" dedi (*Ödüllendirme*) (913). Melek Hanım, Burak'a "eve gidelim önce" dedi (*Açıklama*) (915). Selda, Sevda ve Şeyma oyun parkına doğru yürüdüler (914).

Annenin, vedalaşma sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 31'da, sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.32'de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Annenin Vedalaşma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	-
Yönerge Verme	4
Kendi Kendine Konuşma	-
Replik Verme	2
Hatırlatma	-
Soru Sorma	1
Onaylama	1
Komiklik Yapma	-
Geribildirim Verme	-
Ödül Verme	1
Cesaretlendirme	-
Açıklama Yapma	-
İsmi Söyleme	-

Tablo 4.32. Annenin Vedalaşma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	-
Fiziksel Yardım	1
Model Olma	2
Bekleme	-
Göz Konağı Kurma	-
Dokunma	1
Jest ve Mimiklerini Kullanma	-

Anne vedalaşma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; yönerge vermeyi dört defa, replik vermeyi iki defa, soru sormayı bir defa, onaylamayı bir defa kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, fiziksel yardımı bir defa, model olmayı iki defa, dokunmayı bir defa kullanmıştır.

Video teyp kaydında annenin, saklambaç oyunu süresince kullandığı tüm sözel etkileşim stratejileri Tablo 4.33.' de tüm sözel olmayan etkileşim stratejileri ise, Tablo 4.34.' de gösterilmektedir.

Tablo 4.33. Annenin Saklambaç Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Fısıldama	23
Yönerge Verme	90
Kendi Kendine Konuşma	4
Replik Verme	15
Hatırlatma	17
Soru Sorma	37
Onaylama	16
Komiklik Yapma	3
Geribildirim Verme	2
Ödül Verme	2
Cesaretlendirme	4
Açıklama Yapma	32
İsmi Söyleme	4

Tablo 4.34. Annenin Saklambaç Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İşaret Ederek Yardım	17
Fiziksel Yardım	69
Model Olma	35
Bekleme	10
Göz Kantağı Kurma	15
Dokunma	12
Jest ve Mimiklerini Kullanma	6

Yapılan video teyp kaydı incelendiğinde anne, saklambaç oyunu sırasında sözel stratejilerden fısıldamayı yirmi üç defa, yönerge vermeyi doksan defa, kendi kendine konuşmayı dört defa, replik vermeyi on beş defa, hatırlatmayı on yedi defa, soru sormayı otuz yedi defa, onaylamayı on altı defa, komiklik yapmayı üç defa, geribildirim vermeyi iki defa, ödül vermeyi iki defa, cesaretlendirmeyi dört defa, açıklama yapmayı otuz iki defa, ismin söylemeyi dört defa kullandığı belirlenmiştir. Anne, saklambaç etkinliği sırasında sözel olmayan etkileşim stratejilerinden işaret ederek yardımı on yedi defa, fiziksel yardımı altmış dokuz defa, model olmayı otuz beş defa, beklemeyi on defa, göz kantağı kurmayı on beş defa, dokunmayı on iki defa, jest ve mimiklerini kullanmayı altı defa kullandığı görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümün amacı, birinci bölümün sonundaki genel araştırma soruları ve üçüncü bölümün sonunda video teyp analizi sonucunda ulaşılan araştırma sorularına ilişkin bulguları yorumlamaktır. Araştırma sorularının yanıtları hakkında yapılan yorumların ışığı altında, otistik çocuğa sahip olan annelere ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Annenin Çocuğunun Sosyal Gelişimine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sosyal becerilerde yetersizliği olan ve iletişim becerilerinde zorlukları olan bireyler için sosyal reddedilme riski yüksektir. Anlamlı sosyal ilişkiyi biçimlendirme ve koruma alanlarında yaşanan zorluklar, otistik çocukların tüm yaşamı boyunca devam eder. Bu zorluklar; sağlıklı akran ilişkisi, çocukların ve yetişkinlerin sosyal, duygusal gelişimi ve akademik gelişimi için büyük bir rol oynaması nedeniyle önemlidir (Frea, 2000).

Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış bir görüşmede Burak'ın sosyal becerileri ile ilgili problemler yaşadığını, özellikle yaşatları ile bir aradayken kendini ifade edemediğini ve problem davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir (Günlük# 68, 25.06.07, sf. 68). Otistik çocuklarda, sözel, sözel olmayan etkileşim davranışlarında ve sosyal, duygusal davranışların karşılıklılığında ve akran etkileşimlerinde belirgin eksiklikler görülür (Amerikan Psikiyatri Derneği, 2000; Frea 2000; Stone ve La Greca, 1986).

Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede Burak'ın kucağında tuttuğu zaman düşme korkusu ile kendisine sarılmadığını, göz

temasının olmadığını ve ismi söylendiğinde tepki vermediğini ve bu nedenle Burak'ın diğer insanlarla ilişkiye girmede zorlandığını düşündüğünü ifade etmiştir (Grş M# 4, 02.07.07, sf. 2). Otistik çocuklarda karşılıklı göz teması kuramama, göz teması süresinin kısa olması ve ismine tepki vermeme gibi sosyal etkileşim ile ilgili becerilerde eksiklikler görülmektedir (Darıca ve diğerleri, 2002; Lord, 1993; Sussman, 1999; Kırccali-İftar, 2003) Bu durum otistik çocukların, sosyal etkileşim başlatma, sürdürme ve karşılıklı hareket etme becerilerinin kazanımını da zorlaştırmaktadır (Frea, 2000).

Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak'ın küçükken insanların kızma sevinme gibi duygularını ve yüz ifadelerini anlayamadığını, kendisinde yüzünden ne hissettiğini anlayamadıklarını ifade etmiştir (Grş M# 4, 02.07.07, sf.3). Otistik çocuklarda sosyal gelişim eksiklerinden biride yüz ifadelerini anlayamamaları ve uygun yüz ifadeleri sergileyememeleridir. Literatür incelendiğinde otistik çocukların sosyal durumlara uygun yüz ifadesi sergilemekte sınırlılıklar yaşadıkları, bazı çocukların tek tip yüz ifadesi sergiledikleri belirtilmektedir (Frea, 2000; Lord, 1993; Dawson ve Galpert, 1986).

Melek Hanım, Burak'ın şu andaki sıra alma becerilerinin sorulması üzerine, Burak'ın sıra alma davranışlarını kazandığını belirtmiş ve "...Sırasını parktayken bekliyor zaten. Yani o öyle bir sorunum olmuyor. İki bisiklette sırasını beklerken biraz aceleci davranıyor. O zaman da ben başka bir şeyle oyalamayı tercih ediyorum. Ya da salıncak, salıncağı da çok güzel bekliyor ama..." ifadelerini kullanmıştır. (Grş M#1, 30.05.07, sf.3). Literatüre göre sıra alma ve bekleme becerileri, otistik çocukların sosyal gelişiminde önemli becerilerden biridir. Sıra alma ve bekleme becerileri birçok oyun davranışının ve sosyal becerinin de temelini oluşturur (Hannah, 2001; Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Melek Hanım, Burak'ın küçükken çevresindeki insanlar ile ilgilenmediğini onlar yokmuş gibi davrandığını açıklamıştır (Grş M# 4, 02.07.07, sf., 6). Literatüre göre, otistik çocuklar diğer insanların farkında olmama, onların gösterdikleri nesne ve davranışlara ilgisiz kalma gibi sosyal ilişki eksikliklerine sahiptirler. Bu eksiklikler,

ortak ilgi eksikliklerinin de yanında getirmektedir (Lord; 1993; Kırcaali-İftar, 2003; Sussman, 1999; Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005).

Annenin ocuğunun Akranları ile Bir Araya Getirdiği Oyun Etkinlikleri Nelerdir?

Otistik ocukların akranları ile aynı oyun ortamlarında bulunması, çocukların sosyal gelişimi için son derece önemlidir. Otistik ocuklar doğal oyun alanlarında akranları ile etkileşime girme olanağı bulurlar. Akranlar içeren oyun ortamları doğal kaynaştırılmış ortamlardır ve bu alanlarda çocuklar, diğer alanlardan çok daha fazla sosyal etkileşime girerler. Oyun ortamı içinde akranların hareketlerini taklit etmek, uygun oyun becerilerinin de gelişmesini sağlar (Haring ve Lovinger, 1989; Terpstra ve diğerleri, 2002; Wolfberg, 1994).

Gözlemler süresince, Melek Hanımın Burak'la oyun oynarken, akranlarını da oyuna kattığı ve kendisinin de model olarak oyuna katıldığı görölmüştür. Melek Hanım, kendisi gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak' la diğer çocukların birlikte oynaması için, kendisinin de oyuna katıldığını, çocukları da ikna ettiğini ifade etmiştir (Grş M# 1, 30.05.07, sf. 3). Literatüre göre, çocuklar birçok sosyal etkileşim davranışını oyun içinde öğrenirler. Otistik ocukların, akranları ile aynı ortamı paylaşması, akranları ile etkileşime girmesini sağlar ve otistik çocuklar, akranlar ile gerçekleşen oyun deneyimleri sırasında birçok sosyal beceriyi kazanırlar (Stone ve La Greca, 1986; Haring ve Lovinger, 1989; Wolfberg, 1994).

Melek Hanım, Burak'ın akranları ile oynaması için neler yaptığı ile ilgili olan bir yarı-yapılandırılmış görüşmede, parkta akranların oyunla ilgilendiğini fark ettiğinde, Burak'ın akranını çağırmasını sağladığını ifade etmiştir. Burak'ın akranlarını çağırması için ise kendisinin de etkileşime katıldığını ve sözel yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir (Grş M#2, 07.06.07, sf. 11). Akranlarla etkileşim başlatmak ve sürdürmek için akranların dikkatini çekmek gerekir. Akranlarla sosyal ilişkiyi artırmak için sosyal etkileşim başlatma davranışı temel oluşturmaktadır (Frea, 2000; Haring ve Lovinger, 1989).

Melek Hanım, Burak ile oyun oynaması için akranları hazırlama sürecini açıklarken, önce akranlar ile konuştuğunu, Burak'ın genellikle zarar veren davranışları nedeniyle dışlandığını, buna rağmen çocukları kalmaya ikna ettiğini ifade etmiştir. Burak'ın akranları ile oynarken kuralları bozduğunda, oyuna katılarak müdahale ettiğini ve Burak'a ne yapması gerektiğini açıkladığını ifade etmiştir (Grş M#2, 07.06.07, sf. 2). Annenin, akranlar ile konuşması ve onları hazırlaması önemlidir. Normal gelişen çocuklar, otistik çocukların, tepki ve davranışlarını anlayamayabilirler. Bu nedenle, yetişkinin akranları otistik çocuğun davranışları hakkında bilgilendirilmesi, akran ilişkilerinin gelişmesini ve çocuğun desteklenmesini sağlar (Choi ve Neminen, 2005; Oswald ve Disalvo, 2005).

Melek Hanım, Burak'ın akranları ile birlikte araba yarışı oynaması için, Ateş'in arkadaşlarını, komşuların eve çağırdığını ve araba yarışı oynadıklarını ifade etmiştir (Grş M# 5, 17.07.07, sf. 3). Gözlemler süresince, Melek Hanımın araba yarışı oyunu sırasında Burak'a sırasını bekleme, sırası gelince oyuna başlama, paylaşma, ricada bulunma, özür dileme, kazandığını ya da kaybettiğini anlama, teşekkür etme gibi becerileri de kazandırmaya çalıştığı gözlemlenmiştir (Günlük#,103, 10.08.07, 103). Becerilerin, kullanıldıkları doğal ortamlarda kazandırılması ve akranlarında bu sürece dahil edilmesi, becerilerin genellenmesini, yeni ve uygun ortamlarda kullanılmasını sağlar (Fredericson ve Cline, 2005; Frea, 2000).

Annenin Çocuğunun Kurallı Oyun Oynamasına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Melek Hanım kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, Burak'ın bazen kuralları anlamadığını düşündüğünü ve çocuğunun oyun sırasında daha sonra ne yapılacağını bilmemesinden dolayı, sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Otistik çocuklar, kurallı oyunlar sırasında oyunun kurallarını anlamakta, diğer çocukların ne yapacağını tahmin etmekte zorlanmaktadırlar. Oyun içinde, diğer çocukların verdiği sosyal ipuçlarını okumakta güçlük çekerler, bu nedenle oyunun getirdiği sosyal öğeleri anlamayabilirler. Oyunun kurallarını ve

grubun kendi kurallarını anlamakta güçlük çektikleri için, akranlara yaklaşmakta, oyun etkinliğine odaklanmakta zorlanabilir (Cardon, 2007; Wolfberg, 1994).

Melek Hanım, çocuğunun kurallı bir oyun olan saklambaç oyununu kurallara uygun oynaması için, önce çocuğu ile bu oyunu tek başına oynamış, daha sonra kardeşleri ile oynatmıştır (Günlük# 74, 09.07.07, sf. 74). Melek Hanım, daha sonra saklambaç oyununu parkta akranları ile birlikte oynatmıştır (Günlük#93, 25.07.07, Sf, 93). Kurallı oyunlar da çocukla ile teke tek ilişki kurmak, daha sonra yavaş yavaş kuralları tanıtmak ve çocuğa kaybedebileceğini açıklamak önemlidir. Çocuklar kuralları öğrendikleri zaman, basit düzeyde kurallı oyunlar gerçekleştirilebilir (Baykoç Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Gümüşçü Tuş, 2000).

Melek Hanım, yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, oyunun kurallarını oyun oynarken öğrettiğini ifade etmiştir. Melek Hanım, oyuna katılarak, Burak'a kuralları açıkladığını ve ne yapması gerektiğini söylediğini ifade etmiştir (Grş M#2, 07.06.07, sf. 5). Kurallı oyun oynanması için önce kuralların ne olduğunun bilinmesi gerekir (Sevinç, 2004). Çocuklara önce kuralları tanıtmak için, yetişkinin oyuna katılması gerekebilir (Baykoç Dönmez ve diğerleri, 2000).

Melek Hanım, Burak'ın saklambaç gibi oyunlarda sadece saklanmak istediğini, ebe olmaktan hoşlanmadığını ifade etmiştir. Melek Hanım görüşmede Burak'ın oyunda kaybedince çok sinirlendiğini ve oynamak istemediğini, fakat kendisinin oyuna devam etmesini sağladığını, şu anda ise biraz daha alıştığını ifade etmiştir (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5). Otistik çocuklar, diğer çocukların kazanabileceğini anlamakta güçlük çekebilirler ve sürekli kazanmak isteyebilirler. Kaybettikleri zaman uygun olmayan ve ani tepkiler gösterebilir (Cardon, 2007). Melek Hanım Burak'ın kurallı oyunlar oynamasının kendisi için önemini "...Ben bence yani bu benim düşüncem ını Burak oyunun kurallarıyla oynarsa parktaki çocuklarla kendi başına oynayabilecek..." şeklinde açıklamıştır (Grş M# 5, 17.07.07, sf. 3). Kurallı oyunlar, için gerekli olan becerilerin tümü, sosyal gelişim ve dil gelişim için de gerekli olan becerilerdir (Baykoç Dönmez ve diğerleri, 2000).

Melek Hanım, yarı-yapılandırılmış bir görüşmede, çocuğunu kurallı oyun oynamaktan sıkıldığında, sevdiği oyunlara yönlendirdiğini ve bu sevdiği etkinlikleri ödül olarak kullandığını ifade etmiştir (Grş M#2, 07.06.07, sf.6). Gözlemler süresince annenin bisiklet sürme etkinliğini ve bilgisayar oyunlarını ödül olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Etkinlik ödülleri, çocuğun hoşlandığı bir etkinliğe izin vermektir. Etkinlik ödülleri, istenilen davranışların ileride yapılma olasılığını artırır. Etkinlik ödüllerinin, dönüşümlü olarak kullanılacak iki üç seçenekten oluşturulması gereklidir (Piterse, Treolar ve Cairns, 1996).

Annenin Kurallı Bir Oyunun Kurulması ve Sürdürülmesine Katkıları Nelerdir?

Video teyp kayıtları ve annenin, kayıt öncesinde saklambaç oyununu gerçekleştirmek için yaptığı düzenlemeler incelendiğinde, annenin çocuğunun oyun yeterliliğini ve oyun tercihlerini belirlediği, oyun arkadaşlarını bularak oyuna davet ettiği ve oyuna rehber katılımcı olarak katıldığı belirlenmiştir. Bu düzenlemeler, kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlik göstermektedir. Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, yetişkin oyun başlamadan önce çocuğun oyun yeterliliğini ve oyun ilgilerin gözleyip yorumlar. Yetişkin, oyun ortamını düzenlerken, oyun arkadaşlarını bulur, oyuna davet eder ve oyun materyallerini düzenler. Oyun başlangıcında ve bitişinde çocuklar arasında sosyal etkileşim sağlamak için selamlaşma ve vedalaşmayı içeren rutin etkinliklerin gerçekleşmesini sağlar ve oyun sürecine katılarak oyun rehberliği yapar (Wolfberg, 2003; Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2004; Wolfberg, 2005).

Çocuğun oyun yeterliliğinin belirlenmesi

Melek Hanım, çocuğuna saklambaç oyununu öğrenme sürecini açıklarken çocuğu ile saklambaç oyununu önce tek başına oynadığını, bu oyun sırasında Burak'ın saklanamadığını ve ebe olunca kendisi aramadığını görünce, kardeşleri ile oynattığını ve kendisinin de Burak'ın yanında hareket ettiğini açıklamıştır (Günlük# 80, 09.07.07,sf. 80). Melek Hanımın çocuğunun oyun içinde yeterliliğini belirlemek için farklı oyun bağlamlarını kullandığı görülmektedir. Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, oyun yeterliliğinin gözlenmesi ve yorumlanması sırasında yetişkin, oyun içinde çocuğun oyun başlatma davranışlarını ve oyunu gerçekleştirme sürecini

gözlemler, böylece çocuğun oyun içinde yeterliliğini belirler. (Wolfberg, 2004; Wolfberg, 1994). Bu nedenle annenin çocuğunun oyun yeterliliğini belirlenmesi süreci, kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlik göstermektedir.

Çocuğun oyun tercihlerinin belirlenmesi

Melek Hanım, kendisi ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmede, Burak'ın oyun tercihlerini açıklarken, Burak'ın bisiklet sürme ve bilgisayar oyununu çok sevdiğini (Grş M#2, 07.06.07, sf.6), fakat, top oyunlarından hoşlanmadığını açıklamıştır (Grş M#5, 17.07.07, sf. 2). Melek Hanım, gözlem süresince çocuğuna akranları ile bir defa top oynatmıştır. Melek Hanım, farklı bir görüşmede, Burak'ın saklanmayı çok sevdiğini fakat hep saklanmak istediğini söylemiştir (Grş M#5, 17.07.07, sf. 5).

Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, rehber katılımcının oyun öncesinde çırak oyuncunun oyun tercihlerini, oyunun işlevlerini, oyunun sembolik ve sosyal boyutunu gözlemlemesi ve akran grubu ile oynanacak oyunları gözlemlerine göre planlaması gerekir (Wolfberg, 1994). Melek Hanım, Burak'ın annesi olduğu için bu tür bir gözlem yapmamıştır fakat Burak'ın oyun tercihlerini belirlemiştir. Burak'ın en sevdiği etkinlikleri ödül olarak kullanmış, hoşlanmadığı etkinlik olan top oyunlarına ise nadiren yer vermiştir. Bu durum, kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile de benzerlik göstermektedir.

Annenin yaptığı çevresel düzenlemeler

Gözlemler süresince elde edilen veriler ve saklambaç oyunun sırasında gerçekleştirilen video teyp kaydı analizleri incelendiğinde, Melek Hanımın saklambaç oyunu ortamı olarak mahalle parkını kullandığı görülmüştür. Geçmişte Burak'ın akranları ile birlikte oynaması ev ve bahçe ortamlarını kullandığını ve komşuların çocuklarını sıklıkla eve davet ettiğini ifade eden Melek Hanım (Günlük#, 41, 30.05.07, sf. 41), iki mahalle parkından büyük olanı seçmesinin sebebini çocukların bu parkı daha çok tercih etmesi olarak açıklamıştır (Grş M# 5, 17.07.07, sf. 6). Annenin çocuğuna sosyal beceriler kazandırmak için ve akranları ile oyun oynatmak için park ortamını kullanması kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile

benzerlik göstermektedir. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde göre, oyun ortamının sosyal yeterliliği olan birçok akranı içeren, çocukların oyun oynayabileceği doğal çevreler olması gerekmektedir (Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2003; Nelson ve diğerleri, 2004; Wolfberg ve diğerleri, 1999). Annenin oyun için tercih ettiği mahalle parkı bu kriterlere uymaktadır.

Oyun arkadaşlarının bulunması ve oyuna davet edilmesi

Melek Hanım, çocuğunun parkta saklambaç, yakalamaca ve diğer oyunları oynaması için beş kişilik bir grup oluşturmuştur. Bu grup komşu çocukları olan üç çocuğu ve Burak'ın kardeşi olan Ateş'i içermektedir. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, oyun grubu tanıdık olan çocuklardan ve kardeşlerden oluşturulur. Oyun grubu en az üç en fazla beş kişiden oluşur ve grup içinde sosyal yeterliliği olan akranların sayısının daha fazla olması sağlanır (Wolfberg, 1994; Nelson ve diğerleri, 2004; Wolfberg, 2003). Annenin oyun arkadaşlarının bulunması sürecinde yaptıkları, oyun grubun sayısı, gruba katılan çocukların nitelikleri kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlikler göstermektedir.

Katılımcı rehberlik

Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, oyunun karmaşık evrelerini kolaylaştırmak için oyun içinde çocuğa destek sağlanır. Yetişkin rehber, çocuğa, yol göstermek yerine destek sağlar. Çıracak oyuncuların, akranları ile oynaması için sağlanan rehberlik desteği, çocuğun oyun içinde yeterliliği arttıkça yavaş yavaş azaltılır (Wolfberg ve Schuler, 1993; Wolfberg ve Schuler, 2000; Wolfberg, 1994). Saklambaç oyunu süresince anne, oyuna katılarak çocuğunu oyun içinde desteklemiştir. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde katılımcı rehberlik; sosyal iletişim rehberliği, oyunun çerçevesini oluşturma ve oyun rehberliği olmak üzere üçe ayrılır (Wolfberg, 1994).

Sosyal İletişim Rehberliği:

Video tep kayıtları analizleri incelendiğinde, annenin saklambaç oyununda oyun grubuna katılarak, Burak'ın akranları ile etkileşim başlatmasına, akranlarının başlattığı etkileşimlere cevap vermesine ve Burak'ın akranları ile etkileşim

sürdürmesine rehberlik ettiği görülmektedir. Kayıtlarda, annenin sosyal iletişim rehberliği süresince Burak'a sözel uyarılar, model oma gibi stratejiler kullandığı ve Burak'ın etkileşimlerini desteklediği görülmüştür. Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre oyun rehberliği; oyun için akranları davet etme, isteksiz akranlara ısrar etme, oyun içinde akranların etkileşim başlatmalarına ve sosyal ipuçlarına yanıt vermek, akranlarla etkileşimi geliştirme ve sürdürme, çocuğun oluşturulmuş oyun etkinliklerinde akranlara katılmasını sağlama gibi bileşenleri içerir (Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2003; Wolfberg, 2004).

Oyun rehberliği:

Kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, annenin oyun rehberliği sürecinde, çocuğun oyuna odaklanmasını sağlaması, oyun etkinliğine katılması, rol kabulü için hatırlatmalar yapması ve oyun sırasında gerektiğinde yöneltme stratejilerini kullanması gerekir (Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2003; Wolfberg, 2000). Anne saklambaç oyunu süresince, çocuğunu oyunda yöneltmek için çeşitli sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri kullanmıştır. Bu stratejilerin nicel ve nitel özellikleri ileride açıklanacaktır. Melek Hanım çocuğu ile saklambaç oyununa katılmış ve çocuğun ebe olması veya saklanması gibi görevleri almasını sağlamış, görevini yerine getirmesi için sözel hatırlatmalarda bulunmuştur. Sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerini kullanarak çocuğun oyuna odaklanmasını sağlamıştır. Bu bakımdan annenin, oyun rehberliği süreci ile kaynaştırılmış oyun grupları modelinin oyun rehberliği süreci benzerlik göstermektedir.

Oyunun çerçevesini oluşturmak

Anne, oyunun yapısını kurma sürecinde ve saklambaç oyunun evrelerinde yönergeler vererek, model olarak ve sözel yardımlarda bulunarak çocuğunun oyun içinde gereksinimlerine göre destek sağlamıştır. Anne, çocuğun oyun içinde yeterliliği arttıkça verdiği destek miktarını azaltmıştır. Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, oyunun yapısını kurma süreci, yetişkinin, çocukların gereksinimine göre oyunu yürütmesi, oyun davranışları için model olması, soru sorarak, yorumlayarak, öneriler sunarak, sözel ve görsel ipuçları vererek, çocuklara rehberlik etmesini içerir. Çocuklar oyunda yeterlilik kazandıklarında destek geri çekilir (Wolfberg, 2004;

Wolfberg, 1994; Wolfberg, 2000; Nelson ve diğeri, 2004). Rehber katılımcının sunduğu desteğin aşamaları vardır. Birinci aşama, oyunda model olma ve oyunu yönetme aşamasıdır. Bu aşamada yetişkin rehber grubun etkileşimlerini yönlendirir. Desteğin ikinci aşaması, sözel rehberliktir. Üçüncü aşamada ise, yetişkin rehber, çocuklar oynarken etkileşime girmez ve denetlemek için grubun yanında kalır (Nelson ve diğeri, 2004; Wolfberg, 1994).

Video teyp analizleri incelendiğinde Melek Hanımın, oyun sırasında sunduğu desteği yavaş yavaş geri çektiği görülmektedir. Bulgular bölümündeki tablo 4.1. de annenin saklambaç oyunu sırasında verdiği desteğin aşamaları görülmektedir. Anne, saklambaç oyunun içerdiği bölümlerde destek vermiş ve desteğini çocuk bağımsızlaştıkça geri çekmiştir. Anne, Burak'ın ebe olması, saklanması ve sayışma bölümlerinde model olma ve oyunu yönetme (1. Destek aşaması) ve sözel rehberlik (2. Destek aşaması) yapmıştır. 1.aşama kaynaştırılmış oyun grupları modelinde, yetişkin rehberin grubun etkileşimlerini ve oyunu yönlendirmesidir. İkinci aşama ise, rehber katılımcının çocuğun sosyal etkileşimlerini sözel olarak yönlendirmesidir. (Wolfberg, 1994; Nelson ve diğeri, 2004). Bağımsız uygulama sırasında yetişkin rehber, desteğini geri çeker (Nelson ve diğeri, 2004; Wolfberg, 1994). Annenin bağımsız uygulamaya geçmemiş olmasının nedeni, Burak'ın gözlem süresince saklambaç oyununda bağımsız uygulama için yeterlilik kazanmamış olmasıdır.

Melek Hanım, 30.09.07 tarihinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşmede desteğini geri çekmesinin nedenini "...İııı. Şimdi ben bunu açıkça söylüyecem. Buraya kadar yaptığımı bilinçaltında bir şekilde yaptım. Bilinçli olarak yapmadım açıkçası. Öylemi yapmışım diye seyrederken de sana da sordum. Ama bide şu var. Hani onları bilinçli yapmadım ama. Bi de şu var, şundan olabilir. İı bazı oyun yerlerde diyim, mesela saklandığı sayarken yanında bulunuyorum hem yani zaman kavramını, sayma kavramını kural kavramını öğretmek için. Mesela düzgün sayıyomu, sürekli dolmadan önce mi mesela yirmiye kadar sayma diyelim. Yirmiden önce mi bırakıyo onları hem takip etmek hem öğretmek amaçlı. Şey kasetten izlerken de fark ettim. Bide kendisinin yapmasını istiyorum. Biraz kendi yapınca. Hani o zaman yapar rahat yapar İıııı yani o alıştııkça diyelim. Onlar öyle değışıyo....”

şeklinde açıklamıştır (Grş#8, 30.09.07, sf. 17). Melek Hanım çocuk oyuna alışıkça geri çekilmesi, kaynaştırılmış oyun gruplarında desteğin geri çekilmesi süreci ile benzerlik göstermektedir.

Annenin Çocuğunun Kurallı Oyuna Katılmasını Sağlamak İçin Kullandığı Stratejiler Nelerdir?

Melek Hanım, saklambaç oyununun başlangıcında ve bitişinde oyun başlatma ve bitirme rutin etkinliklerinin gerçekleşmesini sağlamıştır. Oyunu başlatma rutin etkinlikleri olarak, aynı oyun alanında toplanma, selamlaşma, oyunun planlanması ve kuralları hatırlatma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Oyunu bitirme etkinlikleri olarak; vedalaşma, diğer oyun oturumunu planlama, etkinliklerini gerçekleştirmiştir.

Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, oyun başlangıcında ve bitişinde, rutin etkinlikler gerçekleştirilir. Oyunun başlangıcında; aynı oyun alanında toplanma, oyun oturumlarının görsel şemasını oluşturma, selamlaşma, oyun kurallarının tekrarlanması, hatırlatma stratejileri ve oyun kurallarının hatırlatılması etkinlikleri gerçekleştirilir. Oyunun sonunda; oyunun görsel şemasını izleme, oyun ortamını temizleme, aynı oyun alanında toplanma, yapılanları tekrar etme, diğer oyun oturumunu planlama, özel nesne ve yiyeceklerini paylaşma etkinlikleri gerçekleştirilir (Wolfberg, 2003).

Melek Hanım, oyun başlatma etkinlikleri sırasında; tüm çocukların kaydırağın ünitesinin karşısında daire biçiminde toplanmasını sağlamış, çocukların her birinin birbiri ile selamlaşmasını sağlamış, oyunda sırası ile ne yapılacağını çocuklara anlatmış ve oyun kurallarını hatırlatmıştır. Annenin oyunun başlangıcında gerçekleştirdiği bu etkinlikler, kaynaştırılmış oyun grupları modelinin oyun başlatma etkinliklerini bazıları ile benzerlik göstermektedir.

Melek Hanım oyunu bitirirken, çocukların vedalaşmasını sağlamış ve bir sonraki gün için randevulaşmıştır. Bu etkinlikler de kaynaştırılmış oyun grupları modelinin oyun bitirme etkinliklerinin bazıları ile benzerlik göstermektedir.

Video teyp kayıtlarında bulunan saklambaç oyunun her evresinde annenin oyuna katılarak, oyun içinde çocuğuna ve akranlara rehberlik yaptığı gözlenmiştir. Anne, oyuna rehber olarak katıldığı sırada, çocuğunun oyuna ve diğer çocuklara odaklanmasını sağlamak, çocuğun oyunda görev almasını ve oyun görevini yerine getirmesini sağlamak için sözel ve sözel olmayan stratejiler kullanmıştır. Annenin, parkta akranları ile birlikte oynattığı saklambaç oyunu sırasında; fısıldama, yönerge verme, kendi kendine konuşma, replik verme, sözel hatırlatma, soru sorma, onaylama, komiklik yapma, geribildirim verme, ödül verme, cesaretlendirme, açıklama yapma ve ismini söyleme olmak üzere 13 sözel strateji, işaret ederek yardım, fiziksel yardım, model olma, göz kontağı kurma, dokunma, jest ve mimiklerini kullanma olmak üzere 7 tane de sözel olmayan strateji kullanmıştır. Kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre, rehber katılımcı oyun rehberliği, sosyal etkileşim rehberliği ve oyunun çerçevesini oluşturma sürecinde, fiziksel yardım, model olma, yönerge verme, soru sorma, öneri sunma, gibi sözel ve sözel olmayan stratejiler kullanır (Wolfberg, 1994). Annenin oyun rehberliği sırasında bu sırada bu stratejileri kullanması Kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlikler göstermektedir.

Rehberlik sırasında sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerinin kullanılması ile otistik çocuğun oyuna tam katılımının sağlanması, oyun içinde çocuğun yeterliliğinin artırılması ve çocuğun diğer çocuklarla etkileşime girmesinin sağlanması hedeflenmektedir (Wolfberg, 2004; Wolfberg, 1994). Nelson ve diğerleri. (2004), yaptıkları araştırmada, Kaynaştırılmış oyun grupları modelinin uygulanmasından sonra, otistik bir çocuğun oyun oynama, çevresi ile ilgilenme, sosyal oyun davranışlarının arttığını ve bu davranışların diğer ortamlara genellendiğini bulmuşlardır.

Melek Hanım, oyun sırasında sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri kullanarak, çocuğunun akranlarına dikkat etmesini, onları izlemesini, oyunla ilgilenmesini sağladığı görülmektedir. Zecher ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada kaynaştırılmış oyun grupları modelini iki otistik çocuk ile uygulamış ve

araştırmanın sonucunda, çocukların sözel ifade, oyunla ilgilenme, sembolik oyun davranışlarının arttığı, yetişkin rehberliği geri çekildiğinde bu davranışların devam ettiğini bulmuşlardır. Yang, ve diğerleri (2003) çalışmalarında otistik çocukların sosyal davranışlarının, oyun davranışlarının ve etkinlikle ilgilenme oranlarının arttığını belirtmişlerdir

Annenin oyun sırasında bu stratejilere yer verdiği ve çocuğu oyunda yeterli hale geldikçe rehberlik uygulamasını geri çektiği gözlenmiştir. Wolfberg , (1994) araştırmasında, kaynaştırılmış oyun grupları modelinin, üç otistik çocuğun oyun ve sosyal davranışları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada, çocukların rehberlik uygulaması süresince oyuna ortak ilgi gösterdikleri, ortak oyuna katıldıkları ve tekrarlayıcı oyunların yerine işlevsel oyun oynadıkları görülmüştür. Uygulama bittikten sonra da bu davranışlar devam etmiştir.

Bu araştırma kapsamında otistik bir çocuğun annesinin, akranları ile oyun ortamlarında çocuğu ile etkileşim kalıpları incelenmiş ve kurallı bir oyun olan saklambaç oyunu sırasında kullandığı sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri betimlenmiştir. Annenin oyun ortamında kullandığı stratejilerin, otistik çocuğun saklambaç oyununa katılımında ve akranları ile sosyal etkileşiminin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Otistik çocukların oyunun kurallarını anlayamamaları, diğer çocukların ne yapacaklarını tahmin etmekte zorlanmaları, oyunda kaybettikleri zaman uygun olmayan tepkiler vermeleri nedeniyle kurallı oyunları oynamakta pek çok sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Burak'ın akranları ile kurallı oyunlara katılımının, annenin oyuna katılması ve oyuna rehberlik ederken kullanmış olduğu stratejiler doğrultusunda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda, otistik çocukların akranları ile kurallı oyunlara katılabileceği ve bu oyunları öğrenebileceği görülmüştür.

Annenin çocuğuna akranları ile kurallı oyunlar oynama becerilerini ve oyun içinde sosyal becerileri kazandırmak için doğal oyun ortamlarını kullanması, çocuğuna oyun ortamlarında rehberlik etmesi, rehberlik sürecinde çeşitli sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri kullanması, rehberliğini çocuk bağımsızlaştıkça geri

çekmesi kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında anneye, odak çocuğa ve aile üyelerine her hangi bir eğitim uygulaması yapılmamıştır. Annenin farkında olmadan kullandığı stratejiler, rehberlik uygulaması ve gerçekleştirdiği düzenlemelerin kaynaştırılmış oyun grupları modeli ile benzerlik göstermesi, bu modelin diğer anneler tarafından da kolaylıkla uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Uygulama süresince, annenin gerçekleştirdiği çevresel düzenlemelerin ve oyun rehberliğinin otistik çocuğun akranları ile kurallı oyuna katılması ve onlarla sosyal etkileşime girmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tür akranlarla oyun ortamlarının düzenlenmediği ve yetişkinin oyuna rehberlik etmediği durumlarda, otistik olan çocukların sosyal gelişimleri ve akranları ile oyuna katılımları büyük ölçüde sınırlı kalacaktır.

Benzer şekilde literatür ile karşılaştırıldığında, otistik çocukların sosyal gelişimlerinin sağlanması ve akranları ile oyunlara katılmasında, doğal oyun ortamlarının kullanılması, oyun etkinliklerinin çocuğun yeterliliklerine ve oyun tercihlerine göre belirlenmesi, yetişkinin oyuna katılarak çocuklara rehberlik etmesinin öneminin vurgulanmakta olduğu görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, uygulama ve ileride yapılabilecek olan araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ev ve oyun parkı ortamlarında, saklambaç oyun etkinliği süresince annenin rehberliği ve çocuk ile etkileşimlerinin gözlenmesine dayalı olarak; oyun ortamının düzenlenmesi, akranlarla oyun etkinliğinin içeriği ve annenin kullandığı etkileşim stratejilerinin betimlendiği bu araştırma sonuçlarına bakılarak, otistik çocuğa sahip annelere çocukları ile oyun etkinliği içinde, akranlarla oyun oynama, akranlar ile sosyal etkileşim başlatma, sürdürme, sonlandırma ve oyun için gerekli sosyal beceriler hakkında şu öneriler verilebilir.

1. Otistik çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili olumlu beklenti içinde olabilirler.
2. Kaynaştırılmış oyun grupları modeli otistik bir çocuğun oyun gelişimini ve sosyal gelişimini desteklemek için kullanılabilir.
3. Otistik çocuklarına birçok sosyal beceriyi oyun içinde kazandırabilirler.
4. Çocuklarının akranları ile etkileşime girmesi ve oyuna hazırlanması için, oyun başlangıcında ve bitişine rutin etkinlikler planlayabilirler.
5. Çocuklarının ilgilerini ve oyun içinde yeterliliklerini belirleyip, akranlarla oynayacağı oyunları çocuğun ilgi ve yeterlilikleri üzerine düzenleyebilirler.
6. Otistik çocuklar ve akranlarını bir araya getirerek kurallı oyunlar oynatabilirler.
7. Kurallı bir oyun, önce çocuk ve kardeşler ile evde oynanarak, daha sonra park ortamında akranlarla gerçekleştirilebilir.
8. Park, bahçe gibi akranların çok olduğu sosyal ortamları oyun ortamı olarak kullanabilirler.
9. Otistik çocukların akranları ile oyuna katılmalarını sağlamak için, oyuna katılarak çocuklarını oyun içinde rehberlik yapabilirler.
10. Rehberlik uygulamasını, oyun rehberliği, sosyal iletişim rehberliği ve oyunun yapılandırılması süreci rehberlik uygulamasını birleştirerek çocuğun oyun becerilerini ve sosyal becerilerini aynı anda destekleyebilirler.
11. Otistik çocuklar akranları ile oynarken, çocuklarını desteklemek için ipucu sağlayıcı etkileşim stratejilerini kullanabilirler.

12. Çocuk oyun içinde yeterli hale geldikçe, kendilerini oyundan geri çekerek, çocuğun bağımsızlaşmasını sağlayabilirler.
13. Çocuk, sevdiği etkinlikler kullanılarak ödüllendirilebilir.
14. Otistik çocuk ve akranların gerçekleştirdiği oyun etkinliklerinin çeşitliliği artırılabilir.
15. Çocuklarının sahip olduğu birçok sosyal beceriyi oyun içinde kullanmasını sağlayabilirler.
16. Otistik çocukların oyun görevlerini yerine getirmeleri için, çocuğa beklenerek fırsat verilebilir
17. Oyun ortamında, otistik çocuğun oyunu sürdürmesi için dokunma, sözel ipuçları ve fiziksel yardım kullanılabilir.

5.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleri araştırmalara yönelik hem yöntemsel hem de oyunun yapısına, işlevine uygun araştırmalar önerilebilir.

1. Bu araştırma model alınarak işlevsel oyunlar, yapı-inşa oyunları, sembolik-dramatik oyunlar gibi oyunun farklı türleri incelenebilir.
2. Kaynaştırılmış oyun grupları modelinin otistik çocuğun dil gelişimi üzerine etkileri incelenebilir.
1. Bu araştırma model alınarak oyun grubundaki çocukların etkileşim başlatma, etkileşimi sürdürme ve bitirme davranışları incelenebilir.

2. Bu araştırma model alınarak kaynaştırılmış oyun grubu içinde otistik çocuğun ve akranların etkileşimleri incelenebilir.
3. Bu bulgular ışığında neden-sonuç ilişkisini araştırmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Otistik çocuğa sahip farklı anneler ile bu araştırma model alınarak incelemeler yapılabilir.
5. Bu araştırma model alınarak farklı sosyal gelişim seviyelerine sahip otistik çocuklarla araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırma model alınarak farklı engel gruplarına sahip çocuklarla araştırmalar yapılabilir.
7. Otistik çocuğa sahip babalar ile bu araştırma model alınarak incelemeler yapılabilir.
8. Bu araştırma model alınarak otistik çocuğa sahip olan iki anne karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
9. Bu araştırma model alınarak çocuk kardeş ve çocuk akran etkileşimleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne baba el kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Alter, M. ve Gottlieb, J. (1987). Education for social skills. J. Gottlieb ve B. W. Gottlieb (Eds.), *Advances in Special Education* (s.1-61). Jai Press Inc.
- Altinoğlu- Dikmeer, İ. (1996). *Sosyal beceri eğitiminin içe dönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2000). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı, Yeniden Gözden geçirilmiş Dördüncü Baskı* (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Atwood, T (2007). *The complete guide to asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (1999). *İşitme engelli çocuklarda sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Baykoç-Dönmez, N.; Abidoğlu, Ü.; Dinçer Ç.; Erdemir, N.; Gümüştü, Ş.(2000). *Dil gelişimi etkinlikleri* (3. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Belchic, J. K ve Haris, S. L. (1994). The use of multiple peer exemplars to enhance the generalization of play skills to the siblings of children with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, 16, 1-25.
- Bellini, S. (2006). *Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties*. Cansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Bock, M. (2007). The impact of social—behavioral learning strategy training on the social interaction skills of four students with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (2), 88-95.
- Bogdan, R. C ve Biglen S. K. (1988). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. All and Bacon Inc
- Brereton, V. A, Tonge, B. J. (2005). *Pre- schoolers with autism: an education and skillstraining programme for parents*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, P., Sutterby, J. ve Thornton C. (2001). dramatic play in outdoor play environments. <http://www.ptotoday.com/play3.html> Web adresinden 12.04.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Caldarella, P. Ve Merrel K. W. (1978). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and interactions: Early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Kansas: Autism Asperger Publishing.

- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christos, N. K. ve Kenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Choi, S. (2007). Peer training methods for children and adolescents with autism: a review. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3 (3), 92-100.
- Choi, S. ve Nieminen, T. A. (2005). Effect of participation as peer-players on ideas and attitudes about disability. F. Bryer (Eds.), *Making meaning: creating connections that value diversity* (s.23-25). Brisbane: QLD
- Cohen D; Paul R.; Volkmar, F (1987). Issues in the classification of pervasive developmental disorders and associated conditions. A. D Cohen. & R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (s. 20-40). New York: Wiley & Sons.
- Coucovanis, J (2005). *Super Skills: A social Skills Group for Children with Asperger Syndrome, High- Functioning Autism and Related Challenges*, London: Autism Asperger Publishing Company.
- Curcio,F. (1978). Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darıca, N., Abidoğlu Ü. ve Gümüşçü, Ş (2002). *Otizm ve otistik çocuklar* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

- Dawson, G. ve Galpert, L. (1986). A developmental model for facilitating the social behavior of autistic children. E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (s. 237-256). New York: Plenum Press.
- DiSalvo, C. A. ve Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4),198-207.
- Dobert, L. M. (1984). *Ethnografic research: Theory and societies*. (2 nd Edition). New York: N.Y:Prager Publishers
- Doyle, B. Doyle E. I (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. New York: Future Hozons.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Ellis, K. Diane. (2003). Autism and severe disabilities. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (3 th. Edition). 480-508.
- Eraktan, P. (2005). Otizmde Tedavi Yaklaşımları. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi*, 1, 29.
- Ericson, F., Shultz, J. (1981). *What is contex some issues and methods in the analysis of social competence. Language in educational settings*. Norwood, N.J.
- Fazlıoğlu, Y. ve Eşme-Yurdakul, M. (2005). *Otizm: Otizmde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Frea, W. D. (2000). Social communicative skills in higher functioning children with autism. R.L. Koegel, & K. L. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism:*

strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities (s .53–66). Baltimore: Brookes.

Fredericson, N. ve Cline, T. (2005). *Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook* (3 th edition). New York: Open University Press.

Garrison- Harrel, L., Kamps , D. ve Kravitz, T.(1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 241-254.

Gaylord-Ross, R. J., Haring T. G., Breen, C. ve Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17 (2), 229-247.

Gense, M. H, Gense, J. D (2005). *Disorders and visual impairment: meeting students' learning needs*. New York: AFB Press.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. ve Shafer K. (1992). Peer- mediated intervention: attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.

Gonzales- Lopez, A. ve Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (1), 2-14

Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-168.

- Gresham, F. M., Reschly, G. J (1981). Issues in the conceptualization, classification and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 203-247.
- Güzel- Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim bilimleri Dergisi*, 1 (2), 215-219.
- Güzel- Özmen, R. (2003). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 18-27.
- Hannah, L. (2001). *Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn*. London: The National Autistic Society.
- Haring T. G. ve Breen C. G. (1992). A peer mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 319-333.
- Haring, T. G. ve Lovinger, L. (1989). Promoting social interaction through teaching generalized play initiation. *Responses to Preschool Children with Autism*, 14, 58-67.
- İpek, A. (1988). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jung S. (2003). *Using high probability request sequences to increase social interactions in young children with autism*. Unpublished Dissertation, The Ohio State University, Ohio, USA.

- Kamps D. M., Dugan, E., Potucek, J. ve Collins, A. (1999). Effect of cross age peer tutorin networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education, 9*, 97-115.
- Kanner, L. (1971). Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal Of Autism and Childhood Schizophrenia,1* (2), 119-145.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.*
- Kırccalı-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul:Ya -Pa Yayınları.*
- Koegel, L. K. (2000). Emerging interventions for children with autism. R.L. Koegel ve L. K. Koegel. (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (s.1–17). Baltimore: Brookes.
- Koegel, L. K. (2000). Communication And Language İntervention. R.L. Koegel ve L. K. Koegel (Eds.), *Teaching Children With Autism:Strategies For İnitiating Positive İnteractions And İmproving Learning Opportunities* (ss.17–32). Baltimore: Brookes.
- Kohler, F. W., Strain P. S., Hoyson, M., Davis, L., Donna, W. M. ve Rapp, N. (1995). Using group- oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: a preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification, 19*, 10-32.
- Krestchmer, R; Krestchmer, L. (1978). *Language development and intervention with the hearing-impaired child.* Baltimore: Universty Park Press.

- Lantz, J.F., Nelson, J.M. & Loftin, R.L. (2004). Guiding children with autism in play: applying the integrated play group model in school settings. *Exceptional Children*, 37 (2), 8-14.
- Lindblad, T. (1996). *Language and communication programming and intervention for children with autism and other related pervasive developmental disorders*. Paper Presented at Autism Conference, Saskatoon, SK.
- Lord, C. (1993). Early social development in autism. M. Schopler, M. Van Bourgondien, M. Bristol (Eds.), *Preschool issues in autism*. New York: Plenum Press.
- Lovaas, I. (2005). *Teaching developmentally disabled children: The me book* (O. Sorias, A. Gürkan, S. T. Sütçü, B. Ç. Özekeş ve T. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in environments. *Intervention in School Clinic*, 31, 114-119.
- Mayfield, K.H, ve Vollmer, T.R. (2007). Teaching math skills to at risk students using home based peer tutoring. *Journal of Behavior Applied Analysis*, 40 (2), 223-237.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*. 48.
- Mesibov, G. B., Adams, L. W. vr Klinger, L. G. (1997). *Autism-Understanding the Disorder*. New York: Plenum Press.
- Moor, J. (2002). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Mueller, E. Ve Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interactions among playgroup toddlers. *Child Development*, 48, 854-861.
- Myles, S. B., Henry, S (2007). *The comprehensive autism planning system (Caps) for individuals with asperger syndrome, autism, and related disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Odom, S L. ve Munson, J. L. (1996). Assessing social performance. M. Mclean, D. B. Bailey Jr., M. Wolery (Eds.), *Assesing infants and pşreschoolers with special needs* (s. 398-428). New Jersey: Prentice-Hall.
- Odom S. L. ve Strain P. S. (1986). A comparison of peer initiation and teacher antecedent interventions for promoting reciprocal social interactions of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-61.
- Odom S: L ve Watts E. (1991). Reducing teacher prompts in peer- mediated interventions for young children with autism. *The Journal of Special Education*, 25, 26-43.
- Oke, N. J., ve Schreibman, L. (1990). Training social intitiations to a high functioning autistic child: assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 479-497.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pang, Y. (2006). Assist parents to facilitate social skills in young children with disabilities through play. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 74-79.

- Pierce, K., ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 285-195.
- Pierce, K. ve Schreibman, L. (1997b). Using peer trainers to promote social behavior in autism: are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 207-218.
- Pieterse, M; Treolar, R; Cairns, S. (1996). *Küçük adımlar*. Çev: Gönül Kırcaali İfirtar. Gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim Programı 2. Kitap. İstanbul:Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Harvard Universty Press.
- Quill A. K., Bracken N. K., Fair, E. M. (2002). Social skills curriculum. A Quill & A. Kathleen (Eds.), *Do- watch-listen-say: social and communication intervention for children with autism* (s 39-71). Baltimore: Brookes.
- Rappaport, M. (1996). *Strategies for promoting language acquisition in children with autism*. Chepter Fourteen. Pro. Ed. USA: An International Publisher.
- Retting, M., Salm, K. (1992). The importance of play in the early childhood special education curriculum. Paper presented at 70 th Annual Conference of Council for Exceptional Children. Baltimore, Maryland.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.
- Rogers, S. J. (2000). *Interventions that facilitate socialization in children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.

- Sazak, E. (2003). *Zihinsel engelli birey için hazırlananakran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sax, G. (1971). *Empirical foundations of educational research*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Schuler, A.L. & Wolfberg, P.J. (2000). Promoting peer socialization and play: The art of scaffolding. A. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Language issues in autism and pervasive developmental disorder: A Transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Scheuerman B. ve Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Canada: Wordshop Group.
- Schrumpf, F. (1994). The role of students in resolving conflicts in schools. J. Thousand, R. Villa, ve A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A powerful guide to empowering students and teachers* (s. 275-291). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Shin, Y. S. (2004). Facial expression recognition based on dimension model using sparse coding. *Science- Iccs-2004 4 th. International Conference* (s.81- 87). Dongarra: J. Springer.
- Snell, M. E. ve Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sonders, S. (2003). *Giggle time: Establishing the social connection*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Stone, L. W. ve La Greca, M. A. (1986). The development of social skills in children. E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (s.35-56). New York: Plenum Press.
- Sucuoğlu B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Otistik çocukların oyun özellikleri. *Çocukta hareket ve oyun gelişimi*. Ünite 8. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sussman, Fern. (1999). *More than words: A guide to helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorders*. Canada: A Hanen Centre Publication.
- Terpstra, J., Higgins, K., 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.
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). *Peer-mediated instruction and interventions*. Denver: Focus on Exceptional Children.
- Wall, K. (2004). *Autism and early years practice: A guide for early years professionals, teachers and parents*. **Paul Chapman Educational Publishing**.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary students with autism*. Arlington: Future Horizons.
- Wehmeyer, M. ve Agran M. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.

- Weiss, J., M., Harris, S., L. (2001). *Reaching out, joining in: teaching social skills to young children with autism*. USA: Woodbine House.
- Weitzman, E. (1992). *Learning language and loving it*. Canada: The Hanen Centre.
- Wetherby, M. A., Prizants M.,B. (1995). *Preschool issues in autism*. New York, Londra: *Plenum Press*.
- Wing, L. (2005). *Otizm el rehberi* (S. Kunt Çev.). İstanbul: Doğan Kitapçılık (Eserin aslının basım tarihi 1996).
- Wolfberg, P.J. (2005). Play! it's more than just a button on the remote: including children on the autism spectrum in the culture of play with peers. *Autism Spectrum Quarterly*, 2, 8-12.
- Wolfberg, P.J. (2004). Guiding children on the autism spectrum in peer play: translating theory and research into effective and meaningful practice. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 8, 7-25.
- Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Company.
- Schuler, A.L. & Wolfberg, P.J. (2000). Promoting peer socialization and play: The art of scaffolding. A. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Language issues in autism and pervasive developmental disorder: A transactional developmental perspective*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wolfberg, P.J. (2000). Making make-believe: Enhancing communication and social skills through integrated play groups. *Autism Asperger Digest*, 3, 12-17.

- Wolfberg, P.J. (2000). Integrated play groups for children with autistic spectrum disorders: Indonesian connection. *Autism News Singapore*. Singapore National University.
- Wolfberg, P.J. & Schuler, A.L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism, *Child Language Teaching and Therapy Journal*, 15 (1), 41-52.
- Wolfberg, P.J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play*. (Doctoral dissertation, UC, Berkeley). Dissertation Abstracts International, #9505068.
- Wolfberg P. J.,ve 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, 467-489.
- Wolpe, J ve Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guideto treatment of neurosis*. Newyork: Pergamon Pres
- Yang, T., Wolfberg, P.J., Wu, S, Hwu, P. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in taiwan. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7 (4), 437-453.
- Yang, T, Wolfberg, P.J. Chang, K, Hueylin, L, Ro, S (2004). *The effects of play groups on symbolic and social play for a preschool child with autism in Taiwan*. Paper presented to International Meeting for Autism Research (IMFAR), Sacramento, CA.
- Yingling, B. W ve Neisworth. J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (1), 30-34.

Zanolli, K., Daggett, J., ve Adams T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Related Disorders*, 20, 407-422.

Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A.L. & Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 374-398.

Zwaingbaum, L. (2001). Autistic spectrum disorder in preschool children. *Canadian Family Physician, (Le Medecin De Familie Canadien)*, 47, 2037-2042.

EKLER

EK 1. Yazılı İzin Mektubu

Sayın Veli,

Ben, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi “otistik çocuğa sahip annelerin, çocuklarına sosyal etkileşim becerilerini öğretirken kullandıkları stratejiler” üzerine hazırlamaktayım.

Bu konuda yaptığım araştırma, otistik çocuğa sahip bir annenin evinde gözlemler yapmayı, videoteyp kayıtları tutmayı ve odyoteyp ile ses kayıtları almayı gerektirmektedir. Bu nedenle, izin verirseniz 3 ay süreyle evinizde katılımcı gözlemci olarak gözlem yapmak istemekteyim. Ev ziyaretleri için size uygun olan saat ve günler, sizinle birlikte belirlenecek ve gelmeden önce size haber verilecektir. Ziyaretlerim sırasında, çocuğunuz, çocuğunuzun arkadaşları ve sizin aranızda gerçekleşen sosyal etkileşimleri gözlemleyecek ve notlar tutacağım. Ev ziyaretlerinde çocuğunuzun diğer çocuklarla ve sizinle gerçekleştirdiği oyun etkinlikleri sırasında videoteyp kaydı alınacak ve notlar tutulacaktır.

Araştırmanın sonunda bir rapor sunulacaktır. Bu çalışmada çocuğunuzun ve sizin isminiz gizli tutulacaktır. Sizin ve çocuğunuzun ismi geçmesi gereken yerlerde kod isim kullanılacaktır.

Bu çalışmada elde edilen bilgiler, bilimsel toplantılarda veya üniversitede öğretim amaçlı kullanılabilir. Çalışmada elde edilen bilgiler, tez ve bilimsel çalışmalar dışında kullanılmayacaktır.

Bu araştırmanın sonucunda hazırlanacak olan raporun bir kopyası size sunulacaktır. Bir sorunuz olduğunda benimle doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Saygılarımla....
Meral Çilem Ökcün
0 505 751 88 74

EK 2. Sağlık Kurulu Raporu

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
HASTANESİ
SAĞLIK KURULU RAPORU

Tarih : 26 03 2004
Sayı : B.30.2.MAR.0.70.02.052/7908

.15.3.2004... Tarihinde müracaat eden .721795... dosya numaralı
...Hastanemiz ÇOCUK RUH SAĞ VE HAST.
bölümünde muayene ve tedavi edilerek kendisine gerekli tavsiyelerde
bulunulmuştur.

Durum bilgilerinize sunulur.

Giriş-Çıkış Tarihleri : 15.3.2004
Konulan Tanı : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

Diğer Hususlar : 1-Bireysel Terapi
2-Konuşma Terapisi
3-Grup Terapisi
4-Fiziksel Terapi
5-El Becerisi

Hastanın yukarıda belirtilen tanı için hergün ve bireysel
Haftada 5 gün özel eğitim alması zorunludur.

Uzm.Dr. Osman SABUNCUOĞLU
Çocuk Ruh Sağ ve Hast.
Anabilim Dalı

Uzm.Dr. Kadriye AĞAN
Nöroloji Anabilim Dalı

Prof.Dr.M.Zihni SUNGUR
Psikiyatri Anabilim Dalı
Dr. Volkan TOPGUOĞLU
Diploma No: 21205/24873

Uzm.Dr. Serap TURAN
Pediatri Anabilim Dalı

Y.Doç.Doc.Demet OFLUOĞLU
Fiziksel Tıp ve Rehab.Anabilim Dalı

IMZALAR TASDİK OLUNUR
Prof.Dr.Zehra KAVAK
BAŞHEKİM

EK 3. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu

PENDİK REHBERLİK ve ARAŞTIRMA MERKEZ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURUL RAPORU



T.C. Kimlik No		Karar Sayısı		Dosya No: 1504			
Adı Soyadı		Karar Tarihi	04-04-2007				
Baba Adı		Anne Adı		Doğum Tarihi	24.04.1998	Doğum Yeri	Kartal
Adres		İlçe	Pendik				
		İl	İstanbul				

Eğitsel değerlendirme ve tanısı: Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (alt sınır)

Tıbbi Tanı : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

Sosyal etkileşim , sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitime ihtiyacı olması nedeniyle eğitim performansı ve sosyal uyumunun olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Önerilen özel eğitim hizmeti.

Yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda in destek eğitiminden yararlanması uygun görülmektedir.

Karar:
Özurlu sağlık kurul raporunda özurlu olduğu tespit edilmiş olup destek eğitim alması uygundur.
Yukarıda önerilen destek eğitimi hizmetlerinden bilişsel, akademik, iletişim, konuşma ve dil becerileri, sosyal, ince motor, özbakım konusunda eğitim alması uygundur.

Uye
Sevinç AYDIN
Rehber Öğretmen

Uye
Nurhan KÜKAN
Rehber Öğretmen

Uye
C. Sibel KARAY
Özel Eğitim Bölge Başkanı

Kurul Başkanı
Erkan İNAN
R/M Müdür V.

Öğrenci Velisi

[Handwritten Signature]

UYGUN
Milli Eğitim Sube Müdürü
AKIN SAĞIRKAYA
Sube Müdürü

EĞİTİM PLANI

04-04-2007

Öğrencinin Adı Soyadı :
 T.C. Kimlik No :
 Doğum Tarihi : 24-04-1998

ÖĞRENCİNİN:**I- EĞİTİM PERFORMANSI****BİLİŞSEL:**

Dikkati ve ilgi süresi kısa, algılama ve kavram bilgisi yaşından beklenen seviyede değil.

AKADEMİK:

Okuma: Harfleri tanıır.

Yazma: Sesi verilen harfi yazar.

Aritmetik: 20'ye kadar ritmik sayar. 20 içinde gösterilen rakamı okur. 10 içinde istenilen sayıda nesne verir. İşlem bilgisi yok.

SOSYAL:

Yeni bir ortama girdiğinde birisi tarafından selamlandığında selam alır ancak selam verme davranışı göstermez. Akranları ile iletişim kurmaz, grup oyunlarına katılmaz.

İLETİŞİM:

İsteklerini kısa cümle ile anlatır. Karşılıklı iletişime istekli ve açık değil.

II- İHTİYAÇLAR

Bilişsel, akademik, iletişim, konuşma ve dil becerileri, sosyal, ince motor, özbakım becerilerinin geliştirilmesi öncelikli ihtiyaçlar olarak görülmektedir.

III- YILLIK AMAÇLAR**BİLİŞSEL:**

1. Renkleri ayırt eder.
2. Nesneleri şekil, renk ve sayılara göre ayırt eder.
3. Nesneleri küçükten büyüğe doğru sıralar.
4. Bir sonraki şekli tahmin eder.

AKADEMİK:

1. Ortasında sesli harf bulunan üç harflik heceyi okur.
2. Ortasında sessiz harf bulunan üç harflik heceyi okur.
3. Ortasında sesli harf bulunan üç harflik heceyi bağımsız olarak % 100 doğrulukta yazar.
4. Ortasında sessiz harf bulunan üç harflik heceyi bağımsız olarak % 100 doğrulukta yazar.
5. 50'ye kadar ritmik sayar.
6. 50 içinde sayıları tanıır.
7. 10 içinde basit toplama ve çıkarma yapar.
- 8.

SOSYAL:

1. Ortak malzeme kullanarak iki akranı ile kurallı oyun oynar.

DİL VE İLETİŞİM:

1. Niçin sorusuna açıklamalı cevaplar verebilir.
2. Zamanları doğru yerinde kullanır.
3. Günlük deneyimlerini anlatabilir.

ÖZBAKIM:

- 1.Bağımsız olarak tuvalet sonrası temizliğini gerçekleştirir.
- 2.Bağımsız olarak diş ve burun temizliğini gerçekleştirir.
- 3.Bağımsız olarak giyinir.

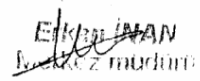
İNCE MOTOR:

1. Kâğıdı makasla keser (istenen şekli)
2. Yaşına uygun karmaşık şekilleri taklit eder.

HAZIRLAYAN: Sevinç AYDIN
Rehber Öğretmen



UYGUNDUR



Erkin İMAN
Mühür z mürhür:

YILLIK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

Öğrencinin Adı - Soyadı:
BEP Hazırlama Tarihi: 30.09.2006

Eğitimsel Performans Düzeyi:

Dil ve İletişim becerileri: Alıcı dil becerilerine iki ve daha fazla kelimeyi, yönergeleri yerine getirmektedir. Nesneleri tanımlamaktadır. Sesin kaynağına bakma ve sesleri ayırt etme, bedensel temasta bulunma becerilerine sahiptir. Dinleme süresi 10-12 dakikadır. İşaret etme becerilerini yerine getirmektedir. İstenilen süre kadar masada oturma becerilerine sahiptir. İki kelimeyi dizilerde isim ve fiil birleştirerek cümle kurmaktadır. Bildiği sıfatlar için uygun kelime kullanma becerileri sınırlıdır ve isim ve sıfatı birlikte kullanma becerilerine sahip değildir. Üç kelimeyi dizilerde isim, sıfat, fiil birleştirerek cümle kurma becerilerine sahip değildir. Cümlede şimdiki zaman eki kullanma, geçmiş zaman kullanma ve gelecek zaman kullanma becerileri sınırlıdır. Basit sımf ifadeleri kullanmamaktadır.

Öz bakım ve günlük yaşam becerileri: Tuvaletini bağımsız olarak yapmaktadır. El yıkama becerilerini yerine getirmektedir. Çatal kaşık kullanarak yemek yemekte Süratli yemek yeme becerilerine sahiptir. Dış fırçala becerilerine sahiptir. Giysilerini çıkarma ve giyinme becerilerinde soyunma becerilerini yerine getirmektedir. Giyinme becerileri vardır. Fermuar çekme becerilerine sahiptir. Büyük düğme ilikleme becerilerini yerine getirmektedir. Ayakkabı bağcığı bağlama becerilerine sahip değildir. Toz içecek hazırlama, ekmeğe yumuşak gıda sürme, kendisine basit sandwich hazırlama becerilerine sahip değildir.

Akademik beceriler: Çizgi çalışmalarını bağımsız olarak yerine getirememektedir. Sağ elini baskın kullanmaktadır. Sınırlı alan boyama becerilerine sahiptir. Büyük küçük, uzun, kısa, gibi nitelik bildiren ve altında, üstünde konumu bildiren kavramları ayırt etmektedir. Yanında, ortasında az- çok kavramlarını $\frac{1}{4}$ oranında doğru ayırt edememektedir. Renkleri tanımlamaktadır. Aynı kavramına sahiptir. Farklı kavramına sahip değildir. Harf okuma ve yazma becerileri sınırlıdır. 1'den 10'a kadar ritmik sayma becerilerine sahip değildir.

Oyun ve Sosyal yaşam becerileri: İzin alma becerilerini yerine getirmektedir. Sıra alma, sıra bekleme, suçlanma ile baş etme uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, masada uygun oturma ve etkinlik bitirme becerilerine sahip değildir. Temel oyun becerilerine sahiptir. Yalnız ve paralel oyun oynamaktadır. Etkileşimsel oyun oynama becerilerinde ve grup oyunları oynama becerilerinde sınırlılıkları vardır.

Bilişsel Beceriler: Öğrenci nesnelere yönlerine göre ayırt etme ve yönlere göre eşleme becerilerine sahip değildir. Günleri ayları ve mevsimleri söyleme becerilerine sahip değildir. Nesnelere şekillerine ve renklerine göre ikili, üçlü örüntü oluşturma becerilerine sahip değildir.