



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Programı

OTİZMLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN OYUN VE DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Sema KARDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Programı

OTİZMLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN OYUN VE DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PLAY AND LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM AND
TYPICAL DEVELOPMENT

Sema KARDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Sema KARDAŞ'ın hazırladığı "Otizmli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı/Danışman Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ İmza

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN BÜLBÜL İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada otizmli ve tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların oyun ve dil becerilerinin gruplar arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu iki becerinin kendi arasındaki ilişkilerinin grup içinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi dönemde olan 20 otizmli ve 20 TGG'li çocuğun bilişsel gelişim düzeylerini ölçümlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulanmıştır. Bilişsel performansları birbirine eşit olan otizmli ve TGG'li çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların oyun becerileri Lifter (2000) tarafından geliştirilen Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi (GOD) kullanılarak değerlendirilmiştir. Serbest oyun ortamında Doğal Dil Örneği alımı yapılarak, Türkçe SALT programı aracılığı ile hesaplanan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Toplam Sözce Sayısı (TSÖZS) ve Farklı Sözce Sayısı (FSÖZS) değeri dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki grupta yer alan çocukların OSU değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, TGG'li çocukların TSÖZS ve FSÖZS değerleri istatistiksel olarak otizmli çocuklardan daha fazla bulunmuştur. Çocukların oyun performansları gruplar arasında farklılaşırken otizmli çocuklar ayrımsız oyun kategorisinde TGG'li akranlarından daha fazla oyun davranışı sergilemişlerdir. TGG'li çocuklar ise özel fiziksel birleşimler, çocuk aracılı ve eklemeler oyun kategorisinde otizmli akranlarından daha fazla oyun davranışı sergilemişlerdir. Çocukların OSU, TSÖZS ve FSÖZS değerleri ile oyun becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: otizm, oyun, dil, ortalama sözce uzunluğu, toplam sözce sayısı, farklı sözce sayısı

Abstract

In this study, it was aimed to comparatively examine the play and language skills of children with autism and typical development (TD) between groups and to examine the relationships between these two skills within the group. The Gazi Early Childhood Assessment Tool (GEÇDA) was applied to measure the cognitive development levels of 20 children with autism and 20 children with TD in the pre-school period participating in the study. Children with autism and TD with equal cognitive performance were included in the study. In the study, children's play skills were evaluated using the Developmental Play Assessment (GOD) developed by Lifter (2000). A Natural Language Sample was taken in the free play environment and the Average Word Length (MLU), Total Number of Words and Number of Different Words values calculated through the Turkish SALT program were used in the evaluation of language skills. According to the results of the research, no statistically significant difference could be found between the MLU values of the children in the two groups, while the total number of words and the number of different words values of the children with TD were statistically higher than those of the children with autism. While the play performances of the children differed between the groups, children with autism displayed more play behaviors in the category of indiscriminate play than their peers with TD. Children with TD, on the other hand, exhibited more play behaviors in the special physical combinations, child-mediated and additive play category than their autistic peers. It was concluded that there is a statistically significant relationship between children's OSU, the number of words and number of different words values and their play skills.

Keywords: autism spectrum disorder, play, language, mean length of utterance the number of words, the number of different words values

Teşekkür

Zorlu bir o kadar da keyifli ve öğretici yüksek lisans yolculuğumu bitirmiş bulunmaktayım. Öncelikle özel eğitim alanını sevmemi sağlayan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Selda Özdemir'e teşekkür ederim. Tez savunması sırasında kıymetli görüşleriyle ufkumu açan Doç.Dr. Meral Çilem Ökçün Akçamuş'a ve Dr. Öğr. Üyesi Işık Akın Bülbül'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitiminin süresince desteklerini esirgemeyen iyi ki tanıdığım dediğim arkadaşlarım Seda Diribaş ve İlyas Gürses'e, süreçte akademik destek sunan değerli hocam Ömer Sarı'ya teknik desteklerini esirgemeyen her zaman sorunlarıma yardımcı olmaya çalışan lise sürecinden belli hiç ayrılmadığımız Halide Çelik'e, akademik anlamda elinden geldiğince tüm sorularımı yanıtlamaya çalışan Hande Kırışik'a, bunaldığım tüm anlarda beni sakinleştiren ve lojistik destek veren kıymetli meslektaşım, ablam Sevcan İyce'ye en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ve en büyük teşekkür, kıymetli aileme...

Eğitim hayatım boyunca desteğini arkamda hissettiğim babam Abdulgani Kardaş'a, annem Nejla Kardaş'a, ev arkadaşım, meslektaşım, canım kardeşim Nisa Kardaş'a, minik yeğenim, ilk göz ağrımız Ahmet'imizin anne ve babasına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizler olmasaydınız asla başaramazdım.

Tez süreci çok zorluydu ama en zoru 6 Şubat depreminden sonra gerçekleşti. Süreç içerisinde doğup büyüdüğüm memleketim Adıyaman'ın yok oluşunu görmek, örneklem grubunda yer alan çocuklardan ve ailelerinden kötü haberleri almak bu tezi benim için çok daha anlamlı kıldı. Bu tezi 6 Şubat depreminde Adıyaman'da hayatını kaybeden tüm çocuklara ithaf ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Otizm.....	9
Oyun Becerilerinin Gelişimi	10
Otizmde Oyun Becerilerinin Gelişimi.....	13
Dil Gelişimi	15
Otizmde Dil Becerileri ve İletişim Özellikleri	17
Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	21
Doğal Dil Örneği Analizi ile Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi	22
Oyun ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	24
Bir Değerlendirme ve Müdahale Aracı Olarak Oyun	25
Bölüm 3 Yöntem.....	28
Araştırmanın Türü	28

Çalışma Grubu	28
Veri Toplama Araçları	33
Veri Toplama Süreci.....	38
Verilerin Analizi	40
Uygulama Güvenirliği	41
Verilerin Analizi	42
Bölüm 4	44
Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	44
Otizmlili ve TGG'li Çocukların Gelişimsel Oyun Becerileri Arasında Farklılıklar Var Mıdır?.....	44
Otizmlili ve TGG'li Çocukların Ortalama Sözce Uzunlukları Arasında Fark Var Mıdır?.....	45
Otizmlili ve TGG'li Çocukların Toplam Sözce Sayıları Arasında Fark Var Mıdır?.....	46
Otizmlili ve TGG'li Çocukların Farklı Sözce Sayıları Arasında Fark Var Mıdır? ..	47
Otizmlili ve TGG'li Çocukların Ortalama Sözce Uzunlukları, Toplam Sözce Sayısı ve Farklı Sözce Sayısı ile Gelişimsel Oyun Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	47
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	56
Kaynaklar	58
EK-A: Demografik Bilgi Formu.....	xi
EK-B: OSB'li Çocukların Velilerinden Alınan Aydınlatılmış Onam Formu.....	xii
EK-C: TGG'li Çocukların Ailelerinden Alınan Aydınlatılmış Onam Formu	xiv
EK-D: Araştırmada GOD Verileri Toplanırken Kullanılan Oyuncak Görselleri	xvi
EK-E: Araştırmaya Davet Broşürü.....	xvii
EK-F: Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu.....	xix
EK-G: Dil Örneği Alımı Uygulama Güvenirliği Formu	xx
EK-H: Araştırmaya Ait Etik Kurul İzin Belgesi.....	xxi

EK I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	xxii
EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report	xxiii
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	xxiv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcı Çocukların Cinsiyet, Kronolojik Yaş ve Bilişsel Puanlarına Göre Dağılımı</i>	30
Tablo 2 <i>Katılımcı Çocukların Ebeveynlerinin Sosyoekonomik Düzeyleri</i>	31
Tablo 3 <i>Katılımcı Çocukların Devam Ettikleri Eğitim Kurumları</i>	32
Tablo 4 <i>Gelişimsel Oyun Kategorileri</i>	37
Tablo 5 <i>Araştırmadan Elde Edilen Bilgilere Ait Betimsel İstatistikler</i>	42
Tablo 6 <i>Çocukların Gelişim Türlerine Göre GDO Performansları</i>	44
Tablo 7 <i>Otizmli ve TGG'li Çocukların OSU Değerlerinin Karşılaştırılması</i>	46
Tablo 8 <i>Otizmli ve TGG'li Çocukların TSÖZS Değerlerinin Karşılaştırılması</i>	46
Tablo 9 <i>Otizmli ve TGG'li Çocukların FSÖZS Değerlerinin Karşılaştırılması</i>	47
Tablo 10 <i>Otizmli ve TGG'li çocukların OSU, TSÖZS ve FSÖZS ile GDO Arasındaki İlişki</i>	47

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABC: Autism Behaviour Checklist

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

APA: Amerikan Psikiyatri Derneği

DPA: Development Play Assessment

DSM 5: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

GDO: Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ODSİ: Ortak Dikkat Aracılı Sosyal İletişim Programı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

OSU: Ortalama Sözce Uzunluğu

SALT: Systematic Analysis of Language Transcripts

TEDİL: Türkçe Erken Gelişim Dil Testi

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

U-ODKL: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi

Bölüm 1

Giriş

Oyun, birçok gelişimsel alanı desteklemeye yardımcı olduğundan tarihsel süreçte gelişimi inceleyen uzmanların ilgisini çeken önemli bir araçtır (McCune, 1995; Parten, 1932; Piaget, 1962). Sunduğu sayısız öğrenme deneyimleri çocukları hayata hazırlar niteliktedir. Oyunun bu denli gelişimde önemli olması araştırmacıları yetersizlikten etkilenmiş çocukların oyun davranışları hakkında çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir (Frey&Kaiser,2011; Kasari ve ark., 2006; Lifter ve ark., 1993). Otizmlili olan çocuklarda oyun davranışlarında belirgin sınırlılıklar gözlemlenmektedir. Otizmlili çocuklarda görülen oyun davranışları tipik gelişim gösteren (TGG)'li akranlarından ve diğer gelişimsel yeterliliklere sahip olan çocuklardan önemli derecede farklılaşmaktadır (Williams ve ark., 2001). Örneğin; otizmlili çocukların oyunları tek düze ve tekrarlayıcı oyun davranışlarını içermektedir (Riguet ve ark., 1981). Ayrıca otizmlili çocukların oyunda geçirdikleri süre de hem TGG'li akranlarından hem de diğer gelişimsel gerilik sergileyen çocuklardan daha kısadır (Stone ve ark., 1990). Söz konusu farklılaşma durumuna oyunun gelişimsel aşamalarında da karşılaşılmaktadır (Kasari ve ark., 2006; Stone ve ark., 1990). Aslında oyun tek düze tanımı ve basamakları olan basit bir vakit geçirme aracından çok daha ötesinde kendi içerisinde birçok gelişim basamağına sahiptir (McCune, 1995). Otizmlili çocuklar oyunun ilk aşamalarından olan nesnenin işlevine göre oynanan işlevsel oyun becerilerinde akranlarından farklılaşmaktadır (Riguet ve ark., 1981). Alan yazın incelendiğinde otizmlili çocukların belirgin sınırlılıklar gösterdiği oyun alanlarından birisi de "hayali oyun" becerileri olarak kabul edilmektedir (Rutherford & Rogers, 2003). Hayali oyun; yüksek düzeyde bilişsel performans ve esnekliğin kullanıldığı bir oyun düzeyidir ve erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar arasında oldukça önemli bir role sahiptir (Kelly ve ark., 2011; McCune, 1995; Rutherford & Rogers, 2003). Hayali oyun becerisi ile nesneye ya da oyuncağına farklı anlamlar atfedilerek bir nevi sembol kullanma becerisidir (Leslie, 1987; Piaget, 1962). TGG'li çocuklarda

yaklaşık 1,5 yaşlarında sergilenmeye başlayan hayali oyun otizmlili çocuklarda oldukça sınırlı düzeyde gözlemlenmektedir (Leslie, 1987; Kasari ve ark., 2006; McCune, 1995).

Bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden birisi olan dil becerileri de otizmlili çocuklarda TGG'li akranlarından daha farklı gelişmektedir (Eigsti ve ark., 2007; Tager-Flusberg, 1999). Dil ve dilin biçim, içerik ve anlam gibi alt bileşenlerinde otizmlili çocuklar yaşitlarına kıyasla farklılaşmalar ve gecikmeler sergilemektedir (Hale & Tager-Flusberg, 2005; Kover ve ark., 2013).

Yıllar içerisinde yapılan çalışmalar, oyun ve dil becerileri arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dilsel çıktıları iyi olan çocukların daha karmaşık ve çeşitlilikte oyun becerileri sergiledikleri ortaya konulmuştur (Sarimski & Suss-Burghart, 1991; Siller & Sigman, 2002). Özetle, oyun ve dil becerileri otizmde görülen temel bozulma alanları olmakla birlikte her iki gelişim alanının daha iyi betimlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması için ileri araştırmalara gereksinim duyulduğu araştırmacılar tarafından bildirilmektedir.

Problem Durumu

Amerikan Psikiyatri Derneğinin (APA) 2013 yılında çıkardığı Ruhsal Bozukluklar El Kitabına (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-5]) göre otizm spektrum bozukluğu (OSB), dil gelişimi, oyun gelişimi ve sosyal gelişim gibi birçok alanı etkileyen çok yönlü ve karmaşık bir bozukluktur. Otizm, sosyal iletişim bozukluklarının yanı sıra devamında tekrarlayıcı ve sınırlı davranış örüntülerini içermektedir. (Lord ve ark., 2018). Zaman içerisinde otizmle ve otizmin alt boyutları ile ilgili çalışmaların sayısı artsa da otizmin nedenleri ve tedavisi ile ilgili tartışmaları bitirici bilgilere henüz erişilebilmiş değildir (Hebert & Kouloglioti, 2010; Lord ve ark., 2022). Öte yandan da artan farkındalık ve diğer sebeplerle otizm tanısı alan bireylerin sayısında artan bir ivmelenme görülmektedir (Maanner ve ark., 2020). Artan tanılanma oranları otizmlili bireyleri daha görünür kılmıştır. Bu durum birçok olumlu gelişmeleri beraberinde getirmektedir. Örneğin, erken müdahaleye

erişim artmış, otizmliler çocuklar, konuşma, iletişime girme ve toplum içerisinde bağımsız yaşayabilme gibi pek çok yaşam becerilerine erken dönemde aldıkları müdahaleler aracılığıyla erişebilme şansına sahip olmuşlardır (Kasari ve ark., 2006; Lord ve ark., 2018). Öte yandan otizmden etkilenmiş ve hayatları boyunca bağımsız yaşayama sınırlılığı olan bireylerin sayısı da azımsanmayacak derecede yüksektir (Lord ve ark., 2022). Otizmliler bireylerin bu denli heterojen özellikler sergilemesi nedeniyle otizm kavramı literatüre girdiğinden itibaren birçok bilim insanının dikkatini çekmiştir. Özellikle son 30 yılda otizme yönelik yapılan araştırma sayılarında önemli bir artış olmuştur. 1988 yılında 190 yayın “otizm” başlığını içerirken, güncel araştırma tarihinde bu sayının 68.000 ‘kadar ulaştığı görülmüştür (Happé & Frith, 2020). Söz konusu araştırmalardan erken müdahaleye odaklanan çalışmaların ortak çıktısı yaşamın erken dönemlerinde alınan müdahalenin otizmliler çocukların bağımsız bir hayat sürmeleri için önemli olduğudur.

Erken müdahale ile ilgili yapılan araştırmalar doğru ve etkili müdahale alan çocukların otizmin temel bozulma alanlarındaki bozulmalarda iyileşme kaydettiğini ortaya koymuştur (Chang ark., 2016; Sheinkopf & Siegel, 1998). Özellikle geçtiğimiz son yıllarda otizmliler çocuklarla yapılan erken müdahale çalışmaları çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde ivmelenmiştir (Frey & Kaiser, 2011; Kasari ve ark., 2006). Ancak gerek sahada çocuklarla temas halinde olan eğitimcilerden gerekse politika yapıcılardan müdahalenin pozitif çıktılarının çocuğun yaşamının ilerleyen dönemlere yansımaları anlayabilmek için daha fazla araştırmaların yapılması beklenmektedir (Vivanti ve ark., 2018). Doğru ve etkili müdahale yaklaşımlarının ortaya konulabilmesi içinde; bilim insanlarının otizmin özellikle erken dönem belirtilerinin daha iyi araştırması, bozulmaların hangi alanda ne şekilde gerçekleştiğini anlaması ve otizmde temel bozulma alanları arasındaki ilişkinin anlaşılması gerekmektedir (McConnell, 2002).

Bu kapsamda araştırmacıların erken dönemde tipik gelişim gösteren çocukların özelliklerini iyi bir şekilde değerlendirmesi oldukça önem arz etmektedir. Alan yazında en temel farklılaşmalardan sayılabilecek oyun ve dil becerileri otizmliler çocuklarda oldukça

önemli bir yere sahiptir (McConnell, 2002; Rutherford & Rogers, 2003; Sarimski & Suss-Burghart, 1991). Söz konusu iki alanın özelliklerini ve birbiriyle ilişkisini betimlemek erken müdahalede kullanılacak yaklaşım, müdahale içeriği ve süresi gibi çocuğun ilerleyen yaşamını etkileyecek kararların alınmasına aracı olacak potansiyeldedir. (Koegel ark., 2014; Rogers, 1996). Otizmde bireysel farklılıkları ve sınırlılıkları hedef alan müdahale yaklaşımları ise zaman içerisinde farklılaşıp çeşitlenmektedir. Söz konusu farklılaşma ve eksiklikleri hedef alan müdahale yaklaşımlarında ise zaman içerisinde farklılaşıp çeşitlenmektedir (Corsello, 2005; Özdemir, 2020). Bu çeşitlenmeler en genel hatlarıyla kapsamlı ve odaklı müdahaleler başlığı altında incelenmektedir. Kapsamlı müdahaleler çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici müdahale çerçevesi oluşturulurken, odaklı müdahalelerde belirlenen bir alana müdahale ederek tüm gelişimsel alanları destekleme amaçlanmaktadır. Odaklı müdahalelerin kısa sürmesi ve ekonomik olması gibi pek çok avantajı vardır. (Corsello, 2005; Özdemir, 2020). Müdahalenin hayat boyu bağımsızlığa yardımcı olduğu tartışılmaz bir gerçekken, öte yandan otizmlili çocuklarda görülen erken dönem farklılaşmalarının da belirlenmesi bir o kadar önemlidir (Corsello, 2005; Rogers, 1996). Araştırmacılar erken dönem farklılaşmasını anlayabilmek için birtakım araştırmalar yapmışlardır. Erken dönem farklılaşmalarından birisi de otizmde oyun becerilerinde görülen sınırlılıklardır (Rutherford & Rogers, 2003). Özellikle otizmin erken dönem belirtilerini araştıran araştırmacılar, otizmlili çocukların oyun örüntülerinin akranlarınıninkilerden farklı olduğunu rapor etmişlerdir (Williams, 2003). Söz konusu çocukların oyunlarının genel olarak tekrarlayıcı ve sosyal amaç taşımadığı araştırmacılar tarafından rapor edilen bir diğer noktadır (Stahmer, 1999). Otizmlili çocukların oyun becerilerindeki bir diğer bozulma alanı ise hayali oyunda görülen sınırlılıklardır (Kasari ve ark., 2013). Öte yandan DSM-5 kriterlerinde de hayali oyun güçlüklerinden bahsedilmesi otizmlili çocukların sınırlı oyun becerilerinin alan yazındaki önemini destekler niteliktedir (APA, 2013).

Otizmin diğer gelişim gruplarından ayrıştığı bir diğer alan dil becerilerinde görülen sınırlılıklardır. Örneğin De-Giacomo ve Fombonn (1998), 82 aile ve çocuktan aldığı bilgiler

neticesinde, ailelerin otizmden şüphelenme yaşının 19,1 ay ve en yaygın ebeveyn kaygılarının konuşma ve dil gelişimi olduğu saptamıştır. Her ne kadar otizm şüphesinin en temel belirtilerinden birisi sözel dilde görülen bozulmalar ve gecikmeler olsa da aslında dil bozuklukları buzdağının görünen kısmını oluşturduğu söylenebilir (Wetherby ve ark., 1989). Otizm belirtileri, ortak dikkat, taklit gibi söz öncesi iletişim becerilerinde görülen farklılaşmayla, çocukların söz dönemi çağına gelmeden önce ortaya çıkmaktadır (Charman ve ark., 1997; Wetherby ve ark., 1989). Otizmlilerde söz öncesi iletişim becerilerinde görülen farklılaşma söz dönemi becerilerine de yansımaktadır (Baldwin, 1995). İlk sözcülerin ediniminden dilin yaşamın ilerleyen dönemlerine kadar biçim, içerik ve kullanım gibi pek çok önemli alt boyutunda otizmlilerde farklılık gösterdiği görülmektedir (Eigsti ve ark., 2007; Prutting & Kircher, 1987).

Oyun ve gelişim alanları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar oyun ve dil becerileri arasındaki eş zamanlı ve boylamsal ilişkileri de betimlemektedir (McCune, 1995; Sarimski & Suss-Burghart, 1991; Siller & Sigman, 2002). Örneğin McCune 1995 yılında yaptığı boylamsal bir çalışmada, tipik gelişim gösteren çocukların oyun performanslarını ve dil gelişimlerini incelemiş ve her iki alanın birbiriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle; 1943'lü yıllardan itibaren bilimsel olarak da literatüre girmeye başlayan otizm terimi, uzun yıllardır bilim insanlarının anlamaya çalıştığı ancak söz konusu gelişimsel farklılığı nedenlerini ve tedavisinin henüz aydınlığa kavuşmadığı nörogelişimsel bir bozukluk olarak bilinmezliğini sürdürmeye devam etmektedir (APA, 2013; Hebert & Koulouglioti, 2010; Kanner, 1943). Özellikle otizme müdahale konusu bilimsel araştırmalarda tartışılan noktalar arasında en somut çıktı veren alanlardan birisidir (Frey & Kaiser, 2011; Kasari ve ark., 2006). Temelde uygulanan müdahale programlarından sonra, program çıktılarının değerlendirilmesi temel araştırma konusu haline gelmelidir (Corsello, 2005). Bu noktada değerlendirme teknikleri de en az müdahale teknikleri kadar önemli kabul edilmektedir (Corsello, 2005; Dawson, 2008).

Yapılan çalışmalar otizm tanısı alan bireylerin sayısının arttığını göstermektedir (Maenner ve ark., 2020). Artan sayıya bağlı olarak otizmden etkilenmiş bireylerin getirdiği ekonomik ve psikolojik yükler düşünüldüğünde, alan yazında yapılan çalışmaların halen oldukça yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Yeni bakış açılarının sunulması için de spektrumun tam olarak anlaşılmayan yönlerini aydınlatmak ve bu yönlerin birbiriyle ilişkisini betimlemek büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde tanılanan otizmlili bireylerin sayısına dair net rakamlara erişemese de özellikle ABD’de yayımlanan sayılardan da yola çıkarak her geçen gün daha fazla çocuğun otizm tanısını aldığını söylemek mümkündür (Manner ve ark., 2020).

Yıllar içerisinde erken müdahalenin olumlu çıktıları artık tartışılmaz bir gerçeklik olarak alan yazında yer edinmiştir (Rogers, 1996; Sheinkopf & Siegel, 1998;). Ancak erken müdahalenin kapsamı ve niteliği hem otizm araştırmacıları hem de alanda çocuklarla ve ailelerle doğrudan temas eden uygulama yapan eğitimciler için de dikkat edilmesi gereken bir unsurdur (Vivanti, 2022). Her ne kadar müdahalenin etkililiği konusunda tek denekli deneysel desenler ve randomize kontrollü deneysel araştırmalar gerekli donelerin toplanmasında yardımcı olsa da otizmi ve otizmin temel etkileme alanlarının alt boyutların ilişkisini anlamlandırmayı destekleyici betimsel çalışmalara ihtiyaç vardır (Horner ve ark., 2005; Vivanti, 2022). Diğer bir ifade ile müdahale araştırmaları her ne kadar kanıt temelli programları etkilese de otizmin temel belirti alanları arasındaki ilişkiyi yeterince anlamadan kanıt temelli programların zeminini oluşturmak neredeyse mümkün değildir (Vivanti, 2022).

Otizmlili çocuklarla yapılan çalışmalarda verilerin toplanma tekniği elde edilen bulguları etkileyebilmektedir. Araştırmada değerlendirme araçları ve değerlendirmenin yapıldığı ortamlar da önemli bir unsur olarak görülmektedir (Corsello, 2005; Dawson 2008). Bu doğrultuda oyun değerlendirilmesi ile oyun bağlamı kritik ölçüde önemlidir. Özellikle oyunun değerlendirme ve müdahale amaçlı kullanımlarının avantajları düşünüldüğünde,

oyunla ilintili ya da oyunu etkileyen gelişim alanlarının daha iyi anlaşılması bu müdahale programlarının desenlenmesine önemli katkı sağlayacaktır (Frey & Kaiser, 2011; McCune-Nicolich, 1981).

Ulusal alan yazın incelendiğinde otizm ve oyun temelli çalışmaların son dönemde yapılmaya başlandığı görülmektedir (Gürel-Selimoğlu & Özdemir, 2018; Ökçün-Akçamuş ve ark., 2018; Ökçün-Akçamuş, 2018; Özdemir, 2019). Örneğin Özdemir (2019) tarafından randomize deneysel desen ile yürütülen araştırmada Ortak Dikkat Aracılı Sosyal Etkileşim Programı (ODSİ) etkililiği incelenmiş ve oyun temelli müdahale alan çocukların kontrol grubuna göre sosyal iletişim becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettikleri raporlanmıştır. Yapılan lisans üstü çalışmalarda da oyunu esas alan hem müdahale hem de betimsel çalışmalarda artış söz konusudur (Erdoğan, 2019; Saral, 2017; Şengül, 2018). Ancak halen otizm, oyun ve dil becerilerin detaylı inceleyen çalışmalarda sınırlılıklar mevcuttur ve edinilen bilgiler çoğunlukla anadili Türkçe olmayan çocuklarla yapılan uluslararası alan yazın kaynaklı araştırmalardan toplanmıştır. Bu nedenle mevcut çalışmanın amacı otizmden etkilenen çocukları tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak oyun ve dil becerilerini inceleyip alan yazına özgün katkılar sunmaktır. Bilişsel gelişim puanlarına göre eşitlenen çocuklardan elde edilen bilgi ve bulguların yenilikçi müdahale yaklaşımlarının zeminini oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Otizmli ve TGG'li çocukların oyun ve dil becerilerini karşılaştırmak ve oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın problemleri aşağıda sunulmuştur.

Otizmli ve TGG'li çocukların gelişimsel oyun becerileri arasında fark var mıdır?

Otizmli ve TGG'li çocukların ortalama sözce uzunlukları arasında fark var mıdır?

Otizmli ve TGG'li çocukların toplam sözce sayıları arasında fark var mıdır?

Otizmli ve TGG'li çocukların farklı sözce sayıları arasında fark var mıdır?

Otizmli ve TGG'li çocukların ortalama sözce uzunlukları, toplam sözce sayısı ve farklı sözce sayıları ile gelişimsel oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmanın örneklemini otizmli çocuklar ve TGG'li çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini oluşturan otizm grubunda herhangi bir ek yetersizliğinin olmadığı klinik değerlendirme raporlarına dayalı olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma örneklemini, Adıyaman İlinde ikamet eden yaşları 24-80 ay arasında değişen 20 otizmli çocuk ve 20 TGG'li çocukla sınırlıdır

Tanımlar

Otizm; devlet ya da üniversite hastanelerinin çocuk ve ergen ruh sağlığı anabilim dallarından otizm tanısı alan çocuklar için kullanılmıştır.

Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar; Ailelerden alınan bilgiler neticesinde çocukta herhangi bir ek yetersizlik olmadığı belirtilen çocuklar için tipik gelişim gösteren çocuk terimi kullanılmıştır.

Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi; Lifter (2000) çalışması temel alınarak hazırlanan ve katılımcı çocukların gelişimsel oyun düzeylerini değerlendirirken kullanılan "oyun ölçme aracı" olarak kullanılmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Otizm

Otizm yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden temelinde sosyal iletişim güçlüklerini içerisinde barındıran ve tekrarlayıcı davranışları içeren bir nöro gelişimsel bozukluktur (DSM-5, 2013). Tarihsel süreçte çeşitli tanımlamalardan ve semptomlardan bahsedilerek açıklanmaya çalışılan bu kavramın günümüz tanı kriterlerine ulaşıncaya kadar önemli değişimlerden geçmiştir (Vivanti & Messinger, 2021). Otizm kavramı ilk defa 1943'lü yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çocuk psikiyatristi olan Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Çocukların ailelerinden alınan raporlarda ebeveynler çocuklarının yalnız kalmaktan hoşlandıklarını belirtmişleridir. Kliniğe gelen 11 çocuğu inceleyen Kanner bu çocukların "aşırı otistik yalnızlık" gösterdiğinden bahsetmiştir (Kanner,1943). Kanner'ın çağdaşı Avustralya'nın Viyana kentinde yaşayan Hans Asperger ise yine benzer gruplarla çalışmış ve bu grup çocukları tanımlarken "otistik psikopati" terimini kullanmıştır. Asperger klinikteki çocukların zekâ seviyesinin yaşlılarıyla aynı olduğunu ancak sosyal beceriler açısından, akranlarından geri kaldıklarını öne sürmüştür (Asperger, 1944). Otizm teriminin kullanıldığı tarihten günümüze kadar geçen yaklaşık 80 yıllık süreçte söz konusu bozukluk çeşitli tanılama süreçlerinden geçmiş ve güncel halini APA'nın 2013 yılında yayınladığı, ruhsal bozukluklar tanı kitabında (DSM-5), otizmden etkilenmiş bireylerin günlük yaşamlarında zorlandığı ve otizmden etkilenme derecelerine göre destek gereksinimlerine dayalı olarak 3 kategoride ele alınmıştır. Düzey 1 destekleme gerektirme durumunu ifade ederken, Düzey 2'de yoğun destek gerektirme durumuna değinilmiştir. Düzey 3'te ise çok yoğun destek gerektirme durumunu açıklamıştır. Özetle, DSM-IV ayrı başlıklar altında incelenen spektrum DSM-5'te tek şemsiye altında toplanmış

ve destek gerektirme durumlarına göre de heterojenlik kavramı vurgulanmıştır (APA, 2013; Vivanti & Messinger, 2021).

Oyun Becerilerinin Gelişimi

Çeşitli tanımları olan oyun çocukların genel gelişiminde önemli bir role sahiptir (Vygotsky, 1978). Örneğin Piaget (1962) oyunu, “bilinen eylemlerin mutlu bir göstegesini” olarak tanımlarken, oyunun dışsal motivasyon içermeden içsel bir motivasyonla gerçekleşen içerisinde haz ve heyecan barındıran eylem olarak tanımlayan görüşler de vardır (Garvey, 1990). Yani oyun temelinde eğlenceli yapısından dolayı çocuklar için ödüllendirici bir etkinliktir (Garvey, 1990). Tarihsel süreç içerisinde oyunla ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Benson & Haith, 2009; Parten, 1932; Piaget, 1962). Söz konusu araştırmalarda oyun hep çeşitli alt başlıklarda incelemiştir. Örneğin, Benson ve Haith (2009), oyunları sosyal ve nesnel oyun adı altında incelemiştir. Sosyal oyunda çocuklar, başka bireylerle etkileşim içerisinde yüz yüze oyunlar oynarken, nesne ile oynanan oyunlarda somut oyuncağın işlevi dahilinde çeşitli oyun örüntüleri sergilemektedirler.

Oyunun sosyal yönünü vurgulayan en önemli araştırmacılardan biri olan Parten’e (1932) göre oyun gelişimsel sıra içeren altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; uğraşsız oyun, izleyici davranış, yalnız oyun, paralel oyun, katılımcı oyun ve işbirlikçi oyundur. Parten’in oyun sınıflandırmasında oyunun sosyal yönü vurgulanmıştır. Uğraşsız oyunda, çocuk diğer bireylerle etkileşim haline girmeden dikkatini çeken nesnelere incelemektedir. İzleyici davranışta adından da anlaşılacağı üzere çocuk etrafında bulunan diğer bireylerin oyun davranışlarını incelemektedir. Yalnız oyun aşamasında çocuk belirli bir sosyal ortamda, diğer çocuklardan belirli mesafede farklı oyuncaklar ile yalnız oynamaktadır. Paralel oyunda çocuklar, sosyal ortamda bulunan diğer akranları ile benzer oyuncaklarla ancak yine yalnız oynamaktadır. Katılımcı oyunda, oyunun sosyal yönü biraz daha gelişerek, çocuklar, diğer çocuklarla birlikte hareket edip, oyuncak alışverişinde bulunarak oyun oynarlar. İşbirlikçi oyunda ise çocuklar bir hedef etrafında çeşitli iş bölümleri

ile oyunlar oynarlar. Oyunun sosyal gelişimi yaşla birlikte gelişmektedir. Örneğin Rubin ve ark. (1976)'ya göre, çocuklar yaşamlarının yaklaşık ilk iki yılında tek başına oyun oynarken, 2,5-3,5 yaş aralığında paralel oyun, 3,5-4,5 yaş aralığında ise işbirlikçi oyun oynamaktadırlar.

Oyunu bilişsel başlıklar altında inceleyen ilk uzmanlardan olan Piaget (1962) oyunu, alıştırmaya oyunları, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç aşamada sınıflandırmıştır. Alıştırma oyunları yaşamın ilk iki yılında oynanan, daha çok aynı oyun davranışının tekrarına dayanan atma, vurma gibi oyun davranışlarını içermektedir. Sembolik oyunda ise, bir nesneyi başka bir nesne olarak kullanıp, nesnelere yeni roller atfetmeye dayanan oyun şeklindedir. Kurallı oyunda ise çocuğun yaşı ile paralel olarak grup içerisinde oynanan oyun şekilleridir. Bu sınıflandırmadan sonra çeşitli araştırmacılar oyun davranışlarını farklı başlıklar altında tekrar birleştirip, daha detaylı incelemeye başlamışlardır (Lifter, 2000; McCune,1995, Smilansky,1968).

Oyunun bilişsel ilk kategorini oluşturan Piaget (1962)'den sonra, Smilansky (1968) söz konusu kategorileri daha sonra nesne olmadan ya da nesnelere tekrarlanan atma, vurma, sallama hareketleri gibi basit kas hareketlerini içeren işlevsel oyunu tanımlamıştır. Daha sonra bir şey inşa etmek için yapılan nesne manipülasyonu olarak kabul edilen işlevsel oyunu, çocukların istek ve ihtiyaçlarını karşılanması amacıyla sergilediği dramatik oyunu ve son olarak belirli kurallar dahilinde oynanan kurallı oyunu tanımlamıştır.

TGG'li çocukların tüm oyun örgüleri gelişimsel bir basamak dahilinde seyredip karmaşıklaşmaya başlar. Genellikle 0-6 ayda bebekler nesnelere atma, fırlatma, ağza alma gibi basit eylemlerle oyun davranışlarını sergilerken temellinde nesnelere tanımlamadan sınıflandırmaya kadar olan birçok beceriyi öğrenmeye başlarlar (Charlop ve ark., 2018; Ruff, 1984). Bebekler yaşamlarının birinci yılına gelmeden topu atma, arabayı ileri geri sürme gibi basit işlevsel oyun davranışları sergilemeye başlarlar (Warreyn ve ark., 2014). Daha sonra oyun davranışları temelinde birden fazla oyuncakla çeşitlenmeye başlar ve çocuk benzer işlevleri olan oyuncakları bir arada kullanır. Örneğin bardağın içine kaşık koyarak karıştırma

eylemlerini sergiler (Charlop ve ark., 2018). Temelinde bir işlev gözetilerek sergilenen atma vurma, arabayı sürme, küçük nesnelere büyük nesnelere yerleştirme gibi oyun davranışları yaşamın yaklaşık 18. ayında sembolik anlamlar yüklenen oyunlara doğru evrilmeye başlar (McCune, 1995; Piaget, 1962).

McCune ise (1995), yaşları 8 ile 24 ay arasında değişen 102 çocuğu inceleyip 5 tane gelişimsel oyun basamağı tanımlamıştır. Bu oyun basamakları sembolik oyunun zeminini oluşturmaktadır. 1. Düzey oyunda, sembol öncesi oyun olarak tanımlanmaktadır bu oyunda çocuk tarağı saçına değıdirmesi, bardağı dudağına götürmesi gibi oyun davranışlarını içerir. 2. Düzey oyunda, çocuk kendisine yönelik mış gibi oyunlar oynamaktadır. Örneğin jestlerini de kullanarak bardaktan bir şey içiyormuş gibi yapma gibi oyun davranışlarını sergilemeyi içermektedir. 3. Düzey oyunda ise çocukların oyunları daha karmaşık hale gelip daha fazla sembolik anlam barındırmaya doğru ilerlemeye başlar. Kendisine yemek yedirmenin yanı sıra oyunlarına oyuncak bebeğı dahil ederek oyuncak bebeğı beslemesi 3. Düzey oyun davranışlarına örnek olarak verilebilmektedir. 4. Düzey oyunlarda ardışık eylemlerin bir olay örgüsü dahilinde oynanması olarak ifade edilebilir. Çocuk bebeğı besleyip, altını değıştirmesi ve uyutması gibi içerisinde birçok olayın olduğı eylemlerdir. 5. Düzey oyunda artık oyunlar bir senaryo dahilinde planlanarak oynanmaktadır. Örneğin bebeğı beslemek için biberon nerede diyip bir plan dahilinde biberonu arayıp bulması ve bebeğı beslemesi bu oyun basamağına örnek olarak verilebilmektedir.

Oyunu sıralı gelişimsel düzeylerine ayırıp gelişimsel örüntülerini açıklayan önemli araştırmacılardan biri de Lifter (2000)'dir. Development Play Assesment (DPA) adını verdiği araçta oyunun ilk gelişimsel aşamalarından kabul edilen ayırmsız oyun becerilerinden başlayıp, bilişsel gelişim ve yaşla paralel olarak evrilen tematik oyuna kadar çeşitli sınıflandırma kategorileriyle oyunu 8 ana kategori altında 15 farklı başlıkta incelemiştir. Bu aşamalar 1a) Ayırmsız oyun, 2a) Ayrımlı, 2b) Birleşimleri Parçalarına Ayırma, 3a) Görünüm Birleşimleri, 3b) Genel Birleşimler, 3c) Kendini Sembolize Etme, 4) Özel Fiziksel Birleşimler,

5a) Çocuk Aracılı, 5b)İşlev Birleşimleri, 6a) Tek Şema Sırası, 6b) Eklemeler, 7a) Bebek Aracılı, 7b) Çoklu Şema Sırası, 8a) Sosyodramatik oyun, 8b) Tematik Oyun olarak sıralanmıştır. Diğer değerlendirme araçlarının aksine oyunun bu denli çok başlık altında çalışılması oyun gelişiminin daha detaylı olarak incelenmesine olanak vermektedir. Söz konusu bilgi özellikle oyun araştırmacılarının çocukların oyunlarını daha iyi anlamasına olanak tanımaktadır.

Otizimde Oyun Becerilerinin Gelişimi

Otizmin ilk tanımlandığı yıllardan itibaren çocukların oyun örüntülerindeki farklılık pek çok araştırma ile gösterilmiştir (Barannek ve ark., 2005; Kanner, 1943; Stone ve ark., 1990). Temel olarak otizmde oyun davranışları gelişimsel olarak TGG'li akranlarıyla benzer şekilde ilerlese de oyun davranış ve çeşitliliklerinde otizmliler çok belirgin sınırlılıklar sergilemektedir (Kasari ve ark., 2013; Sparaci ve ark., 2018). Oyunun çeşitli sınıflandırmaları kapsamında belirlenen alt başlıklarda otizmliler çocukların akranlarından farklılaştıkları rapor edilmiştir (Riguet ve ark., 1981; Williams ve ark., 2001). Otizmliler nesnelerin tek bir özelliğine takılarak, nesneyi çevirme vurma gibi oyun davranışlarını akranlarından daha fazla sergileme eğilimindedir (Ozonoff ve ark. 2008). Lifter(2000)'e göre ayırsız oyun olarak adlandırılan bu oyun türünü çeşitli araştırmacılar manipülatif oyun ve işlevsel olmayan oyun gibi sınıflandırma kategorileri altında ele almaktadır (Frey & Kaiser, Ozonoff ve ark., 2008). Öte yandan söz konusu tek düze davranışların oyun olarak kabul edilip edilmeyeceğine yönelik literatürde tartışmalar söz konusudur (Charlop ve ark., 2018).

İşlevsel oyun kategorisi altında toplanan nesnenin birincil amacına uygun olarak sergilenen oyun eylemlerinde literatürde birçok araştırma ile karşılaşılmaktadır (Sparaci ve ark., 2018; Williams ve ark., 2001; Thiemann-Bourque ve ark., 2019). Williams ve ark (2001) bir çalışmada otizmliler ve down sendromlu çocukların oyunlarını incelemiş ve otizmliler çocukların daha az işlevsel oyun oynadıkları raporlanmıştır. Benzer şekilde Sparaci ve ark. (2018) çalışmalarında otizm tanısı almış çocukların 10 aylık ve 12 aylık yaş dönemlerindeki

işlevsel oyun davranışlarını incelemişlerdir ve belirlenen dönemlerde TGG'li akranlarından daha düşük seviyede işlevsel oyun davranışı sergiledikleri rapor edilmiştir. Bir başka araştırmada otizmliler çocuklar, işitme yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve TGG'li akranlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada, otizmliler çocuklarla işlevsel oyun oynamak yerine oyuncakların ayrıntılarına takıldığı rapor edilmiştir (Van Berckelaer-Onnes,1994). Öte yandan oyunun işlevsel boyutunda otizmliler çocukların TGG'li akranlarından farklılaşmadığını öne süren çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Örneğin, dil ve bilişsel özellikler açısından eşlenen 19 otizmliler ve 19 TGG'li çocuğun incelendiği bir araştırmada otizmliler çocukların TGG'li akranlarıyla benzer düzeyde işlevsel oyun oynadıkları bulunmuştur (Thiemann-Bourque ve ark., 2019). Benzer şekilde Dominquez ve ark. (2006) çalışmalarında otizmliler ve TGG'li çocukların işlevsel oyun becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde otizmliler çocukların işlevsel oyun becerilerinde akranlarından önemli derecede farklılaşmadığını gösteren diğer çalışmalar da vardır (Libby ve ark., 1998; Van Berckelaer-Onnes, 1994). Otizmliler çocukların aldıkları müdahaleler sayesinde oyun davranışlarında gelişmeler olduğunu raporlayan çalışmalar literatürde mevcuttur (Van Berckelaer-Onnes, 1994).

Otizmliler çocuklar oyun ve oyunla ilgili her alanda belirgin güçlükler yaşarken otizm ve oyun güçlüğü denilince akıllara sıklıkla sembolik oyunda görülen bozulmalar gelmektedir (Brunsimma ve ark., 2004; Kasari ve ark., 2006). Otizmliler çocuklar herhangi bir yönlendirme olmadan hayali oyun oynamada zorlandıkları ve işlevsel oyun oynamayı tercih ettikleri raporlanmıştır (Jarrod ve ark., 1996; Kasari ve ark., 2013). Otizmliler çocuklar hayali oyun oynasalar bile oyun davranışlarının TGG'li akranlarında olduğu gibi belirli bir tema halinde olan oyundan farklı olduğunu raporlanmıştır (Wolberg, 2003). Jarrod ve ark. (1996) çalışmalarında otizmliler çocukların hayali oyun davranışlarında geçirdikleri süreleri incelemiş ve TGG'li akranlarına kıyasla hayali oyun oynama sürelerinin daha kısa olduğunu raporlamışlardır. Sembolik oyundaki söz konusu eksiklikleri anlamlandırabilmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların ortak özelliği sembolik oyun esnek düşüncenin

temelini oluşturmasıdır (Kelly ve ark., 2011). Yaşamın ikinci yılında ortaya çıkmaya başlayan sembolik oyun; bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanma, olmayan bir nesneyle varmış gibi oynama gibi bilişsel esnekliğe dayanan bir oyun formudur (Charman ve ark., 1997; Leslie, 1987; Fein, 1981). Sembolik oyun becerisi, simgeleri kullanma kapasitesiyle ilişkilidir (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla pek çok araştırmacı otizmde görülen bu sınırlılığın yürütücü işlevler ve zihin kuramı eksikliğinden kaynaklı olduğunu öne sürmektedir (Leslie, 1987; Rutherford & Rogers, 2003).

Dil Gelişimi

İletişim temelde bir ihtiyaç sisteminden doğan bir araç olarak görülmektedir. Bilgi edinmek, aktarmak ve duyguları paylaşmak gibi toplumsal becerileri de içerisinde barındırır (Bloom & Lahey, 1978; Erkman-Akerson, 2016). İletişim pek çok Şekilde kurulabilmektedir ancak en yaygın olarak kurulan iletişim Şekli dilsel yani sözcüklerle kullanılan iletişimdir.

Sözel dil becerileri doğumla birlikte gelişmeye başlamaktadır. Bebekler ilk önce arzu ve isteklerini ağlayarak anlatmaya çalışmaktadır. Daha sonra baş boyun anatomisindeki gelişmelerle ağlamanın tonu ve tınısı ileilmek istenen mesaja göre çeşitlenmektedir. Yaşamın ilk 12 ayında gelişen taklit, ortak dikkat ve jestlerle kurulan bu ilk iletişim Şekli söz öncesi dönem iletişim becerileri olarak adlandırmakta ve ilerleyen dönem dil gelişimi için oldukça büyük öneme sahiptir (Bleile, 2004; Mundy ve ark., 1990). TGG'li bir bebek yaşamın 8-12. aylar arasında dili anlamaya başladıkları rapor edilmiştir (Paul ve ark., 2018). Daha sonra 12. ay civarında TGG'li bir ocuk ilk sözcüklerini kullanmaya başlamaktadır (Hoff, 2014). Çocuklar 24 aylık olduklarında artan kelime sayısına paralel olarak kullandıkları ifadeler de genişleyip uzamaktadır. 24 aydan başlayıp yaklaşık 5 yaş çocuklar bilişsel gelişimin artmasına paralel olarak dile ait kuralları öğrenmeye başlamaktadırlar. Beş yaşından sonra da edinilen dilsel beceriler daha çok akademik alanlara yönelik olmakta ve sesbilgisel farkındalık ve erken okuryazarlık becerilerine kadar uzanmaktadır (Bleile, 2004; Hulit & Howard, 2002). Bu süreç içerisinde TGG'li çocukların sözcük dağarcıklarının ivmeli

bir şekilde arttığı kabul edilmektedir (Paul ve ark., 2018; Reed, 2018). Örneğin TGG'li bir çocuk 12-18. Aylarda sözcük dağarcıkları ortalama 50-100 sözcük arasındayken bu rakam 24. Ayda yaklaşık 200-300 rakam bandında seyreder (Paul ve ark., 2018). Nitekim bir çocuğun en az iki kelime cümleler kurabilmesi için ifade edici sözcük dağarcığının en az 50 kelime olması gerekmektedir (Reed, 2018). Bu sözcük dağarcığı dil gelişim kurallarının öğrenilmesi ve bilişsel gelişimle beraber altı yaş civarında yaklaşık 2600-7000 kelimeye kadar çıkmaktadır (Reed, 2018).

Dil becerileri ve dilin çocukların gelişimsel düzeylerine göre nasıl farklılaşıp evrildiği önemli olmakla birlikte dilin nasıl ve ne şekilde edinildiği de gelişim araştırmacılarının üzerinde çalıştığı konulardan birisidir. Çeşitli araştırmacılar dilin edinimine dair çeşitli kuramlar öne sürmüşlerdir (Maviş, 2007). Skinner, çocukların dil becerilerinin gelişmesini edimsel koşullanma ilkelerine dayalı olarak açıklarken temel dayanağını dil edinilirken elde edilen pekiştireçler olarak belirlemiştir. Öte yandan dilin öğrenilen bir sistemden geldiğinin aksine dil ediniminin doğuştan genlerimizde kodlandığını vakti geldiğinde çeşitli olgunlaşma süreçleri tamamlandığında dilin sözel çıktılarının başladığını öne süren teoriler de mevcuttur. Bloom ise dil edinim süreçlerini sosyal etkileşimsel başlığı altında özetlerken, Piaget tüm dil edinim süreçlerini bilişsel gelişim aşamalarına dayandırmıştır (Maviş, 2007).

Dil kendi içerisinde biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Biçim; fonoloji, morfoloji ve sentaks yapılarını içerisinde barındırmaktadır. Fonoloji, en temel anlamıyla seslere odaklanırken; morfoloji dilin biçim ve yapısı ile ilgilenmektedir. Son olarak sentaks yani söz dizimi dilin genel anlamıyla gramer kurallarını içermektedir. Dilin içerik boyutu temel olarak anlamla ilgilidir. Birden çok anlamı olan sözcükler, dilin mecazi boyutu içerik bileşeni altında incelenmektedir. Son olarak dilin kullanımı içerisinde sosyal süreçleri barındıran bir alt boyuttur (Bloom & Lahey, 1978).

Dil her ne kadar kendi içerisinde alt boyutlara ayrılmış olsa da ve dilin nasıl edinildiğine dair gelişimsel bilgilere sahip olursa da çeşitli çevresel ve kalıtsal etmenlerin dil gelişimini etkilediği tartışılmaz bir gerçekliktir (Chomsky, 1965; Hoff-Ginsberg, 1991; Qi ve

ark., 2006). Ancak buna rağmen dil gelişimi her bireyde benzer sıralamalarla ilerlemektedir ve TGG'li bir çocuk doğal süreçlerde dili edinmektedir (Bowe, 2008). TGG'li bir çocuk, yaşamın ilk yıllı dolmadan ilk sözcüklerini söylerken, bu sözcüklerin sayısı artıkça cümleler kurarak kendini ifade etmeye başlar (Tager-Flusberg ve ark., 2009). Bu noktada her çocuğun benzer sıralamaları benzer sürelerde geçtiğini veya geçemediğini söylemek mümkün değildir (Abbeduto & Nuccio, 1991). Burada elbette genetik ve çevresel faktörlerin etkileri yadsınamaz derecede büyüktür (Chomsky, 1965; Hoff-Ginsberg, 1991; Qi ve ark., 2006). Ancak özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda gelişimsel süreçler daha yavaş ilerlemekte veya bozulmalar görülmektedir (Abbeduto & Nuccio, 1991). Bu kapsamda mevcut çalışmanın hedef kitlesi olan otizmli çocuklarda dile ait gelişme gecikmesi ya da sözel dili hiç edinememe gibi durumlar saptanmaktadır (Anderson ve ark., 2007; Lord ve ark., 2004).

Otizimde Dil Becerileri ve İletişim Özellikleri

Otizmin erken dönemlerindeki en önemli farklılıklardan birisi de dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklardır. Özellikle erken dönem dil gelişiminin yapıtaşlarından olan ortak dikkat, taklit, jest kullanımı gibi söz öncesi becerilerde akranlarından belirgin derecede sınırlılıklar sergilemektedir (Akın-Bülbül & Özdemir, 2022; Özdemir, 2019; Töret & Acalar, 2011; Yoder ve ark., 1998). Nitekim otizmli çocukların dil becerilerini değerlendirmeye yönelik geriye dönük çalışmalarda otizmli çocukların jest, mimik ve seslendirmelerinde akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri raporlanmıştır (Chawarska & Volkmar, 2005).

Söz öncesi becerilerde görülen farklılıklar sözel dil becerilerine de yansımıştır. Hayatları boyunca minimal düzeyde sözel dil becerilerine sahip olan çocuklar olabileceği gibi, artan farkındalık ve erken müdahaleye erişim hizmetlerinin yaygınlaşması ile birlikte otizmli çocukların yaklaşık %70'nin dil becerilerini günlük yaşamda kullandığı bilinmektedir (Klin, 2006). Her ne kadar günlük yaşamlarında dil becerilerini kullanan çok sayıda otizmli

birey olsa da pragmatik dil becerileri ve dile ilişkin kullanılan yüz ifadesi, tonlama, prozodi gibi sözel dili destekleyici becerilerde otizmlili bireyler önemli derecede sınırlılıklar yaşamaktadır (Fine ve ark., 1991; Özdemir, 2020; Wilkinson, 1998).

TGG'li çocuklar yaşamlarının otizmde dil becerilerine temel farklılaşma belirtilerinden birisi de "regresyon" vakalarıdır. Regresyon vakaları aile raporlarının %25'ine yansımıştır raporlar, çocuklar 12-18 ay aralığında bazı kelimeleri söylerken daha sonra bu kelimelerin kaybolduğu yönündedir (Lord ve ark., 2004).

Otizmde dil becerilerinde görülen farklılaşmalardan birisi de ekolalik konuşmadır. Ekolali, konuşma sırasında veya daha önceden duyulan sözcük ya da cümlenin sosyal bağlama uygun olmayan şekilde tekrarlanması olarak tanımlanabilmektedir (Tager-Flusberg ve ark., 2005). Ekolali aslında TGG'li çocuklar dahil bütün çocuklarda görülmekle birlikte otizmlili çocuklarda dilin tekrarına dayanan ekolalik konuşmaların sıklığı ve süresi daha fazladır (Eigsti ve ark., 2007).

Otizmlili bireylerde dilsel farklılaşmalardan birisi de zamir, edat ve bağlaç gibi karmaşık gramer kurallarını içerisinde bulunduran dil bilgisel yapıların kullanımında görülen sınırlılıklardır. Otizmlili bireyler özellikle ben ve sen zamirlerini sıklıkla karıştırmaktadırlar. Kendilerinden bahsederken de sıklıkla isimleri üzerinden iletişime girme özelliği göstermektedirler (Novogrodsky, 2013).

Dilin biçim bilgisi, dildeki sözcük yapılarını ve dilsel kuralları içermektedir (Owens, 2016). Dilin biçim bilgisine ait kuralların kullanımı yaşla birlikte artmaktadır. Örneğin iki sözcüklü ifadeler ilk kurulmaya başladığında su ver, kapı aç gibi herhangi bir bağımlı biçim birim (ek) içermezken, zaman içerisinde eklerin öğrenimiyle cümleler "babam bana bardağı verdi" gibi içerisinde birçok ekin olduğu cümlelere dönüşmeye başlar. Nitekim otizmde dilin biçim birim özelliklerinin araştırıldığı bir çalışmada Tager-Flusberg ve ark., (1990) otizmlili çocukların erken dönemde yaşlılarına göre daha az seslendirme yaptıklarını göstermiştir. Otizmlili çocukların ses özelliklerini inceleyen bu boylamsal çalışmada 6 otizmlili ve 6 down sendromlu çocuk 12 ve 26 aylık gelişim dönemlerinde izlenmişlerdir. Araştırma verileri ev

ortamında ortalama sözcük uzunlukları (OSU) verileri ve anne görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda otizmli ve down sendromlu çocukların benzer sırada sözcük dizimsel özellikler gösterdikleri ortaya konulmuştur. Çalışma verileri literatürde yer alan TGG'li çocuklarla karşılaştırıldığında dil ediniminde benzer sırada geliştikleri görüşünü desteklemiştir. Eigsti ve ark. (2007) otizm grubu ile zihin engelli ve TGG'li çocukların OSU değerlerini karşılaştırmış ve otizmli çocukların karşılaştırma gruplarından daha düşük OSU değerine sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yaşları 3-6 arası değişen, 17 otizmli, 7'si gelişim geriliği ve 19 TGG'li grubun araştırıldığı bir çalışmada, otizmli grubun heterojen özelliklerini sürdürdüğü görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan çocuklardan bir kısmı biçim birimlerde TGG'li akranlarıyla benzer özellikler gösterirken bir kısmı ise akranlarından farklı biçim birim özellikleri göstermiştir (Park ve ark., 2012).

Dilin içerik boyutu temel olarak anlamsal yapıları içerisinde barındırır (Bloom & Lahey, 1978). Anlam en temel tanımıyla sözcüklerin zihinde oluşturduğu duygu ve düşüncelerdir. Ancak bu bileşen basit bir tanımın yanı sıra içerisinde kompleks süreçleri de barındırmaktadır. Karmaşık sözcüklerin birbiriyle bağlantılı olması, bir araya gelişleri de dilin anlam boyutunu ifade etmektedir. Yani aslında bir nevi kelime bilgisi kazanımı dilin anlam boyutu ile ilişkili olabilmektedir (Bloom & Lahey, 1978; McGregon & Bean, 2012; Wilkinson, 1998). Sözcük çeşitliliği, sözcüklerin ilişkileri dilin içeriği ile ilgilidir (Bloom & Lahey, 1978; Wilkinson, 1998). Sözcüklerin yan yana geldiğinde anlamlı boyutu yine dilin içeriği ile ilgilidir. McGregor & Bean (2012) 25 yüksek işlevli okul çağındaki otizmli çocuğu 29 akranıyla sözcük dağarcıklarını ve soyut anlamlı sözcüklerin anlaşılmasını karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları kelime sayılarının benzer olduğunu gösterse de soyut sözcükleri anlamada akranlarından belirgin farklılıklar sergilediğini ortaya koymuştur. Başka araştırma bulguları otizmli çocukların kelime dağarcıklarının TGG'li çocuklardan farklılaştığını öne sürmektedir (Kover ve ark., 2013; Rescorla & Safyer, 2013).

Otizmli çocukların ilk sözcüklerinin daha geç ortaya çıkmasının yanı sıra sözcük edinim hızları da TGG'li akranlarından farklılaşmaktadır ve bu durumun nedenlerinden birisi

de bilişsel becerilerde görülen sınırlılık olarak kabul edilmektedir (Gerenser & Lopez, 2018). Bilişsel becerilerle ilgili olduğunu destekleyen çalışmalardan birisi de Luyster ve ark.'nın (2008) çalışmalarıdır. Bu araştırmada sözel olmayan bilişsel performanslarına göre eşitlenmiş otizmlili ve TGG'li çocukların benzer düzeylerde alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığına sahip oldukları raporlanmıştır. Otizm riski taşıyan ve taşımayan çocukların boylamsal olarak izlendiği çalışmada risk altında olan çocukların daha düşük alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığına sahip olduğu raporlanmıştır. Iverson ve ark. (2018) çalışmalarında yine benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışma bulgularına göre otizmlili çocuklar TGG'li akranlarına göre alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık gösterdiğini raporlamışlardır.

Kullanım (Pragmatik); dilin sosyal iletişim amaçlı kullanımının incelendiği bir iletişim boyutudur (Bloom & Lahey, 1978). Diğer bir ifade ile dilin sosyal bağlamlarda uygulanma alanıdır. Sıra alarak konuşma, karşıda bulunan kişinin bireye göre sosyal statüsüne ve ruhsal durumuna göre sohbetin içeriğini belirleme, bilgi edinme, duygu ve düşüncelerin belirli nezaket kuralları içerisinde paylaşılması gibi sosyal kullanımlarını içerisinde barındıran dilin alt başlığıdır (Bloom & Lahey, 1978; Prutting & Kircher, 1987). Bu beceri bireyin yaşı ile doğru orantılı olarak karmaşıklaşmakta ve gelişmektedir (Prutting & Kircher, 1987). Örneğin küçük bir çocuğun eve gelen misafire “Niye geldin, benim uyum var.” demesi toplumca hoş karşılanıp çocuğun özgüveni ve zekâsı ile ilişkilendirilirken, aynı cümlelerin ergen bir birey tarafından söylenmesi toplumsal nezaket kuralları gereği kaba ve saygısızca bir davranış olarak görülmektedir (Prutting & Kircher, 1987; Wilkinson, 1998). Yani içerisinde birçok sosyal fenomenleri barındıran dilin kullanım bileşeni, otizmin tanı kriterleri düşünüldüğünde bu bireylerin en çok dilin kullanımı ile ilgili güçlüklerle karşılaşması olasıdır (Bishop, 1989; Hale & Tager-Flusberg, 2005).

Dil, iletişimin temeli olarak kabul edilir ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde birçok becerinin edinimini etkilemektedir (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Smith & Gabig, 2010). Örneğin; yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda dilin edinimindeki gerilemeye ve gecikmeye bağlı olarak yaşamın daha sonraki dönemlerinde okuma-yazma ve dilin

kullanımına bağılı diğer sosyal becerilerde oldukça önemli sınırlılıklar sergileyebilmektedir (Basil & Reyes, 2003; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). Bu durum otizmden etkilenmiş çocuklarda benzerdir. Eigsti ve ark. (2007) yaşları 4 ve 6 olarak değişen çocukların dil yapılarını incelemiş ve otizmlili çocukların akranlarından daha düşük düzeyde karmaşık dil kullandığını raporlamıştır. Smith & Gabig (2010) 14 okul çağındaki çocuğun fonolojik farkındalığını incelemiş ve otizmlili öğrencilerin akranlarından daha düşük performans sergilediğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; otizmlili çocuklar dil becerilerinde ve dilin sosyal boyutlarında akranlarından önemli derecede farklılaşmaktadır. Bu çerçevede otizmden etkilenen çocukların dil becerilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan iyi desenlenmiş araştırmaların durumda dil becerilerinin desteklenmesini hedef alan iyi desenlenmiş çalışmaların müdahale alan yazınına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Dil içerisinde birçok bileşeni barındıran karmaşık bir beceridir ve bu nedenden dolayıdır ki dilin değerlendirilmesi oldukça kompleks süreçleri içermektedir (Acarlar, 2002; Bloom & Lahey, 1978). Ancak özellikle çocuklar için gereken eğitimsel amaçları oluşturmak için dil becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Acarlar, 2002). Dil bozukluğu olan çocuklara uygulanan programlardan sonra da ilerlemenin kaydedilmesinde dil becerilerinin değerlendirilmesi kilit bir rol oynamaktadır (Dockrell & Marshall, 2015). Dil becerileri değerlendirilirken birçok yöneme başvurulabilmektedir (Dockrell & Marshall, 2015). Ancak temel olarak standardize edilmiş testler ve ölçüt bağımlı değerlendirme araçları olmak üzere iki temel yöntemle dil becerileri incelenebilmektedir (Acarlar, 2002; Hasson & Joffe, 2007). Türkiye’de standart dil becerilerini ölçen Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL, Topbaş & Güven, 2013) gibi testler bulunmaktadır. Ancak bu testlerde yetersizlikten etkilenmiş gruplar için hazırlanmış testler değildir. Dolayısıyla da standart testlerin otizm gibi yetersizlikten

etkilenmiş gruplarda uygulanmasının çeşitli dezavantajları bulunmaktadır (Acarlar, 2002; Hasson&Joffe, 2007).

Standardize edilmiş testler kullanılarak otizmlı çocukların belirli gelişimsel alanlarda karşılaştırma grubuna göre olan durumunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Türkiye’de standardize edilmiş testler sınırlıdır ve yapılan testler genellikle tipik gelişim gösteren çocukların değerlerinden yola çıkılarak hazırlanmış testlerdir (Topbaş & Güven, 2013). Dezavantajlı gruplarla çalışan araştırmacılar bu testleri kullanmak durumundadır ve söz konusu testlere göre dezavantajlı çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre gelişim düzeylerine ilişkin bir çıkarımda bulunmaktadır. Ancak özellikle mevcut araştırmanın hedef kitlesi olan otizmlı çocuklar ile bu testleri uygulamanın getirdiği birtakım dezavantajlar söz konusudur. Özellikle testi yapan profesyonel kişiyi daha önce tanımamasından kaynaklanan sosyal güçlükler test sonuçlarının güvenilirliğini etkileyebilmektedir. Diğer bir ifade ile çocuklar için test yönergelerinin karmaşıklığı ve testin süresi gibi birçok faktör nedeniyle araştırmacıların doğru bilgiye erişmesini zorlaştırmaktadır (Luyster ve ark., 2008; Hasson & Joffe, 2007; Trembath ve ark., 2019). Alan yazın incelendiğinde otizmlı çocukların dil becerileri değerlendirilirken dil örneği analizini kullanan çalışmalara rastlanmaktadır (Servi, 2018). OSB’li çocukların dil özelliklerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. karşılaştırma gruplarıyla zekâ puanlarına göre eşleştirilmiştir (Servi,2018). Dil örneğinden alınan bu ölçümlerin çocuğun dil performanslarıyla ilgili doğru bilgiler verdiği kabul edilmektedir (Acarlar, 2002; Hasson & Joffe, 2007; Trembath ve ark., 2019).

Doğal Dil Örneği Analizi ile Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Dilin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden birisi de doğal bağlamda çocuğun dilsel çıktılarının ölçülmesine dayalı tekniklerden birisi olan “doğal dil örneği” alımıdır. Çocuk bir yetişkinle düşük düzeyde yapılandırılmış ortamda belirlenen materyallerle, yetişkinin açık uçlu sorularıyla çocuğun da ilgisi izlenilerek yönlendirilen temel sohbet bağlamında dil çıktılarının kaydedilmesi doğal dil örneği alımı olarak açıklanmaktadır

(Acarlar, 2002). Doğal dil örneği ise, çocuğun ifade edici dilde sergilediği dilsel özelliklerin güçlü ve zayıf yönlerinin betimlenmesinde kullanılan bir tekniktir (Acarlar, 2002).

Ortalama Sözce Uzunluğu

Dil örneklerinden alınan veriler sonucunda ölçümlenen değerlerden birisi de ortalama sözce uzunluğu (OSU) değeridir. OSU, dil örneğindeki toplam biçimbirim sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Bu değerler için Türkiye’de yapılan çalışmalarda OSU değerlerinin Türkçe içinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır (Acarlar 2005; Ege ve ark., 1998).

OSU değeri sözdizimsel/biçimsel değerlendirmede kullanılmaktadır. Bu değer hesaplanırken en az 100 sözcük doğal dil örneği alımı gerçekleştirilmelidir. Dil bilgisi kurallarına göre biçimbirimler sözce sayısına bölünerek OSU değeri hesaplanır. Bu değer çocuğun karmaşık sözcükler kullanabileceği yani bir sözcüde kaç tane biçimbirimi yan yana getirebilme potansiyelinde olduğunu göstermektedir (Miller & Chapman, 1981). Öte yandan OSU değeri çocukların dilsel olgunluklarını ölçmek için kullanılır (Harris, 1983). Miller ve Chapman (1981) 17-59 aylık 123 çocuktan aldığı dil örneğinde yaş ve ortalama sözce uzunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Özetle, doğal dil örneği alımından elde edilen değerlerden biri de OSU’dur. Bu değer yaşla ve bilişsel kapasiteyle artmaktadır ve dil gelişimini yansıtan değerlerden birisidir (Harris,1983; Miller & Chapman, 1981).

Toplam Sözcük Sayısı

Doğal dil örneği alımı sürecinde kullanılan kelimelerin toplamı Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS) olarak ifade edilmektedir (Acarlar, 2005).

Farklı Sözcük Sayısı

Doğal dil örneği alımı süresince çocuğun tekrarlamadan kullandığı kelimeleri ifade ederken Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) terimi kullanılmaktadır. Türk çocuklarının dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde farklı sözcük sayısı kullanılabilecek ölçütlerden biri olduğu raporlanmıştır (Acarlar, 2005).

Oyun ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Oyun gelişimin birçok alanını etkilediği ve çocuğun gelişimi için çeşitli fırsatlar sağladığı araştırmacıların hemfikir olduğu konulardan birisidir (Wood & Bennet,1997; Belsky & Most, 1981). Konu dil becerilerine geldiğinde de oyun ve dil arasında görülen yoğun ilişki dikkate çarpmaktadır (Acarlar, 2001; Mundy ve ark., 1987; Ungerer & Sigman, 1984;). Oyunun çocuğun gelişimde olan önemin anlaşılmasından sonra oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısında artışlar gözlemlenmiştir ve bu noktadaki temel varsayımlardan birisi de hem oyunun hem de dil becerilerinin farklı düzeylerde sembolik beceriler içermesidir (Ungerer & Sigman, 1981; Wood & Bennet, 1997). Ungerer ve Sigman (1984) yaptıkları boylamsal çalışmada 13. ayda görülen işlevsel oyun becerisinin, 9. aydaki dil becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Zihin yetersizliği olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmada, çocukların alıcı dil becerileri ve sembolik oyun becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu raporlanmıştır (Sarimski & Suss-Burghart, 1991). Kasari ve ark. (2012) çalışmalarında 5 yıl süresince çocukların oyun ve oyunla ilintili davranışlarını incelemişler ve oyun ve dil becerileri arasında pozitif derecede anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Oyun ve dil becerileri ilişkisi otizmde özellikle incelenen konular arasındadır. Otizmlili çocukların anneleri ile oynadıkları oyunlar boylamsal olarak incelenmiş ve belirli periyotlarda dil ölçümü yapılmıştır (Siller & Sigman, 2002), araştırma bulgularına göre otizmlili çocukların anneleriyle olan oyun davranışları ve dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ungerer ve Sigman (1981), zeka yaşları eşleştirilmiş olan yaşları ortalama 24,8 aylık 16 otizmlili çocuğun incelendiği çalışmada iyi dil becerisine sahip çocukların daha fazla işlevsel ve sembolik oyun oynadıkları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde 35 otizmlili ve 38 gelişimsel geriliği olan çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların oyun, dil ve bilişsel özellikleri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu raporlanmıştır (Thiemann-Bourque ve ark., 2012). Stanley & Konstanteras (2007), sözel olmayan bilişsel performansları hesaplanmış 101 çocuğun oyun ve dil becerilerini incelemiştir çalışma

sonunda sözel olmayan bilişsel becerileri ve ifade edici dil becerileri ile oyun becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki raporlanmıştır.

Özetle, otizmlili çocukların oyunlarının TGG'li akranlarından önemli derecede farklılaştığı bilinmekle beraber, oyun becerilerinde gösterdikleri performansla dil becerilerinde önemli derecede farklılaştığı ortaya konulmuştur (Brunsiman ve ark., 2004; Siller & Sigman, 2002; Stanley & Konstanteras, 2007).

Bir Değerlendirme ve Müdahale Aracı Olarak Oyun

Oyun araştırmalarının 1970'lerden sonraki yükselen trendi, oyunun hem bilişsel süreçlerin göstergesi hem de çocuğun gelişimsel süreçlerini destekleyen bir araç olarak görülmeye başlamasına yol açmıştır (Belsky & Most, 1981; Han ve ark., 2010). Örneğin düşük performans gösteren bir çocuk grubuna oyunla kelime öğretimi yapan araştırma grubunda çocukların hızlı ilerleme kaydettiği görülmüştür (Han ve ark., 2010). Oyunun kendi içerisinde barındırdığı birlikte oynanan kişiyi taklit etme gibi özellikleri sayesinde birçok beceriyi çocuk olumlu bir motivasyonla öğrenebilmektedir (Wood & Bennet, 1997).

Oyunun gelişime sağladığı katkılar dışında, oyun aynı zamanda çocukların gelişimsel performanslarını değerlendirdiği bir araç olarak da görülmektedir (Frey & Kaiser, 2011; Kasari, 2006, Karakaşoğlu & Özdemir, 2021). Özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda standartlaşmış ölçme araçlarının kullanımı oldukça zor olmaktadır çünkü yetersizlikten etkilenen çocukların dikkatleri daha dağınıktır standartlaştırılmış araçların maddeleri ise durumu çocuklar için daha da güçleştirmektedir (Crais, 2011). Bu nedenle yetersizlikten etkilenen çocuklarda geleneksel yöntemlere alternatif olarak oyun temelli değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır (Crais, 2011; Frey & Kaiser, 2011).

Oyun değerlendirmesinin yapılabilmesi için oyunun ve çocuğun zaman içerisinde geliştirdiği oyun örüntülerinin sınıflandırılmasını iyi anlamak gereklidir. Nitekim alan yazında çeşitli oyun davranışlarını farklı kategoriler altında inceleyen birçok araştırmacı ile karşılaşilmektedir (Frey & Kaiser, 2011; Kasari ve ark., 2006; Parten, 1932; Piaget, 1962).

Oyunun sosyal sınırlandırmasını yapan Parten (1932), çocuğun oyun davranışlarını yalnız oyun, paralel oyun, beraber oyun ve iş birlikçi oyun olarak sınıflandırmıştır. Oyunu bilişsel boyut sınıflandırmasında farklı araştırmacılar farklı bakış açıları ortaya koymuştur (Frey & Kaiser, 2011; McCune, 1995; Piaget, 1962). Örneğin; Frey ve Kaiser (2011) çalışmasında oyunu işlevsel olmayan oyun, işlevsel oyun ve sembolik oyun ana başlıkları altında toplamış ve her başlığı kendi içerisinde sınıflandırmıştır. Kasari ve ark. (2006) çalışmasında “yapılandırılmış oyun değerlendirmesi” başlığı altında içerisinde oyuncak bebeklerden, biberonlardan, çay seti, damperli kamyon, garaj, blok ayna gibi materyallerden oluşan bir oyuncak seti ile çocukların oyun davranışını 15-20 dakika arasında kaydedip daha sonra bu videoları puanlayarak çocuğun gelişimsel oyun seviyesi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmıştır.

Oyun bağlamında değerlendirme ve oyun değerlendirmesi hem birbiriyle ilintili hem de birbirinden farklı süreçlerdir. Oyun bağlamında değerlendirmede çocuk doğal ortamda gelişim alanlarına yönelik çeşitli performans çıktıları sergilerken, oyun değerlendirmesinde çocuğun oyunun içeriğini ve yapısı değerlendirilir (Acarlar, 2002; Crais, 2011, Lifter, 2008).

Araştırmanın hedef kitlesi olan otizmlili çocuklara oyun alan yazında oldukça önemli bir yere sahiptir ve birçok araştırmacı çeşitli stratejilerle otizmlili çocuklara oyunu destekleyici çalışmalar yapmıştır (Barton, 2015; Ingersol ve ark., 2017). Örneğin Özdemir (2019) oyun rutinleri aracılığı ile çocukların oyun becerilerinin desteklenmesini hedeflediği ODSİ müdahale programında randomize deneysel desenle toplam 60 çocukla yaptığı oyun aracılı müdahale programında, müdahale alan çocukların oyun gelişimlerinde oldukça önemli ilerlemelerin kaydedildiği raporlanmıştır. Öte yandan otizmde oyun davranışlarının desteklenmesine yönelik pek çok yaklaşım mevcuttur. Örneğin, Mahoney & Perales (2008) ilişki temelli yaklaşımları kullanırken; davranışçı kuramların kullanılarak oyunun desteklendiği çalışmalar da mevcuttur (Carreo ve ark., 2014). Öte yandan hem ilişki temelli hem de davranışçı kuramların kullanılarak otizmlili çocuklara oyun becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılan hibrit çalışmalar da mevcuttur (Kasari ve Chang, 2014;

Özdemir, 2019; McLeod ve ark., 2019). Ancak tüm bu müdahalelerde oyun becerilerinin iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Özdemir, 2020).

Lifter (2000) Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi (GDO) adı altında oyunun alt basamaklarını sistematik şekilde ele alan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Buna göre çocukların sergilemiş oldukları oyunlar; ayrısız oyun, ayrımlı oyun, birleşimleri parçalarına ayırma, görünüm bileşimleri, genel birleşimler, kendini sembolize etme, özel fiziksek birleşimler, tek şema sırası, ekleme, bebek aracılı, çoklu şema sırası, sosyodramatik ve tematik oyun olmak üzere 15 kategoriden oluşmaktadır (Özdemir, 2020). Oyunun çok ayrıntılı şekilde değerlendirildiği bu araç, özellikle otizmlili çocuklarda oyun becerilerine ait detaylı bilgi sağlamaktadır. Bu bilginin ve oyunla ilintili gelişimsel becerilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak yeni müdahale yaklaşımlarının oluşturulmasında önemli bir rol sağlayacağı düşünülmektedir. (Lifter, 2000; Özdemir, 2020).

Temelinde oyun değerlendirmesini ve oyuna ait gelişimsel hedefler oluşturmayı amaçlayan GDO değerlendirmesi mevcut çalışmanın temel oyun değerlendirmesi ölçeğini oluşturmaktadır (Lifter, 2000).

Bölüm 3

Yöntem

Otizimli çocukların ortalama sözcük uzunlukları ve gelişimsel oyun becerilerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada otizmli ve TGG'li çocukların a) gelişimsel oyun becerilerinin gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının, b) ortalama sözcük uzunluklarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının, c) toplam sözcük sayısının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının, d) farklı sözcük sayısının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının ve son olarak dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ortalama sözcük uzunluğu, toplam sözcük sayısı ve farklı sözcük sayısının ile katılımcı çocukların gelişimsel oyun performansları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desen temelde gruplar arasındaki farklılıkların sebeplerini ve bu sebeplerin yol açabileceği muhtemel sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017; Franzese & Luiano, 2019; Gay ve ark., 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi; çalışmada konu olarak hedeflenen grubun özelliklerini betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2017; Patton, 1997)).

Araştırma grubu, Adıyaman ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim kurumlarına devam eden yaşları 39-79 ay arasında değişen ve ortalama yaşı 60,16 ay olan

20 otizm tanısı almış çocuk ve herhangi bir gelişimsel geriliği bulunmayan yaşları 22-56 arasında değişen ve ortalama yaşı 44, 17 olan 20 TGG'li çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma grubu oluşturulurken aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

Otizmli çocuklar için;

Kronolojik yaşın 24-80 ay yaş diliminde olma,

Üniversite veya devlet hastanelerin çocuk ve ruh sağlığı anabilim dalından OSB klinik tanısı almış olması,

Görme, işitme bozukluğu gibi duyuşsal, nörolojik veya gelişimsel ek yetersizlik sergilememe,

Sözel iletişim dilini en az iki kelimelik ifadelerle kullanıyor olmasıdır.

TGG'li çocuklar için;

Kronolojik yaşın 24-80 ay yaş diliminde olma,

Herhangi bir yetersizlik sergilememe ve gelişimsel gerilik şüphesi ile değerlendirme almış olmaması

Kardeşlerinde ve birinci derece yakınlarında gelişimsel gecikme olmamasıdır.

Yukarıdaki ölçütlere bağlı kalınarak 25 otizmli çocuktan ve 22 TGG'li çocuktan veri alınmıştır. Otizmli 5 çocuk oyun bağlamında basit cümleler kuramadığı gözlemlendiği için araştırma sürecinin dışında bırakılmıştır. TGG'li 2 çocuk da oyun bağlamında araştırmacıyla sınırlı düzeyde iletişime girdiği için araştırma dışında kalmıştır.

Katılımcı Özellikleri

Araştırmaya katılan çocukların özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Çocukların Cinsiyet, Kronolojik Yaş ve Bilişsel Puanlarına Göre Dağılımı

	Otizmli Grup (n=20, ranj 39-79)	TGG'li Grup (n=20, ranj 22-56)	p- değeri
Kronolojik Yaş	60, 16	44,17	,000*
Kız/Erkek	1/19	9/11	---
GEÇDA Bilişsel Puan	44,8	44,65	,0892
U-ODKL Sınıflandırması	Hafif Destek Gereksinimi 4	----	---
	Orta Düzey Destek Gereksinimi 8	---	---
	Yüksek Düzey Destek Gereksinimi 8	---	---

P= *<0,05; **<0,01;***<0,001

Tablo 1 incelendiğinde otizm grubunda 1 kız, 19 erkek çocuk olmak üzere toplam 20 çocuk vardır. Otizm grubunun yaşları 39-79 ay arasında değişirken ortalama yaşları 60, 16 aydır. TGG grubunda ise 9 kız,11 erkek çocuk olmak üzere toplam 20 çocuk vardır. TGG'li grubun yaşları 22-56 ay arasında değişirken ortalama yaşları 44, 17 aydır. Katılımcı çocuk grupları arasında yaşlar açısından istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre otizmli ve TGG'li çocukların yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0.000<0.05)

Gazi Erken Çocukluk Gelişimsel Değerlendirme Aracı (GEÇDA)'ya göre değerlendirilen gelişim bilişsel puan performanslarında otizmli çocukların aldıkları puanlar 32-56 arasında değişirken, bilişsel puanlarının ortalaması 44, 8'dir. TGG'li çocukların aldıkları puanlar 30-56 arasında değişirken, bilişsel puanlarının ortalaması 44, 65'tir. Katılımcı çocukların GEÇDA'dan aldıkları bilişsel puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test

sonucuna göre otizmliler ve TGG'li çocukların bilişsel puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0,089>0,05$).

Otizmden etkilenmiş çocukların otizme ilişkin destek gereksinimlerini belirlemek için Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL) kullanılmıştır. Bu listeye göre araştırmaya katılan çocukların %20'si ($n=4$) hafif düzey destek gereksinimine ihtiyaç duyarken, %40'ı ($n=8$) orta düzey destek gereksinimine ve %40'si ($n=8$) yüksek destek gereksinimine ihtiyaç duymaktadır.

Katılımcı Çocukların Ebeveynlerinin Sosyoekonomik ve Eğitim Düzeyleri

Betimsel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin anlaşılması için araştırmaya katılan katılımcı özelliklerinin iyi anlaşılması gerekmektedir (Karasar, 2005). Anneye ilişkin demografik bilgiler ve hane halkı aylık gelir aşağıdaki tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Çocukların Ebeveynlerinin Sosyoekonomik Düzeyleri

		Otizm (n=20)	TGG (n=20)
Anne Eğitim	İlkokul	3 %15	5 %25
	Ortaöğretim-Lise	12 %60	9 %45
	Lisans	4 %20	6 %30
	Lisansüstü	1 %5	0
Aylık Gelir	0-5999 TL	9 %45	8 %40
	6000-12000	7 %35	7 %35
	12000 TL ve üstü	4 %20	5 %25

Tablo 2'de görüleceği üzere otizmliler olan çocukların annelerinin yaş ortalaması, 36,43; TGG'li çocukların annelerinin yaş ortalaması ise; 32,13'tür. Otizmliler çocukların annelerinin %15'i ilkokul mezunu, %60 ortaöğretim veya lise mezunu, %4'ü lisans mezunu ve %1 lisanüstü eğitim mezunudur. TGG'li çocukların annelerinin %25'i ilkokul, %35'i ortaöğretim veya lise ve %30'u lisans programı mezunudur. Ailelerin gelir düzeyi

incelendiğinde; Otizmli çocukların %45'inin ailelerinin gelir düzeyi 0-5999 TL, %35'inin ailelerinin gelir düzeyi 6000-16000 TLi %20'sinin gelir düzeyi ise 12000 TL ve üstüdür; TGG'li çocukların %40'ını ailelerinin gelir düzeyi 0-5999 TL, %35'inin ailelerinin gelir düzeyi 6000-16000 TL ve %25'sinin gelir düzeyi ise 12000 TL ve üstüdür.

Çocukların Eğitimlerine Devam Ettikleri Kurumlar

Araştırmaya katılan çocukların eğitimlerine devam ettikleri kurumlarla ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Katılımcı Çocukların Devam Ettikleri Eğitim Kurumları

Eğitim Türü	Otizm	TGG
Özel Eğitim Kurumu	9 %45	
Özel Eğitim Kurumu ve Okul Öncesi Eğitim	11 %55	
Okul Öncesi Eğitim		13 %65
Eğitim Almıyor		7 %35

Araştırmada otizmli çocuklara Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinden ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çocukların tamamının haftada en az iki saatlik özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Çocukların %45'i yalnızca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine giderken, %55'i hem bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde hem de bir okul öncesi kurumunda eğitimlerine devam etmektedir. TGG'li çocukların bir kısmında MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarından ulaşılrken herhangi bir kurum eğitimi ya da bakımı almayan çocuklara araştırmaya katılan gönüllü aileler aracılığı ile ulaşılmıştır. TGG'li çocukların %65'i bir okul öncesi kurumuna devam ederken, %35'i ise herhangi bir kurumda eğitim almayan çocuklardır.

Veri Toplama Araçları

Otizimli ve TGG'li çocukların gelişimsel oyun ve dil becerilerinin incelendiği bu araştırmada, katılımcıların bilişsel gelişimleri, gelişimsel oyun becerileri ve dil becerilerinin detaylı betimlenmesi amacıyla farklı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçları temelde ön koşulların değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları ve deney sürecinde kullanılan veri toplama araçları olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

Ön koşulların Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda katılımcıların cinsiyet, doğum tarihi, eğitim aldıkları kuruma ilişkin bilgiler, sosyo-ekonomik düzey ve anne-babaların eğitim düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır (EK-A)

Aydınlatılmış Onam Formu. Araştırma Hacettepe Üniversitesinin Etik Komisyonundan alınan 16969557-1398 sayılı ve 05.07. 2022 tarihli etik kurul izninden sonra başlamıştır (EK H) Bu doğrultuda ebeveynlere katılımın gönüllük esasına dayandığı bu araştırmada araştırmacı öncelikle araştırma sürecine ilişkin sözel bilgi vermiştir. Daha sonra araştırma süreçleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı form aileye imzalatılmıştır. Aydınlatılmış onam formu ailelerinin çocuklarının otizimli ve TGG'li olma durumuna göre 2 farklı şekilde hazırlanmıştır (EK-B, EK-C)

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA). Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) erken çocukluk döneminde TGG'li çocukların gelişimlerini değerlendirmede kullanılan bir araçtır GEÇDA 2005 yılında Temel ve arkadaşları tarafından geliştirilen bir araçtır. Bu çalışmaya katılan çocukların bilişsel performanslarını ölçmek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme aracı (GEÇDA) kullanılmıştır (Temel ve ark, 2005). Katılımcılar bilişsel düzey ham puanlarına göre eşitlenmişlerdir. Katılımcıların bilişsel düzey performansları arasında fark olmaması bulguların tartışılabilmesi adına önemlidir. Temel ve ark. (2005) tarafından sıfır-altı yaş arasındaki çocukların gelişimlerinin

ebeveynlerden alınan bilgilerle; detaylı değerlendirilmesi, eğitim hayatlarının düzenlenmesi ve çocuklarda gözlenebilecek gelişimsel yetersizlikleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aracın yaş aralığı, 1-12 aylar arası 1'er aylık, 13-24 aylar arası 3'er aylık, 25-36 aylar 6'şar aylık, 37-72 ay arası 12'şer aylık periyotlar olmak üzere toplam 21. alt yaş aralığı kullanılmıştır. Araç psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarını ölçmek amacıyla dört alt testten oluşmaktadır. Psikomotor gelişim alanında 73, bilişsel gelişim alanında 60, sosyal-duygusal gelişim alanında 56, dil gelişim alanında 60 madde olmak üzere toplam 249 maddeden oluşmaktadır. Çocuk maddede istenilen performansı göstermesi durumunda "1", maddeden istenilen performansı göstermemesi durumunda "0" puan almaktadır. Araç, Türkiye'de 4242 çocuktan elde edilen veriler sonucunda oluşmuştur. Spearman Brown İki Yarım Test korelasyon katsayıları toplamda .82 ile .94 arasında, Psikomotor alt testinde .57 ile .88, bilişsel gelişim alt testinde .47 ile .84, dil gelişimi testinde .52 ile .56 ve Sosyal-Duygusal Gelişim alt testinde .47 ile .81 arasında bulunmuştur ve testin yarı güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Temel ve ark., 2005).

Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL). Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Ölçeği (U-ODKL), otizm belirtilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir tarama listesidir. Araştırmaya katılan çocukların hastanelerden alınan raporlarını doğrulamak ve katılımcı özelliklerini detaylı betimlemek amacıyla Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) kullanılmıştır. U-ODLK, 2008 yılında Krug ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilen Autism Behavior Checklist-ABC'nin Türkçe versiyonu olup, 2013 yılında Özdemir ve arkadaşları tarafından 1133 çocuktan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araçta yer alan 49 maddeden ilk 42'si sözel iletişimi olmayan çocuklara uygulanırken, sözel dil becerilerini kullanabilen çocuklara 49 maddenin tamamı uygulanır. Maddeler "0 (Yok) ve 1 (Var)" şeklinde puanlanmaktadır. İlk 42 madde için iç tutarlılık katsayısı KR-21 ile ölçümlenmiş ve 89 olarak yüksek düzeyde iç tutarlılık bulunmuştur. Konuşma maddeleri için iç tutarlılık ,68'dir. Kararlılık katsayısı ise test tekrar test sonucu Pearson korelasyon katsayısı ile $r.82$ ($p < 0.01$) olarak rapor edilmiştir. Ölçüt

bağımlı geçerlilik sonucunda Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak $r.73$ ($p<01$) gibi yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu rapor edilmiştir (Özdemir & Diken, 2019; Özdemir ve ark., 2013).

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Doğal Dil Örneği Alımı. Çalışmada çocukların dil özellikleri betimlenirken OSU, TSÖZS ve FSÖZS değeri kullanılmıştır. OSU, dil örneği analizi ile elde edilebilen biçimbirim sayısının sözce sayısına bölümü ile elde edilen değerdir (Ege ve ark., 1998; Miller & Chapman, 1981). TSÖZS; konuşma bağlamında çocukların kullandığı toplam kelime sayısını ifade ederken FSÖZS ise belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan, farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanması olarak ifade edilmektedir (Acarlar, 2005; Ökcün-Akçamış ve ark., 2018). Çocukların Doğal dil örneği alımında, çocuğun yaş düzeyine göre aynı materyal setleri kullanılmıştır. Materyal setleri; yazılı ve yazısız kitaplardan, doktor setinden, trafik setinden ve evcilik setinden ve hayvan figürlerinden oluşmaktadır. Doğal dil alımının tüm süreci kamera kaydı altına alınmıştır.

Bu araştırmada doğal dil alımında en az 15 dakikalık video kaydı tutulmuştur. Doğal dil örneği alımında katılımcı çocukların en az 50 sözcelik çıktı vermeleri analize alınabilmelerinin ön şartı kabul olarak edilmiştir. OSU hesaplanırken; anında ekolalik konuşma ya da gecikmiş ekolalik konuşma içeren kelime veya cümle grupları ve yetişkinin sözcüsünü veya cümlesini onay ya da reddeden “evet, hayır” gibi sözcükler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Araştırmacı dil örneği verilerini toplamadan önce her katılımcı çocukla Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi materyalleri ile oynamıştır. Bu oyun süresi yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Araştırmacı iki uygulama arasına 10 dakikalık bir süre koymuştur.

Doğal dil alımı verileri toplanırken, çocuğun anne ya da babasının ortamda olmasına izin verilmiştir ancak sohbete dahil olmamaları konusunda hatırlatma yapılmıştır. Dil örneği alım sürecinde çocuğun ilgisi izlenmiş ve bu doğrultuda çocuğun seçtiği materyaller

üzerinden kapalı uçlu sorulardan kaçınarak açık uçlu sorular sorularak sohbet bağlamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Dil örneğinin alımı bittikten sonra isteyen çocukların materyallerle bir süre daha oynamasına izin verilmiştir. Dil örnekleri daha sonra Acarlar ve ark. (2006) tarafından geliştirilen Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) bilgisayar programının araştırma sürümü kullanılarak analiz edilmiştir.

Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Aracı. Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı (Developmental Play Assessment-DPA; Lifter, 2000), okul öncesi dönemde olan gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş ve tipik gelişimsel seyir izleyen çocukların oyun gelişim seviyelerini belirlemek ve eğitimsel amaç belirlemek için kullanılan bir değerlendirme aracı ve programdır (Lifter, 2000). Bu araç sayesinde, çocuklar önceden belirlenen oyun materyalleri belirli sürede yetişkin yönlendirmesi olmaksızın oyun oynarlar ve araştırmacı ya da eğitimci tarafından belirlenen oyun davranışları kategorilendirip değerlendirilerek çocuğun oyun repertuarı ve “ustalaşmış oyun becerileri” belirlenir (Lifter ve ark., 1993). Çocuğun bir oyun davranışında ustalaşmış olarak kabul edilmesi için 4 farklı oyun türünde 10 sıklıkta oyun davranışı sergilemesi gerekmektedir. Bu çalışmada çocukların farklı oyun kategorilerinde olan oyun davranışlarının sıklığı incelenmiştir.

Çalışmada Lifter (2000) tarafından geliştirilen GOD kategorileri kullanılmıştır. Kategorilerin tanımlanmasında Özdemir'in (2020) çalışması referans alınmıştır ve araştırmacı GOD eğitimlerini Özdemir'den alarak kodlama eğitimlerini tamamlamıştır. Çocukların oyun davranışları 8 kategoride 15 farklı aşamada incelenmiştir. Bu aşamalar 1a) Ayrımsız oyun, 2a) Ayrımlı, 2b) Birleşimleri Parçalarına Ayırma, 3a) Görünüm Birleşimleri, 3b) Genel Birleşimler, 3c) Kendini Sembolize Etme, 4) Özel Fiziksel Birleşimler, 5a) Çocuk Aracılı, 5b) İşlev Birleşimleri, 6a) Tek Şema Sırası, 6b) Eklemeler, 7a) Bebek Aracılı, 7b) Çoklu Şema Sırası, 8a) Sosyodramatik oyun, 8b) Tematik Oyun olarak sıralanmıştır. Gelişimsel oyun kategorilerine ilişkin sınıflandırmalar Tablo 4'te verilmiştir.

Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Aracında aşağıda verilen materyal setleri kullanılmıştır. Materyal resimleri (EK-D) de verilmiştir. Çocuğun önüne konulan materyal

setlerinde birbiriyle ilişkili olan materyaller yan yana konulmamıştır. Örneğin ayna ve tarak yan yana gelmeyecek şekilde düzenlenmiştir. Katılımcı çocuklardan belirlenen her bir materyal seti ile en az 5 dakikalık oyun değerlendirilmesi alınmıştır. Bu süre boyunca araştırmacı çocuğa herhangi bir gereksiz müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı çocuğu oyun oynamaya teşvik etmek amacıyla oyun hareketlerini betimlemiş ve/veya oyuncakları görüş alanına yerleştirmiştir. Oyuncak setlerinin içerdiği oyuncaklar aşağıda verilmiştir.

1. **Set.** Hayvan figürlü bultak, boncuklar, kase (boncuklar kasenin içinde), ip, 3 tane silindir blok, 3 tane küp blok, sürücüleri olan kamyon, peluş oyuncak kuzu figürü.
2. **Set.** Şeffaf kutu içerisinde legolar, iç içe geçen kutular, üzerinde giysisi olan bir bebek, ayna, kaşık, tarak, 4' e katlanmış bir kumaş parçası.

Tablo 4

Gelişimsel Oyun Kategorileri

Seviye	Kategori	Açıklama	Örnek
I	Ayrımsız Oyun	Tüm nesnelere benzer şekilde oynar.	Ağızına alma, koklama, vurma.
II	Ayrımlı Oyun	Nesnelerle amacına ve işlevine göre oynar.	Topu atma, arabayı yerde sürme
	Birleşimleri	Fiziksel olarak bir bütün oluşturarak oyuncağı parçalarına ayırır.	Yapbozun parçalarını çıkarma.
	'arçalarına Ayırma		Bütün oluşturarak legoyu parçalama.
III	Görünüm Birleşimleri	Bozulmuş olan görünümü yeniden birleştirir.	Yapbozun parçalarını takma.
	Genel Birleşimler	Küçük nesnelere büyük nesnelere içine koyma temelinde şekillenen basit obje birleşimleri yapma.	İç içe geçen kapları iç içe veya üst üste koyma.
	Kendini sembolize etme	Ana karakter olarak kendisini referans alıp, objeleri kendisi ile ilişkilendirme.	Bardaktan su içiyormuş gibi yapma.
IV	Özel Birleşimler	Fiziksel Nesnelerin özelliklerine göre yeni fiziksel birleşimler oluşturur. Yeni fiziksel birleşimlerde objelerin fiziksel özellikleri korunur	Legolardan kule yapma.

V	Çocuk Aracılı	Bilinen somut eylemleri bebek veya hayvan figürlerine genişletir.	Bebeğin saçını tarama. Peluş ayının ağzını silme.
	Özel Birleşimler	Birbiriyle ilişkili nesnelere özelliklerine göre birleştirir.	Çay bardağı ve bardak altını bir araya getirme.
VI	Tekli Şema (Tek Davranış Sırası) Eklemeler	Aynı eylemi başka figürlere yineleyerek genişletir. Bir objeyi diğerinin yerine kullanır.	Birden fazla bebeği kaşıkla besleme. Ahşap bloğu kurabiye yapma.
VII	Bebek Aracılı	Bebek ya da figürleri sanki o eylemi yapıyormuş gibi hareket ettirme.	Bebeğin eline su içmesi için bardak verme.
	Çoklu Şema Sırası	Aynı figür üzerinden bir olay örgüsü halinde farklı eylemleri gerçekleştirir.	Bebeğe yemek yedirip, altını değiştirip, uyutma gibi.
VIII	Sosyodramatik Oyun	Oyun içerisinde günlük yaşamda gördüğü rolleri yapar.	Öğretmenlik, doktorculuk oynama.
	Tematik Oyun	Gerçek olmayan karakterlerin rollerine bürünür.	Pokemon olma. Winks Clup kızları olma.

Uyarlanan kaynak: Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) instrument. K. Gitlin-Weinder, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), Play diagnosis and assessment (pp. 228-260). New York: Wiley. Çeviri kaynağı Özdemir (2020), OSB606 OSB'de Erken Müdahalede İleri Yaklaşımlar yüksek lisans ders notlarıdır.

Veri Toplama Süreci

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 16969557-1398 sayılı ve 05.07.2023 tarihli izin alındıktan sonra (EK-H) araştırma sürecine başlanmıştır. Otizmden etkilenmiş çocuklara erişebilmek amacıyla Adıyaman ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine gidilip, kurum müdüründen gerekli sözel izinler alındıktan sonra araştırmayı açıklayan bir araştırmaya davet broşürü (EK-E) kurumlarda ebeveynler görebileceği yerlere bırakılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen ebeveynler araştırmacı ile iletişime geçerek uygun yer ve zamanda veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. TGG'li çocuklara erişebilmek amacıyla Adıyaman İlinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumu/kreş gibi kurumlarla görüşülüp, kurum müdüründen izin alınarak araştırma süreçlerini anlatan broşür ebeveynlerin görebileceği yerlere bırakılmıştır. Araştırmaya

katılmak isteyen ebeveynler araştırmacı ile iletişime geçerek uygun yer ve zamanda veri toplama sureci gerçekleşmiştir.

Pilot Uygulama

Araştırmada otizmden etkilenmiş ve TGG'li birer çocukla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın yapıldığı otizmden etkilenmiş ocuk 38 aylıktır ve haftada 2 saat özel eğitim almaktadır. Katılımcı otizimli çocukla geçen değerlendirme sureci 3 oturumda gerçekleşmiştir. İlk olarak çocukla 10 dakika oynadıktan sonra GEDA'nın bilişsel gelişim performansını ölçen test maddeleri uygulanmıştır. İkinci oturumda doğal dil rneği alımı gerçekleştirilip daha sonra gelişimsel oyun değerlendirmesi uygulaması ile oyun becerileri ölçümlenmiştir. TGG'li ocuk 42 aylıktır ve kreşte kurum eğitimi almaktadır. Katılımcı TGG'li çocukla değerlendirme sureci 3 oturumda gerçekleşmiştir. İlk önce çocukla 10 dakika oynadıktan sonra GEDA'nın bilişsel gelişim performansını ölçen test maddeleri uygulanmıştır. İkinci oturumda gelişimsel oyun değerlendirmesi maddeleriyle oyun becerileri ölçümlenmiş daha sonra doğal dil rneği alımı gerçekleştirilip pilot çalışma tamamlanmıştır. Pilot alışma sonunda uygulamalara ilişkin düzenlemeler son haline getirilmiştir.

Ana Uygulama Gözlem Kaydının Alınması

Araştırmaya katılan otizimli ve TGG'li çocukların ana uygulama verileri, ailelerinden gerekli izinler alındıktan sonra başlamıştır. Araştırma nce Gelişimsel Oyun Değerlendirme aracının oyuncak materyal setlerinin kullanımı ile başlamış daha sonra da Doğal Dil rneği alımında kullanılan oyuncak materyal setleri ile devam etmiştir. Sure içerisinde çocukların tüm oyun davranışları dijital kamerayla kayıt altına alınmıştır.

Gözlem Verilerinin Kodlanması

Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Verilerinin Kodlanması. Katılımcı ocuklara Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi esnasında araştırmacı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmamıştır, sadece çocuğun oyun davranışları betimlenmiştir. Araştırmacı GOD eğitimini

Özdemir (2020)'den uygulamalı olarak almıştır. GOD verileri kullanırken ilk önce çocuğun oyun davranışlarının dökümü yapılmıştır (Örneğin çocuk bultak parçasını çıkardı. Çocuk bebeğin saçını taradı). Daha sonra oyun davranışları Tablo-6 'daki kodlara göre kategorize edilip her bir basamaktaki oyun davranışlarının sıklığı kodlanmıştır. Gelişimsel oyun seviyeleri, 1a) Ayrımsız Oyun, 2a) Ayrımlı Oyu, 2 b) Birleşimleri Parçalarına Ayırmak, 3 a) Görünüm Birleşimleri, 3 b) Genel Birleşimler, 3 c) Kendini Sembolize Etme, 4 Özel Birleşimler, 5 a) Çocuk Aracılı, 5 b) İşlev Birleşimleri, 6 a) Tek Şema Sırası, 6 b) Eklemeler, 7a) Bebek Aracılı, 7b) Çoklu Şema Sırası, 8a) Sosyodramatik Oyun ve 8b) Tematik Oyun olarak kodlanmıştır.

Doğal Dil Örneği Alımı Verilerinin Kodlanması. Araştırmacı katılımcı çocuklarla en az 15 dakikalık karşılıklı oyun oynanmıştır. Doğal dil örneği alımında önce video kayıtları dinlenmiş daha sonra Türkçe SALT programına ses kayıtlarının dökümü girilmiştir. Kelimeler biçimbirimlerine ayrılarak kodlanmıştır. Örneğin çocuk "Dün okula annemle gittim" dediğinde sözcükleri biçimbirimlerine ayrılarak Dün okul/a anne/m/le git/ti/m şeklinde kodlamalar tamamlanmıştır. Çocuğun anlaşılır tüm cümleleri SALT programına girilmiştir Ancak, ekolalik konuşmalar, evet, hayır şeklindeki cevaplar SALT programında devre dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada hem oyun verilerinin kodlanmasında ve doğal dil örneği alımında gözlemciler arası güvenilirlik verileri alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinde katılımcıların %30'u (n=12) seçkisiz atamayla belirlenmiştir. Özel eğitim Bölümünde Yüksek lisans yapan ikinci bir kodlayıcı aynı verileri tekrar kodlamıştır. Kodlanan verilerin araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasındaki uyumu belirlemek amacıyla "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır (House ve ark., 1981).

Doğal dil analizinde ilk olarak çevriyazıya dönüştürme güvenilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda her iki kodlayıcının video kaydında duyduğu sözcükleri doğru ve eksiksiz bir şekilde kodlayıp kodlamadığına diğer bir ifade ile transkriptine ilişkin toplanan verilerin doğruluğu ile ilgili güvenlik verisidir. Bu değer, %86,8 olarak hesaplanmıştır.

Dil verilerinin biçimbirimlerine ayrılmasındaki kodlama güvenilirliği ise; her iki kodlayıcının da SALT programına girdiği kelimelerin eklerine ve köklerine doğru şekilde ayırıp ayırmadığına dair toplanan verilerle yapılan güvenlik analizidir. Bu değer, %88,4 olarak hesaplanmıştır.

Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı verilerinin güvenilirliğinde; burada belirlenen oyun davranışlarının doğru şekilde GOD kategorilerine ayrıldığına kodlanması ile ilgili güvenlik verisidir. Bu değer %92,7 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmasında değerlerin en az %80 değerini karşılaştırması gerektiğini bildirmektedir. (Billigsley ve ark., 1980). Elde edilen güvenilirlik bulguları oyun ve dil verilerinin “güvenli” bir şekilde kodlandığını göstermektedir.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada katılımcı çocukların gelişimsel oyun ve dil örnekleminin alındığı ortamda araştırmacı tarafından uyulması gereken birtakım kurallar belirlenmiştir. Bu kurallar uygulama güvenilirliği formu şeklinde standartlaştırılmıştır. (EK-G, EK-H).

Uygulama güvenilirliği hesaplanırken katılımcı çocuklarla yapılan kayıtların %30'u (n=12) seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans yapan ikinci bir araştırmacı belirlenen formlardaki maddelere uyarak uygulama güvenilirliğini hesaplamıştır. Uygulama güvenilirliği; “Gözlenen Uygulayıcı Davranışı / Planlanan Uygulayıcı Davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. (Billigsley ve ark., 1980).

Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Aracının Uygulama Güvenirliği; Eteki (EK-F) formda belirlenen kurallara uygulamacının uyup uymadığını belirlemek amacıyla toplanan veridir. Bu değer %91,4 olarak hesaplanmıştır.

Doğal Dil Örneği Alımı Uygulama Güvenirliği; Ekteki formda belirlenen (EK-G) kurallara uygulamacının uyup uymadığını belirlemek amacıyla toplanan veridir. Bu değer %98,7 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Otizimli ve TGG'li çocukların oyun ve dil becerilerine ilişkin elde edilen nicel veriler SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ortalama sözcü uzunluğunun çarpıklık ve basıklık değer aralığı (Çarpıklık 0,001; Basıklık-0,684) ile çocukların gelişimsel oyunlarının çarpıklık ve basıklık değer aralığı (Çarpıklık 6,325; Basıklık 40,000) dağılım göstermektedir. Bu değerlerin, +1,96 ve -1,96 değerleri dışında kalması, verilerin normal dağılıma uymadığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu bakımdan araştırmada nonparametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmanın verilerine dair elde edilen verilerin dağılım tablosu Tablo 5 'de verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmadan Elde Edilen Bilgilere Ait Betimsel İstatistikler

		Min	Max	Ort. (\bar{x})	ss.	Çarpıklık	Basıklık
GEÇDABilişsel	Tipik	30.00	56.00	44.65	7.02	-.28	-,50
Beceriler	Otizm	32.00	56.00	44.8	7.14	-.08	-1.01
Ortalama	Sözce Tipik	1.78	5.10	3.29	.84	.18	-,05
Uzunluğu	Otizm	1.43	4.40	2.70	.95	.10	5,40
Toplam	Sözce Tipik	53	186	120.25	40.99	.129	-1.08
Sayı	Otizm	32.00	149	82.15	26.69	.400	-.281
Farklı Sözce Sayısı	Tipik	36.00	100.00	67.65	17.61	.231	-.623
	Otizm	26	80	51.95	15.64	.002	-.984
Ayrımsız Oyun	Tipik	.00	21.00	4.65	6.25	1.46	1.18
	Otizm	3.00	45.00	12.00	10.09	2.14	-1,60
Ayrımlı Oyun	Tipik	2.00	18.00	8.40	4.36	.49	-,62
	Otizm	4.00	15.00	9.00	3.59	.09	4,24
Birleşimleri	Tipik	4.00	23.00	12.50	5.54	.19	-,94
Parçalarına Ayırma	Otizm	6.00	28.00	13.05	6.00	1.03	5,40
Görünüm	Tipik	.00	30.00	12.25	7.13	.75	,65
Birleşimleri	Otizm	.00	25.00	9.20	5.94	1.00	7,24
Genel Birleşimler	Tipik	.00	34.00	13.05	9.45	.90	0,86
	Otizm	.00	30.00	13.00	9.14	.46	4,44
Kendini Sembolize	Tipik	.00	6.00	2.05	2.16	.55	-1,25
Etme	Otizm	.00	3.00	1.15	1.18	.53	0,98
Özel	Fiziksel Tipik	.00	42.00	18.50	12.28	.52	-58
Birleşimler	Otizm	.00	26.00	10.25	8.93	.29	2,04
Çocuk Aracılığı	Tipik	.00	31.00	8.90	7.66	1.36	2,41

	Otizm	.00	17.00	4.00	4.40	1.46	1,98
Özel Birleşimler	Tipik	.00	4.00	.85	1.26	1.68	2,22
	Otizm	.00	8.00	1.60	2.25	1.65	1,97
Tek Şema Sırası	Tipik	.00	2.00	.20	.61	2.88	7,37
	Otizm	.00	3.00	.25	.78	3.11	-,97
Eklemeler	Tipik	.00	19.00	5.00	4.51	1.49	3,84
	Otizm	.00	11.00	2.20	3.01	1.98	-,47
Bebek Aracılığı	Tipik	.00	8.00	2.20	2.94	.97	-6,14
	Otizm	.00	8.00	2.00	2.44	1.17	1,99
Çoklu Şema Sırası	Tipik	.00	8.00	1.70	2.45	1.52	1,62
	Otizm	.00	5.00	1.15	1.87	1.41	2,55
Sosyodramatik	Tipik	.00	1.00	.05	.22	4.47	20,00
Oyun	Otizm	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Tematik	Hayali	Tipik	.00	.00	.00	.00	.00
Oyun	Otizm	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Araştırma sorularında yer alan oyun ve dil becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi grupların meydanlarını karşılaştırarak işlem yapmaktadır ve iki grup arasındaki sıralamaların farklı olup olmadığı değerlendirmektedir (Kalaycı, 2006). Gruplar içinde oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak yorumlamak için ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmektedir. Korelasyon analizinde verilerin anlamlı bir sonuç ürettiği takdirde ilişkinin düzeyini tespit etmek için korelasyon katsayısına bakılmaktadır. Korelasyon katsayısının düzeyi aşağıdaki şekildedir. (Karagöz, 2019).

$r = 0$ ise korelasyon bulunmamaktadır.

$0,00 < r \leq 0,25$ ise çok zayıf pozitif korelasyon vardır.

$0,26 \leq r \leq 0,49$ ise zayıf pozitif korelasyon vardır.

$0,50 \leq r \leq 0,69$ ise orta dereceli pozitif korelasyon vardır.

$0,70 \leq r \leq 0,89$ ise yüksek pozitif korelasyon vardır.

$0,90 \leq r < 1$ ise çok yüksek pozitif korelasyon vardır. Aynı sonuçların negatif değerleri, negatif ilişkinin varlığına yol açmaktadır (Karagöz, 2019).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde yanıtları aranan araştırma sorularına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları verilmiş ve daha sonra elde edilen bu sonuçlar literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Otizmli ve TGG’li Çocukların Gelişimsel Oyun Becerileri Arasında Farklılıklar Var Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden birisi olan “Otizmli ve TGG’li çocukların gelişimsel oyun becerileri arasında fark var mıdır?” araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Çocukların gelişimsel oyun becerilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Gelişim Türlerine Göre GDO Performansları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Sayıları Ort.	Sıra Sayıları Top.	Z	Mann-Whitney U	p
Ayrımsız Oyun	Otizm	20	26,58	531,50	-3,300	78,500	,001*
	Tipik Gelişim	20	14,43	288,50			
Ayrımlı Oyun	Otizm	20	21,48	429,50	-,530	180,500	,596
	Tipik Gelişim	20	19,53	390,50			
Birleşimleri	Otizm	20	20,90	418,00	-,217	192,000	,828
	Tipik Gelişim	20	20,10	402,00			
Parçalarına Ayırma Görünüm	Otizm	20	17,70	354,00	-1,521	144,000	,128
	Tipik Gelişim	20	23,30	466,00			
Birleşimleri Genel Birleşimleri	Otizm	20	20,45	409,00	-,027	199,000	,978
	Tipik Gelişim	20	20,55	411,00			
Kendini Sembolize Etme	Otizm	20	18,70	374,00	-1,014	164,000	,311
	Tipik Gelişim	20	22,30	446,00			
Özel Fiziksel Birleşimler	Otizm	20	16,45	329,00	-2,195	119,000	,028*
	Tipik Gelişim	20	24,55	491,00			
Çocuk Aracılığı	Otizm	20	16,05	321,00	-2,422	111,000	,015*
	Tipik Gelişim	20	24,95	499,00			
Özel Birleşimler	Otizm	20	21,90	438,00	-,823	172,000	,411
	Tipik Gelişim	20	19,10	382,00			
Tek Şema Sırası	Otizm	20	20,55	411,00	-,052	199,000	,959
	Tipik Gelişim	20	20,45	409,00			
Ekleme	Otizm	20	16,20	324,00	-2,376	114,000	,017*
	Tipik Gelişim	20	24,80	496,00			

Bebek Aracılı	Otizm	20	20,75	415,00	-,145	195,000	,885
	Tipik Gelişim	20	20,25	405,00			
Çoklu Şema Sırası	Otizm	20	19,35	387,00	-,705	177,000	,481
	Tipik Gelişim	20	21,65	433,00			
Sosyodramatik Oyun	Otizm	20	20,00	400,00	-1,000	190,000	,317
	Tipik Gelişim	20	21,00	420,00			
Tematik Hayali Oyun	Otizm	20	20,50	410,00	,000	200,000	1,000
	Tipik Gelişim	20	20,50	410,00			

p= *<0,05; **<0,01; ***<0,001

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcı çocukların ayırmsız oyun, özel fiziksel birleşimler, çocuk aracılığı ve ekleme oyun becerileri, otizmlili ve TGG'li olma durumuna göre farklılaşmaktadır. Otizmlili çocukların (Sıra Sayıları Ort.: 26,58), TGG'li çocuklara (Sıra Sayıları Ort.: 14,43) göre ayırmsız oyun puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (p=0,001<.05). Öte yandan TGG'li çocukların ise (Sıra Sayıları Ort.: 24,55), otizmlili çocuklara (Sıra Sayıları Ort.: 16,45) göre özel fiziksel birleşimler puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (p=0,028<.05). TGG'li çocukların (Sıra Sayıları Ort.: 24,95), otizmlili çocuklara (Sıra Sayıları Ort.: 16,05) göre çocuk aracılığı oyununda da daha yüksek puan aldıkları görülmektedir (p=0,015 <.05). TGG'li çocukların (Sıra Sayıları Ort.: 24,80), otizmlili çocuklara (Sıra Sayıları Ort.: 16,20) göre ekleme oyun düzeyi puanlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir (p=0,017 <.05)

Otizmlili ve TGG'li Çocukların Ortalama Sözce Uzunlukları Arasında Fark Var Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden birisi olan "Otizmlili ve TGG'li çocukların ortalama sözce uzunlukları arasında fark var mıdır?" araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çocukların OSU değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Otizmli ve TGG'li Çocukların OSU Değerlerinin Karşılaştırılması*

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Sayıları Ort.	Sıra Sayıları Top.	Z	Mann-Whitney U	P
Ortalama	Otizm	20	17,55	351,00	-1,596	141,000	,110
Sözce Uzunluğu	Tipik Gelişim	20	23,45	469,00			

P = *<0,05; **<0,01; ***<0,001

Tablo 7'de görüleceği üzere katılımcı çocukların OSU puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p= 0,110 >.05).

Otizmli ve TGG'li Çocukların Toplam Sözce Sayıları Arasında Fark Var mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden birisi olan "Otizmli ve TGG'li çocukların toplam sözce sayısı arasında fark var mıdır?" araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çocukların TSÖZS değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Otizmli ve TGG'li Çocukların TSÖZS Değerlerinin Karşılaştırılması*

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Sayıları Ort.	Sıra Sayıları Top.	Z	Mann-Whitney U	p
TSÖZS	Otizm	20	15,45	309,00	-2,733	99,000	,006*
	Tipik Gelişim	20	25,55	511,00			

p= *<0,05; **<0,01; ***<0,001

Tablo 8'e bakıldığında çocukların gelişim türünün TSÖZS puanları üzerinde istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında TGG'li çocukların sıra sayıları ortalaması (25,55), otizmli çocukların sıra sayıları ortalamasından (15,45) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcı çocukların TSÖZS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p=0,006 < .05).

Otizmli ve TGG'li Çocukların Farklı Sözce Sayıları Arasında Fark Var mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden birisi olan “Otizmli ve TGG'li çocukların farklı sözce sayısı arasında fark var mıdır?” araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çocukların FSÖZS değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Otizmli ve TGG'li Çocukların FSÖZS Değerlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Sayıları Ort.	Sıra Sayıları Top.	Z	Mann-Whitney U	p
FSS	Otizm	20	15,75	315,00	-2,571	105,000	,010*
	Tipik Gelişim	20	25,25	505,00			

p= *<0,05; **<0,01; ***<0,001

Tablo 9' a bakıldığında çocukların gelişim türünün FSÖZS üzerinde istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre TGG'li çocukların sıra sayıları ortalaması (25,25), otizmli çocukların sıra sayıları ortalamasından (15,75) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Katılımcı çocukların farklı sözce sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p= 0,010 <.05).

Otizmli ve TGG'li Çocukların Ortalama Sözce Uzunlukları, Toplam Sözce Sayısı ve Farklı Sözce Sayısı ile Gelişimsel Oyun Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 10

Otizmli ve TGG'li Çocukların OSU, TSÖZS ve FSÖZS ile GDO Arasındaki İlişki

Oyunlar	Gruplar	N	OSU		TSÖZS		FSÖZS	
			r	p	p	r	r	p
Ayrımsız Oyun	Otizm	20	-,558	,011*	.009	-,566**	-,597**	.005
	Tipik	20	-,108	,650	.241	.275	.303	.194
Ayrımlı Oyun	Otizm	20	,016	,948	.293	.247	.022	.925
	Tipik	20	-,338	,145	.428	.188	.057	.810
Birleşimleri Parçalarına Ayırma	Otizm	20	-,016	,946	.846	-,046	.084	.726
	Tipik	20	-,040	,867	.426	-,188	-,171	.471

Görünüm Birleşimleri	Otizm	20	,249	,291	.129	.351	.349	.131
	Tipik	20	-,277	,237	.037	-,470*	-,380	.099
Genel Birleşimler	Otizm	20	,092	,699	.141	.342	.125	.599
	Tipik	20	-,200	,399	.215	.290	.319	.170
Kendini Sembolize Etme	Otizm	20	,156	,511	.477	.169	.168	.478
	Tipik	20	-,061	,798	.068	.416	.342	.140
Özel Fiziksel Bilesimler	Otizm	20	,295	,207	.995	-,002	-,035	.883
	Tipik	20	,067	,779	.554	-,141	-,004	.988
Çocuk Aracılı	Otizm	20	,327	,160	.020	.514*	.231	.327
	Tipik	20	-,140	,555	.567	-,136	-,113	.637
Özel Birleşimler	Otizm	20	,366	,113	.391	.203	.157	.507
	Tipik	20	,450	,046*	.115	.363	.327	.159
Tek Şema Sırası	Otizm	20	,051	,832	.150	.334	.326	.160
	Tipik	20	-,087	,716	.557	.140	.240	.309
Eklemeler	Otizm	20	,638	,002**	.154	.331	.327	.160
	Tipik	20	,362	,117	.590	.128	.118	.621
Bebek Aracılı	Otizm	20	,168	,479	.631	.114	.109	.649
	Tipik	20	,017	,945	.421	-,191	-,226	.339
Çoklu Şema Sırası	Otizm	20	,652	,002**	.008	.572**	.496*	.026
	Tipik	20	,059	,804	.950	.015	-,106	.656
Sosyodramatik Oyun	Otizm	20	-	-	-	-	-	-
	Tipik	20	,020	,934	.852	.044	.045	.851
Tematik Hayali Oyun	Otizm	20	-	-	-	-	-	-
	Tipik	20	-	-	-	-	-	-

*<0,05; **<0,01; *** < 0,001; r =0,00 - 0,25 çok zayıf; 0,26-0,49 zayıf; 0,50 - 0,69 orta; 0,70 - 0,89 yüksek; 0,90 – 1,00 çok yüksek

Tablo 10'a bakıldığında katılımcı çocukların OSU, TSÖZS ve FSÖZS puanları ile gelişimsel oyun becerileri arasındaki ilişkinin olup olmadığı gösterilmiştir.

Otizimli çocukların ortalama sözcük uzunluğunun eklemeler ve çoklu şema sırası ile pozitif; ayrımsız oyun becerileri ile negatif bir ilişki olduğunu görülmektedir. Otizimli çocukların OSU değerleri ile eklemeler ($r(18)=,638$, $p=,002$) ve çoklu şema sırası ($r(18)=,652$, $p=,002$) ile arasında orta dereceli pozitif ilişki bulunmaktadır. Otizimli çocukların OSU değeri ile, ayrımsız oyun ($r(18)=,558$, $p=,011$) becerileri arasında orta dereceli negatif bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 10' a bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklardan elde edilen veriler, ortalama sözcük uzunluğunun, özel birleşimler ile pozitif bir ilişki olduğunu görülmektedir. TGG'li çocukların OSU değeri ile, özel birleşimler ($r(18)= ,450$, $p=,046$) arasında zayıf pozitif ilişki bulunmaktadır.

Çocukların oyun bağlamında kullanmış oldukları toplam ve farklı sözcük sayıları ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; otizimli çocukların ayrımsız oyun ile TSÖZS ($r(18)= -,566$, $p=,009$) ve FSÖZS ($r(18)=,597$, $p=,005$) arasında orta dereceli negatif

korelasyon olduğu görülmektedir. Benzer şekilde çoklu şema sırası ile TSÖZS ($r(18)=,572$, $p=,008$) arasında orta dereceli ve FSÖZS ($r(18)=,496$, $p=,026$) arasında zayıf derecede pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca otizmliler çocukların, çocuk aracılığı oyun becerileri ile TSÖZS arasında ($r(18)=,514$, $p=,020$) pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda ise yalnızca genel birleşimler ile TSÖZS arasında ($r(18)=,470$, $p=,037$) zayıf dereceli negatif korelasyon olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmada otizmliler ve TGG'li çocukların gelişimsel oyun becerileri ve dil becerilerinin detaylı incelenmesi ve birbiriyle ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma örneklemini, yaşları 39-79 ay arasında değişen ve ortalama yaşları 60,16 ay olan 20 otizmliler çocuklarla, yaşları 22-56 ay arasında değişen ve ortalama yaşları 44, 17 olan 20 TGG'li çocuk oluşturmaktadır. Katılımcı çocukların bilişsel performansları GEÇDA'ya göre ölçümlenmiş ve çalışma grubunu oluşturan otizmliler ve TGG'li çocukların GEÇDA'ya göre hesaplanmış bilişsel performanslarının eşit olmuş olması şartı aranmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında tartışılmıştır.

Oyun becerileri

Alan yazın incelendiğinde otizmliler çocukların oyunlarını TGG'li akranlarına göre farklılaştığı görülmektedir (Barrannek ve ark., 2005; Baron-Cohen, 1987; Kanner, 1943). Otizmliler çocukların oyunlarının daha tek düze ve aynı eylemlerin tekrarı şeklinde olduğu araştırma bulguları vardır (Barrannek ve ark., 2005; Kanner, 1943; Stone ve ark., 1990). Bu tür oyunlarda OSB'li çocuklar nesnelere sınırlı özelliklerine takılarak, nesnelere döndürme ya da nesnelere esas işlevlerinden uzak bir şekilde atma, ağza alma gibi davranış örüntüleri gerçekleştirmektedir. Nitelikli mevcut araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir (Ozonoff ve ark., 2008; Stone ve ark., 1990). Bu araştırmadan elde edilen bulgular otizmliler çocukların ayrımsız oyun kategorisinde tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede farklılaştığı, otizmliler çocukların tüm nesnelere benzer şekilde oynar olarak tanımlanan ayrımsız oyun kategorisinde akranlarından daha yüksek puanlar aldıkları

görülmektedir. Ayrımsız oyun kategorisi olarak adlandırılan bu tür oyunların aslında gerçek birer oyun olup olmadığı ile ilgili tartışmalar mevcuttur pek çok araştırmacı bu tür davranış kalıplarını “oyun” olarak değerlendirmemektedirler (Charlop ve ark., 2018). Ruff (1987) manipülatif oyun adı altında incelenen “ayrımsız” oyun becerilerinin yaşamın ilk aylarında bebeklerin gelişimi için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak yaşamın ilk yıllarında sergilenen bu tür tek düze eylemler, artan dil becerisi ile işlevsel ve sembolik oyunlara dönüşmektedir (Acarlar, 2001; Kasari ve ark., 2012; Ungerer & Sigman, 1984). Ancak araştırma grubunda yer alan otizmliler çocukların OSU değerleri TGG’li akranlarıyla istatistiksel olarak benzer nitelikte olmasına rağmen ayrımsız oyun puanlarının daha yüksek olması oyun becerilerinin altında yatan sınırlılığın daha da detaylı araştırılmasını gerektirmektedir.

Öte yandan TGG’li çocuklar, otizmliler çocuklardan birbiriyle ilişkili nesnelere benzer özelliklerine göre ilişkilendirir şeklinde tanımlanan “özel fiziksel bileşimler” oyun kategorisinde otizmliler çocuklardan anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Yani bu kategoride otizmliler çocuklardan daha yüksek bir performans sergilemektedirler. TGG’li grubun otizmliler gruptan daha iyi performans sergilediği becerilerden birisi de “çocuk aracılı” oyun kategorisidir. Literatürde bu oyun davranışı yani bildiği eylemleri bebek ya da hayvan figürlerine genişletir olarak tanımlanan “çocuk aracılı” oyun ve “özel fiziksel birleşimler” alt başlıkları işlevsel oyun kategorisinde değerlendirilmektedir (Frey & Kaiser, 2011). Örneğin down sendromlu çocuklar ve otizmliler çocukların oyun becerilerinin incelendiği çalışmada otizmliler çocukların daha az işlevsel oyun oynadıkları raporlanmıştır (Williams ve ark., 2001). Sigman ve Ungerer (1984) zihinsel performansları eşitlenmiş otizmliler, zihinsel yetersizliği olan çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırma bulguları otizmliler çocukların daha fazla manipülatif oyun mevcut araştırmada tanımlanan şekli ile “ayrımsız oyun” oynarken, ilişki birleşimler yaptıkları oyun davranışlarında zihinsel engelli akranlarından düşük performans sergilediği sonucuna varılmıştır. Bebek üzerinden genişletilen, bebeğe yemek yedirme gibi oyun davranışlarında mevcut çalışmada tanımlanan “çocuk aracılı” oyun

kategorisinde de daha düşük performans sergilemektedir. Mevcut araştırmanın bulguları literatürde bahsedilen bu bulgularla eşleşmektedir (Sigman & Ungerer, 1984; Williams ve ark., 2001). Yaşları 3-6 arasında değişen zihinsel engelli, işitme engelli, dil konuşma güçlüğü çeken, otizmlili olan ve TGG'li grubun oyun ve taklit becerilerini inceleyen çalışmada otizmlili çocukların diğer gruplara göre oyuncaklarla etkileşim süresi ve oyuncaklarla amacına uygun eylemler sergilemede diğer gruplardan anlamlı derecede düşük performans sergiledikleri raporlanmıştır (Stone ve ark., 1990). Bu bulgu da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Smilansky (1968), yaptığı bilişsel oyun sıralamasında ayımsız oyundan sonra, bir şey inşa etmek için yapılan oyunlara değinmiştir. Bu oyun davranışı da temelde işlev gözetilerek oynanan oyun davranışlarını oluşturmaktadır (Frey & Kaiser, 2012; Lifter, 2000). Mevcut araştırmada nesnenin özelliklerine göre yeni fiziksel birleşimler oluşturmak olarak tanımlanan "Özel Fiziksel Birleşimler" olarak tanımlanan oyun kategorisinde otizmlili çocuklar, TGG'li akranlarından düşük performans almışlardır. Bu da otizmde vurgulanan oyun sınırlılıklarına işaret eden diğer çalışmaları desteklemektedir (Sigman & Ungerer, 1984; Williams ve ark., 2001).

"Ekleme" oyun kategorisi, çocuk bir objeyi başka bir obje yerine kullanarak oyun oynar şeklinde tanımlanır. Mevcut araştırmanın bulguları TGG'li çocuklar otizmlili çocuklara göre "ekleme" oyun kategorisinde daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Nitekim birçok araştırma bulgusu da mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Riguet ve arkadaşları (1981) çalışmasında, Peabody resimli teste göre sözel zihinsel yaşları eşleştirilmiş 10 otizmlili, 10 down sendromu ve 10 TGG'li çocuğun karşılaştırıldığı araştırmada otizmlili çocukların bir nesneyi manipüle etme, bir nesneyi diğerinin yerine kullanma gibi sembolik oyun becerilerinde karşılaştırılan her iki gruba göre düşük performans sergilediği bulgusuna erişilmiştir. Otizmlili, down sendromlu ve TGG'li çocukların oyun becerilerinin incelendiği bir başka çalışmada "ekleme" kategorisi altındaki oyun becerilerinde otizmlili çocukların sınırlılık gösterdiği raporlanmıştır (Libby ve ark., 1998). "Ekleme" oyun kategorisi sembolik oyun becerisi altında ele alınmaktadır (Frey & Kaiser,

2011; Libby ve ark., 1998). Nitekim otizmde görülen temel bozulma alanlarından birisi de sembolik oyun becerisidir (Kasari ve ark., 2006). Yapılan araştırmalar otizmliler için sembolik oyun oynasalar bile bu oyunlarda geçirdikleri süre ve eylem sıklığının TGG'li akranlarından daha düşük olduğunu raporlamışlardır (Jarrod ve ark., 1996). Mevcut araştırmanın bulgularının betimsel istatistik tablosuna bakıldığında otizmliler için “ekleme” oyun kategorilerinde puan aldıkları görülse de bu puanların istatistiksel olarak anlamlılık seviyesinde TGG'li akranlarından düşük olması literatürde yer alan otizmliler için sembolik oyun oynasalar bile bu oyunların süre ve sıklığı olarak TGG'li akranlarından düşük performans sergiledikleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Jarrod ve ark., 1996).

Öte yandan sembolik oyunun başka basamaklarında (özel birleşimler, tek şema, bebek aracılı) OSB'li çocuklarla TGG'li çocuklar arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Benzer duruma literatürde de karşılaşılmıştır. OSB'li çocuklar; TGG'li ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla eşleştirilmiş ve OSB'li çocukların sembolik oyunda geçirdikleri sürenin diğer gruplardan farklılaşmadığı sonucuna varmışdır (Levis & Boucher, 1988). Literatürde bu araştırma bulguları tartişma konusu olmuştur. Örneğin Levis & Bouscher 'in yaptığı çalışmada kullanılan materyallerin sembolik oyun üretilmesine elverişli materyaller olmadığı bu durumun da gruplar arasında fark çıkarmasına engel olduğu öne sürülmüştür (Jarrod ve ark., 1996).

Ayrımlı oyun, birleşimleri parçalarına ayırma, görünüm birleşimleri, genel birleşimler, kendini sembolize etme, özel birleşimler, tek şema sırası, bebek aracılı, çoklu şema sırası, sosyodramatik oyun ve tematik oyun kategorilerinde iki grup arasında anlamlı bir fark ölçümlenememiştir. Bu durum var olan materyallerden de kaynaklanabilir. Örneğin ayrımlı oyun ve bileşimleri parçalarına ayırma kategorisinde çocukların DPA materyalleri ile oynayabilecekleri oyunlar oldukça bellidir. Yani çocuklar kamyonu sürerken, ipe boncukları dizerken ya da bul takların parçalarına ayırırken oldukça basit oyun davranışları

sergileyebilmektedirler. Bu durumu otizmliler çocukların aldıkları eğitimle ilişkilendiren araştırmacı görüşleri mevcuttur (Van Berckelaer- Onnes, 1994).

Dil Becerileri

Her iki grubun ortalama sözce uzunluğunun karşılaştırılmasına bakıldığında otizmliler ve TGG'li çocukların ortalama sözce uzunlukları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu literatürde rastlanan bulgulardan farklılaşmaktadır. Otizmliler çocukların her iki gruptan da anlamlı düzeyde düşük OSU performansı ortaya koyduğu raporlanmıştır (Eigsti ve ark., 2007). Bir başka araştırmada otizmliler çocukların araştırmacının karşılaştırma grubunda olan çocuklardan daha düşük OSU performansı sergilediğini ortaya koymuştur (Scarborough ve ark., 1991). GEÇDA'nın bilişsel değerlendirmesini ölçen maddelerden bazıları dile dayalıdır. Bilişsel ham puanlarda eşit sonuçlar alan iki grubun bu anlamda dil özelliklerinin de aynı olması muhtemel şekilde yorumlanmıştır. Mevcut çalışmanın literatürde değinilen çalışmalardan farklı olmasının sebeplerinden birisinin de bilişsel performanslarının "GEÇDA" aracına göre eşitlenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü söz konusu ölçü aracındaki bazı maddeler bilişsel performansa ek olarak dil becerilerini de gerektirmektedir.

Çocukların OSU değerinde anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedenlerinden birisinin de otizmliler çocukların aldığı eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir. Otizmliler tüm çocuklara MEB'e bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinden ulaşılmıştır ayrıca çocukların %55 aldıkları bireysel özel eğitime ek bir okul öncesi kurumda eğitim almaktadırlar. Uygulanan öğretimin de dil becerilerine olumlu çıktı sağlamış olduğu çalışmanın bir diğer tartışma konusudur. Öte yandan kronolojik yaş ortalamalarında çıkan yaklaşık 12 aylık farkın çocukların eğitim yaşantısı ve yaşam tecrübeleri açısından oluşabilecek farkı açıklayabilecek niteliktedir.

Öte yandan çocukların kullandıkları kelime sayısı ile ilişkili olan TSÖZS ve FSÖZS sayılarında otizmliler çocuklar, TGG'li akranlarına göre düşük puan almışlardır. Bu durum literatürde pek çok araştırma ile desteklenmektedir (Kover ve ark., 2013; Rescorla & Safyer,

2013). Öte yandan otizmliler ve TGG'li çocukların araştırıldığı çalışmalarda kelime sayısının benzer düzeyde olduğu araştırma bulguları da vardır. Örneğin; okul çağındaki 25 yüksek işlevli otizmliler ile 29 TGG'li çocuğun sözcük dağarcıkları ve soyut ifadeleri anlama becerileri kıyaslandığında, otizmliler ve TGG'li çocukların benzer düzeyde kelime dağarcıklarına sahip olmasında rağmen, soyut kelimeleri anlamada akranlarından farklılaştıkları raporlanmıştır (McGregor & Bean, 2012). Katılımcı çocukların özellikleri örneğin otizmden etkilenme düzeyleri bilişsel gelişim düzeyleri gibi özelliklerinin alan yazındaki söz konusu bulgu farklılıklarının altında yatan nedenler olduğu düşünülmektedir.

Oyun ve Dil Becerileri

Otizmliler çocukların OSU ve GOD puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde OSU değeri ile eklemeler ve çoklu şema arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Çocukların OSU değeri ile ayrımsız oyun becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcı çocukların oyun ve TSÖZS ve FSÖZS puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, çocukların ayrımsız oyun puanları ve TSÖZS ve FSÖZS puanları arasında negatif yönde orta dereceli bir korelasyon olduğu görülürken; çoklu şema sırası oyun puanları ile TSÖZS arasında orta dereceli, FSÖZS sayısı ile zayıf derecede pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Son olarak ise otizmliler çocukların çocuk aracılı oyun puanları ile TSÖZS arasında yüksek dereceli pozitif korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma verileri oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyar niteliktedir. Lyytinen ve ark.'nın (1997) çalışmasında, 101 çocuktan elde edilen verilere dayanarak nesne manipülasyonu oyununun da dahil olduğu analizlerde dil becerileri ve oyun becerileri arasındaki ilişkinin azaldığı raporlanmıştır. İçerisinde daha karmaşık oyun becerilerini barındıran eklemeler ve çoklu şema sırası oyun becerileri ile OSU arasındaki pozitif korelasyon, çocukların sembolik oyun ve dil becerilerinde görülen paralel ilerlemeyi destekler nitelikte olan bir diğer araştırma bulgusudur. Örneğin, Siller & Sigman (2002) çalışmalarında otizmliler çocukların oyun ve dil davranışları ile anlamlı bir ilişki raporlamıştır. Öte yandan mevcut çalışmada dil becerilerinin ölçümünde kullanılan TSÖZS ve FSÖZS değerleri ile otizmliler çocukların oyun

becerileri arasındaki ilişki oyunun dille paralel geliştiğini gösteren çok sayıda araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Siller & Sigman 2002; Stanley & Konstanterreas, 2007; Ungerer & Sigman, 1981).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı tartışılmaz bir gerçektir. Bu doğrultuda hem aileler hem araştırmacılar hem de öğretmenler için oyun basitçe bir vakit geçirme aracı olmanın çok ötesindedir. Oyunun sunduğu sayısız fırsatlar ebeveynlere ve öğretmenlere geniş bir alan açmaktadır. Bu doğrultuda pek çok beceri çocuklara “oyun” aracılığı ile desteklenmektedir. Oyunun gelişimsel destekleyiciliğinin yanı sıra bir değerlendirme aracı olarak kullanması da çocuğu doğal ortamındaki performansını görmeye yardımcı olabildiği için ayrıca önem taşımaktadır.

Mevcut çalışmanın hedef kitlesi olan otizmlili çocuklarda oyun becerilerindeki sınırlılık alan yazında birçok araştırma tarafından ortaya konulmaktadır. Bu nedenle bu sınırlılığın nedenleri ile ilgili daha fazla çalışma yapmak erken müdahalenin “bel kemiğini” oluşturmak için oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca çocukların gelişiminde önemli bir gösterge olan dil gelişimi yine birçok araştırmanın konusu olmaktadır. Özellikle dil gelişiminde gecikmesi olan çocukların özelliklerinin betimlenmesi bu doğrultuda oldukça önemlidir. Oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkinin betimlenmesi söz konusu iki ana değişkenin müdahalelerdeki yerinin konumlandırılabilmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bilişsel gelişimi temel alan, oyun ve dil becerileri özellikle otizmde görülen temel farklılaşma alanlarından en önemlileri arasındadır. Bu iki alanın birbirleriyle olan yoğun ilişkisinden dolayı bu gelişim alanlarının otizmlili çocuklarda özellikle incelenmesi ve farklılaşmanın anlaşılması gerekmektedir. Araştırma bulgularının ilerleyen dönemlerde oluşturulacak müdahale programlarını destekleyici olması araştırmanın çocuklar üzerindeki önemli çıktılarından biri olacaktır.

Araştırmada kullanılan Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı 4 materyal seti ile uygulanabilmektedir. Mevcut araştırmada aracın ilk iki materyal seti kullanılmıştır. Materyal seti sınırlılığı katılımcı çocukların oyun performanslarını değerlendirme açısından bir

sınırlılık oluşturmuş olabilir. İleri araştırmalarda daha fazla materyal seti ile oyun becerilerinin değerlendirilmesi otizmlili çocukların oyun çıktılarını daha iyi anlaşılmasında önemli katkılar sağlama potansiyelindedir.

Araştırmada çocukların bilişsel gelişimleri GEÇDA kullanılarak ölçümlenmiştir. Ancak GEÇDA'nın ilgili alt boyutunda bilişsel performansa dayalı ölçütlerden sözel dil becerileri gerektiren maddeler de bulunmaktadır. Bu durum otizmlili çocuklar için bir dezavantaj yaratabilecek potansiyelindedir. Bu nedenle ilerleyen araştırmalar desenlenirken bilişsel gelişim ölçümünde kullanılan ölçü araçlarının sözel dil becerileri gerektirmeyen araçlar olması, çalışma gruplarının oluşturulmasında temel alınabilir.

Kaynaklar

- Abbeduto, L., & Nuccio, J. B. (1991). Relation between receptive language and cognitive maturity in persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 96(2), 143-149.
- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-33.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2) 121-126.
- Acarlar, F. (2005) Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 20 (56) 61-74.
- Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnston, J. R. (2006). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9)[Computer Software].University of Wisconsin–Madison: Language Analysis Lab. <https://doi.org/10.1080/14769670600704821>
- Akin-Bulbul, I., & Ozdemir, S. (2022). Imitation performance in children with autism and the role of visual attention in imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05726-5>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson, D. K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., Welch, K.& Pickles, A. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75(4), 594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.594>
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.

- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. *Joint attention: Its origins and role in development*, 131, 158.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 139–148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01049>.
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Wolcott, N. A., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2005). Object play in infants with autism: Methodological issues in retrospective video analysis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 20-30. <https://doi.org/10.5014/ajot.59.1.20>
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Basil, C., & Reyes, S. (2003). Acquisition of literacy skills by children with severe disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 27-48. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct242oa>
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental psychology*, 17(5), 630. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.630>
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2009). Language, memory and cognition in infancy and childhood (First Edition). San Diego: Elsevier.
- Bleile, K. M. (2004). Manual of articulation and phonological disorders: *Infancy through adulthood*. Albany, United States: Cengage Learning, Inc.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.

- Bishop, D. V. M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24(2), 107–121. <https://doi.org/10.3109/13682828909011951>
- Bishop, S. L., Hus, V., Duncan, A., Huerta, M., Gotham, K., Pickles, A., Kreiger, A., Lund, Sabata & Lord, C. (2013). Subcategories of restricted and repetitive behaviors in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1287-1297. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1671-0>
- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. Canada: John Wiley&Sons.
- Bowe, G.F. (2008). Early childhood special education: Birth to eight (4th ed.). United States: Thomson Delmar Learning.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carrero, K. M., Lewis, C. G., Zolkoski, S., & Lusk, M. E. (2014). Based strategies for teaching play skills to children with autism. *Beyond Behavior*, 23(3), 17-25.
- Chang, Y.C., Shire, S.Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2211– 2223. <https://doi.10.1007/s10803-016-2752-2>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder (pp. 71-94). Cham: Springer International Publishing.

- Charman, T. (1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S095457949700103X>
- Charman T, Swettenham J, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* 1997 33(5)781-789. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.781>
- Chawarska, K. & Volkmar, F.R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 223-246). New Jersey: John Wiley & Sons
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young children*, 18(2), 74-85. <https://doi.org/10.1097/00001163-200504000-00002>
- Crais, E. R. (2011). Testing and beyond: Strategies and tools for evaluating and assessing infants and toddlers. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0061))
- Cunningham, A. B. (2012). Measuring change in social interaction skills of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 593-605. <https://doi10.1007/s10803-011-1280-3>
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20, 775–803. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000370>
- De Giacomo, A., Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7(3), 131–136.
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/camh.12072>

- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10(1), 53-69. <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>
- Ege, P., Acarlar, F. ve Gülerüz, F. (1998) Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 13(1) 19-34.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007-1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Erdoğan, F.(2019). Akran Etkileşiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Dil ve Oyun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erkman-Akerson, F. (2016). Türkçe örneklerle dile genel bakış, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Fein, G.G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118. <https://doi.org/10.2307/1129497>
- Fine, J., Bartolucci, G., Ginsberg, G., & Szatmari, P. (1991). The use of intonation to communicate in pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(5), 771-782. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb01901.x>
- Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111. <https://doi.org/10.1177/0271121410378758>
- Franzese, M., & Iuliano, A. (2019). Correlation analysis. In S. Ranganathan, M. Gribskov, K. Nakai, & C. Schönbach (Eds.), *Encyclopedia of bioinformatics and computational biology: ABC of bioinformatics* (pp. 706-721). Elsevier.
- Garvey, C. (1990). *Play: The developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (Tenth Edition). New Jersey: Pearson Publishing.
- Gerenser, J., & Lopez, K. (2018). Autism spektrum disorders. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 82-108). New York, NY: Routledge.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism, 9*(2), 157-178. <https://doi.org/10.1177/1362361305051395>
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play, 3*(1), 82-105.
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward—changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Harris, J. (1983). What does mean length of utterance mean? Evidence from a comparative study of normal and Down's syndrome children. *British Journal of Disorders of Communication, 18*(3), 153-169.
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>
- Hebert, E. B., & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 33*, 149-163. <https://doi.org/10.3109/01460862.2010.498331>
- Hoff, E. (2014). *Language development*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4), 782-796.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01569.x>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
<https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- House, A.W., House, B.G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Hulit, L. M. & Howard, M.R. (2002). *Born to talk: An introduction to speech and language development*. USA: A Pearson Education Company.
- Ingersoll, B. R., Wainer, A. L., Berger, N. I., & Walton, K. M. (2017). Efficacy of low intensity, therapist-implemented Project ImPACT for increasing social communication skills in young children with ASD. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 502-510.
<https://doi.org/10.1080/17518423.2016.1278054>
- Iverson, J. M., Northrup, J. B., Leezenbaum, N. B., Parlade, M. V., Koterba, E. A., & West, K. L. (2018). Early gesture and vocabulary development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), 55-71. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3297-8>
- Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00706.x>
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

- Karagöz, Y. (2019) SPSS, AMOS, META Uygulamalı İstatistiksel Analizler. 2.baskı. Ankara Nobel Yayın.
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Gelişimsel Oyun Seviyeleri ile Zihin Kuramının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 611-638. <https://doi.org/10.215651>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6(1), 124.
- Kasari, C., & Chang, Y.C. (2014). Play development in children with autism spectrum disorders: Skills, object play, and interventions. In F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul, & K.A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp.263-277). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6) 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kelly, R., Dissanayake, C., Ihsen, E., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27. <https://doi.org/10.1177/1836939111103600204>
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: An overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-language Pathology*, 16(1), 50-56. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.861511>
- Kover, S.T., Mcduffy A.S., Hagerman, R.J., Abbeduto, L. (2013) Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-Sectional developmental trajectories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 43(11) 2696-2709. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1823-x>
- Krug, D. A., Arick, J. R., & Almond, P. J. (2008). Autism screening instrument for educational planning, examiner's manual. Texas: Pro-Ed.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412.
- Lewis, V. and Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1988.tb01105.x>
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 487-497.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159. <https://doi.org/10.1177/105381519301700206>
- Lifter, K. (2008). Developmental play assessment and teaching. (Luiselli, J.K., Russo, D.C., Christian, W.P. & Wilczynski, S.M.). *Effective Practices For Children With Autism: Educational And Behavioral Support Interventions That Work*. Newyork: Oxford University Press, Inc.

- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. K. Gitlin-Weinder, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228-260). New York: Wiley.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lord, C., Charman, T., Havdahl, A., Carbone, P., Anagnostou, E., Boyd, B., ... & McCauley, J. B. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *The Lancet*, 399(10321), 271-334. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01541-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01541-5)
- Lord, C., Shulman, C., & DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936-955. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00287.x>
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1426-1438. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0510-1>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2008). How relationship focused intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research -Practice*, 13(3), 47-53.

- McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2019). The relation between teacher vocabulary use in play and child vocabulary outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(2), 103-116. <https://doi.org/10.1177/0271121418812675>
- Maviş, İ (2007). Çocuklarda dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), Dil ve kavram gelişimi içinde (s.39-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 351-372. <https://doi.org/10.1023/a:1020537805154>
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology, 31*(2), 198-206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 785-797*. <https://doi.org/10.2307/1129078>
- McGregor, K. K., & Bean, A. (2012). How children with autism extend new words. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 55*, 70-83. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/11-0024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/11-0024))
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 24*(2), 154-161. <https://doi.org/10.1044/jshr.2402.154>
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and developmental Disorders, 20*(1), 115-128. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>

- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/BF01487065>
- Novogrodsky, R. (2013). Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD). *Clinical linguistics & phonetics*, 27(2), 85-93. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.742567>
- Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction*. Essex: Pearson.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472. <https://doi.org/10.1177/1362361308096402>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ile sözcük dağarcığının ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 673-684. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.409549>
- Ökçüm-Akçamuş, M.Ç., Acarlar, F., & Alak, G., (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 747-775. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.412199>
- Özdemir, O., & Diken, I. H. (2019). Reliability and validity studies of the adapted autism behaviour checklist in Turkey. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(3), 359-376.
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., & Şekercioğlu, G. (2013). Otizm Davranış Kontrol Listesi modifiye edilmiş Türkçe Versiyonu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları [Reliability and validity studies of the modified Turkish version of Autism Behavior Checklist: Pilot study findings]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 168–186. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107931>

- Özdemir, S. (2019). Göz izleme temelli ve ebeveyn aracılı ortak dikkat becerileri erken müdahale programının OSB'li çocukların sosyal iletişim becerileri üzerine etkisi. TÜBİTAK Bilimsel Araştırma Projesi Raporu, 115K49
- Özdemir, S. (2020). OSB606 OSB'de Erken Müdahalede İleri Yaklaşımlar. [Yayınlanmamış yüksek lisans ders notları, Hacettepe Üniversitesi]
- Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J.R. & Gray, K.M. (2012) Morphological and syntactic skills skills in language samples of preschool aged children with autism: A typical development? *International Journal of Speech Language Pathology* 14(2) 95-108. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.645555>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence*. St. Louis, MO: Elsevier.
- Patton, M.Q.(1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: W.W. Norton.
- Prutting, C., & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Haring Disorders*, 52, 105–119. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Reed, V.A. (2018). *An introduction to children with language disorders*. Hudson Street, NY: Pearson.
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., Milan, S., & Hancock, T. (2006). Language performance of low-income African American and European American preschool children on the PPVT–III. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/002))

- Rescorla, L., Safyer, P. (2013). Lexical composition in children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Child Language*, 40 (1), 47-68. <https://doi:10.1017/S0305000912000232>
- Riguet, C. B., Taylor, N. D., Benaroya, S., & Klein, L. S. (1981). Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 439-448. <https://doi.org/10.1007/BF01531618>
- Rogers, S. J. (1996). Brief report: Early intervention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 243-246. <https://doi.org/10.1007/BF02172020>
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47(2), 414-419. <https://doi.org/10.2307/1128796>
- Ruff, H. A. (1984). Infants' manipulative exploration of objects: Effects of age and object characteristics. *Developmental Psychology*, 20(1), 9. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.9>
- Ruff, H. A., & Dubiner, K. (1987). Stability of individual differences in infants' manipulation and exploration of objects. *Perceptual and Motor Skills*, (64)1095-1101. <https://doi.org/10.2466/pms.1987.64.3c.1095>
- Rutherford, M. D. & Rogers, S. J. (2003). The cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289–302. <https://doi.org/10.1023/a:1024406601334>
- Saral D., (2017). OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Sıklığını ve Çeşitliliğini Artırmada İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiği. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Sarimski, K., & Suss-Burghart, H. (1991) Language development and play behavior of retarded children. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, (40), 250-253.

- Scarborough, H. S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A. E., & Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12(1), 23-46. <https://doi.org/10.1017/S014271640000936X>
- Selimoğlu, Ö. G., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrumunu bozan sergileyen çocuklar sosyal etkileşim sistemleri üzerinde etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (3), 514-555. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>
- Servi C., (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Biçim-Sözdizimsel Dil Özelliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 15–23. <https://doi.org/10.1023/a:1026054701472>
- Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology*, 20(2), 293. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.293>
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviours of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89. <https://doi.org/10.1023/a:1014884404276>
- Smilansky, S. The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley, 1968.
- Smith & Gabig, C. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 67-85. <https://doi.org/10.1177/1525740108328410>

- Sparaci, L., Northrup, J. B., Capirci, O., & Iverson, J. M. (2018). From using tools to using language in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2319-2334. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3477-1>
- Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 29-40. <https://doi.org/10.1177/026565909901500104>
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215-1223. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0263-2>
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86(2), 267-272. <https://doi.org/10.1542/peds.86.2.267>
- Şengül, Y., (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Nesneli Oyun ve Taklit Becerilerinin Alıcı ve İfade Edilci Dil Sözcük Dağarcığı İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*, Needham Heights: Mass. Ally and Bacon, 4. Baskı.
- Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334. <https://doi.org/10.1080/09540269974203>
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/BF02206853>

- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (pp. 335–364). John Wiley & Sons, Inc.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J. Landa, R., Lord, C., Paul, R., Piriç, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A., and Yoder, P., (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(3), 643-652. [https://doi.org/ 10.1044/1092-4388\(2009/08-0136\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0136))
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C., & Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(5), 863-873. [https://doi.org/ 10.1007/s10803-011-1317-7](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1317-7)
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2005), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA". Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. K., & Brady, N. C. (2019). Similarities in functional play and differences in symbolic play of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 124*(1), 77-91. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.77>
- Topbaş, S. ve Güven, O.S., Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), Detay Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Otizmliler, Down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1461-1478.

- Trembath, D., Paynter, J., Sutherland, R., & Tager-Flusberg, H. (2019). Assessing communication in children with autism spectrum disorder who are minimally verbal. *Current Developmental Disorders Reports*, 6(3), 103-110.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60992-4](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60992-4)
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55(4), 1448-1455. <https://doi.org/10.2307/1130014>
- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (1994). Play training for autistic children. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and intervention* (pp. 173-183). Albany, NY: State University of New York Press.
- Vivanti, G. (2022). What does it mean for an autism intervention to be evidence-based?. *Autism Research*, 15(10), 1787-1793. <https://doi.org/10.1002/aur.2792>
- Vivanti, G., & Messinger, D. S. (2021). Theories of autism and autism treatment from the DSM III through the present and beyond: Impact on research and practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4309-4320. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04887-z>
- Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M., & Hudry, K. (2018). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do?. *Autism Research*, 11(1), 16-23. <https://doi.org/10.1002/aur.1900>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard.
- Warreyn, P., Van der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance

- of imitation, joint attention, and play. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(8), 712-716. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12455>
- Wetherby, A.M., Yonclas, D., & Bryan, A. (1989). Communicative profiles of handicapped preschool children: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54: 148– 158. <https://doi.org/10.1044/jshd.5402.148>
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7(4), 361–374. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004003>
- Williams, E., Vasudevi, R., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 67–77. <https://doi.org/10.1023/a:1005665714197>
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1002/>
- Wood, E., & Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*, 17(2), 22-27. <https://doi.org/10.1080/0957514970170205>
- Yoder, P. J., Warren, S. F., & McCathren, R. B. (1998). Determining spoken language prognosis in children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(4), 77-87 <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0704.77>

EK-A: Demografik Bilgi Formu

Çocuğun Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

OSB'li ise Tanıyı Alma Yaşı:

Eğitime Devam Ettiği Kurum:

Haftalık Eğitim Saati:

Annenin Doğum Tarihi:

Babanın Doğum Tarihi:

Anne Eğitim Düzeyi:

Baba Eğitim Düzeyi:

Hane Halkı Ortalama Gelir Düzeyi:

EK-B: OSB’li Çocukların Velilerinden Alınan Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN OTİZMLİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERE YÖNELİK AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Anne ve Babalar,

“Otizmlili Çocuklar ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma, Prof. Dr. Selda Özdemir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı altında, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimi Yüksek Lisans tezi olarak Sema Kardeş tarafından yürütülmektedir. Çocuğunuzun bu araştırmada yer alması izniniz dahilinde gerçekleşecektir. Katılım hakkında karar vermenize yardımcı olmak amaçlı çalışma hakkında size bilgilendirmek isteriz.

Bu araştırma çocukların oyun becerileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı yürütülmektedir. Çalışmada çocukların bilişsel performanslarını belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)’nın uygulanması planlanmaktadır. Bu test çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre hazırlanmış testlerden oluşmaktadır. Çocuğunuzun bilişsel gelişim performansı 60 maddeden oluşan bir testle ortaya konulacaktır. Çalışmada çocukların otizm spektrum bozukluğundan etkilenme derecelerini ölçümlemek amacıyla Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi (U-ODKL) uygulanacaktır. Listede yer alan sorular size yöneltilecektir. Bu testin kullanılması ile çocuğunuza herhangi bir tanı koyma amaçlanmamaktadır. Sadece çocuğunuzun otizm spektrum bozukluğundan etkilenme derecesini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bu testin çocuğunuza herhangi bir tanı koyma amacı bulunmamaktadır. Bu testle birlikte çocuğunuzun sadece var olan gelişim düzeyini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu testten sonra çocuğunuzun serbest oyun bağlamında(doktorculuk seti, evcilik seti, resimli kitaplar kullanılarak) 15 dakikalık oyun görüntülerinin kaydedilmesi amaçlanmaktadır. Oyun görüntüleri daha sonra araştırmacılar tarafından incelenip çocukların dil gelişim performanslarını belirlemek amaçlı kullanılacaktır. Son olarak çocuğunuzun araştırmacı ile birlikte oynadığı (içiçe geçen kutular, bebekler, kamyon, mutfak eşyaları kullanılarak) 5’er dakikalık 2 oturum oyun görüntüleri kaydedilecektir. Oyun görüntüleri daha sonra araştırmacılar tarafından incelenip oyun performanslarını belirlemek amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın her aşamasında izleyici olarak katılabilirsiniz. Araştırmanın video kayıtları “Video Kamera” kullanılarak gerçekleştirilecektir. Video kamera çocuğunuzun dikkatini dağıtmayacağı bir pozisyonda sabitlenerek kullanılacaktır. Video kayıt görüntüleri Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR’e ait kişisel zimmetli bilgisayarında araştırma süreci tamamlanana kadar sağlanacak ve daha sonra tüm görüntüler imha edilecektir.Çalışmada yukarıda bahsedilen 4 farklı ölçümün kullanılması ve çalışmanın yaklaşık 50 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırma sonunda elde edilecek her türlü bilgi sadece bilimsel amaçlar dahilinde kullanılacaktır. Çocuğunuzun kimlik bilgileri gizli kalacaktır. Bu çalışmaya katılmanın bilinen hiçbir riski yoktur. Çalışmaya katılmak sizi parasal açıdan herhangi bir yük altında bırakmayacak ve size herhangi bir ödeme gerçekleşmeyecektir. Araştırma ile ilgili olarak çocuğunuz da bilgilendirilecek ve katılım için izin alınacaktır. Katılıma sizin izin vermeniz durumunda formu imzalamanız gerekmektedir. İstediginizde çocuğunuzun araştırmaya katılımını geri çekmekte özgürsünüz.

Çocuğunuzun katılımına verdiğiniz izin için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için aşağıda belirlenen kişiler ile iletişime geçebilirsiniz.

Prof. Dr. Selda Özdemir

Sema Kardeş

Katılımcı Beyanı

Araştırmacı tarafından araştırma süreçleri hakkında bilgilendirildim. İstedğim zaman çocuğumu araştırmadan çekebileceğimin bilincindeyim. Formun bir kopyası tarafıma iletildi. Araştırmaya çocuğumun katılımcı olarak katılmasını onaylıyorum.

Katılımcı Çocuğun,

Adı Soyadı:

Katılımcı Çocuğun Velisinin,

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

EK-C: TGG’li Çocukların Ailelerinden Alınan Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE YÖNELİK AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Anne ve Babalar,

“Otizmli Çocuklar ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma, Prof. Dr. Selda Özdemir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı altında, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimi Yüksek Lisans tezi olarak Sema Kardaş tarafından yürütülmektedir. Çocuğunuzun bu araştırmada yer alması izniniz dahilinde gerçekleşecektir. Katılım hakkında karar vermenize yardımcı olmak amaçlı çalışma hakkında size bilgilendirmek isteriz.

Bu araştırma çocukların oyun becerileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı yürütülmektedir. Çalışmada çocukların bilişsel performanslarını belirlemesi amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)’nın uygulanması planlanmaktadır. Bu test çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre hazırlanmış testlerden oluşmaktadır. Çocuğun bilişsel gelişim performansı 60 maddeden oluşan bir testle ortaya konulacaktır. Bu testin çocuğunuza herhangi bir tanı koyma amacı bulunmamaktadır. Bu testle birlikte çocuğunuzun sadece var olan gelişim düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu testten sonra çocuğunuzun serbest oyun bağlamında(doktorculuk seti, evcilik seti, resimli kitaplar kullanılarak) 15 dakikalık oyun görüntülerinin kaydedilmesi amaçlanmaktadır. Oyun görüntüleri daha sonra araştırmacılar tarafından incelenip çocukların dil gelişim performanslarını belirlemek amaçlı kullanılacaktır. Son olarak çocuğunuzun araştırmacı ile birlikte oynadığı (içiçe geçen kutular, bebekler, kamyon, mutfak eşyaları kullanılarak) 5’er dakikalık 2 oturum oyun görüntüleri kaydedilecektir. Oyun görüntüleri daha sonra araştırmacılar tarafından incelenip oyun performanslarını belirlemek amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın her aşamasında izleyici olarak katılabilirsiniz. Araştırmanın video kayıtları “Video Kamera” kullanılarak gerçekleştirilecektir. Video kamera çocuğunuzun dikkatini dağıtmayacağı bir pozisyonda sabitlenerek kullanılacaktır. Video kayıt görüntüleri Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR’e ait kişisel zimmetli bilgisayarında araştırma süreci tamamlanana kadar sağlanacak ve daha sonra tüm görüntüler imha edilecektir. Çalışmada yukarıda bahsedilen 3 farklı ölçümün kullanılması ve çalışmanın yaklaşık 40 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırma sonunda elde edilecek her türlü bilgi sadece bilimsel amaçlar dahilinde kullanılacaktır. Çocuğunuzun kimlik bilgileri gizli kalacaktır. Bu çalışmaya katılmanın bilinen hiçbir riski yoktur. Çalışmaya katılmak sizi parasal açıdan herhangi bir yük altında bırakmayacak ve size herhangi bir ödeme gerçekleşmeyecektir. Araştırma ile ilgili olarak çocuğunuz da bilgilendirilecek ve katılım için izin alınacaktır. Katılıma sizin izin vermeniz durumunda formu imzalamanız gerekmektedir. İstediginizde çocuğunuzun araştırmaya katılımını geri çekmekte özgürsünüz.

Çocuğunuzun katılımına verdiğiniz izin için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için aşağıda belirlenen kişiler ile iletişime geçebilirsiniz.

Prof. Dr. Selda Özdemir

Sema Kardaş

Katılımcı Beyanı,

Araştırmacı tarafından araştırma süreçleri hakkında bilgilendirildim. Bana ve çocuğuma ait tüm kişisel bilgilerin gizli kalacağı konusunda güven verildi. Araştırmanın tüm süreçlerine izleyici olarak katılabilirim. İstedğim zaman

çocuğumu araştırmadan çekebileceğimin bilincindeyim. Formun bir kopyası tarafıma iletildi. Araştırmaya çocuğumun katılımcı olarak katılmasını onaylıyorum.

Katılımcı Çocuğun,

Adı Soyadı:

Katılımcı Çocuğun Velisinin,

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

EK-D: Araştırmada GOD Verileri Toplanırken Kullanılan Oyuncak Görselleri**Materyal Seti-1:****Materyal Seti-2:**

EK-E: Araştırmaya Davet Broşürü**Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Bırakılacak Broşür****ARAşTIRMAYA DAVET**

Sayın velilerimiz,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , “Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi” programı kapsamında, Sorumlu Araştırmacısı Prof. Dr. Selda Özdemir ve Yardımcı Araştırmacısı Sema Kardeş olan “Otizmliler ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi yürütölmektedir. Bu doğrultuda çocuklarınızın bilişsel gelişim, dil gelişimleri ve oyun gelişimleri çeşitli testlerle ölçömlenecektir. Araştırma doğrultusunda 24-90 aylık Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenmiş çocuklarınız var ise araştırma hakkında detaylı bilgi almak için aşağıdaki iletişim bilgilerinden bizlere ulaşabilirsiniz.

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

Sema KARDAŞ

Okul Öncesi Kurumlarına Bırakılacak Olan Broşür**ARAŞTIRMAYA DAVET****Sayın velilerimiz,**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , “Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi” programı kapsamında, Sorumlu Araştırmacısı Prof. Dr. Selda Özdemir ve Yardımcı Araştırmacısı Sema Kardaş olan “Otizmlili Çocuklar ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi yürütölmektedir. Bu doğrultuda çocuklarınızın bilişsel gelişim, dil gelişimleri ve oyun gelişimleri çeşitli testlerle ölçömlenecektir. Araştırma doğrultusunda 24-90 aylık çocuklarınız var ise araştırma hakkında detaylı bilgi almak için aşağıdaki iletişim bilgilerinden bizlere ulaşabilirsiniz.

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

Sema KARDAŞ

EK-F: Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu

UYGULAMA BASAMAKLARI	UYGULANDI	UYGULANMADI
Oyuncaklar çocuğun karşısına dizilir.		
Oyuncaklardan birbiriyle ilişkili olanlar (örneğin, ayna ve tarak) yan yana gelmeyecek şekilde dizilir.		
Araştırmacı çocuğu “bak burada çok güzel oyuncaklar var, hadi oynayalım!” diyerek motive eder.		
Araştırmacı oyunda çocuğun liderliğini takip eder.		
Araştırmacı çocuğun oyun davranışlarını betimler.		
Araştırmacı çocuğun tüm oyuncaklarla oynamasını sağlar.		
Araştırmacı çocuğun her iki oyun materyal seti ile en az 5 dakikalık oyun davranışını kameraya alır.		
Araştırmacı her iki materyal seti sonunda çocuğu “Aferin çok güzel oynadın” diyerek pekiştirir.		

EK-G: Dil Örneği Alımı Uygulama Güvenirliği Formu

UYGULANMA BASAMAKLARI	UYGULANDI	UYGULANMADI
Araştirmacı çocuğu “aaa bak ne güzel oyuncaklar var, hadi oynayalım diyerek motive etti.”		
Araştirmacı oyuncakları çocuğun önüne koydu.		
Araştirmacı çocuğun ilgilendiği oyuncaklarla oynamasına izin verdi.		
Araştirmacı çocuğun ilgisini izledi.		
Veri toplama sürecinde araştirmacı açık uçlu sorular sorarak çocuğun konuşmasını destekledi.		
Çalışma bitince “aferrin çok güzel oynadın” diyerek çocuğu pekiştirdi.		

EK-H: Araştırmaya Ait Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557-¹³⁹⁸
Konu : **ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU**

Toplantı Tarihi : 05 TEMMUZ 2022 SALI
Toplantı No : 2022/12
Proje No : GO 22/563 (Değerlendirme Tarihi: 07.06.2022)
Karar No : 2022/12-06

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR'in sorumlu araştırmacı olduğu ve Araş. Sema KARDAŞ'ın yüksek lisans tezi olan, GO 22/563 kayıt numaralı "*Otizmlı Çocuklar ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, idari izinlerin tamamlanması kaydı ile 06 Temmuz 2022 – 06 Aralık 2022 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

EK I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Otizmliler ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Oyun ve Dil Becerilerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
1/07 2023	57	151854	07/06 /2023	%3	2130457894

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sema Kardaş

Öğrenci No.: N19232729

Ana Bilim Dalı: Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza

Programı: Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi

Statüsü: X Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Selda Özdemir)

EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report

13/07 /2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Special Education

Thesis Title: Examination of Play and Language Skills of Children with Autism and Typical Development

The whole thesis that includes the title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/07 /2023	57	151854	07/06/2023	%3	2130457894

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sema Kardaş

Student No.: N19232729

Department: Special Education

Program: Autism Spektrum Disorder Education

Status: X Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Selda Ozdemir)

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Sema KARDAŞ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

