T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN EĞİTSEL TANISI OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL İLETİŞİM VE OYUN BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASIYE MASANOĞLU

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP BURAK
DR. ÖĞR. ÜYESİ MINE AKKAYNAK

EDİRNE 2023

Tezin Adı : Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmli Çocukların Sosyal İletişim ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi

Hazırlayan : Asiye Masanoğlu

ÖZET

Bu araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma metodu ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan 36-72 aylık 117 otizmli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği II-(GOBDÖ-2-TV)", "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu", "Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon" ve "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda tıbbi tanısı olan ancak eğitsel tanısı olmayan otizmli 34 okul öncesi dönem çocuğun Yeterlik İndeksi ve GOBDÖ-2-TV puanlarının otizm puan aralığında olmaları nedeniyle bu çocukların otizm tanısının onayladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların davranış ve sosyal beceriler işlevindeki puanları sosyal beceriler ve uygun olmayan davranışlar benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre otizm olan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlik alanlarıyla oyun becerilerindeki yetersizlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Otizm tanılı çocukların cinsiyet değişkenine göre sosyal iletişim becerilerinde iletişimi kullanmada ifade edici dil becerisi dışındaki tüm alanlarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Annenin ya da babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca genel eğitim ortamına devam etme durumuna göre sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilmiş olup herhangi bir genel eğitim ortamına devam etmeyenlerinkine göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitsel Tanı, Erken Müdahale, Sosyal İletişim, Oyun

Name of Thesis : Evaluation of Social Communication and Play Skills of Preschool Children With and Without Educational Diagnosis of Autism Attending Special Education Institutions
Prepared by : Asiye Masanoğlu

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate the social communication and play skills of preschool children with and without an educational diagnosis attending special education institutions. The research was designed with the quantitative research method. The sample group of the research consists of 117 children with autism, aged 36-72 months, who received education in the special education and rehabilitation center located in Beylikdüzü and Avcılar districts of Istanbul in the 2022-2023 academic year. “Turkish version of the Gilliam Autism Rating Scale-2 (TV-GARS-2)”, “Abilities Index-Turkish Form (AI-TF)”, “Turkish version of the Revised Social Communication Checklist (SCC-R-PTV)” as data collection tool in the research and the "Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS)" was used. Pearson correlation coefficient, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used in the analysis of the research data. In line with the research findings, it can be said that 34 preschool children with autism who have a medical diagnosis but not an educational diagnosis have an autism diagnosis because their Abilities Index-Turkish Form and Turkish version of the Gilliam Autism Rating Scale-2 scores are in the range of autism scores. In addition, the scores of preschool children with autism with and without the educational diagnosis in behavior and social skills function had similar scores in social skills and inappropriate behaviors, showing mild inadequacy and suspicion of inadequacy, and a consistent relationship was determined. According to the results obtained from the findings of the research, it was determined that there is a positive relationship between the areas of inadequacy in social communication skills of preschool children with autism and their inadequacy in play skills. According to the gender variable of children with autism, no significant difference was observed in social communication skills in all areas except expressive language skills in using communication. It has been determined that there is no difference in social communication skills and play skills according to the time the mother or father spends with the child during the day. In addition, a significant difference was found in social communication skills and play skills according to the state of attending the general education environment, and it was found to be at a higher level than those who did not attend any general education environment.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Educational Diagnosis, Early intervention, Social Communication, Play

ÖNSÖZ

Bilime dair sunduğu eşsiz bilgileri, çalışkanlığı ve rehberliği ile minnet duyduğum, akademik hayatıma daima ışık tutacağına inandığım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sayın Yakup BURAK'a, desteği ile bana yol gösteren biricik ve çok değerli ikinci danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Mine AKKAYNAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki hayatımda pratik ve teoriyi birleştirebilmeme her daim imkan sağlayan sevgili PERA Özel Eğitim Kurumları'na ve eğitim kadrosuna araştırma sürecimdeki destekleri için çok teşekkür ederim.

Her koşulda sevgi ve özverileri ile bana destek olan çok sevgili ailem Harun MASANOĞLU, Aynur MASANOĞLU, Hakan MASANOĞLU, Burak MASANOĞLU, Kübra MASANOĞLU ve Ali Han MASANOĞLU'na, beni her daim motive eden sevgili arkadaşım Şafak KESKİN'e, bana ve başarılarıma dair inancı ile sonsuz güç veren kadim dostum Nagehan İLEMİN ALAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Asiye MASANOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **II**
ÖNSÖZ ..... **III**
İÇİNDEKİLER ..... **IV**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **VI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **VIII**
KISALTMALAR ..... **IX**

1. BÖLÜM GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 3
1.3. Önem 4
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7

2. BÖLÜM İLGİLİ ALAN YAZIN **9**
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) 9
2.2. OSB Olan Bireylerin Gelişim Özelikleri 12
2.2.1. Sosyal Becerinin Gelişimi 12
2.2.2. İletişim Becerisinin Gelişimi 15
2.2.3. Oyun Becerisinin Gelişimi 18
2.3. OSB'nin Yaygınlığı 20
2.4. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yaygın Yöntemler 22
2.5. OSB olan Bireylerin Tıbbi ve Eğitsel Tanılama Süreci 26
2.6. Ebeveynlerin Tıbbi ve Eğitsel Tanı Sürecine İlişkin Algıları 28
2.7. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 29
2.7.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 29
2.7.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar 35

3. BÖLÜM YÖNTEM **42**
3.1. Araştırmanın Modeli 42
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 42
3.3. Veri Toplama Araçları 48
3.3.1. Demografik Bilgi Formu 49
3.3.2. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) 49
3.3.3. Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu Ölçeği 50
3.3.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi (SİLKOL-R-OTV) 51
3.3.5. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ) 52
3.4. Veri Toplama Süreci 53
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 54

4. BÖLÜM BULGULAR 57
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular 57
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular 61
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular 69
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular 71
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular 79

5. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 82
5.1. Sonuç ve Tartışma 82
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma 82
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma 84
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma 86
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma 87
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma 89
5.2. Öneriler 90
5.2.1. Ebeveynlere Yönelik Öneriler 90
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 91
5.2.3. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler 92

KAYNAKÇA 93

EKLER 117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: DSM-5'te Otizm Spektrum Bozukluğu Düzeyleri 11

Tablo 2: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 44

Tablo 3: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların anne yaş, baba yaş, çocuk yaş, tıbbi tanı yaşı ve özel eğitime başlama yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları 46

Tablo 4: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocuklara ait demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 47

Tablo 5: Okul öncesi dönem özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yİ-T, SİLKOL-R-OTV ve YKOÖOÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları 55

Tablo 6: Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların OSB tanısı olma ve olmama durumuna göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları..... 60

Tablo 7: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların SİLKOL-R-OTV ile YKOÖOÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri 62

Tablo 8: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 65

Tablo 9: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 66

Tablo 10: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların cinsiyetine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları..... 70

Tablo 11: Araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt

boyut puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları 71

Tablo 12: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 74

Tablo 13: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama, min ve max değer sonuçları 75

Tablo 14: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 78

Tablo 15: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların genel eğitim ortamına devam etme durumuna göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu (Yİ-T) alt boyutları aldıkları puanlara ilişkin grafik sonuçları 57

KISALTMALAR

DSM-5	**:**	Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı 5. Versiyon
GOBDÖ-2-TV	**:**	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği 2 Türkçe Versiyonu
ICD-8	**:**	Uluslararası Hastalık Sınıflandırması 8. Versiyon İletişim Kontrol Listesi Ölçeği
MEB	**:**	Milli Eğitim Bakanlığı
OSB	**:**	Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	**:**	Rehberlik Araştırma Merkezi
SİLKOL-R-TV	**:**	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği Revize Türkçe Versiyon
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
YI-T	**:**	Yeterlik indeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu
YKOÖOÖ	**:**	Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Problem

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bireyin dünyaya geldiği ilk yıllarından sonra sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklar ile tekrarlayıcı davranışlarla belirtiler gösteren bununla beraber erken dönemde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Diğer bir ifadeyle; doğumdan 36 aya kadar fark edilebilen, düşük iletişim becerileri, takıntılı davranışların sergilenebildiği, mental gerilik görülmemekle birlikte çevreyi anlama ve çevreye adapte yaşamakta zorlanılabilen ve sınırlı temas ve göz kontağı belirtileri gözlemlenen gelişimsel bozukluktur (Diken, 2012). Özel Eğitim Yönetmeliği'ne (2021) göre OSB'li bireyler hafif, orta ve ağır düzeyde otizmi olan bireyler olarak üç kategoride ifade edilmektedir: Hafif düzeyde destek gereksinimi duyan otizmli birey: "Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" Orta düzeyde destek gereksinimi duyan otizmli birey: "Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özeleğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey" ve ağır düzeyde destek gereksinimi duyan otizmli birey: "Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmıştır.

Otizmi tanımlama ilk kez Leo Kanner tarafından 1943 yılında araştırmaya konu olmuştur. Otizmin tanılanması ve yelpazesini oluşturmak için yapılan iki temel nitelikte bilimsel araştırma vardır (Çolak, 2016). Bunlardan birincisi Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen ICD ve Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilen DSM kriterleridir (Ünlü, 2017). Otizmi tanılama ölçütü ilk kez 1967 yılında

ICD-8 ile başlayarak 2013 yılında DSM-5'e kadar birçok kez revize değişikliğe uğramıştır (Kaba & Aysev, 2019). DSM-5'te OSB olan bireyleri tanılama sürecinde üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; hafif düzeyde destek gereksinimi duyan, orta düzeyde destek gereksinimi duyan ve ağır düzeyde destek gereksinimi duyan birey olarak sınıflandırılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği-APB, 2013).

Otizm tanısını erken yaşta güvenilir bir biçimde koyabilmek için çocuğun birden fazla kez, farklı ortamlarda ve belirli aralıklarla birçok uzman tarafından gözlemlenmesi gerekmektedir. OSB'li çocuğun erken tanılama sürecinden sonra hemen eğitime başlamasıyla küçük yaşta öğrenme hızını arttırmanın kolaylığı ve aileyi sürece daha iyi hazırlama gibi faktörler çocuğun gelişiminde olumlu adımlar atacağı için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca tanı alan çocuğun hafif, orta ve ağır düzeyde sergilemiş olduğu semptomlar erken müdahale ile belirtilerin yoğunluğunu ve şiddetini etkileyecektir (Korkmaz, 2010).

OSB olan bireylerin genel özellikleri arasında dil gelişimi, sosyal gelişim, tekrarlayıcı davranışlar, problem davranış, duyusal hassasiyetler, fiziksel ve bilişsel sınırlılıklar sayılmaktadır (Cavkaytar, 2019). Sosyal ve iletişim alanındaki yetersizlikler çocukların yetişkinlerle, akranları ile etkileşim kurmasını zorlaştırmakta ve okul öncesi dönemde problem davranışların artmasına sebep olmaktadır (Clarizio, 1997). Nitekim Leo Kanner çalışmasında incelediği çocuklarda dil gelişiminde, insanlarla ilgilenmede sınırlılıkların olduğunu ortaya koymuştur (Tager-Flasberg, 1999). Erken dönemde müdahale yapılmaması halinde sınırlayıcı davranışlar devam etmektedir (Clarizio, 1997). Otizmli çocuklar bir ya da birçok gelişim alanında geri kalmaktadırlar ya da çevrelerinde sosyal olarak kabul edilmemektedirler (Çöpür, 2019).

OSB olan çocukların oyun becerilerinde, akran etkileşimlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşanmaktadır. Gerekli müdahale yöntemleri uygulanması dahilinde olumlu gelişmeler gösterebilmektedirler. Fujiwara ve Sonayama (2018) okul öncesi dönemdeki OSB'li bireylere oyun davranışlarını değerlendirdikleri oyun müdahale çalışmasında akranlarının müdahale sonucunda yönlendirmelerinin doğrultusunda OSB'li çocuklarda akran etkileşiminin arttığı ve serbest zaman etkinliklerindeki

katılımının fazlalaştığı belirlenmiştir. Oyun üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Adley (2015) tarafından akran öğretimi ile OSB olan çocukların sembolik oyun oynama becerileri ile ilgili müdahale programı sonucunda katılımcıların oyun becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda OSB'li birey ile gelişim geriliği yaşayan çocukların oyun performansı ile incelendiğinde sembolik anlam üretememe, anlamsız oyun davranışları ve yaratıcı, eğlence içeren oyun kurma becerilerinde sınırlılıkların bulunduğu, sembolik oyunu daha az tercih ettikleri, daha az karmaşık oyun kurdukları belirtilmiştir (Hobson vd., 2009; Thiemann-Bourque vd., 2012; Wilson vd., 2017). Bu becerilerdeki sınırlılıklar göz önüne alındığında Aksoy ve Şafak'ın (2020) çalışmalarında eğitsel tanılamaların çoğunlukla okul çağında yapılıyor olması, erken müdahale eğitim çalışmalarına geç kalındığı söylenebilmektedir. Eğitsel tanılamadaki diğer aksaklıklar sağlık ile eğitim sektöründeki iş birliğinin olmaması, RAM değerlendirme standartlarındaki sınırlılıklar ve çocuğun tanılama sürecinde çocuğu etkileyen fiziksel koşullar sayılabilmektedir.

Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi ve buna yönelik eğitim uyarlamalarının yapılmasına ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Türkiye'deki literatür incelendiğinde ön çalışmaların yeterli görülmediği tespit edilmiştir. Bu sebeple bu çalışmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasındaki ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan çocukların **GOBDÖ-2-TV** puanlarının OSB aralığında mıdır?

Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan otizmli çocukların **Yeterlik İndeksi performansları** OSB olan çocuklarla paralellik göstermekte midir? Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların **oyun becerileri** ile sosyal iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre sosyal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **cinsiyet** değişkenine göre sosyal iletişim ve oyun becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **annenin ve babanın gün içerisinde OSB'li çocuğu ile geçirdiği zaman** değişkenine göre OSB'li çocuğun sosyal iletişim ve oyun becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **genel eğitim ortamına devam etme durumu** değişkenine göre OSB'li çocuğun sosyal iletişim ve oyun becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

OSB olan çocukların erken dönemde eğitsel tanılama yoluyla otizmde erken müdahaleye başlamaları ile çocukta sosyal işlev, iletişim becerileri, bilişsel yeterlilikleri geliştirerek tekrarlayan davranışların azaltılması ve temel olarak çocuğun yaşamında otizmin getirdiği olumsuz etkileri minimalize etmek mümkün olacaktır (Robin vd., 2014). Erken müdahale; yüksek OSB riski taşıyan bebeklerin gelişimsel yörüngeleri üzerinde güçlü bir pozitif etki gösterebileceğini ve ebeveynlere fayda sağlayabileceğini göstermektedir (Bradshaw vd., 2015; Webb vd., 2014). Aileler, çocuklarında ilk OSB belirtileri 18 ay civarında hissetmekte ve farklılıkları gözlemlemektedirler. Bu belirtilere rağmen OSB tanısı erken dönemde çocuklara

konmamaktadır. Tanılamanın olmaması ile çocuğa ve aileye uygun eğitsel planlama ve çalışmalar uygulanamamaktadır. OSB tanısı alan çocukların eğitim almaması, çocuğun iletişim, sosyal becerileri tek başına ya da sadece aile desteği ile öğrenebilmesi çok zordur. Bu alanlarda destek almayan ailelerin çocuklarının ileriki yaşlarda problem davranışlarının şiddetlenmesi ya da değişiklik yaşama ihtimalleri artmaktadır (Yücel, 2006). OSB tanısı alan çocukların aileleri, tanı aldıktan sonra çocuklarındaki davranışların nedenlerini daha iyi anlayabilmekte ve onların olumsuz davranışlarına çözüm yolları aramaya yönelebilmektedirler (Hartley vd., 2010). Bu nedenle eğitsel tanılama ve müdahale çalışmalarının erken dönemde başlaması büyük önem arz etmektedir.

Ailelerin OSB olan çocukları için eğitsel tanılama geç başlamalarında birden fazla neden yer almaktadır. Yapılan bir çalışmada, OSB tanılama sürecinde ailelerin, çocuklarındaki ilk belirtilerden sonra ortalama üç ay içerisinde doktora başvurduklarını, babaların çoğunlukla tanı sürecini reddettiğini, günlük hayatta olumsuz tutum veya bakış açısına maruz kaldıklarını ve yoğun olarak mutsuz hissettiklerini dolayısıyla tanılama sürecinin zorlu geçtiğini vurgulanmıştır (Zengin-Akkuş vd., 2020). Bir diğer çalışmada ise cinsiyet değişkeninin tanılamayı etkilediği belirtilmiştir. Tartaglia vd. (2017) çalışmalarında OSB tanılı kızların eğitsel tanı almama oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer neden ise Türkiye'de OSB olan çocuklar için eğitsel değerlendirme ve tanılama basamaklarında ölçme araçlarının yeteri kadar güncellenmemesi, standart ölçme araçlarının yetersiz kalması ve standardize edilmiş bir tanılama sürecinin olmamasının eğitsel tanılama ile ilgili gecikmelere neden olmaktadır (Aksoy & Şafak, 2020). Tanılama süreçlerinde ailelere RAM'da çalışan uzmanların OSB tanısı ile ilgili bilgi ve yönlendirmenin yeterli düzeyde yapılmadığını ve ailelerin psikolojik desteğe ekstra ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Selimoğlu vd., 2013).

Bu araştırma özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi ile eğitsel tanı almanın erken dönemde yapılmasının ve eğitsel uygulamalara ivedilikle başlanmasının gerekliliğine vurgu yapabilmesi ve bu

kapsamda çeşitli önerilerin sunulması hedeflenmektedir. Erken dönemde eğitsel tanı alan ve eğitime başlayan OSB olan çocuklar, genel eğitim sınıflarında aldıkları destek eğitimle birlikte nitelikli bir eğitim alabilmenin önü açılmış olacağı söylenebilir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan çocukları sınayan çalışmanın sınırlılığından dolayı bu çalışma önem arz etmektedir. Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesinin sonucunda Türkiye'de konu ile ilgili çeşitli araştırmalara yön verebilmesi açısından diğer araştırmalara da yol gösterici olabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı çalışmanın otizmli çocukların ailelerine, genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlere bu konu hakkında çözüm geliştirmeleri ve çocuklara daha iyi eğitim fırsatı sunabilmeleri, farklı önerilerde bulunabilmesi ve eğitsel tanılamanın erken dönemde yapılmasının yaygınlaşabilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.4. Sayıltılar

1) Çalışmaya katılan öğretmenlerin ya da ebeveynlerin "Demografik bilgi formu"nu, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği (SİLKOL-R-TV)"ni, "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)"ni ve "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu (YI-T)"nu bilimsel bir şekilde değerlendirdiği ve ölçek maddelerini içtenlikle doldurduğu kabul edilmiştir.
2) Çalışmaya katılan çocukların "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)"ndaki, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği (SİLKOL-R-TV)"ndeki, "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)"ndeki ve "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu

(YKOÖOÖ)"ndaki performanslarının gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2021-2022 öğretim yılı bahar dönemi,
2) Özel eğitim kurumuna devam etmekte olan 36- 72 aylık çocuklar,
3) Özel eğitim kurumuna devam etmekte olan 36- 72 aylık çocukların öğretmenleri ya da ebeveynleri,
4) Araştırmada toplanan veriler, "Demografik bilgi formu", "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)", "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği (SİLKOL-R-TV)", "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)" ve "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu (YI-T)" ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Yaşamın ilk dönemlerinde ortaya çıkan, yineleyici ve sınırlı davranışlar ile sosyal etkileşimde yaşanan sınırlılıklar ile karakterize olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Eğitsel Tanılama: Özel gereksinimli çocukları belirlemek amacıyla tüm gelişimsel özellikleri, sınırlılıklarının, bireysel özelliklerinin, psikososyal, tıbbi ve eğitsel olarak sürecini belirlemektir (MEB, 2000).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılamalarını, değerlendirmelerini, izleme ve yönlendirilme hizmetlerini sağlayan ailesine destek eğitim ve rehberlik görevlerin yanı sıra en az kısıtlayıcı ortam sağlamak için çeşitli önerilerde bulunan kurumdur (MEB, 2022).

Okul Öncesi Dönem: 0-6 yaşı kapsayan, sosyal, bilişsel, dil, kişilik, duygusal, fiziksel gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı dönemdir (Kol, 2011).

Sosyal Beceriler: Karşılıklı iletişimi sürdürmek, sosyal kabulü sağlamak, gözlemlenebilen- gözlemlenemeyen ve zihinsel ve duyuşsal uyaranlar vasıtası ile öğrenilebilen davranışlar bütünüdür (Yüksel, 1997).

Oyun Becerileri: Etkinlik sırasında keyif alınan, kendiliğinden başlanan ya da biri tarafından başlatılan, dikkat becerisi ile aktif katılımın gerekli olduğu, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan becerilerin tümüdür (Wolfberg, 2003).

İletişim Becerileri: Duygu ve düşünceleri ifade etmek için kullanılan, etkin dinleme ve sözel ya da sözel olmayan davranışları iletmek için kullanılan tüm becerilerdir (Şahan & Gönen, 2018).

2. BÖLÜM
İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin otizm spektrum bozukluğu erken çocukluk döneminde belirtilerini gösteren stereotipik, sınırlı tekrarlayıcı davranışlar, sınırlı ilgi alanı, sosyal iletişim ve etkileşimde gözlemlenen belirgin yetersizlikler ile karakterize edilen nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), üç yaşından önce belirtilerinin gözlemlenebildiği sosyal etkileşim ve iletişimde yaşanan yetersizlikler, etkinliklerde sınırlılık, yinelenen davranışlar, dil ve sembolik oyun becerilerinin minimum bir tanesinde gecikme ya da anormal bir işlevselliğin bulunduğu gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2012).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2021, m.4) OSB olan çocukları düzeylerine göre aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır: "Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey, Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey, Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak ifade edilmektedir.

Kendine özgü zorlukları ve güçlü yönleri barındıran sosyal beceri, sözel ve sözsüz iletişim problemleri, tekrarlayan davranışlar ile nitelendirilmektedir (Dünya Otizm Örgütü, 2020). Otizmli bireylerde karşılaşılan davranışlar arasında ellerini kanat çırpmaya benzer hareket ettirme, vücudunu öne arkaya doğru sallama, nesneler döndürme, aynı yol üzerinden gidip gelme, etrafında dönme gibi işlevsel olmayan davranışlar sergileme olarak ifade edilebilmektedir (Acarlar, 2019; Çöpür, 2019).

OSB tanılama sürecinde hekim ya da hemşirelerin gözlemlediği bazı belirtiler vardır. Bu belirtiler şunlardır (Töret vd., 2014, s.3):

- *18 aya kadar sembolik oyun oynamama.*
- *Oyuncaklarla, gerektiği gibi oynamama.*
- *Konuşma ve dil becerisinde gecikme, başka çocuklarla iletişimde zorlanma.*
- *Bedenini sallama, çevresinde dönme, ellerini çırpma.*
- *Kokulara, seslere, tatlara, uygun olmayan tepkiler verme veya cevap vermeme.*
- *Sorulara karşı alakasız cevaplar verme.*
- *Davranışlarda obsesif ilgiler.*
- *Nedeni olmadan gülme veya ağlama.*
- *Tekrarlı hareketler, fazla hareketlilik veya hareketsizlik.*
- *Kişiler ve nesnelerin olduğu bir ortamda, kişilerden fazla nesnelerle ilgilenme.*
- *İsmi söylendiğinde 12 aya kadar uygun bir yönelme olmaması.*
- *Çevresindeki objelere 14 aya kadar ilgi göstermeme.*
- *Yalnız kalma isteği, gözleri kaçırma, göz teması kurmaktan kaçınma.*
- *Çevresindeki insanlarla iletişim kurarken, sadece kendi duyguları hakkında konuşma, diğer insanların duygularına tepki vermeme.*
- *Çevrelerindeki küçük değişimlere çok fazla tepki gösterme.*

Otizm spektrum bozukluğu üç temel belirti göstermektedir. Tekrar eden davranış örüntüleri, dil gelişiminde ve sosyal becerilerde belirgin yetersizlikler olarak karakterize edilmektedir. Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma ya da bütünleştirmeye ihtiyaç duyan ve OSB tanısı alan ocuklarda ilişki kurmada güçlük, istek bildirme, bilgi edinme ve bağımsız davranışlarda güçlük ve sınırlı sosyal iletişim becerileri görülmektedir. Bu bağlamda çocukların OSB'den farklı düzeylerde etkilendikleri ifade edilmiştir. DSM-V'te OSB olan çocuklar üç temel düzeyde ele alınmıştır: *"birinci düzey; hafif düzeyde destek gereksinimi olan, ikinci düzey; orta düzeyde (önemli ölçüde) destek gereksinimi olan ve üçüncü düzey ise ağır düzeyde (çok önemli ölçüde) destek gereksinimi duyan"* olmak üzere üç kategoriye ayrılarak açıklanmıştır.

DSM-V'e göre OSB olan çocukların düzeyleri Tablo 1'de yer almıştır (APB, 2013, Kaymak, 2016; Kıracaali-İftar, 2014; Rakap, Birkan & Kalkan, 2017).

Tablo 1: DSM-5'te Otizm Spektrum Bozukluğu Düzeyleri

Ciddiyet düzeyi	**Sosyal iletişim**	**Sınırlı, tekrarlayan davranışlar**
Düzey 3 "Ağır düzey destek gereksinimi"	Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişimdeki ağır yetersizlikler, işlevsellikte önemli bozukluklara, çok sınırlı düzeyde sosyal etkileşim başlatmaya ve başkalarından gelen sosyal uyaranlara en az düzeyde cevap vermeye neden olur. Örneğin, sadece birkaç anlaşılabilir kelime konuşabilen, nadiren iletişim başlatan ve iletişim başlattığında da sadece ihtiyaçlarının karşılanması için anormal yaklaşımlar sergileyen ve yalnızca doğrudan sosyal yaklaşımlara tepki veren bir birey	Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada aşırı güçlük ya da işlevselliğin tüm alanlarını olumuz yönde etkileyen diğer sınırlı/tekrarlayan davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede önemli düzeyde stres ve güçlük.
Düzey 2 "Orta düzey destek gereksinimi"	Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde önemli yetersizlikler, destek sağlandığında dahi sosyal yetersizliklerin görülmesi; sınırlı sosyal etkileşim başlatma; başkalarından gelen sosyal etkileşim girişimlerine az ya da anormal tepkiler verme. Örneğin, basit cümleler kullanan, etkileşimleri dar, özel ilgi alanlarıyla sınırlı kalan ve belirgin düzeyde garip, sözel olmayan iletişime sahip olan bir birey.	Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada güçlük ya da başkaları tarafından açıkça görülebilecek ve farklı ortamlarda işlevselliği olumsuz yönde etkileyecek kadar sık görülen diğer sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede stres ve güçlük.
Düzey 1 "Hafif düzey destek gereksinimi"	Destek sunulmadığında sosyal iletişimdeki bozukluklar fark edilebilir yetersizliklere neden olur. Sosyal etkileşim başlatmada güçlük ve başkalarının sosyal girişimlerine atipik tepki verme ya da tepki vermede başarısız olma ile ilgili açık örnekler. Sosyal etkileşime ilgi azalmış gibi görünebilir. Örneğin, tam cümleler ile konuşabilen ve etkileşim kurabilen ancak karşılıklı etkileşim ve sohbette başarısız olan ve arkadaşlık kurma girişimleri garip görünen ve genellikle başarısız olan bir birey.	Davranışlarda esnekliğin olmaması bir ya da daha fazla ortamda işlevselliği önemli düzeyde olumsuz olarak etkiler. Etkinlikler arası geçişlerde güçlük. Organizasyon ve planlamadaki problemler bağımsızlığı olumsuz etkiler.

2.2. OSB Olan Bireylerin Gelişim Özelikleri

OSB olan çocukların genel gelişim özellikleri baz alındığında bazı gelişim alanlarında göze çarpan farklılıklar gözlemlenmektedir. Otizmli çocukların genel gelişimlerini gözlemleyen Michael Rutter ilk kez 1978 yılında dil gelişimindeki ve sosyal iletişimdeki yetersizleri, yineleyici davranış özelliklerini tespit etmiştir (Özkan & Cavkaytar, 2015). Ayrıca, sosyal davranışların sonucunda durumla ilişkilendiren duygusal sonuçları kavramakta zorlanabilmektedir. Dikkat becerisine yönelik bilişsel süreçlere ilişkin farkındalık oluşturamadıklarında sosyal olayları ve durumla ilişkili öğrenme eylemini gerçekleştiremeyebilirler (Trawick-Swith, 2013).

Bu bölümde OSB olan çocuklarda sosyal, iletişim ve dil becerilerindeki durumlar incelenmiştir.

2.2.1. Sosyal Becerinin Gelişimi

Sosyal gelişim, doğumdan ölüme kadar geçen süre içerisinde bireyin çevresi ile etkileşim kurması, bu etkileşim ile oluşturulan duygu, davranış, tutum geliştirme ve farklı kişilerin davranışlarını algılama, yorumlamadan oluşan bir bütündür (Schaffer, 1996).

Sosyal beceriler bireyin duygu ve düşüncelerini olumlu ve olumsuz yönleriyle sosyal pekiştirmeye ihtiyaç duymadan kişilerarası ilişkilerde ifade edebilmesinden oluşmaktadır (Bernstein,1982).

Sosyal beceriler temelde sosyal ilişkileri başlatma, devamlılığını sağlama, sözel ya da sözel olmayan davranışlar aracılığıyla sosyal ilişkileri sürdürme olarak ifade edilmektedir. Başlıca sosyal beceriler, toplumdaki bireylerin aile, çevre ve akran ilişkileri ile iletişim, karar verme, problem çözme, kendini ifade edebilme becerilerini kapsamaktadır (Taylı, 2012).

Gelişim basamaklarındaki ilerleme sağlayan her çocuk sosyal becerilerini geliştirmeye çalışırken yaşına, gelişim aşamasına uygun bir şekilde akranları ve çevresindeki bireyler ile etkileşim içinde olabilmeye, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına ve kurallara uygun davranışları kazanmaktadır (Cirhinlioğlu, 2015).

Sosyal beceriler pek çok kuramcı tarafından farklı boyutlarıyla incelenmiştir. *Psikoanalitik kuram'a* göre sosyal beceriler; çocuk ve ailesi arasındaki ilişkinin deneyimlenmesi ile oluşmaktadır. Gelişimi, kuramın savunucularından Sigmund Freud (1856-1939) psikoseksüel gelişim evreleri ve Eric Ericson (1902-1994) psikososyal gelişim evreleri ile ifade etmiştir. *Psikoseksüel* gelişim kuramında Freud, sosyal becerileri çocuk ile ebeveyn arasındaki duygusal bağın çevreye aktarılması sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal becerileri *Oral Dönem* (0–3 yaş), *Anal Dönem* (1,5-3 yaş), *Fallik Dönem* (3-6 yaş), *Gizil/ Latans Dönem* (7 yaş-ergenlik), *Genital Dönem* (Ergenlik ve sonrası) olarak dönemlere ayırmıştır. Birey sosyal becerileri edinirken toplumsal değerler ile adaptasyon sağlamaya çalışır. *Psikososyal* gelişim kuramında Ericson, çocuğun önce ailesi ve daha sonrasında çevresiyle etkileşime girerek yaşamı boyunca sekiz dönemden geçmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu dönemler: Temel güvene karşı güvensizlik (0–1 yaş), özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk (3–6 yaş), çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-20 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (20-40 yaş), üretkenliğe karşı durgunluk (40-64 yaş), benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş ve üzeri) (Glasmann & Hadad, 2013; Sacks vd., 1992).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuram'ının savunucusu Albert Bandura (1925-2021)'ya göre çocuklar davranışları öğrenirken başkalarını gözlemler ve taklit eder. Bu nedenle öğrenmenin sosyal ortamda yetişkinden model alınmanın sonucunda taklit edilerek mümkün olacağını kabul etmektedir (Korkmaz, 2010; Yıldız, 2004).

Sosyokültürel Gelişim Kuram'ının savunucusu Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) gelişimin insan ve kültürün etkileşiminin bir sonucu olduğunu, çocuğun bilgi, beceri ve tutumlarının şemasının çevre ile oluştuğunu bu becerilerin oluşumunda bilişsel ve dil gelişiminin en önemli araç olduğunu savunmaktadır (Vygotsky, 1985; akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

Ekolojik Sistem Kuram'ının savunucusu Urie Bronfenbrenner (1917-2005), bireyin gelişme basamağı içerisinde yer alan çevrenin birbirleriyle etkileşimde

bulunduğu ve bu etkileşimle birlikte gelişim dönemine göre değişen çevre ile yaşanan değişim olarak ifade etmektedir (Eke, 2019; Özgün, 2015).

MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programına (2013, s.47) gör "36-48 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri, "*Kendisi ile ilgili sorulara cevap verir, grup oyunlarına katılır, sıraya girer, sırasını bekler, nezaket sözcüklerini kullanır, duygularını ifade eder, başkalarının duygusal ifadelerini fark eder, yetişkin denetiminde kurallara uyar, basit sorumlulukları yerine getirir, kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanır"*, 48- 60 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri, *"Adını- soyadını ve yaşını söyler, yetişkinlerin konuşmalarına katılır, duygularını jest ve mimiklerle ifade eder, başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir, yetişkin / akran liderliğine uyum gösterir, bir sorunu olduğu zaman yardım ister, başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir, başladığı işi sürdürme çabası gösterir, sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterir, gerekli durumlarda bağımsız davranır"* ve 60- 72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri, *"Evinin adresini söyler, ebeveynin telefon numarasını söyler, duygularını belli eder, başkalarının duygusal ifadelerini açıklar, kendini özgün yollarla ifade eder, kurallara uyar, gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar, aldığı sorumluluğu yerine getirir, kendine güven duyar, yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar, yeni tanıştığı bireylerle kolay iletişim kurar, amaçları doğrultusunda davranır, duygularını kontrol eder, gerekli durumlarda liderliği üstlenir"* şeklinde belirtilmiştir.

Sosyal becerilerin gelişmesinde temel rol oynayan önemli faktörler bulunmaktadır. Yaşamın ilk yıllarından başlayarak sosyal becerilerin temellerini atıldığı ***aile ilişkileri***; paylaşımda bulunma, liderlik, yardımlaşma, işbirliği ve saygı gösterme gibi toplumsal yaşamdaki yöntemlerden oluşan ***arkadaşlık ilişkileri***, sosyal, bilişsel, dil, duygusal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinin ortak yolu olan ***oyun***, tablet, telefon ve televizyon gibi ***kitle iletişim araçları*** ve diğer bireyler ile etkileşime girme, gözlemlediklerini deneyimleme, toplumsal kuralların öğrenilmesini sağlayan ***sosyal çevre*** çocuğun sosyal beceri ediniminde önemli kriterlerden bazılarıdır (Baran, 2011; Can, 2011; Güngör, 2004; Özbey, 2009, Süngü, 2022).

Çolak (2016) sosyal becerilerin geliştirilmesinde değerlendirme basamağının önemini vurgulamıştır. Sosyal becerileri değerlendirme kriterleri arasında yer alan temel teknikler bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. En yaygın teknikler: doğrudan gözlem, yakın çevre ile yapılan görüşmeler, sosyometrik teknikler, davranış derecelendirme ölçekleridir. Doğrudan gözlem; çocuğun okul ortamında, evde ya da farklı ortamlarda belirli sıklıkta, belirli sürelerde ve belirli yoğunlukta çocuğun davranışlarının ve çevresiyle kurduğu etkileşimlerinin gözlemlenmesinden oluşan en etkili sosyal beceri ölçme yöntemidir. Yakın çevre ile yapılan görüşmeler; çocuğun ebeveynlerinin, diğer öğretmenlerinin ya da yakın çevresinde bulunan kişilerin görüşlerinin dikkate alınarak oluşturulduğu ölçme yöntemidir. Sosyometrik teknikler; akranları ile etkileşimlerinin nicel sonuçlar ile ölçülebildiği yöntemdir. Davranış derecelendirme ölçekleri; sözel sözel dil becerisine sahip ve sınırlı iş birliği becerisine sahip çocuklarda kullanılmaktadır (Batu, Çolak & Odluyurt, 2012).

OSB olan çocuklarda belirtilen sosyal beceri sorunları arasında göz kontağı kuramama, sosyal alıcılardan dönüt alamama, çevresindeki bireyler ile sosyal etkileşim başlatma ya da sürdürmede zorluklar, empati yoksunluğu yer almaktadır (Weiss & Harris, 2001). Çoğunlukla bilişsel ve dil becerilerinde gelişim yetisine sahip olmalarına rağmen sınırlı sosyal duygusal gelişim kapasiteleri nedeniyle aile, akran ve çevreleriyle iletişim kurmada zorluk yaşadıklarından dolayı bu becerilerde zamanla yavaşlama görülebilmektedir (Krasny vd, 2003).

2.2.2. İletişim Becerisinin Gelişimi

İletişim sözcüğü, TDK (2022)'ya göre *"duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması"* şeklinde ifade edilmiştir. Dil, duygu ve düşünceleri algılama ile kendini ifade etmeye yarayan bir iletişim yoludur (Küçükünal, 2019). Montessori'ye göre dil, erken dönemlerde oluşmaya başlayan, gözlem gücüyle ortaya çıkan, seslerin birleşip anlamlı bir şekilde ortaya konması ile oluşan, duygu ve düşüncelerin bir başka kişiye aktarımını sağlayan en önemli araçtır. Bebekler, doğumdan sonra altı ay içerisinde ilk heceleri (ma ma, de de vb.) ortaya çıkarmakta, altı ay ile bir yaş arasında ise ilk kelimelerini gözlem ve taklit ile

göstermektedir. Bebek on sekizinci aya geldiğinde masa, kedi, ekmek gibi tek kelimeden oluşan isimlendirmeleri artık yapabilir hale gelmektedir (Çev. Z. Baykul, 2015).

Dil, gelişimsel sıra takip ederken aylara göre şu sırayı takip etmektedir (Lanza & Flahive, 2019):

- 0-6 ay: yüksek sesi işittiğinde irkilme, sesin yönüne doğru başını çevirme, farklı kişilerin seslerine farklı tepkiler verme, konuşulduğunda gülümseme, göz kontağı kurma
- 6-12 ay: hayır denildiğinde anlama, ismine bakma, nesneler ile etkileşim kurma, oyuncakları oynatma, aynada kendini gördüğünde gülümseme, dikkat çekmek için ses yükseltme, basit hareketleri tekrar etme
- 1-2 yaş: bay bay yapma, paralel oyun oynama, ailesindeki kişilere isimleri ile seslenme, yetişkin tonlamasını taklit etme, sözel etkileşimde sıra bekleme
- 2-3 yaş: akranlarını gözlemleme, uzun diyalog kurma, ilişkili oyunlar oynama, eşyalarına değer verme, evcilik oynama ve bu esnada oyuncaklar ile konuşma, sözel ikna eylemlerinde bulunma, eksilen oyuncağını fark etme, yardım isteme, basit grup faaliyetlerine katılma
- 3-4 yaş: işbirlikçi oyunlara katılma, çok basamaklı yönergelere uyma, kendiyle konuşma, tecrübelerini aktarma, duygu ve düşüncelerini fark etme ve ifade etme
- 4-5 yaş: kurallı oyunlar oynama, konudan uzaklaşmadan uzunca bahsetme, soyut kelimelerin bazılarını kullanabilme, problemlerini ifade ederek çözmeye çalışma
- 5-6 yaş: kelime oyunu yapabilme, kelimelerin anlamlarını sorma, bilgi edinmek için soru sorma, grupla ilgili karar alma ve rol dağılımı yapma, arkadaş seçme.

Bu beceriler dilde kullanım bileşeni olarak ifade edilmekte ve iletişim kurmak için gerekli olan konuşma kuralları, sıra alma, sohbet başlatma, sürdürme, sonlandırma geri bildirim alma, dili kullanma gibi becerilerin temel ögelerini oluşturmak için

önemlidir. Gelişimin önemli bir yönü olan dil becerileri, bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi büyük ölçüde etkilediğinden erken dönemde konuşma becerileri için atılan temeller çocuğun tüm hayatını etkileyecek bir öneme sahiptir (Küçükünal, 2019).

Otizmli çocukların gelişimleri takip edildiğinde yoğun olarak yaşanan temel sorun dil ve konuşma bozukluklarıdır. Buna ek olarak alıcı dil becerilerinde ve sosyal ortamlarda dili aktif olarak kullanmada da sorunlar gözlemlenmektedir. Otizmde konuşma becerisi otizmden etkilenme düzeyine göre değişebilen bir durum olmakla birlikte konuşan çocuklarda anlamlı ve işlevsel dilde sorun oluşabilmekte ya da sözsüz iletişim yani konuşmama gözlemlenebilmektedir. Anlamlı ve işlevsel olmayan konuşma biçimlerinde bir sözcüğün ya da sözcük grubunun anında ya da gecikerek tekrarı anlamına gelen ekolali otizmde sıkça görülen iletişim biçimidir (Yavuz, 2020).

Otizmli çocuklarda gözlemlenen temel özelliklerinden biri iletişimin sınırlı olması ya da hiç kuramaması ile ilgili yetersizliktir. Bebeklik döneminden itibaren görülen ağlama (0-2 ay), iki heceli basit sözcük dönemi olarak adlandırılan babıldama (2-6 ay), hecelemeden oluşan çağıldama (6-12 ay) otizmli çocuklarda ya hiç görülmez ya da sınırlı bir şekilde gözlemlenmektedir (Yıldırım & Çetingöz, 2017).

İletişim becerilerinin gelişiminde doğrudan ilişkisi olan bazı beceriler vardır. Bunlar: Jest kullanımları, gözlemlenen davranışların tekrarıyla oluşan taklit becerileri, çocukların kendilerini ifade etme biçimi olan oyun becerileri iletişim becerileri ile doğrudan ilişkili olan becerilerdir. Bu beceriler ile otizmli çocuklar ve diğer çocuklar kıyaslandığında bu alanlarda belirgin sınırlılıklar gözlemlenmiştir (Ökcün Akcamuş, 2017).

Otizmde çocukların iletişimde sosyal katılım, ortak dikkat, sosyal karşıkılık taklit becerileri, oyun, sözel el koordinasyonu ve sosyal iletişim becerileri dil gelişiminde önemli rol oynamakta ve dil gelişimlerinde yaşanan gerilikler bu alanları olumsuz etkilemektedir (Landa, 2007).

Otizmde iletişim becerilerini güçlendirmek için yapılan çalışmada iletişim becerilerinin aile eğitim uygulamaları ile etkili bir program oluşturulduğunda etkili bir iletişim beceri gelişiminin olduğunu göstermektedir (Kizir, 2021).

2.2.3. Oyun Becerisinin Gelişimi

İletişim sözcüğü, TDK (2022)'ya göre *"Yetenek ve zekâ geliştirici, kurallar belirlenmiş, hoş vakit geçirmeye yarayan eğlence"* olarak ifade edilmiştir.

Oyun, aktif rol alınan, çocuğun isteğiyle hareket ettiği, çoğunlukla yaratılışa göre yön verilen, değişime açık, kendi içerisinde kuralları olan ve zevkle yapılan eylemler bütünüdür (Aksoy & Dere Çiftçi, 2020).

Oyun, yaratıcılığın gelişiminde, sorumluluk almada, hayal gücünü geliştirmekte, kas gelişiminin desteklenmesinde, plan yapma ve karar verme becerilerinde, kendini ifade etme ve alıcı dil becerilerinin gelişiminde, kendini tanımada, dikkatini verme ve odaklanmada, duyguların gelişmesi ve yönetme becerisinde, farklı sosyal rolleri deneyimlemede fayda sağlamaktadır (Kasap-Süslü, 2014).

Ülke Kürkçüoğlu (2012) oyunu, iki tür olarak ele alınmıştır. Birincisi zihinsel oyun türü olarak adlandırılmaktadır. İşlevsel, hayali, yapı inşaa ve kurallı oyundan oluşmaktadır. Nesneleri/oyuncakları salt kendi amacına göre oynamaktan oluşan işlevsel oyun; nesnelere/oyuncaklara hayali/ sembolik anlam katılarak yapılan hayali oyun; yaratıcılıklarını ortaya koyarak belirli nesne/oyuncaklar ile inşaa etme ya da bir amaç doğrultusunda oluşum ortaya koymalarından oluşan yapı inşaa oyunu ve kendileri ya da başkaları tarafından oluşturulan kurallar dahilinde oynanan kurallı oyundur (Barton & Pavilianis, 2012).

Oyun oynama gelişimi genellikle bir sıra halinde gözlemlenmektedir. *Tek başına oynanan oyun* çocukların ilk başvurduğu seçenektir. Çocuk ilk etapta sadece nesneler/oyuncaklarla vakit geçirmekten keyif alır. *Başka bir oyunu izleme,* sözel bir iletişime geçmeden sadece çevresindeki kişilerin oyunlarını gözlemlemekten oluşmaktadır. *Paralel oyun* evresinde iken çocuk, çevresindeki kişi ile aynı nesne/oyuncakla vakit geçirmesine rağmen bağımsız oyun oynamaktadır. *Birlikte oynan oyun* aşamasında ortak nesne/oyuncak alışverişinde bulunurken kısa aralıklarla birlikte oynarlar. *İşbirliğine dayanan kurallı oyun* evresinde çocuk belirli bir amacı

olan sonuca varan oyunlar oynar. Oyunun her evresi her çocuk için cinsiyete, yaşa göre farklılık gösterebilmektedir (Yavuzer, 2015).

Wolfberg'e (2003) göre oyun becerileri, sosyal oyun olarak ifade edilmekte; erken dönem ve ilerleyen dönem sosyal oyun becerilerinden oluşmaktadır

Sosyal oyun aşamaları erken dönemde çocuğun sosyal gülümsemesi, gözlem yapması ve taklit etme ile etkileşiminden oluşmaktadır. İlerleyen dönemde sosyal oyunda çocuk ilgileri doğrultusunda kendini ifade etme yeteneklerini kullanmaktadırlar.

Oyunun çocuğun gereksinimini olduğu ilk olarak resmi olarak 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi dördüncü ilkesi ile kanıtlanmıştır. Ayrıca öğrenmenin etkili bir yöntemi olan oyun, çocuğun öğretimsel hedefleri bütüncül bir kapsamda eğlenerek bilgi edinmesini sağlamaktadır (Usta vd., 2017). Oyunun çocuk hangi basamakta olursa olsun çocuğa katkı sağlandığı söylenebilir. Sembolik oyun, Piaget'e (1962) göre nesneye yüklenen sembollerin anlamlandırılmasından oluşmaktadır. Erken yaşlarda başlanan sembolik becerilerin bilişsel işlevlerinin desteklenebileceği ifade edilmiştir (Güney & Baran, 2022).

Özel eğitim gerektiren bireylerde oyun becerisini geliştirmek farklı gelişim alanlarına özgü hedeflerin belirlendiği ve bu hedeflerin kısa ve uzun vadeli şekilde planlandığı, kimi zaman çocuğun başlattığı kimi zaman eşlik eden kişinin başlattığı ve sürdürdüğü içeriğinde öğretimin olduğu etkinliklerden oluşmaktadır (Özen & Ergenekon, 2011).

Otizmli çocuklar göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde oyun başlatma ve sürdürme basamaklarında belirgin sorunlar yaşamaktadırlar. Oyunu başlatmada yaşanan sosyal etkileşim kurmada güçlük, iletişimde sınırlılık, ortak dikkatte yaşanılan belirgin farklılıklar, işlevsel oyun kurmada aksaklıklar, sıra almada zorluk, yineleyici oyun örüntülerinden keyif alma genel gözlemlenen sorunlar arasında yer almaktadır (Rutherford ve Rogers, 2003; Williams, 2003). Bunun bir örneği olarak Trawick-Swith (2013)'in çalışmasında otizmli çocuklar gözlemlendiğinde büyük bir çoğunluğunun

sembolik oyunlarına katılmadığı ifade edilmiştir. Yoğunluklu olarak tekrarlayıcı motor taklitleri içeren nesneleri ve oyuncaklarla vakit geçirdikleri belirtilmiştir.

Hughes (1998) otizmli çocukların oyun becerilerine katılımlarında üç farklı görüşü savunmuştur: Bunlardan birinci görüşe göre otizm olan çocukların zihin kuramı için yeterli bilişsel alt yapıya sahip olamadıklarını, dramatik oyunu sürdürmekte işe yarayan başkalarının düşüncelerini bilme ve çocuğun oyunu oynarken farklı perspektiflerden (düşünce ve duygu) bakarak oyunu genişletmekte zorlandıkları; ikinci görüşe göre ortak dikkat eksikliğinden ve bilişsel esneklik becerilerinde akranlarına göre rolleri bölüşmede, nesnelerin temsillerinde ortak karar vermede (Capps, Kasari, Sigman ve Yirmiya,1993) zorlandıklarını; üçüncü görüşe göre ise OSB olan çocukların oyun becerilerinde yeterli seviyede olduklarını ancak oyuna akranları ile katılmak istemediklerini ya da oyun oynama motivasyonlarının düşük olduğunu yeterli yetişkin ya da uygun akran desteği ile birlikte oyunlara katılım göstereceklerini ifade etmiştir.

Sembolik oyun becerileri, sosyal becerileri ve iletişim becerilerinin otizmli çocuklarda oyun terapisi ile geliştirildiği tespit edilmiştir (Kurşun, 2022).

2.3. OSB'nin Yaygınlığı

OSB'nin yaygınlaşma hızı incelendiğinde Amerikan Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi'nin (Centers for Disease Control Prevention, 2020) yaptığı çalışmalar incelendiğinde, 2012 yılında her 68 kişiden 1'inde OSB tanısı görülmekte iken (Christensen ve diğ., 2016) 2018 yılında her 44 kişiden 1'inde; 2020 yılında her 36 kişiden 1'de OBS tanı alma durumu hızlı bir artış göstermektedir (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri). Yapılan araştırmalar OBS tanılama sıklığının 2004 yılından itibaren %200 artış gösterdiğini ifade etmektedir (MEB, 2021). Bu bilgiler doğrultusunda erken müdahalenin ne denli önemli olabileceği vurgulanabilmektedir.

Otizm Dernekleri Federasyonu'nun (2019) açıkladığı yaklaşık verilere göre ülkemizde 352.000 otizmli bireyin olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde otizmin temel tanı kriterlerine yönelik farmakolojik bir tedavi yöntemi bulunmamaktadır. Bununla birlikte erken teşhis ve otizmde uygulanan özel eğitim yöntemleri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı en etkili tedavi yöntemi olarak kabul edilmektedir ve günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Ancak eşlik eden belirtilere özgü (dikkat eksikliği, şiddet vb.) psikofarmakolojik tedaviler uygulanmaktadır. Deneysel ilaç, bazı hormon tedavileri ise bilimsel olarak etkin ve güvenirlik çalışmalarını tamamlamadığından dolayı yaygın olarak kullanılmamaktadır. Fakat bu artışa rağmen farmakolojik tedavi yöntemlerine özgü bilimsel çalışmalarda artış gözlemlenmemekle birlikte daha çok önleme, erken teşhis ve eğitsel müdahale üzerinde yoğunlaşmaktadır (Karakoç Demirkaya, 2019).

OSB'nin cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde farklı bulgulara rastlanmıştır. Yapılan araştırmaların bir kısmında otizm görülme sıklığının erkek çocuklarda görülme oranlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Akbaş, 2020; Christensen vd., 2016; Duvekot vd., 2017; Güleç ve Köroğlu, 1998, Ma vd., 2010; Kahraman & Yuvacı, 2019; Korkmaz, 2000). OSB görülme oranının erkeklerde (%8,8) kızlara (%4,8) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Klinik örneklem grubuyla yapılan diğer bir araştırmada; kızlar ile erkekler karşılaştırıldığında erkeklerde 4-6 kat, toplum örnekleminde ise erkeklerde 2-3 kat daha yüksek görülmüştür (Fombonne, 2005). Mukherjee (2017) çalışmasında kız çocuklarının OSB görülme sıklığının daha az olmasının nedeni olarak kızların beyinlerindeki çeşitli risklerden, zorluklardan ve travmalardan koruyucu etkili sağlayan ve problem çözme, baş etme ve sağlıklı adaptasyon sağlayan "*koruyucu faktörlerin*" etkisini öne sürmüştür.

Tüm bu çalışmaların aksine DSM-5'te ise cinsiyetin tanı ile ilişkisinde istatiksel olarak bir fark gözlemlenmediğini belirtilmektedir. Bu düşünceyi destekleyen bir diğer çalışmada kızlar ve erkekler arasında hiçbir fark bulunmadı (Hiller vd., 2014). İncelenen çalışmalar tüm göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetin otizm görülme sıklığında etken bir değişken olmadığı söylenebilmektedir. Ek olarak cinsiyet faktörü dışında ırklar arasında yapılan çalışmada otizmin görülme sıklığını

Hassannattaj (2020) incelemiş ve siyah ırk ile beyaz ırkta olan çocuklar arasında yaygın olarak bir fark gözlemlemediğini belirtmiştir.

Otizm görülme sıklığı dünya genelinde arttığı ifade edilmiştir (Centers for Disease Control Prevention, 2020). Bir diğer artış nedeni ise baba yaşının fazla olmasının otizmli çocuğa sahip olma riskini arttırdığı bilinmekle birlikte otizm ilişkisinin incelendiği çalışmada 35 yaş üstü annelerin otizmli çocuğa sahip olma riskini %30'a kadar arttırdığı bulunmuştur (Couteur & Szatmari, 2015). Otizmin görülme sıklığının bu denli artması nedeniyle OSB nedenleri, tedavi ve eğitsel müdahalelere yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Cavkaytar, 2019; Kurt, 2007). Otizm görülme sıklığındaki artışın nedenleri için 1992 ile 2005 yılları arasındaki yılları inceleyen bir çalışmada tanısal kriterlerin üzerindeki değişikliklerin etkisi üzerine vurgu yapılmıştır (King & Bearman, 2009).

Sonuç olarak OSB görülme nedenleri araştırıldığında halen tam olarak bilinmemekle birlikte genetik ve çevresel faktörlerin semptomların oluşmasında etken olduğu düşünülmektedir (Scott vd., 2017).

2.4. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yaygın Yöntemler

Erken müdahale ve özel eğitim hizmetlerinde yer alan birçok öğretim programı yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğu eğitimi için bilimsel dayanaklı kriterler ve uygulamaların belirlenmesi Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC) ile OSB Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) tarafından yapılmaktadır (Kurth, 2015). Bu uygulamalar arasında Doğal Öğretim Yöntemleri, Fırsat Öğretimi, Ayrık Denemelerle Öğretim, Uygulamalı Davranış Analizi sayılabilmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2020).

OSB olan bireyler için erken dönemde başlayan eğitim programının doğumdan üç yaşına kadarki süreçte doğal ortamında yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuğun doğal ortamı en çok vakit geçirdiği ev olarak tanımlanmaktadır. Otizmli çocuklar için uygulanabilecek hizmetleri için ise

uygulamalı davranış analizi, erken müdahale, duyu bütünleme terapisi, konuşma/dil terapisi ve özel eğitim olarak ifade etmektedir (akt; Yavuz, 2020).

Oono vd., (2013) ve Lord vd., (2018) yapmış oldukları araştırmada OSB eğitim programları aile etkileşimli erken müdahale eğitsel müdahale programlarından Gelişimsel Bireysel Temelli Model/ Floortime (DIR), Okul Öncesi Otizm İletişim Çalışması (PACT), Ortak Dikkat Sembolik Oyun Katılımı ve Düzenlemesi (JASPER), Erken Başlangıçlı Denver Modeli (ESDM) ve Erken Sosyal Etkileşim (ESI)'i etkileşim programları arasında başarılı yöntemler olarak belirtmektedir.

Bu bilgiler ışığında çeşitli yöntemlere değinilmiştir:

Uygulamalı davranış analizi: OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan uygulamalı davranış analizi, davranış ilkelerinden yola çıkarak sosyal davranışların anlamlı düzeyde gelişmesini sağlamak için sistemli ve kanıta dayalı çalışan bir bilim dalıdır. Gözlemlenebilir, objektif tanımlamalara uygun davranışlar üzerinde çalışırken bilimsel tanılamadan, ölçme ve veri analizinden yararlanmaktadır. Ev, okul ve diğer ortamlarda uygulanabilmektedir (Birkan, 2013). Uygulamalı davranış analizi, doğal dil öğretim modellerinin ilkidir (Koegel, 1987). Erken ve yoğun bir gelişimsel müdahale ile uygulamalı davranış analizi terapisinin otizmli çocuklarda faydalar sağladığı tespit edilmiştir (Roane, Fisher & Carr, 2016).

Doğal Öğretim Yöntemleri: OSB olan çocukların iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek, desteklemek ve sosyal ortamda doğal müdahaleler ile yapılandırılmamış ortamda sunulan öğretim ve tekniklerden oluşmaktadır (Burak & Ahmetoğlu, 2020, Diken, 2015; Güleç- Aslan, 2017).

DIR/ Floortime: İşlevsel duygusal gelişim kapasitesini, biyolojik bireysel farklılıkları ve ilişki temelli duyguları kategorize ederek çalışma yapmaktadır. İşlevsel duygusal gelişim kapasiteleri altı gelişimsel boyutta incelenmiştir: kendini düzenleme ve dünyaya ilgi; dahil olma ve ilişki; iki yönlü/ karşılıklı iletişim; karmaşık, problem çözme odaklı iletişim; duygusal fikirler; semboller arasında bağlantı kurma, soyut düşünme'dir (Greenspan ve Wieder, 2005; Pilarz, 2005). Floortime seansında yer alan 5 basamak bulunmaktadır. Gözlem, yaklaşma- iletişim döngüsünü başlatma, çocuğun

liderliğini takip etme, oyunu genişletme ve çocuğun iletişim döngülerini kapatmasıdır (Şengül Erdem, 2021). Grenspan vd. (1998), tarafından Floortime uygulaması esnasında uygulanması gereken öneriler şunlardır:

- *Çocukla iletişimde 20-30 dakika kesintiye uğramayacak zaman dilimleri yakalamak*
- *Sabırlı ve rahat kalmaya çalışmak.*
- *Çocuğun duygusal tonuna empatik kalmak.*
- *Kendi duygularımızın farkında olmak (bu çocukla nasıl etkileşim kuracağınızı etkileyecektir).*
- *Kendi ses tonunuz ve jestlerinizi izleyin.*
- *Çocuğun önderliğini ve etkileşimini takip etmek ve ona katılmak. Burada çocuğun ne yaptığının çok da önemi yoktur. Önemli olan çocuğun bir etkileşimi başlatmasıdır.*
- *Çocuğu takip etmekte, peşinden gitmekte ısrarcı olmak.*
- *Çocuğun karşısında olacak şekilde pozisyon alın.*
- *Çocuğun başlattığı veya taklit ettiği her şeye yatırım yapmak.*
- *Oyun oynamakta inatçı olmak.*
- *Çocuğun gelişimsel düzeylerinin farkında olun.*
- *Vurmak, kırmak, incitmek yok.*
- *Kaçınma veya hayırları bir reddetme gibi düşünmemek.*
- *Genişlemek, genişletmek- genişlemek- devam etmek, yanlış anlamış gibi yapmak, yanlış hamle yapmak, söylediği gibi davranmak, müdahale etmek.*
- *Seansı bir öğrenme veya öğretme deneyimine dönüştürmemek.*
- *Nesneleri etkileşim sağladıkları süre boyunca kesintiye uğratmamak veya değiştirmemek."*

Okul Öncesi Otizm İletişim Çalışması (PACT): okul öncesi dönem otizmli çocuklar için geliştirilmiş, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişmesine odaklanan, terapist ile gerçekleştirilen video model ile öğretim yapılan bir müdahale programıdır (Pediatric Autism Communication Therapy, 2022).

Ortak Dikkat Sembolik Oyun Katılımı ve Düzenlemesi (JASPER): Gelişimi doğal bir akışta takip eden davranışsal bir müdahale yöntemidir (Waddington & vd., 2021). OSB olan çocuklarda ortak dikkat ve oyun becerileri üzerine yoğunlaşmış ve talep etme ile iletişimi arttırma yönüne vurgu yapan müdahale çeşididir (Kasari vd.., 2010).

Erken Başlangıçlı Denver Modeli (ESDM) ve Erken Sosyal Etkileşim (ESI): Denver Erken Başlama Modeli (The Early Start Denver Model-ESDM-DEBM), ABD'ye bağlı Washington üniversitesinde Sally Rogers, Geraldine Dawson ve meslek arkadaşları tarafından oluşturulan oyun, ilişki ve uygulamalı davranış analizi yaklaşımlarıyla biçimlenen bir müdahale programıdır (Kurtçu & Subaşı Yurtçu, 2017).

Nöroplay Yöntemi: Sembolik oyun dönemi olan 12-42 aylar arasında otizm bulguları gösteren çocuklar için tasarlanmış, çocuğun ebeveynleri ile çocuk arasındaki etkileşimi baz alarak yoğunlaştırılan bir müdahale yaklaşımıdır. Nöroplay terapisi ile ebeveynlere sosyal iletişim becerilerini desteklemek esas alınarak çocuklara oyuncaklar ile bir hedef doğrultusunda oyun oynamaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda ebeveyn- çocuk tutumları bağlamında çocuğun hangi oyuncakları tercih ettiği, ebeveynlerin oyunlara nasıl katılım sağlayacakları ve istenmeyen davranışlar konusunda izleyecekleri yollar ebeveynlere öğretilir. Terapi sürecinde, sosyal oyunlar ile çocuğun günlük yaşamında vakit geçirdiği ortam olan evde etkileşimin ve iletişimin arttırılması hedeflenmektedir. Nöroplay, otizmli çocuklara uygulanabileceği gibi yüksek risk grubunda olan otizmli çocukların kardeşleri için de uygun olmaktadır (Ekici, Bıçakçı, Gürkan, Unay & Tatlı, 2019).

Otizmli çocuğun iletişim, sosyal ve oyun becerilerindeki yetersizlikleri karşısında çocuğun eğitiminden sorumlu olan aileler için hazırlanmış belirli eğitim programları bulunmaktadır. Bunlar: Portage erken çocukluk dönemi eğitim programı, küçük adımlar erken eğitim programıdır (Kartal, 2019).

Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı: ABD'de Winsconsin eyaletine bağlı Portage kentinde, özel gereksinimli çocuklara beceri öğretimini

sağlamak amacıyla kırsal kesimde yaşayan anne babaların eğitim rolünün baskın olduğu bir program türüdür (Simeonsson, 1991). Programda anne ve babaların ev ortamını çocukları için öğrenme ortamı olarak sunarak gerekli çabayı sarf etmeleri beklenmektedir (Shearer & Shearer, 1972). Portage, 691 maddeden oluşan, değerlendirme sonucunda yaş grubuna özgü fiziksel, sosyal, özbakım, bilişsel ve dil gelişimden oluşan programdır (Biber & Ural, 2016).

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP): Türkçe'ye uyarlaması yapılan, gelişim geriliği yaşayan çocuklara özgü Avusturalya'da erken çocukluk dönemi gelişim basamaklarına destek olmak için oluşturulmuştur (Birkan, 2001).

Autplay Terapi: Autplay Terapi, 3-18 yaş arası farklı gelişen çocuklar (Otizm, Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, Sosyal uyum bozukluğu, Sosyal anksiyete ve Fiziksel engel) için Dr. Robert Jason Grant tarafından mental ihtiyaca yönelik kapsamlı bir aile oyun terapisi yaklaşımıdır. Autplay ile farklı gelişen çocuklar ve ebeveynleri hedef kitle olarak çalışmaya dahil edilir. Terapi süreci üç aşamadan oluşmaktadır: İlk aşama alım ve değerlendirme aşaması, ikinci aşama yapılandırılmış oyun müdahalesi aşaması, son aşama ise sonlandırma aşamasıdır. Terapide regülasyon çalışmaları, sosyal ihtiyaç çalışmaları, katılım/ bağlantı geliştirme, duyusal hassasiyetler, yürütücü işlev becerileri, benlik saygısı, ebeveyn ve çocuk ilişki müdahaleleri gibi beceriler çalışma alanı olarak desenlenmiştir (Autplay Therapy, 2022; Grant, 2017).

2.5. OSB olan Bireylerin Tıbbi ve Eğitsel Tanılama Süreci

Bu bölümde OSB olan çocuğun tıbbi değerlendirme, eğitsel değerlendirme, tarama, tanılama- yerleştirme ve takip süreçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

OSB tanılama basamakları son 25 yıldır yapılan araştırmalar doğrultusunda temel olarak iki grupta toplandığı ifade edilmektedir. Birinci düzey tarama modelinde 9, 18, 24 ve 30 aylarda rutin olarak tüm çocuklar ile *"Çocuk Gelişimi Envanteri, Battelle Gelişimsel Envanter Tarama Testi, Bayley III Bebek ve Küçük Çocuklar için Gelişim Ölçeği, Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Ankara Gelişim Envanteri"* gibi psikometrik değerlendirme araçları ile tarama yapılmaktadır. Buna ek olarak 18 ile 24

ay taramalarında ek olarak OSB taraması ile analiz yapılmaktadır. İkinci tarama modelinde ise OSB riski taşıyan çocuklar için değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bunlar: *"Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (CHAT), Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT), Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi, İletişim ve Sembolik Davranışlar Ölçeği-Gelişimsel Profil, Bebek Küçük Kontrol Listesi (CSBS-DP), Küçük Çocuklar Otizmi Tarama Testi, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi"*dir (Yazıcı, Akman & Usta, 2020).

OSB tanısının verilmesi iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak klinik ortamda yapılan tıbbi tanılama; ikinci basamak ise Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) uygulanan eğitsel değerlendirmedir. Bu iki değerlendirme sonucunda çocuk özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedir.

OSB olan çocuğun eğitim sürecine dahil edilmesi ve özel eğitim hizmetinden faydalanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde yer alan RAM'lara tam teşeküllü bir hastaneden alınacak "Özürlü Sağlık Kurulu Raporu" ile başvurmaları gerekmektedir (Batu, 2012). Ancak Resmi Gazete'de 2019 yılı 30692 sayılı yayımlanan yönetmelik Madde 4'te gereğince bu rapor Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) şeklinde değiştirilmiştir. Üçüncü bölümde belirtilen ÇÖZGER yetkili hekim gerekli tetkikler doğrultusunda çocuğu değerlendirir ve konsültasyon formu oluşturur. İlgili diğer hekimler de bu formu değerlendirmelerinin konsültasyon formunu doldurması ve tüm tetkiklerin yapılması sonucunda ÇÖZGER yetkili hekimi raporu tamamlar. Rapor sisteme kaydedildikten sonra sağlık kurulu onaylı ÇÖZGER raporu ile çocuk eğitim almaya hak kazanır.

Türkiye'de tanılama süreci ile ilgili olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Aileler için rehber kitapçığında; tıbbi tanılama sürecinin çocuklar ve erişkinler olarak iki farklı grupta Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastanelerde görevlendirilen çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanları tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Bu uzmanlar otizmin tanılanması amacıyla geliştirilen standart işlevsel bilişsel gelişim ölçme araçlarından faydalanarak değerlendirme yapmaktadırlar. Bu testlere örnek olarak *"Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Bayley Bebekler için Gelişimi Değerlendirme Ölçeği II ve III, Çocukların Yetiyitimi*

Değerlendirme Ölçeği (Pediatric Evaluation of Disability Inventory-PEDI), Gelişimi Izleme ve Destekleme Rehberi (GIDR), Peabody Resim-Kelime Tanıma Testi, Stanford Binet Zeka Ölçeği, Vineland Uyum Davranış Ölçeği, Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçekleri, Yaşlar ve Dönemler (Ages and Stages)" (MEB, 2021).

Tanılama basamağının ikincisi olan eğitsel değerlendirme, MEB bünyesinde ana birim olarak Özel Eğitim ve Rehberlik hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) bireysel ihtiyaca uygun olarak belirlenen bilimsel standart testler ile özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından uygulanmaktadır (Batu, 2012; MEB, 2022).

Tanılama sürecinde güvenirliği arttırmak için çocuğun birçok kez, belirli aralıklarla, farklı ortamlarda ve birçok uzman tarafından kontrol sürecinden geçmesi daha uygundur (Korkmaz, 2010).

2.6. Ebeveynlerin Tıbbi ve Eğitsel Tanı Sürecine İlişkin Algıları

Bu dönemi en yoğun yaşayan kişi otizmli çocuğa sahip olduğunu öğrenen annedir. Yapılan bir çalışmada annelerin %70'inin çocuklarındaki gelişimsel gerilikleri 1,5-2 yaş civarında farkına vardıklarını, erken dönemde fark etmelerine karşın, belirtiler yoğunlaştıktan ve minimum bir yıl geçtikten -çoğunlukla anasınıfı döneminde- eğitsel tanılama koyduklarını ve otizmli çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır (Selimoğlu vd., 2013).

Ailelerin tanılama aşamasında yaşadıkları bazı sorunlar vardır. Bunlardan biri ayırt edici tanılamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılamadır. Bu süreçte çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı gözlemlenmektedir (Aydos & Çalış, 2021). OSB'li çocukların eğitsel tanılamalarında yaşadıkları ikinci sorun OSB'ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir (Göksoy & Öksüz, 2019).

Ebeveynler çocuklarının tanılanma sürecinde psikolojik birçok aşamadan geçmektedirler ve bu dönemde çeşitli modellerin ifade ettiği birçok tepki vardır (Ardıç, 2013). OSB sahip ailelerinde depresyon, kaygı sorunları yaşanabilmektedir. Ailelerle kimi zaman tükenmişlik sendromuna kadar ulaşabilmektedir (Staunton, Kehoe vd. Sharkey, 2020).

Araştırmalar, OSB'li çocukların ailelerinin, diğer engelleri olan çocukların ailelerine göre daha fazla stres bildirdiğini göstermiştir, bunun nedeni OSB'nin ayırt edici özellikleri olan öngörülemez davranışlar, şefkat ya da sevgi davranışlarına karşı ilgisizlik ve soğukluk ebeveynler için benzersiz zorluklar teşkil etmektedir (Elder vd., 2017; Hayes & Watson, 2013). Aileler, çocuklarına tanı konmadan önce ve tanı sürecinde sosyal, psikolojik bazı süreçlerden geçmek zorunda kalabilmektedirler. Özellikle evliliklerde boşanma oranları ilk beş yıl içerisinde %80 iken, on yıldan sonra %90 olarak belirtilmiştir (Rivera, 2018).

Ailelerin bu süreci hem kendileri hem de çocukları için en sağlıklı biçimde yürütebilmelerine katkı sağlamak için tanılama basamağında sağlık kuruluşu yetkilileri, eğitime başladıkları andan itibaren ise kurum personelleri ile ailelerin yakınlarının desteği büyük önem taşımaktadır.

2.7. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri ile ilgili literatür taraması yapıldığında sosyal iletişim ve oyun becerileri farklı açılardan incelenmiş ve bu becerilere yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmanın bu kısmında literatürde okul öncesi dönemde olan otizmli çocuklara özgü genel bilgileri, tanılama süreçleri, ebeveynlerin desteği, oyun ve sosyal iletişim becerilerine dair yeterlikleri ile ilgili Türkiye ve dünyada yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Selimoğlu vd. (2013), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuğa sahip ailelerin OSB tanılama süreci ve sonrasında yaşadıkları deneyimleri, eğitim ve sağlık

imkanları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak OSB tanılı 2-12 yaş arasındaki çocoukların bakımlarını üstlenen 50 ebeveynden oluşan katılımcılar ile betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ailelerin gelişimsel farklılığı gözlemledikleri zaman ile tanılama zamanı arasında geçen zamanı, ailelerin ihtiyaçlar gereğince sağlanacak destek hizmetlerin yetersizliği, tanılama basamağında uzmanların değerlendirmelerindeki sınırlılıklar ve OSB olan çocuğun alacağı eğitim hizmetlerinde problemler ile karşılaşıldığı ifade edilmiştir.

Alak (2014), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların sembolik oyun becerilerinin dil gelişimine etkisini inceleyen derleme çalışmasının bulgularına göre OSB tanılı çocukların sembolik oyun becerilerinin tipik gelişim gösteren ve gelişim geriliği görülen akranlarına göre niteliksel ve niceliksel olarak belirgin düzeyde yetersizlik gözlemlenmiştir. Ayrıca sembolik oyun becerisi ile dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Turhan & Vuran (2015), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların sosyal beceri öğrenimlerinde sosyal öykü ile öğretim ve video model uygulamaları ile öğretim yöntemlerinin etki ve verimliliklerini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemi olan dönüşümlü uygulamalar modeli araştırma modeli olarak seçilmiştir. Altı yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci katılım sağlamıştır. Uygulama, bağımsız oyun becerisinin konu edindiği bir sosyal öykü yazılarak ve video model için ise bilgisayar hazırlanmış ve oturum ortamı olarak çocuğun evi planlanmıştır. Çalışmayı değerlendirmek için başlama düzeyi, uygulama ve izleme verisi oturumları üç aşamada toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre video model ile öğretim ve sosyal öyküler ile öğretimin sosyal becerilerin öğretimine katkı sağladığı ve video model ile öğretimin diğer öğretim yöntemine göre daha verimli olduğu tespit edilmiştir. Üç, beş ve yedinci haftalarda toplanan izleme verileri sonuçlarına göre katılımcının kazandığı beceriyi sürdürdüğü belirtilmiştir.

Akçamuş, Acarlar & Alak (2018), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların taklit, oyun, jest ve sözcük dağarcığı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi olan korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı almış üç ile sekiz yaş arasında söz öncesi dönemde bulunan 58 çocuk ile sözel dil becerisi olan 50 çocuk olmak üzere 108 çocuktan oluşmaktadır. Ankara ili'nden MEB'e bağlı özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanılı üç ile altı yaş aralığında 14 kız ve 94 erkek çocuk katılım sağlamıştır. Değerlendirme, çocukların taklit ve sembolik oyun becerileri ile gözleme dayalı işlemlerle, sözcük dağarcığı sohbet esnasında kullanılan ifade biçimlerine dikkat edilerek yapılmıştır. Çalışmanın bulgularında taklit becerilerinin tamamında söz öncesi ile sözel dil grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz öncesi dönemde olan grupta yapılandırılmış taklit becerilerinde; sözel dil becerisine sahip grupta ise yapılandırılmış taklit becerileri ile doğaçlama taklit becerileri oyun ve sözcük dağarcığında anlamlı bir öngörüde bulunulduğu ifade edilmiştir. Jest, mimiklerin ve oyun becerilerinin alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca OSB olan çocuklarda sözcük dağarcığının gelişiminde jest kullanımlarının olumlu etkisinin olabileceği vurgulanmıştır.

Burak & Ahmetoğlu (2019), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların eğitsel yerleştirilmesi, bütünleştirme ve kaynaştırma ile öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama yöntemi ile Edirne'de görev yapan 674 ilkokul öğretmenin katılım sağladığı çalışmada "Otizm Kaynaştırma Ölçeği" ile "Yerleştirme ve Hizmet Anketi (YHA- PASS)" kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çocukların mevcut yerleştirme ortamlarına uygunluğuna, zihinsel seviyelerine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca OSB olan çocukların tanılarının olup olmaması ve zihinsel seviyeleri öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili fikirlerini etkilediği ifade edilmiştir.

Erdoğan (2019), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların akran etkileşiminin dil ve oyun becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma tek denekli araştırma yöntemi kullanılmış olup tipik gelişim gösteren altı ve yedi yaşında iki çocuk ve OSB tanılı yedi yaşında bir çocuk katılım sağlamıştır. Ev ortamında yürütülen çalışma 21 öğretim oturumu olarak planlanmış ve akran etkileşimi yöntemi kullanılmıştır. Hikaye anlatma, tren inşa etme, rol oynama becerileri ile farklı kişi, materyal ve ortam planlaması ile genelleme ve kalıcılıkla ilgili beceriler ölçülmüştür.

Çalışmanın bulgularına göre, OSB tanılı çocuğun iletişim sıklığının arttığı, etkileşim başlattığı, sıra aldığı; tipik gelişim gösteren çocuğun ise arkadaşına katıldığı ona destek olduğu, eşitlikçi bir yaklaşımda bulunduğu tespit edilmiştir.

Aksoy & Şafak (2020), özel eğitimde tanılama, değerlendirme süreçlerinde 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye göre 1997 yılından itibaren günümüze kadar yasal düzenleme ve yönetmelikteki değişiklikleri, günümüze kadar bu konular ile ilgili yürütülen bilimsel çalışmaları incelemişlerdir. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada, 2000- 2018 yılları arasında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri, 2016 yılı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016) ve Milli Eğitim Bakanlığı'na dair eğitim istatistikleri incelenmiştir. Bu kapsamda OSB tanılı bireyler için 1997'den sonra Türkiye'de 21 tez ve 13 makale incelenmiştir. Makalenin bulgularında yasa ve yönetmeliklerde süreğen bir değişkenlik bulunduğu, eğitsel tanılama ve değerlendirme ölçütlerinde standardın oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Sağlık ve eğitim sektörünün eşgüdümlü çalışmasını, erken tanılamada yapı ve süreçlerin nitelikli çalışan ve değerlendirme standartlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin oluşturulması için önlemler alınması niteliğinin arttırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Kars & Akı (2020), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların klinik ortamda oyun becerilerinin incelenmesini hedefledikleri çalışmada, 4-6 yaş aralığındaki OSB'li 36 çocuk ile gelişimi normal seyreden 30 çocuğun serbest oyun, tek seferlik oyun becerilerini 15 dakikalık video kayıtları ile "Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Duyu Bütünleme" bünyesinde analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularında tipik gelişim gösteren çocuklara göre OSB'li çocukların daha yoğun oyun dışı davranış sergilediklerini, işlevsel oyun, materyal hazırlama ve oyun kurma becerilerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Akkuş vd. (2021), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların ailelerinin tanı aldıktan sonra yaşamlarındaki etkisini ve deneyimlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak OSB tanılı çocuğa sahip 19 anne ile tematik analiz yöntemiyle çözümleme yapılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre aile ilişkileri, sosyal ve iş hayatı, okul hayatında ve sağlık hizmetlerinde zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Aydos & Çalış (2021), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların tanı süreçleri öncesi ve sonrasıyla çocuk gelişimci bakış açısıyla incelenmiştir. Nitel araştırma metodundan temel yorumlayıcı desen kullanılan çalışmada, Ankara ilinde OSB tanılama görevinde bulunan 5 çocuk gelişimci ile "Görüşme formu" kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre OSB tanısı alma sürecinin zorlu geçtiği, tanılama sürecindeki en önemli faktörün çocuğun başvurduğu hastanedeki personelin yetkinlik ve istidamı, OSB yaşayan çocuğun ailesinin ve sağlık personelinin bilgi eksikliğinden doğan tanılamada gecikmeye neden olduğu, tanılama sürecinde daha düzenli değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu ve aileler, pediatristler ve aile hekimlerinin farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Bilgin & Akkaynak (2021). OSB'li 48-72 ay çocukların sosyal becerileri düzeylerinin oyun ve drama ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, İstanbul iline bağlı Kağıthane ilçesinde MEB'e bağlı özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden 48-72 ay OSB'li çocuk ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest deneme modeli ile "4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)" ile öntest verileri alınmış olup 12 hafta boyunca haftada 4 gün iki ders boyunca oyun ve drama programı uygulandıktan sonra tekrar SBDÖ ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeğin dokuz alt boyutunun tamamında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu çalışma ile OSB'li çocukların sosyal beceri düzeyleri ile oyun ve drama arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır ($p<0,001$).

Kızır (2021), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklara sahip ebeveynler için çocuklarında iletişim becerileri edinmelerini kolaylaştıracak uzaktan aile eğitim uygulamalarından oluşan araştırmaları içeren sistematik bilgiler içermektedir. Özetleyici derleme yöntemi olarak literatür taraması yapılmıştır. Çalışma 2000-2018 yılları arasındaki uzaktan eğitim aile uygulamalarını içeren dokuz çalışmadan oluşmaktadır. Literatürde demografik bilgiler (Cinsiyet, yaş, tanı), araştırma modeli, geçerlik-güvenirlik, izleme ve genelleme aile eğitimi uygulama basamakları, analiz yazılım programları ya da teknolojik gereçler, etki büyüklüğü ve sonuçlarına göre

kategorize edilerek incelenmiştir. Bu çalışma ile uzaktan yürütülen ebeveyn programlarının çocuklar üzerinde hedeflenen davranışlarda olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularında sosyal geçerlik yüksek olarak belirtilmiş ve katılım gösteren ebeveynlerin beceri öğretiminde uygulama yeterliliklerini kazandıkları ifade edilmiştir.

Tahiroğlu (2021), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların sembolik oyun gelişimi ile ilgili OSB tanılı çocukların sembolik oyun üretimi ve bu oyun türünü anlamlandırmalarını inceleyen ampirik çalışmalar incelenmiştir. Derleme çalışmasının bulgularına göre, kendiliğinden sembolik oyun başlatmada OSB tanılı çocuklar kontrol gruplarına göre daha az zaman ayırma, daha az karmaşık oyunlar oynama gibi konularda belirgin farklılık göstermekte olduğu ifade edilmiştir. Bu farklılıkların nedenleri incelendiğinde yeterlilik ve performanstan kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Tar (2021), otizm spektrum bozukluğu tanılama sürecinde etkisi olan hemşirelerin Orem öz-bakım teorisine göre çocuk ve ailenin tanılama sürecindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada Orem öz-bakım teorisi ile OSB'li çocuk ve ebeveynlerinin değerlendirilmesi ve başa çıkma sistemleri ile gereksinimlerinin tespit edilmesine etki edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca, işlevsel beceriler, okula uyum, etkileşim ve dil becerilerine olumlu etki ettiği belirtilmiştir.

Yiğitoğlu, Odluyurt (2021), otizm spektrum bozukluğu tanılamalarını yapan doktorların tıbbi tanılama süreçlerinde karşılaştıkları durumları incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak İç Anadolu bölgesinde olan üniversite hastanesindeki 10 doktor ile tematik kodlama yöntemiyle analiz yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre doktorlar OSB tanılama süreçlerinde tıbbi iş birliklerinden faydalandıklarını, eğitimciler ile daha çok işbirliği içerisinde bulunmak istediklerini, tanı sürecinde yaşadıkları en büyük zorluğun aile tepkileri olduğunu ve OSB tanısındaki artışın değişen yaşam koşulları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

2.7.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Seung, Ashwell, Elder & Valcante (2006), evde baba eğitiminin otizmli çocuklarda sözlü iletişim ve etkisini incelenmişlerdir. Ebeveyn eğitiminin etkililiği, ebeveynler tarafından üretilen sözlerin çocuklar tarafından üretilen sözcelere oranı ve ebeveynler tarafından sözlü taklit sayısı ölçülerek incelenmiştir. Çalışmada, ev içi eğitim programında beklenti içinde bekleme ve animasyonlu taklit yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin iletişimsel etkileşimler sırasında çocuklarının sözlü olarak iletişim kurmasını beklemeyi ve sözel taklit kullanarak çocuklarıyla daha verimli etkileşim kurmayı öğrendiklerini göstermiştir. Genel olarak, bu çalışmanın sonuçları, sosyal karşılıklılığın desteklenmesine odaklanan ve klinisyenler ve gelecekteki araştırmalar için önemli çıkarımlara sahip olan ebeveyn eğitiminin etkinliğini desteklemektedir.

Thomas vd. (2012), otizm teşhisinin sosyoekonomik durumla ilişkisini incelemişlerdir. 2007'de Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC), Amerika Birleşik Devletleri'nin en zengin eyaletlerinden biri olan New Jersey'de diğer gözetim bölgelerine göre daha yüksek bir otizm spektrum bozukluğu (ASD) prevalansı sonucuna göre bu çalışmada sosyoekonomik durumun OSB prevalansı ile ilişkisini incelenmesi hedeflenmiştir. Dört ilçeden OSB tanılı sekiz yaşındaki çocuklara ilişkin bilgiler, okul ve tıbbi kayıtlardan çıkarılarak 586 çocuk belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre otizm yaygınlığı 10.2/1000, erkeklerde kızlara göre OSB tanı alma oranı daha yüksek (16'ya karşı 4/1000) ve medyan geliri >90.000 ABD Doları olan bölgelerde medyan geliri ≤30.000 ABD Doları olan bölgelere göre daha yüksek (17,2/1000 (%95 GA 14,0–21,1)) (7,1 (%95 GA 5,7–8,9)) olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek gelir dilimlerinde ($p < .001$) mesleki değerlendirmelerin sayısı daha yüksekti ve tanı yaşı daha erkendir. Ancak her iki ölçüm de tüm sosyoekonomik gelir düzeylerinde geniş bir örtüşen aralığı kapsamaktadır. Çok değişkenli modellerde en yüksek ve en düşük gelir yolları karşılaştırıldığında yaygınlık oranı 2,2 (%95 GA 1,5–3,1) olarak ifade edilmiştir.

Lauderdale-Littin, Howell & Blacher (2013), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların devlet ve devlet dışı okul ortamlarına eğitsel yerleştirmelerinin

davranış problemleri ve sosyal becerilere etkisi incelenmiştir. Devlet dışı okullar okullar otizm spektrum bozukluğu konusunda uzmanlaşmış kişilerin verdiği kurumlardır. Güney Kaliforniya ve Massachusetts'e bağlı toplam beş okuldan devlet okulundan 27 otizm tanılı öğrenci, devlet dışı okuldan ise 29 otizm tanılı öğrenci ile bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenin çocuk özellikleri derecelendirmeleri sonucunda devlet okulu ve devlet dışı okul ortamlarındaki öğrencilerin ebeveyn puanları arasındaki farklar benzer görülmüştür. Ve devlet dışı okul yerleşimlerindeki öğrenciler için devlet okullarına kıyasla daha fazla davranış sorunu ve daha zayıf sosyal beceriler gözlemlenmiştir.

Hrdlicka vd. (2016), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların tanı yaşının sosyoekonomik durum ve ailenin otizm hakkında farkındalık düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir. Otizm spektrum bozukluğu tanılı 160 çocuk ve ebeveynleri katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre OSB tanı yaşı ile anne yaşı ve baba yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annelerin OSB hakkında farkındalık düzeyleri babalara göre daha yüksek görülmüştür.

Johnson, Burkett, Reinhold & Bultas (2016), çalışmasında otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tanılama, otizm ile ilişkili davranışlar, yaygınlık, teşhis süreci ve müdahaleler ile ilgili çalışmaların uygulamaya dönüşümlerini etkisini araştırmışlardır. OSB ile ilgili ortak ilişkili zorlayıcı davranışları, OSB'nin artan prevalansını, 18 ila 24 aylıkken erken tanıya yapılan vurguyu, eğitim ve davranış yönetimlerini, Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskı (DSM-V) kriterleriyle tanı sürecindeki değişiklikleri ve ilaçla müdahalelerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre aile ve sağlık personeli hazırlama stratejileri, OSB'li çocukların ve ailelerinin bakımını kolaylaştırır. 18 ila 24 aylıkken erken teşhis ve kanıta dayalı müdahaleler, çocuklar ve aileler için en iyi sonuçlara katkıda bulunur. Sağlık hizmeti sağlayıcıları, bu artan nüfusa aile merkezli bakım sağlamak için teşhis ve en iyi uygulamalar için bilimin durumunun farkında olmalıdır.

Becerra-Culqui vd. (2018), ebeveynlerin ilk endişeleri ve otizm spektrum bozukluğunun zamanlaması ile ilgili ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada OSB tanısı almış çocukların bakımından sorumlu olan kişilerin anket yanıtları, gelişimsel kaygıları ve

tanı yaşı erken dönem (<3 yaş: n=106) ile geç dönem (≥3 years: n=432) tanıya sahip çocukların arasındaki ilişkileri değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre endişeler, sırasıyla erken ve geç teşhis edilen çocuklar için ortalama 18 ve 35 aylıkken ortaya çıktı. Zayıf göz teması, işaret etme/el hareketi, kendi adına tepki verme) ve babıldama/konuşma erken tanı ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynler ve çocuk doktorları, erken teşhis ve müdahaleye zamanında giriş açısından kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

Safer-Lichtenstein & McIntyre (2020), otizm spektrum tanısı almış çocuklar ve sadece özel eğitime devam eden çocuklar arasında otizm belirti şiddetlerinin karşılaştırılması üzerine çalışma yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde tıbbi teşhis tanılama süreci tutarlı olmakla birlikte özel eğitim destek programa uygunlukları eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir. Çalışmaya OSB tanılı okul çağında olan okulda OSB olduğu düşünülen ya da tıbbi tanılaması olan toplam 73 çocuk katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre tıbbi keşhisi olan çocukların daha yüksek semptom şiddetine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Al-Mazidi & Al-Ayadhi (2021), birinci basamak sağlık hizmetlerinde otizm spektrum bozukluğu taraması ve bakımına ilişkin ebeveynlerin profili ve OSB tanılı çocukların tıbbi ihtiyaçlarına ilişkin çalışma yürütmüşlerdir. Ebeveynlerin deneyimlerini anlamak, çocuklarına tanı ve müdahale sürecindeki bakış açılarını tespit etmek için sosyal medya aracılığıyla en az bir çocuğu OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere anket uygulandı. Anket çalışmasında; ebeveynlerin tanı sürecindeki deneyimleri, memnuniyetleri ve algıları ve ebeveynlere sunulan hizmetler ve aldıkları desteğin türüne ilişkin bilgiler toplam 223 katılımcı üzerinden kaydedildi. OSB tanısı çalışmaya katılan çocukların %62'sine üç yaşında tanı konulsa da, tanıların çoğu (%66) hekim dışı çalışmalarla başlatıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin %40,8'i eğitim için gerekli hizmetlerin çocukları ikamet ettikleri bölgede mevcut olduğu ancak yalnızca %7,9'u bu hizmetlerden memnun kaldığı belirtilmiştir. Psikolojik destek alan ebeveynlerin (%9,9)'unun erken müdahaleye başlamış ve çocuklarının daha iyi prognoz ($p \leq 0.005$) gösterdiği ifade ediştir.

Stichter vd. (2021), otizm spektrum bozukluğu yaşayan öğrencilerin OSB ile ilişkili özelliklerini (ör. dil, sosyal duygusal) eğitimsel uygunluk ve klinik uygunluk açısından incelemektir. Çalışma, OSB tanılı olan ve olmayan toplam 283 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitimsel uygunlu dil de dahil olmak üzere ölçülen özelliklerin (akran ve sosyal yeterlilik, akademik beceriler agresif davranışlar) hiçbirinde otistik ve otistik olmayan öğrenciler arasında farklılık göstermemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, OSB tanımlama ve uygulamalarının ABD'de yer alan eyaletler arasında değiştiğini, ancak çoğu eyaletin gereksinimlerini belirlemek için federal yönergeleri kullandığını göstermiştir.

Öncül & Gobadze (2022), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklara fırsat öğretiminin sosyal beceriler üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Gürcistan'ın Batum ili'nde yaşayan OSB tanılı 10-12 yaşları arasında olan ve devlet okulunda eğitim alan üç erkek çocuk katılım göstermiştir. Tek denekli araştırma yönteminden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Grafiksel analiz ile başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre fırsat öğretimi OSB tanılı çocuklarda sosyal beceri öğrenimini desteklemekte ve edindiği becerileri sürdürmelerine yardımcı olmaktadır.

Martínez-González vd. (2022), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklarda duygu düzenleme, sosyal iletişim ve tekrarlayıcı davranışlar arasındaki ilişki incelemişlerdir. İspanya'nın Murcia bölgesindeki 18 eğitim merkezinden 239 otizm tanılı öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre duygu düzenlemesi zayıf olan çocuklarda kendine zarar verme, sosyal iletişimde sorunlar yaşayan çocukların tekrarlayan davranış ile ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme ile sosyal iletişim becerileri arasında ilişki bulunmuştur.

Pane vd. (2022), Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerileri üzerinde gelişim ve yaş eşleştirme hedeflerinin karşılaştırılmasını hedeflenmişlerdir. Çalışmada, OSB tanısı konan ve üç yaşından itibaren uygulamalı davranış analizi eğitimi alan ve nesneli motor taklidi ile basit düzey motor eylemleri yerine getirebilen 4 çocuk (4,5,6 ve 7 yaş) gelişim uyumlu ve yaş uyumlu oyun becerilerinin kazanılma becerileri karşılaştırılmıştır. Hedefler, Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi (DPA; Lifter,

2008) sonuçlarına göre seçilmiştir. Her iki koşulda da oyun becerilerini öğretmek için yapmacık yönlendirmeler veya sonuçlar kullanılmamıştır. Genelleme verileri, her iki koşulda da 3'lü oyuncak seti ile öğretilerek programlanmıştır. Tüm katılımcılar, gelişim uyumlu oyun hedeflerinin edinildiğini ve yeni oyuncaklara genellendiğini göstermiştir; ancak katılımcıların hiçbiri yaş uyumlu oyun hedefleri almamıştır.

Park vd. (2022), okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklarına ebeveyn destekli sosyal beceri eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya dört ile altı yaş aralığında beş çocuğun ebeveynleri olan dört anne ve bir baba katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre ebeveynler sosyal duyarlılık, sosyal biliş ve sosyal motivasyon kategorilerinde daha yüksek puanlar vermiştir. Ayrıca, tekrarlayan davranışlar ve problem davranışlarda azalma olduğu tespit edilmiştir.

Ziegler & Morrier (2022), okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların açık alan oyunlarının sosyal etkileşime etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi çağında otizm tanısı olan ve tipik gelişim gösteren toplam 32 çocuk katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre OSB tanılı çocukların açık alan oyunlarına katılımları ile sosyal etkileşim becerilerini artmıştır. Ayrıca, müdahaleden sonra izleme verisi alındığında etkilerin sürdürüldüğü ve çocukların genelleme yapabildikleri belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında 15'i Türkiye'de ve 15 çeşitli ülkelerde olmak üzere toplamda 30 çalışma incelenmiştir: Türkiye'de ve dünyada yapılan çalışmalara göre otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda oyun, iletişim ve sosyal beceriler ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. OSB tanılı çocukların sosyal becerileri düzeylerinin oyun ve drama ile ilişkisine (Bilgin & Akkaynak, 2021), sembolik oyun gelişiminde sembolik oyun üretimi ve bu oyun türünü ilişkilendirmelerine (Tahiroğlu, 2021), sembolik oyun becerilerinin dil gelişimine (Alak, 2014), taklit becerilerinin oyun, jest ve sözcük dağarcığına (Akçamuş, Acarlar & Alak, 2018), sosyal beceri öğrenimlerinde sosyal öykü ve video model uygulamalarına (Turhan & Vuran, 2015), akran etkileşiminin dil ve oyun becerilerine (Erdoğan, 2019), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklara fırsat öğretiminin sosyal beceriler üzerine (Öncül & Gobadze,

2022), otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların sosyal katılım ve sembolik oyun becerilerine (Hobson vd., 2013), okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların açık alan oyunlarının sosyal etkileşime etkisine (Ziegler & Morrier, 2022) olumlu yönde etki ettiği vurgulanmışlardır. Literatür araştırmalarına göre oyun, iletişim ve sosyal becerilerin birbirleri ile ilişkili bağlamlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu becerilerin desteklenmesi önem arz etmektedir. Literatürde karşılaşılan bir diğer konu ise otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların tanı süreçleri ile ilgili olarak; eğitsel yerleştirilmesi, bütünleştirme ve kaynaştırma ile öğretmenlerle ilgili değişkenleri (Burak & Ahmetoğlu, 2020), özel eğitimde tanılama, değerlendirme süreçlerinde günümüzdeki yapılan çalışmalara (Aksoy & Şafak, 2020), ailelerinin tanı aldıktan sonra yaşamlarındaki etkisi (Akkuş vd., 2021), tanılamaları yapan doktorların tıbbi tanılama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları (Yiğitoğlu, Odluyurt (2021), OSB tanılama süreci ve sonrasında ailelerin yaşadıkları deneyimleri, eğitim ve sağlık imkanları ile ilgili görüşleri (Selimoğlu vd., 2013), çocuklar için tanılama, otizm ile ilişkili davranışlar, yaygınlık, teşhis süreci ve müdahaleler (Johnson, Burkett, Reinhold & Bultas, 2016) ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalar kapsamında otizm spektrum bozukluğu tanılama süreçlerinde başta ebeveynler, hekimler, hemşireler, öğretmenler ile ilgili çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Erken müdahalenin faydaları göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde daha fazla çalışma yapılarak bu süreçteki aksaklıkların giderilmesi için bu çalışmaların literatürde daha fazla yer alması önerilmektedir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip ebeveynler ile ilgili olarak; ebeveyn destekli sosyal beceri eğitiminin etkililiği (Park vd., 2022), evde baba eğitiminin otizmli çocuklarda sözlü iletişim ve etkisi (Seung, Ashwell, Elder & Valcante, 2006) konularında çalışmalar yapılmıştır. Bunun sonunda aile katılımının erken müdahalede etkili bir çalışma yöntemi olduğu savunulabilir. Ebeveynler ile otizm spektrum bozukluğu tanılamaya etki eden faktörler ile ilgili literatür incelendiğinde çocukların tanı yaşının sosyoekonomik durum ve ailenin otizm hakkında farkındalık düzeyleri arasında ilişki bulunduğu (Hrdlicka vd., 2016), sosyoekonomik durumun tanılamayı öne çektiği (Thomas vd., 2012), ebeveynlerin endişelerinin otizm spektrum bozukluğunun tanısının zamanlamasına etki ettiği (Becerra-Culqui vd., 2018) yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Son olarak otizm

spektrum bozukluğu tanılı çocukların eğitim ortamları ile ilgili şu çalışmalara rastlanmıştır: otizm spektrum tanısı almış çocuklar ve sadece özel eğitime devam eden çocuklar arasında otizm belirti şiddetlerininin karşılaştırması (Safer-Lichtenstein & McIntyre, 2020), devlet okulu ve devlet dışı okul ortamlarına eğitsel yerleştirmelerinin davranış problemleri ve sosyal becerilere etkisi (Lauderdale-Littin, Howell & Blacher, 2013), otizm spektrum bozukluğu yaşayan öğrencilerin eğitsel tanılama ve klinik bulgular açısından OSB ile ilişkili özelliklerini (ör. dil, sosyal duygusal) incelenmesi (Stichter vd., 2021). Bu bilgiler ışığında otizm spektrum bozukluğu doğru tanılama, doğru eğitsel yönlendirme ve ülkelerin politikaları değişkenlik göstermekte ve çocukların eğitim ortamlarının seçimine etki ettiği görülmektedir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirildiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması basamaklarına değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, en az iki ve daha fazla değişkenlerin bulunduğu ve bu değişkenlerin birlikte değişime uğrayıp uğramadığını, değişime uğruyor ise nasıl gerçekleştiği ile ilgili soruların cevaplarını saptamayı hedeflemektedir (Karasar, 2014). İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak, neden sonuç ilişkisi kurmayı hedefleyen araştırma çeşididir (Büyüköztürk vd., 2014).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 2022-2023 eğitim- öğretim yılında eğitim alan 36-72 aylık çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Her bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden her bir yaş grubu için basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçim yapılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, tüm birimlerin listelenmesinin sonucunda rastgele birimler seçilerek oluşturulur. Örneklemden her biri bağımsız ve tesadüfi olara seçildiğinden eşit şansa sahiptir (Dawson & Trapp R, 2001; Erkuş, 2005; Ökmen, 2017; Özdamar, 2001). Basit rastgele örnekleme yöntemi ile 48-59 ay aralığından 63 çocuk, 60-72 ay aralığından 54 çocuk seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle 48-72 aylık OSB eğitsel tanısı olmayan 34 kişi ve OSB tanısı olan 83 kişi araştırmanın örneklem grubunu

oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen örneklem grubunun Fdemografik bilgileri Tablo 2'de değinilmiştir.

Araştırma kapsamında OSB eğitsel tanılı ya da eğitsel tanısı olmayan 133 çocuk basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sürecine uygun bulunmayan 16 adet form (ölçek verileri eksik doldurulan) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 11.11.2021–16.04.2022 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 117 (%22,9 OSB tanılı kız, %77,1 OSB tanılı erkek ile %20,6 OSB eğitsel tanısı olmayan kız, %79,4 OSB eğitsel tanısı olmayan erkek) çocuk çalışmanın örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, katılımcı çocukların ebeveynlerinden izin alınarak gönüllü olmayı kabul eden ebeveynler dahilinde yürütülmüştür. Bu çalışmaya dahil edilen tüm çocukların tıbbi tanılarının OSB olduğu ancak bazı ebeveynler çocuklarına bu etiketin eğitsel olarak konulmamasını tercih ettikleri bu nedenle çalışmada eğitsel tanısı olmayan çocuklar "OSB eğitsel tanısı olmayan" şeklinde sınıflandırılmış, analizlerde bu şekilde yürütülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ailelerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	OSB tanılı			OSB eğitsel tanısı olmayan		
		n	%	Toplam	n	%	Toplam
Aile durumu	Anne babam birlikte yaşıyor	79	95,2	83	31	91,2	34
	Anne baba ayrı (boşanmış)	4	4,8		3	8,8	
Anne öğrenim durumu	İlkokul mezunu	4	4,8	83	1	2,9	34
	Ortaokul mezunu	7	8,4		1	2,9	
	Lise mezunu	35	42,2		14	41,3	
	Üniversite mezunu	36	43,4		17	50,0	
	Lisansüstü mezunu	1	1,2		1	2,9	
Baba öğrenim durumu	İlkokul mezunu	2	2,4	83	3	8,8	34
	Ortaokul mezunu	3	3,6		2	5,9	
	Lise mezunu	24	30		5	14,7	
	Üniversite mezunu	50	60,2		22	64,7	
	Lisansüstü mezunu	4	4,8		2	5,9	
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	23	27,7	83	9	26,5	34
	Çalışmıyor	60	72,3		25	73,5	
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	77	92,8	83	32	94,1	34
	Çalışmıyor	6	7,2		2	5,9	
Ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyo-ekonomik durumu (SED)	Alt SED	16	19,2	83	3	8,8	34
	Orta SED	53	63,9		18	52,9	
	Üst SED	14	16,9		13	38,3	
Ailede başka özel gereksinimli bireyin durumu	Evet	4	4,8	83	1	2,9	34
	Hayır	79	95,2		33	97,1	
Annenin gün içerisinde OSB tanısı olan veya olmayan çocuğu ile geçirdiği zaman	1 saat	2	2,4	83	-	-	34
	2 saat	5	6,0		6	17,6	
	3 saat	13	15,7		1	2,9	
	4 saat ve üzeri	63	75,9		27	79,5	
Babanın gün içerisinde OSB tanısı olan veya olmayan çocuğu ile geçirdiği zaman	Hiç	3	3,6	83	-	-	34
	1 saatten az	17	20,5		7	20,6	
	1 saat	11	13,3		8	23,5	
	2 saat	22	26,5		10	29,4	
	3 saat	22	26,5		4	11,8	
	4 saat ve üzeri	8	9,6		5	14,7	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların %70,9'unun (n=83) OSB tanısının olduğu, %29,1'inin (34) OSB eğitsel tanısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB tanısı olan** okul öncesi dönem çocukların %95,2'sinin anne babasının birlikte yaşadığı, %4,8'inin ayrı yaşadıkları (boşandıkları) görülmektedir. Ayrıca anne öğrenim durumları incelendiğinde; %4,8'inin İlkokul mezunu, %8,4'ünün Ortaokul mezunu, %42,2'sinin Lise mezunu, %43,4'ünün Üniversite mezunu ve %1,2'sinin

Lisansüstü mezunu olduğu, baba öğrenim durumları incelendiğinde; %2,4'ünün İlkokul mezunu, %3,6'sının Ortaokul mezunu, %30'unun Lise mezunu, %60,2'sinin Üniversite mezunu ve %4,8'inin Lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Anne çalışma durumu incelendiğinde; %27,7'sinin Çalıştığı ve %72,3'ünün Çalışmadığı, baba çalışma durum incelendiğinde; %92,8'inin Çalıştığı ve %7,2'sinin Çalışmadığı gözlemlenmiştir. Ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyo-ekonomik durumu (SED) incelendiğinde; %19,2'sinin Alt SED'e sahip olduğunu, %63,9'unun Orta SED'e sahip olduğunu %16,9'unun Üst SED'e sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ailede başka özel gereksinimli bireyin durumuna ilişkin bilgileri incelendiğinde; %4,8'inin ailede başka özel gereksinimli birey olduğunu %95,2'sinin ise ailede başka özel gereksinimli birey olmadığını belirttikleri görülmektedir. Annenin gün içerisinde OSB olan çocuğu ile geçirdiği zaman incelendiğinde; %2,4'ünün *1 saatten az* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %6,0'ının *2 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %15,7'sinin *3 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini ve %75,9'unun *4 saat ve üzeri* gün içerisinde vakit geçirdiğini belirttikleri görülmektedir. Babanın gün içerisinde OSB olan çocuğu ile geçirdiği zaman incelendiğinde; %3,6'sının gün içerisinde hiç vakit geçirmediği, %20,5'inin *1 saatten az* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %13,3'ünün *1 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %26,5'inin *3 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %26,5'inin *3 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini ve %9,6'sının *4 saat ve üzeri* gün içerisinde vakit geçirdiğini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB eğitsel tanısı olmayan** okul öncesi dönem çocukların %91,2'sinin anne babasının birlikte yaşadığı, %8,8'inin ayrı yaşadıkları (boşandıkları) görülmektedir. Ayrıca anne öğrenim durumları incelendiğinde; %2,9'unun İlkokul mezunu, %2,9'unun Ortaokul mezunu, %41,3'ünün Lise mezunu, %50'sinin Üniversite mezunu ve %2,9'unun Lisansüstü mezunu olduğu, baba öğrenim durumları incelendiğinde; %8,8'inin İlkokul mezunu, %5,9'unun Ortaokul mezunu, %14,7'sinin Lise mezunu, %64,7'sinin Üniversite mezunu ve %5,9'unun Lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Anne çalışma durumu incelendiğinde; %26,5'inin Çalıştığı ve %73,5'inin Çalışmadığı, baba çalışma durum incelendiğinde; %94,1'inin Çalıştığı ve %5,9'unun Çalışmadığı gözlemlenmiştir. Ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyo-

ekonomik durumu (SED) incelendiğinde; %8,8'inin Alt SED'e sahip olduğunu, %52,9'unun Orta SED'e sahip olduğunu %38,3'ünün Üst SED'e sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ailede başka özel gereksinimli bireyin durumuna ilişkin bilgileri incelendiğinde; %2,9'unun ailede başka özel gereksinimli birey olduğunu %97,1'inin ise ailede başka özel gereksinimli birey olmadığını belirttikleri görülmektedir. Annenin gün içerisinde OSB olan çocuğu ile geçirdiği zaman incelendiğinde; %17,6'sının *2 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %2,9'unun *3 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini ve %79,5'inin *4 saat ve üzeri* gün içerisinde vakit geçirdiğini belirttikleri görülmektedir. Babanın gün içerisinde OSB olan çocuğu ile geçirdiği zaman incelendiğinde; %20,6'sının *1 saatten az* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %23,5'inin *1 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini, %29,4'ünün *2 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini %11,8'inin *3 saat* gün içerisinde vakit geçirdiğini ve %14,7'sinin *4 saat ve üzeri* gün içerisinde vakit geçirdiğini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların yaş, tıbbi tanı yaşı ve özel eğitime başlama yaşı, anne yaş ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların anne yaş, baba yaş, çocuk yaş, tıbbi tanı yaşı ve özel eğitime başlama yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları

		n	min	Max	$\bar{x}$	ss
OSB Olan Çocuklar	Anne yaş (yıl)	83	27	49	35,13	4,853
	Baba yaş (yıl)	83	29	57	38,66	5,956
	Çocuk yaş (ay)	83	49	72	60,20	6,805
	Tıbbi tanılama yaş (yıl)	83	3	7	5,77	1,337
	Özel eğitime başlama yaş (yıl)	83	1,5	5,0	2,952	,7054
Eğitsel Tanısı Olmayan Çocuklar	Anne yaş (yıl)	34	25	55	34,88	6,727
	Baba yaş (yıl)	34	29	61	39,06	7,194
	Çocuk yaş (ay)	34	47	72	58,56	7,349
	Tıbbi tanılama yaş (yıl)	-	-	-	-	-
	Özel eğitime başlama yaş (yıl)	34	2,0	5,5	3,676	,8061

Tablo 3'te araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB tanısı olan** okul öncesi dönem çocuklarının (n=83), anne yaş ortalaması ($\bar{x}$=35,13; ss= 4,853), baba yaş ortalaması ($\bar{x}$=38,66; ss= 5,956), çocukların doğum ayı ortalaması

($\bar{x}$=60,20; ss= 6,805), çocuk tıbbi tanılama yaş ortalaması ($\bar{x}$=5,77; ss= 1,337), çocuğun özel eğitime başlama yaş ortalaması ($\bar{x}$=2,952; ss= 0,7054) olarak görülmektedir ve annelerin yaşları 27-49 ay, babaların yaşları 29-57, çocukların doğum ayı 49-72, tıbbi tanılama yaşı 3-7, özel eğitime başlama yaşı 1,5-5 yaş aralığında değişmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB eğitsel tanısı olmayan** okul öncesi dönem çocuklarının (n=34), anne yaş ortalaması ($\bar{x}$=34,88; ss= 6,727), baba yaş ortalaması ($\bar{x}$=39,06; ss= 7,194), çocukların doğum ayı ortalaması ($\bar{x}$=58,56; ss= 7,349), çocuğun özel eğitime başlama yaş ortalaması ($\bar{x}$=3,676; ss= 0,8061) olarak görülmektedir ve annelerin yaşları 25-55 ay, babaların yaşları 29-61, çocukların doğum ayı 47-72, özel eğitime başlama yaş 2-5,5 yaş aralığında değişmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocuklara ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocuklara ait demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	**OSB tanılı**			**OSB eğitsel olmayan**		
		n	**%**	**Toplam**	**n**	**%**	**Toplam**
Cinsiyet	Kız	19	22,9	83	7	20,6	34
	Erkek	64	77,1		27	79,4	
Kardeş durumu	Var	52	62,7	83	18	52,9	
	Yok	31	37,3		16	47,1	
Kardeş Sayısı	1 kardeş	15	18,1	52	2	5,9	34
	2 kardeş	16	19,3		7	20,6	
	3 ve üstü kardeş	21	25,3		9	26,5	
Akranlarıyla birlikte örgün eğitime devam durumu	Evet	53	63,9	83	24	70,6	34
	Hayır	30	36,1		10	29,4	
Öğrenim durumu	Tam zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ediyor	17	20,5	83	9	26,5	34
	Yarı zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ediyor.	30	36,2		14	41,2	
	Sadece Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam ediyor.	27	32,5		11	32,3	
	Tam gün özel eğitim okulu	9	10,8		-	-	

Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB tanısı olan** (n=83) okul öncesi dönem çocukların %22,9'unun kız, %77,1'inin erkek, %62,7'sinin kardeşinin olduğu, %37,3'ünün kardeşinin olmadığı, %18,1'inin bir kardeşinin olduğu, %19,3'ünün iki kardeşinin olduğu, %25,3'ünün üç ve üstü kardeşinin olduğu, %63,9'unun akranları ile birlikte örgün eğitime devam ettiği, %36,1'inin akranları ile birlikte örgün eğitime devam etmediği, %20,5'inin tam zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ettiği, %36,1'inin yarı zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ettiği, %32,3'ünün sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ettiği ve %10,8'inin tam gün özel eğitim okuluna devam ettiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden **OSB eğitsel tanısı olmayan** (n=34) okul öncesi dönem çocukların %20,6'sının kız, %79,4'ünün erkek, %52,9'unun kardeşinin olduğu, %47,1'inin kardeşinin olmadığı, %5,9'unun bir kardeşinin olduğu, %20,6'sının iki kardeşinin olduğu, %26,5'inin üç ve üstü kardeşinin olduğu, %70,6'sının akranları ile birlikte örgün eğitime devam ettiği, %29,4'ünün akranları ile birlikte örgün eğitime devam etmediği, %20,5'inin tam zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ettiği, %41,2'sinin yarı zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ettiği, %32,5'inin sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ettiği ve hiç tam gün özel eğitim okuluna devam eden öğrencinin olmadığı gözlemlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ile "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)", "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu", "Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV)" ve "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)" kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ebeveynlerinin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bunlar; anne yaşı, baba yaşı, aile medeni durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin ortalama aylık geliri, ailede başka özel gereksinimli birey olup olmadığı, annenin özel gereksinimli çocuğu ile gün içinde ortalama ne kadar zaman geçirdiği, babanın özel gereksinimli çocuğu ile gün içinde ortalama ne kadar zaman geçirdiği gibi değişkenler yer almaktadır.

Demografik Bilgi Formunun ikinci bölümde özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bunlar; çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, tanısı durumu, tanısı var ise ne zaman konulduğu, özel eğitime başlama yaşı, özel gereksinimli çocuğun kardeş durumu, varsa çocuğun doğum sırası, özel gereksinimli çocuğun başka bir hastalığı ya da tanısının var olup olmadığı, akranlarıyla birlikte örgün eğitime devam etme durumu, özel gereksinimli çocuğun şimdiki öğrenim durumu gibi değişkenlere yer verilmiştir.

3.3.2. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, otizmli bireyleri tanılama, yoğun davranış problemlerini belirleme, davranışsal ilerlemeyi ölçme, bireyselleştirilmiş eğitim planı kazanımı belirleme ölçeğin temel amaçları arasındadır. Ölçeğin ilk kısmında otizmli bireyin yaşamının ilk üç yılına dair bilgilerden oluşan ebeveyn görüşme formu bulunmaktadır. Üç alt ölçek (stereotip davranışlar, iletişim, sosyal etkileşim) ve toplamda 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Otizme özgü davranışları gösteren 3-23 yaş arasındaki bireyler için uygundur. Ölçeği otizmli bireyleri iyi tanıyan ebeveynler, bakımından birincil şekilde sorumlu olan kişiler ya da öğretmenleri tarafından doldurulabilir. GOBDÖ-2-TV'deki maddeler sıklık temelli

derecelendirme ile puanlandırılmaktadır. Ölçeğin doldurulmasına ilişkin ana yönerge okunduktan sonra her satırda yer alan yönergeye özgü puanlama yapılmaktadır. Tüm maddelerin doldurulması gerekmektedir. Hiç gözlemlenmedi (0), nadiren gözlemlendi (1), bazen gözlemlendi (2), sıklıkla gözlemlendi (3) derecelendirmeleri her bir alt ölçek için hesaplanmaktadır. Ve ölçeğin genel puanlaması için üç alt ölçeğin toplam puanına göre genel sonuca ulaşılmaktadır. Toplam puanlar üzerinden 85 ve üzeri puan aralığı otizmin görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu, 70-84 puan aralığı otizm görülme olasılığının var olduğunu, 69 ve altı puan aralığı ise otizm görülme olasılığının yok olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa (α) değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyut ölçme aracında iç tutarlık kat sayısı **stereotip davranışlar** için .90, **iletişim** için .80, **sosyal etkileşim** için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin doğruluğu ölçme aracının güvenirliği anlamında iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu değerlerin toplam puanlar ve alt ölçekler göz önüne alındığında çok iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Pallant, 2013). Ayrıca bu çalışmada GOBDÖ-2-TV sadece eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem OSB olan 34 çocuğa uygulanmıştır.

Çalışmaya dahil edilen eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir.

3.3.3. Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu Ölçeği

Yeterlik İndeksi, Simeonsson ve Bailey tarafından 1991 yılında özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin işlevsel boyutuyla değerlendirilmesini amaçlayan bir araçtır. Ölçeğin puanlaması ebeveynler, eğitimciler ve uzmanlar tarafından yapılabilmektedir. Yeterlik indeksi 9 alt boyuttan oluşmaktadır: *İşitme*

(Duyma-Sağ ve Sol), Davranış (Uygun Olmayan Davranış ve Sosyal Beceriler), Zihinsel İşlevler (Düşünme ve Akıl Yürütme), Amaçlı İletişim (Diğerlerini Anlama ve Onlarla İletişim Kurma), Uzuvlar (Elleri, Kolları ve Bacakları, Sağ ve Sol Kullanma), Güç (Kas Gücü), bütün olarak Fiziksel Sağlık (Genel Sağlık), Gözler (Görme, Sağ ve Sol) ve Yapısal Durum (Şekil, Vücut Şekli ve Yapı). Değerlendirmeyi yapan kişi, çocuğu çeşitli ortamlarda gözlemlemekte ve çocuk hakkında edindiği bilgileri referans alarak formu doldurmaktadır. Her alt boyut üzerinde 1 (normal), 2 (şüphe var) ve 6 (ağır derecede yetersizlik) olarak puanlandırılmaktadır. Değerlendirme çocuğun güçlü ve zayıf olduğu gelişimsel işlev alanına yönelik profil oluşturmayı sağlamaktadır. Yeterlik indeksi Türkçe Formu (YI-T) üç akademisyen tarafından karşılıklı çeviri yapılarak Türkçe versiyonu olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı öğretmen için Cronbach alfa (α) değerinin .89 olduğu, ebeveyn formu için .78 olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu & Demir, 2018). Bu araştırmada ayrıca Yeterlik İndeksi'nin toplam boyutu açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa (α) değerinin .76 olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenirliği açısından iç tutarlığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.3.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi (SİLKOL-R-OTV)

Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen ve Yalçın, İnan, Bakkaloğlu ve Akçamuş (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal İletişim Kontrol Listesi Revize-Okul Öncesi Türkçe *SİLKOL-R-OTV* Versiyon (SİLKOL-R-OTV) çocuğun ebeveyni veya öğretmeni tarafından doldurulabilir. Ölçek 70 maddeden oluşmaktadır ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır: *Sosyal katılım alt boyut* ile ilgili 15 madde, *ifade edici dil alt boyut* ile ilgili 30 madde, *alıcı dil alt boyut* ile ilgili 8 madde ve *taklit ile oyun becerileri alt boyut* ile ilgili 17 madde olmak üzere toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen ya da ebeveynler ölçeği doldururken eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların beceriyi gerçekleştirebilme durumlarına göre "nadiren ya da henüz değil (1 puan), bazen ama sürekli değil (2 puan) ve genellikle, zamanının en az %75'I (3 puan)" şeklinde

derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından toplam puanı hesaplandığında sosyal katılım ile ilgili 15-45, ifade edici dil ile ilgili 30-90, alıcı dil ile ilgili 8- 24, taklit/oyun ile ilgili 17-51 ve toplam puan için 70-210 aralığında puan edinilebilmektedir (İnan, Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın, 2020). Kontrol listesinin orijinal formunun güvenirlik çalışmasında hem ebeveynler hem de terapistler tarafından doldurulan formlar için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ebeveynlerin doldurdukları formlarda iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .959, taklit ile oyun alt alanı için .891 toplamda ise .967 olduğu bulunmuştur. Terapistler tarafından doldurulan formlarda ise iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .958 ve taklit ile oyun alt alanı için .714 olduğu, toplam puan için ise .960 olduğu bulunmuştur (Wainer, Berger ve Ingersoll, 2017). SİLKOL-R-OTV İnan vd., (2020) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı (ebeveyn için α=.98 öğretmen için α=.98) olduğu, alt boyutlar açısından Sosyal katılım alt boyut (ebeveyn için α=.93 öğretmen için α=.95), İfade edici dil alt boyut (ebeveyn için α=.97 öğretmen için α=.98), Alıcı dil alt boyut (ebeveyn için α=.89 öğretmen için α=.93) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyut (ebeveyn için α=.94 öğretmen için α=.96) olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca SİLKOL-R-OTV ölçme aracının hem toplam hem de alt boyutları açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve ölçeğin toplam Cronbach alfa (α) değerinin α=.96 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları için sırasıyla; Sosyal katılım alt boyutu (α=.93), İfade edici dil alt boyutu (α=.97), Alıcı dil alt boyutu (α=.90) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyutu (α=.94) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.5. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)

1968 yılında Suzan Knox tarafından 0-72 ay çocuklar için geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasında ise 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. Alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik oyun ve katılım olmak üzere toplamda 4 temel boyuttan oluşup her alt boyut ise 12 maddeden oluşmaktadır. Alan yönetimi, çocuğun etrafı keşfetmesi, vücudunu, çevreyi yönetebilmesini ve kaba motor becerilerini;

materyal yönetimi, nesne ya da oyuncağı amacına, işlevine göre kullanmasını, inşa edebilmesini; sembolik oyun taklit etme, mış gibi oyunlar oynamasını; katılım, iş birliği ile oyunu, etkileşim kurarak dil ve oyunu birlikte sürdürdüğü beceri basamağını kapsamaktadır. İç mekan ve dış mekanda yapılan gözlemler sonucunda ölçek formu doldurulmaktadır. Puanlaması; gelişime uygun oyun davranışı sergilemesi halinde 1 puan, davranış gözlemlenmemesi halinde 0 puan, hedeflenen davranışı sergileyememesi ya da başarısız olması durumunda -1 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçek uygulandıktan sonra çocuk hangi ay aralığında ise ölçeğin toplam puanına başlangıç ayı ilave edilerek toplama ulaşılabilir. Örneğin; 52 aylık olan bir çocukta uygulanacak ölçek 48-59 ay ölçeği olacaktır. Başlangıç ay olarak 48 puan baz alınıp ölçekteki puanı üzerine eklenecek ve toplam oyun yaşı hesaplanacaktır. Çocuğun ay yaşı ve ölçek sonucundaki toplam ayı arasında 8 aydan fazla fark yaşanması durumunda çocuğun oyun becerilerinde sınırlılık olduğu tespit edilmektedir. Ölçeğin Almanca, İspanyolca, Japonca, Korece, Norveççe, Fransızca ve Portekizce dillerine adaptasyonu yapılmıştır. 0-72 aylık çocuklar için hazırlanan bu ölçeğin Türkiye'deki uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. 48- 59 aylık formun cronbach α değeri 0.728 iken; 60-72 aylık formun cronbach α değeri 0.747'dir (Değirmenci & Balat, 2016). Bu çalışmada ölçme aracının yeniden iç tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır. YKOÖOÖ Toplam boyut için (α=.95), YKOÖOÖ Alan Yönetimi alt boyut için (α=.88), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi alt boyut için (α=.90), YKOÖOÖ Sembolik Oyun alt boyut için (α=.92) ve YKOÖOÖ Katılım alt boyut için (α=.92) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama araçları uygulanırken Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya devam eden 3-6 yaş (36- 72ay) çocukların ebeveynlerine "Demografik bilgi formu", "Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)", "Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu" (Yİ-T), "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan

Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği" (SİLKOL-R-OTV) ve "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği" (YKOÖOÖ) bireysel ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bilimsel standartların etik uygunluğu açısından engel teşkil etmediğinin belirlenmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmacı tarafından okul yöneticisine, öğretmenlere ve ebeveynlere çalışma ilgili bilgi verilecek ve araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen ebeveyn ve öğretmenler ile çalışılması hedeflenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama aşaması sonrasında "Demografik Bilgi Formu", "GOBDÖ-2-TV", "Yİ-T", "SİLKOL-R-OTV" ve "YKOÖOÖ" ile toplanan veriler, SPSS-26.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların demografik bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre hesaplanmıştır.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut (Sosyal Katılım, İletişimi Kullanma İfade Edici Dil, İletişimi Anlama Alıcı Dil ve Taklit ile Oyun) ve YKOÖOÖ toplam ve alt boyutlarından (Alan Yönetimi, Materyal Yönetimi, Sembolik Oyun ve Katılım) boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Okul öncesi dönem özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yİ-T, SİLKOL-R-OTV ve YKOÖOÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları

	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
OSB Tanısı Olan Çocuklar							
SİLKOL-R-OTV Toplam	83	74	207	135,92	38,104	**,068**	**1,284**
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	83	15	45	30,53	8,726	**,075**	**2,2**
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	83	30	93	57,60	18,591	**,678**	**1,483**
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	83	8	24	15,78	4,793	**,128**	**1,196**
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	83	17	51	32,00	9,408	**,068**	**1,173**
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	83	24	84	50,10	13,218	**,39**	**,988**
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	83	44	64	54,16	6,612	**,227**	**1,793**
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	83	40	68	54,43	7,145	**,25**	**1,258**
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	83	44	64	52,18	6,477	**,181**	**1,806**
YKOÖOÖ Katılım	83	40	68	50,39	7,455	**,59**	**1,363**
OSB Eğitsel Tanısı Olmayan Çocuklar							
SİLKOL-R-OTV Toplam	34	77	212	146,66	37,229	**,228**	**1,236**
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	34	19	45	33,94	7,356	**,766**	**,875**
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	34	30	93	59,54	18,490	**,786**	**1,64**
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	34	8	24	17,32	5,185	**,488**	**1,71**
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	34	18	51	35,85	9,361	**,027**	**1,204**
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	34	24	82	49,21	15,133	**1,334**	**,082**
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	34	44	66	53,85	6,387	**,516**	**1,365**
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	34	40	70	53,53	8,461	**,704**	**,884**
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	34	44	64	52,15	7,140	**,796**	**1,763**
YKOÖOÖ Katılım	34	40	68	49,91	8,043	**1,632**	**,162**

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırma grubunun doldurmuş olduğu ölçme araçlarınını çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996; Hair vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu nedenle verilerin analizi için parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların aldıkları puanları ile karşılaştırmasında ikili değişkenler için (tanı durumu, cinsiyet ve genel eğitim ortamına devam etme durumu) t-testi, ikiden fazla değişken olması durumunda (oyun beceri kategorisine, anne ve babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman) ise varyans analizi (ANOVA) analiz tekniği tercih edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analiz aracılığı ile saptanmıştır (Al Fahham, 2018). Çalışmada anlamlı farklılık saptanmış olan değişkenler için etki büyüklüklerinin iki değişkenli durumlarda Cohen d ile, ikiden fazla değişkenli durumlarda da eta-kare (eta-squared-η2) analizlerindeki değerleri

dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün saptanması için uygulanan analizlerde var olan etkinin belirlenmesi her iki bileşen açısından (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklıkta olduğunu belirleme ve bu durumu tahlil etme imkânı sunmaktadır. Bu durum araştırmadan elde edilen sayısal değerlerin, araştırmacılar tarafından anlamlı kabul edilen farkın çok daha somut bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğü için d değerinin .1 ila .3 aralığında olması düşük etki, .3 ila .5 aralığında olması orta etki ve .5 ve üstü aralıkta ise güçlü etki kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$'e göre belirlenmiştir.

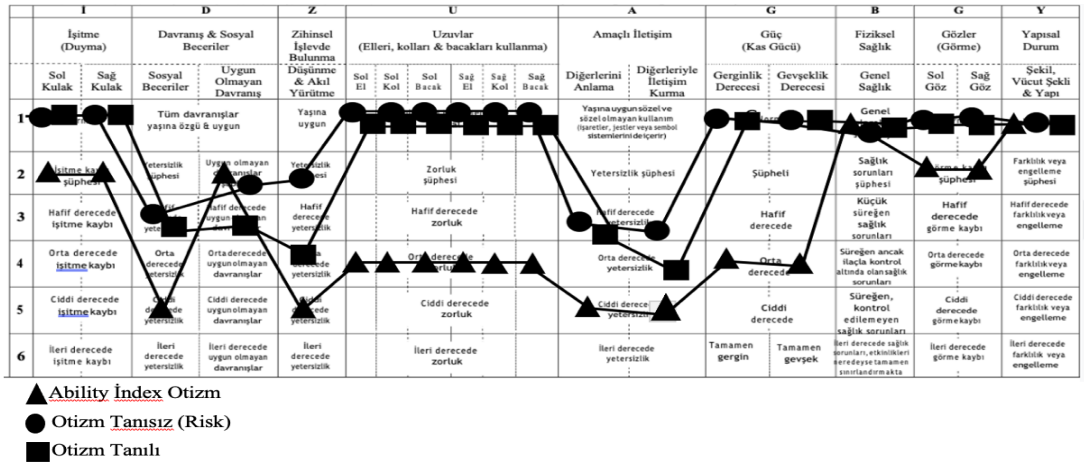
Araştırmaya dâhil edilen SİLKOL-R-OTV alt boyutları ile YKOÖOÖ alt boyutları ve Yİ-T alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin belirlenmesi durumu ve bir ilişkiye rastlanması durumunda bu ilişkinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulması amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizinden faydalanılmıştır. Korelasyon (ilişkisel) analizinin sonucunda anlamlı bulguların katsayılarının aldığı değerler; ,00 ile, 19 aralığında ise çok zayıf, ,20 ile ,39 aralığında zayıf, ,40 ile ,59 aralığında orta, ,60 ile ,79 aralığında güçlü ve ,80 ile 1,0 aralığında ise çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İki değer arasındaki ilişkilerin pozitif (+) veya negatif (–) değer alması, ilişkinin yönünün değerini belirtmektedir (Statstutor, 2020).

4. BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin belirlenmesi amacı ile elde edilen veriler şekil ve tablolarla sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların **Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu (Yİ-T),** alt boyutları (*İşitme, Davranış ve Sosyal Beceriler, Zihinsel İşlevler, Uzuvlar, Amaçlı İletişim, Güç, Bütün olarak Fiziksel Sağlık, Gözler, Yapısal Durum)* aldıkları puanlara ilişkin grafik sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi

Türkçe Versiyonu (Yİ-T) alt boyutları aldıkları puanlara ilişkin grafik sonuçları

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***işitme*** işlevindeki puanları sağ ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) ve sol ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) kulakta benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***davranış ve sosyal beceriler*** işlevindeki puanları sosyal beceriler ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=3.84,ss=1.202; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=3.06,ss=1.229; N=34) ve uygun olmayan davranışlar ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=3.61,ss=1.284; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=2.91,ss=1.379; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***zihinsel işlevde bulunma*** işlevindeki puanları düşünme ve akıl yürütme ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=3.94,ss=1.400; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=2.79,ss=1.200; N=34) benzer puanlara sahip olup orta ve ciddi derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***uzuvlar*** işlevindeki puanları sol el ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) sol kol ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) sol bacak($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) sağ el($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) sağ kol ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) ve sağ bacakta ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82) ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***amaçlı iletişim*** işlevindeki puanları diğerlerini anlama

($\bar{x}_{(Tanılı)}$=3.91,ss=1.209; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=3.44,ss=1.211; N=34) ve diğerleriyle iletişim kurma ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=4.20,ss=1.281; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=3.47,ss=1.308; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif ve orta derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***güç*** işlevindeki puanları gevşeklik derecesi ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) gerginlik derecesi ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***fiziksel sağlık*** işlevindeki puanları genel sağlıkta ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.09,ss=0.549; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.41,ss=1.184; N=34) benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***gözler*** işlevindeki puanları görme, sağ göz ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) ve sol gözde ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.00,ss=0.00; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların ***yapısal durum*** işlevindeki puanları şekil, vücut şekli ve yapı ($\bar{x}_{(Tanılı)}$=1.02,ss=0.221; N=82), ($\bar{x}_{(Tanısız)}$=1.00,ss=0.00; N=34) benzer puanlara sahip olup normal değerleri göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir.

Şekil 1'e göre çalışmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların yeterlik indeksinde dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların yeterlik indeksinin dokuz kategorisi ile uyuşum sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki puanları ile ölçeğin

geçerlik güvenirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal çocukların puanlarından daha fazladır ve bu puanlar OSB çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret etmektedir.

Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların **OSB tanısı olma ve olmama durumuna** göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların OSB tanısı olma ve olmama durumuna göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

	Tanı Durumu	n	x̄	ss	t	sd	p	d
SİLKOL-R-OTV Toplam	OSB tanılı	83	135,92	38,104	-1,393	115	,166	
	OSB tanısı olmayan	34	146,66	37,229				
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	OSB tanılı	83	30,53	8,726	-2,005	115	**,047***	0.40
	OSB tanısı olmayan	34	33,94	7,356				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	OSB tanılı	83	57,60	18,591	-,512	115	,610	
	OSB tanısı olmayan	34	59,54	18,490				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	OSB tanılı	83	15,78	4,793	-1,541	115	,126	
	OSB tanısı olmayan	34	17,32	5,185				
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	OSB tanılı	83	32,00	9,408	-2,018	61,702	**,048***	0.41
	OSB tanısı olmayan	34	35,85	9,361				
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	OSB tanılı	83	50,10	13,218	,317	115	,752	
	OSB tanısı olmayan	34	49,21	15,133				
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	OSB tanılı	83	54,16	6,612	,228	115	,820	
	OSB tanısı olmayan	34	53,85	6,387				
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	OSB tanılı	83	54,43	7,145	,589	115	,557	
	OSB tanısı olmayan	34	53,53	8,461				
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	OSB tanılı	83	52,18	6,477	,025	115	,980	
	OSB tanısı olmayan	34	52,15	7,140				
YKOÖOÖ Katılım	OSB tanılı	83	50,39	7,455	,305	115	,761	
	OSB tanısı olmayan	34	49,91	8,043				

*p<0.05, **p<0.01

Araştırmaya dahil edilen **özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların tanı durumlarına** göre sosyal iletişim ve oyun becerileri incelendiğinizde; çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre SİLKOL-R-OTV toplam ($t_{(115)}$=-1,393; p>0.05) ve YKOÖOÖ toplam ($t_{(115)}$=0,317; p>0.05) puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların

OSB tanısı olma/ma durumlarına göre SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım ($t_{(115)}$= -2,005; p<0.05) ve SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun ($t_{(61,702)}$= -2,018; p<0.05) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ancak SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil ($t_{(115)}$= -,512; p>0.05) ve SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil ($t_{(115)}$= -1,541; p>0.05) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($t_{(115)}$=0,228;p>0.05), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($t_{(115)}$=0,589;p>0.05),YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($t_{(115)}$=0,025;p>0.05) ve YKOÖOÖ Katılım ($t_{(115)}$= 0,305; p>0.05) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. OSB tanısı olan çocukların SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım alt boyut puanlarının ($\bar{x}_{(OSB\ eğitsel\ tanılı)}$=30,53; ss=8,726), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre ($\bar{x}_{(OSB\ eğitsel\ tanısız)}$= 33,94; ss=7,356) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. OSB tanısı olan çocukların SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun alt boyut puanlarının ($\bar{x}_{(OSB\ eğitsel\ tanılı)}$= 32,00; ss=9,408), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre ($\bar{x}_{(OSB\ eğitsel\ tanışız\ )}$= 35,85; ss=9,361) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani OSB tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit ile oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak özel eğitim kurumuna devam eden OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Bu nedenle bundan sonraki yapılan analizlerde araştırmaya dahil edilen her iki grubun dataları tüm grup şeklinde yapılmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut** puanlarıyla **YKOÖOÖ toplam ve alt boyut** puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon kat sayılar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların SİLKOL-R-OTV ile YKOÖOÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 SİLKOL-R-OTV **Toplam**	r	-										
	p	-										
2 SİLKOL-R-OTV **sosyal katılım**	r	,865**										
	p	,000										
3 SİLKOL-R-OTV **iletişimi kullanma ifade edici dil**	r	,956**	,729**									
	p	,000	,000									
4 SİLKOL-R-OTV **iletişimi anlama alıcı dil**	r	,839**	,710**	,743**								
	p	,000	,000	,000								
5 SİLKOL-R-OTV **taklit ile oyun**	r	,931**	,781**	,838**	,756**							
	p	,000	,000	,000	,000							
6 YKOÖOÖ **Toplam** (Gelişim ayı)	r	**,616****	**,598****	**,579****	**,537****	**,525****						
	p	,000	,000	,000	,000	,000						
7 YKOÖOÖ **alan yönetimi**	r	**,251****	**,215***	**,246****	**,272****	**,192***	,652**					
	p	,006	,020	,008	,003	,038	,000					
8 YKOÖOÖ **materyal yönetimi**	r	**,379****	**,394****	**,349****	**,354****	**,301****	,821**	,886**				
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000				
9 YKOÖOÖ **sembolik oyun**	r	**,268****	**,203***	**,279****	**,291****	**,199***	,664**	,921**	,866**			
	p	,003	,028	,002	,001	,032	,000	,000	,000			
10 YKOÖOÖ **katılım**	r	**,398****	**,333****	**,413****	**,367****	**,298****	,813**	,827**	,849**	,886**		
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000		
11 Yaş	r	,074	,022	,098	,125	,021	,372**	,806**	,685**	,807**	,679**	
	p	,428	,818	,293	,179	,825	,000	,000	,000	,000	,000	

*p<0.05, **p<0.01; N=117

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **Sosyal İletişim Kontrol Listesi Revize Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV) toplam** puanlarıyla Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği **(YKOÖOÖ)** toplam puanları (r=.616; p<0.01) arasındaki ilişki incelendiğinde; SİLKOL-R-OTV Toplam ile YKOÖOÖ Toplam arasından pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (r=.616; p<0.01) tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlar açısından incelendiğinde; SİLKOL-R-OTV Toplam ile YKOÖOÖ Alan Yönetimi (r=.251; p<0.01), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi (r=.379; p<0.01), YKOÖOÖ Sembolik Oyun (r=.268; p<0.01) ve YKOÖOÖ Katılım (r=.398; p<0.01) alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **sosyal iletişim becerileri** ile oyun becerileri arasında bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **SİLKOL-R-OTV ölçeği sosyal**

katılım alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile **YKOÖOÖ** toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki (r=.598; p<0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; Okul öncesi dönem OSB'li çocukların SİLKOL-R-OTV sosyal katılım alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile YKOÖOÖ alan yönetimi alt boyut puanları (r=.215; p<0.01), YKOÖOÖ materyal yönetimi alt boyut puanları (r=.394; p<0.01), YKOÖOÖ Sembolik Oyun (r=.203; p<0.01) ve YKOÖOÖ katılım alt boyut puanları (r=.333; p<0.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **sosyal katılım** becerileri ile oyun becerileri arasından bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil** alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile **YKOÖOÖ** toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki (r=.579; p<0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem OSB'li çocukların SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile YKOÖOÖ alan yönetimi alt boyut puanları (r=.246; p<0.01), YKOÖOÖ materyal yönetimi alt boyut puanları (r=.349; p<0.01), YKOÖOÖ sembolik oyun alt boyut puanları (r=.279; p<0.01) ve YKOÖOÖ katılım alt boyut puanları (r=.413; p<0.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **iletişimi kullanmada ifade edici dil becerileri** ile oyun becerileri arasından bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil** alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile **YKOÖOÖ** toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki (r=.537; p<0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi

dönem OSB'li çocukların SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil alt boyut puanlarıyla ile YKOÖOÖ alan yönetimi alt boyut puanları (r=.272; p<0.01), YKOÖOÖ materyal yönetimi alt boyut puanları (r=.354; p<0.01), YKOÖOÖ sembolik oyun alt boyut puanları (r=.291; p<0.01) ve YKOÖOÖ katılım alt boyut puanları (r=.367; p<0.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden OSB tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların **iletişimi anlamada alıcı dil** becerileri ile oyun becerileri arasından bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun** alt boyut puanlarından almış oldukları toplam puanları ile **YKOÖOÖ** toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki (r=.525; p<0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; Okul öncesi dönem OSB'li çocukların SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun alt boyut puanlarıyla ile YKOÖOÖ alan yönetimi alt boyut puanları (r=.192; p<0.01), YKOÖOÖ materyal yönetimi alt boyut puanları (r=.301; p<0.01), YKOÖOÖ sembolik oyun alt boyut puanları (r=.199; p<0.01) ve YKOÖOÖ katılım alt boyut puanları (r=.298; p<0.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden OSB olan okul öncesi dönem çocukların **taklit ile oyun** becerileri ile oyun becerileri arasından bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tüm bu bulgulara göre OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinin de arttığı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların gelişimsel oyun becerilerinin de zayıfladığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-

OTV toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss
SİLKOL-R-OTV Toplam	Normal altı oyun performansına sahip	67	123,08	33,401
	Normal oyun performansına sahip	34	150,86	31,518
	Normal üstü oyun performansına sahip	16	180,75	27,701
	Toplam	117	139,04	38,008
SİLKOL-R-OTV Sosyal katılım	Normal altı oyun performansına sahip	67	27,83	7,266
	Normal oyun performansına sahip	34	34,61	7,092
	Normal üstü oyun performansına sahip	16	40,37	6,711
	Toplam	117	31,52	8,464
SİLKOL-R-OTV İletişimi kullanma ifade edici dil	Normal altı oyun performansına sahip	67	51,73	16,511
	Normal oyun performansına sahip	34	61,04	16,787
	Normal üstü oyun performansına sahip	16	79,00	12,722
	Toplam	117	58,17	18,503
SİLKOL-R-OTV İletişimi anlama alıcı dil	Normal altı oyun performansına sahip	67	14,17	4,552
	Normal oyun performansına sahip	34	18,64	4,155
	Normal üstü oyun performansına sahip	16	19,68	3,824
	Toplam	117	16,23	4,938
SİLKOL-R-OTV Taklit ile oyun	Normal altı oyun performansına sahip	67	29,32	8,789
	Normal oyun performansına sahip	34	36,55	7,766
	Normal üstü oyun performansına sahip	16	41,68	7,656
	Toplam	117	33,11	9,517

Tablo 8'de araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocuklarının YKOÖOÖ **oyun beceri kategorilerine** göre SİLKOL-R-OTV Toplamdan aldıkları puan ortalamaları; SİLKOL-R-OTV'de normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}$=123,08; ss= 33,401), normal oyun performansına sahip ($\bar{x}$=150,86; ss= 31,518), normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}$=180,75; ss= 27,701) ve Toplam ($\bar{x}$=139,04; ss= 38,008) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Sosyal katılım alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}$=27,83; ss=7,266), normal oyun performansına sahip ($\bar{x}$=34,61; ss=7,092), normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}$=40,37; ss=6,711) ve Toplam ($\bar{x}$=31,52; ss=8,464) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi kullanma ifade edici dil alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}$=51,73; ss=16,511), normal oyun performansına sahip ($\bar{x}$=61,04; ss=16,787), normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}$=79,00; ss=12,722) ve Toplam ($\bar{x}$=58,17; ss=18,503) olduğu

görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi anlama alıcı dil alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}$=14,17; ss=4,552), normal oyun performansına sahip ($\bar{x}$=18,64; ss=4,155), normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}$=19,68; ss=3,824) ve Toplam ($\bar{x}$=16,23; ss=4,938) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Taklit ile oyun alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}$=29,32; ss=8,789), normal oyun performansına sahip ($\bar{x}$=36,55; ss=7,766), normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}$=41,68; ss=7,656) ve Toplam ($\bar{x}$=33,11; ss=9,517) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV Toplam ve Sosyal Katılım, İletişimi Kullanma İfade Edici Dil, İletişimi Anlama Alıcı Dil ve Taklit ile Oyun alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların YKOÖOÖ oyun beceri kategorisine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
SİLKOL-R-OTV Toplam	Gruplar arası	49653,833	2	24826,917	24,000	**,000****	0,296	2>1 3>1, 2
	Gruplar içi	117928,453	114	1034,460				
	Toplam	167582,286	116					
SİLKOL-R-OTV Sosyal katılım	Gruplar arası	2490,223	2	1245,112	24,385	**,000****	0,299	2>1 3>1, 2
	Gruplar içi	5820,973	114	51,061				
	Toplam	8311,197	116					
SİLKO-R-OTV iletişimi kullanmada ifade edici dil	Gruplar arası	9994,218	2	4997,109	19,167	**,000****	0,251	2>1 3>1, 2
	Gruplar içi	29720,863	114	260,709				
	Toplam	39715,081	116					
SİLKOL-R-OTV iletişimi anlamada alıcı dil	Gruplar arası	671,716	2	335,858	17,750	**,000****	0,237	2, 3>1
	Gruplar içi	2157,053	114	18,922				
	Toplam	2828,769	116					
SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun	Gruplar arası	2539,729	2	1269,864	18,167	**,000****	0,241	2>1 3>1, 2
	Gruplar içi	7968,596	114	69,900				
	Toplam	10508,325	116					

*p<0.05, **p<0.01; N=117; 1=**Normal altı** oyun performansına sahip, 2=**Normal** oyun performansına sahip, 3=**Normal üstü** oyun performansına sahip

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre

hem SİLKOL-R-OTV Toplam puanlarında ($F_{(2-114)}$=24,385; p<0,01; η2=0,296), hem de SİLKOL-R-OTV sosyal katılım ($F_{(2-114)}$=19,167; p<0,01; η2=0,299), SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil ($F_{(2-114)}$=19,167; p<0,01; η2=0,251), SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil ($F_{(2-114)}$=17,750; p<0,01; η2=0,237) ve SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun alt boyut puanlarında ($F_{(2-114)}$=18,167; p<0,01; η2=0,241) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi okul öncesi dönem çocukların gelişim açısından oyun beceri performanslarına göre sosyal iletişim becerilerinde özellikle de sosyal katılım, iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil, taklit ile oyun becerilerinde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 9'a göre araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV toplam puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=150,86; ss=31,518) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=123,08; ss=33,401) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca *Normal üstü oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=180,75; ss=27,701) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=150,86; ss=31,518) ve *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=123,08; ss=33,401) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

Tablo 9'a göre araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV **sosyal katılım alt boyut** puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=34,61; ss=7,092) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV sosyal katılım puanlarının *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=27,83; ss=7,266) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca *Normal üstü oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=40,37; ss=6,711)

OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=34,61; ss=7,092) ve *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=27,83; ss=7,266) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun becerileri artarken sosyal katılım becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

Tablo 9'a göre araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV **iletişimi kullanmada ifade edici dil alt boyut** puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=61,04 ss=16,787) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanmada ifade edici puanlarının *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=51,73 ss=16,511) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca *Normal üstü oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=79,00 ss=12,722) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=51,73 ss=16,511) ve *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=61,04 ss=16,787) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun becerileri artarken iletişimi kullanmada ifade edici dil becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

Tablo 9'a göre araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV **iletişimi anlamada alıcı dil alt boyut** puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=18,64 ss=4,155) ve *Normal üstü oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=19,68 ss=3,824) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil puanlarının *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=14,17 ss=4,552) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani yüksek düzeyde oyun becerisine sahip okul öncesi dönem OSB'li çocukların İletişimi anlamada alıcı dil becerilerinin düşük düzeydeki çocuklara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9'a göre araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **oyun beceri kategorisine** göre SİLKOL-R-OTV **taklit ile oyun alt boyut** puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=36,55 ss=7,766) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun puanlarının *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=29,32 ss=8,789) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca *Normal üstü oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=41,68 ss=7,656) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının *Normal oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=36,55 ss=7,766) ve *Normal altı oyun performansına sahip* ($\bar{x}$=29,32 ss=8,789) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun becerileri artarken taklit ile oyun becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **cinsiyetine** göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların cinsiyetine göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

	Cinsiyet	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
SİLKOL-R-OTV Toplam	Kız	26	127,21	32,140	-1,817	115	,072	
	Erkek	91	142,42	39,026				
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	Kız	26	29,76	6,918	-1,372	50,619	,176	
	Erkek	91	32,02	8,826				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil	Kız	26	52,82	15,853	-1,861	47,497	,069	
	Erkek	91	59,69	18,996				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil	Kız	26	14,30	3,771	-2,708	53,977	**,009****	0.51
	Erkek	91	16,78	5,109				
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	Kız	26	30,30	8,512	-1,723	115	,088	
	Erkek	91	33,92	9,679				
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	Kız	26	48,92	13,200	-,383	115	,702	
	Erkek	91	50,10	13,952				
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	Kız	26	52,62	6,139	-1,292	115	,199	
	Erkek	91	54,48	6,600				
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	Kız	26	52,81	7,228	-1,048	115	,297	
	Erkek	91	54,56	7,601				
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	Kız	26	51,12	6,623	-,918	115	,361	
	Erkek	91	52,47	6,657				
YKOÖOÖ Katılım	Kız	26	50,23	7,112	-,013	115	,990	
	Erkek	91	50,25	7,770				

*p<0.05, **p<0.01

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **cinsiyetine** göre SİLKOL-R-OTV toplam ($t_{(117)}$=- 1,817; p>0.05) ve YKOÖOÖ toplam ($t_{(117)}$= -,383; p>0.05) puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, ayrıca SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım ($t_{(50,619)}$= -1,372; p>0.05), SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil ($t_{(47,497)}$= -1,861; p>0.05), SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun ($t_{(53,977)}$= -1,723; p<0.05), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($t_{(117)}$= -1,292;p>0.05), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($t_{(117)}$= -1,048;p>0.05), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($t_{(117)}$= -,918;p>0.05) ve YKOÖOÖ Katılım ($t_{(117)}$= -,013; p>0.05) alt boyutları açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil ($t_{(53,977)}$= -2,708; p<0.01) alt boyutu açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber OSB tanısı olan kız çocukların SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil alt boyut puanlarının ($\bar{x}_{(Kız)}$= 14,30; ss=3,771), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 16,78; ss=5,109) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani İletişimi Anlamada Alıcı Dil becerisi dışındaki tüm alanlarda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV ve YKOÖOÖ alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları

		n	x̄	ss	Min	Max
SİLKOL-R-OTV Toplam	1 saat	2	150,2500	29,34493	129,50	171,00
	2 saat	11	137,3636	34,60281	88,00	198,00
	3 saat	14	141,5357	41,11170	79,50	194,00
	4 saat ve üzeri	90	138,6111	38,56840	74,00	212,00
	Toplam	117	139,0427	38,00888	74,00	212,00
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	1 saat	2	35,5000	9,19239	29,00	42,00
	2 saat	11	30,4545	7,80210	19,00	43,00
	3 saat	14	29,4286	9,22967	15,00	45,00
	4 saat ve üzeri	90	31,8889	8,47527	17,00	45,00
	Toplam	117	31,5214	8,46453	15,00	45,00
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil	1 saat	2	61,2500	16,61701	49,50	73,00
	2 saat	11	57,4545	15,81369	37,00	85,00
	3 saat	14	63,4643	18,61809	33,00	90,00
	4 saat ve üzeri	90	57,3667	18,94904	30,00	93,00
	Toplam	117	58,1709	18,50328	30,00	93,00
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil	1 saat	2	20,5000	4,94975	17,00	24,00
	2 saat	11	14,8182	4,93595	10,00	24,00
	3 saat	14	16,5000	5,31688	8,00	23,00
	4 saat ve üzeri	90	16,2667	4,89623	8,00	24,00
	Toplam	117	16,2308	4,93821	8,00	24,00

Tablo 11 (devam): Araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları

		n	x̄	ss	Min	Max
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	1 saat	2	33,0000	1,41421	32,00	34,00
	2 saat	11	34,6364	10,37567	19,00	49,00
	3 saat	14	32,1429	10,50170	18,00	47,00
	4 saat ve üzeri	90	33,0889	9,45557	17,00	51,00
	Toplam	117	33,1197	9,51783	17,00	51,00
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	1 saat	2	46,50	6,364	42	51
	2 saat	11	42,36	14,355	24	66
	3 saat	14	50,29	13,100	36	76
	4 saat ve üzeri	90	50,76	13,762	24	84
	Toplam	117	49,84	13,741	24	84
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	1 saat	2	52,50	7,778	47	58
	2 saat	11	49,91	5,700	44	62
	3 saat	14	55,21	5,754	45	64
	4 saat ve üzeri	90	54,43	6,613	44	66
	Toplam	117	54,07	6,521	44	66
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	1 saat	2	54,50	2,121	53	56
	2 saat	11	48,82	7,494	40	61
	3 saat	14	54,21	6,727	40	66
	4 saat ve üzeri	90	54,81	7,541	40	70
	Toplam	117	54,17	7,525	40	70
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	1 saat	2	53,00	4,243	50	56
	2 saat	11	48,55	5,803	44	60
	3 saat	14	53,50	5,984	44	62
	4 saat ve üzeri	90	52,39	6,810	44	64
	Toplam	117	52,17	6,645	44	64
YKOÖOÖ Katılım	1 saat	2	48,50	4,950	45	52
	2 saat	11	45,64	6,622	40	58
	3 saat	14	51,93	5,824	40	64
	4 saat ve üzeri	90	50,59	7,864	40	68
	Toplam	117	50,25	7,599	40	68

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV toplamdan aldıkları puan ortalamaları annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman 1 saat ($\bar{x}$=150,2500; ss=29,34493), 2 saat ($\bar{x}$=137,3636; ss=34,60281), 3 saat ($\bar{x}$=141,5357; ss=41,11170), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=138,6111; ss=38,56840) ve Toplam ($\bar{x}$=139,0427; ss=38,00888) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat (x̄=35,5000; ss=9,19239), 2 saat (x̄=30,4545; ss=7,80210), 3 saat (x̄=29,4286; ss=9,22967), 4 saat ve üzeri (x̄=31,8889; ss=8,47527) ve Toplam (x̄=31,5214; ss=8,46453) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından

bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=61,2500; ss=16,61701), 2 saat ($\bar{x}$=57,4545; ss=15,81369), 3 saat ($\bar{x}$=63,4643; ss=18,61809), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=57,3667; ss=18,94904) ve Toplam ($\bar{x}$=58,1709; ss=18,50328) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=20,5000; ss=4,94975), 2 saat ($\bar{x}$=14,8182; ss=4,93595), 3 saat ($\bar{x}$=16,5000; ss=5,31688), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=16,2667; ss=4,89623) ve Toplam ($\bar{x}$=16,2308; ss=4,93821) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Taklit ile Oyun Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=33,0000; ss=1,41421), 2 saat ($\bar{x}$=34,6364; ss=10,37567), 3 saat ($\bar{x}$=32,1429; ss=10,50170), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=33,0889; ss=9,45557) ve Toplam ($\bar{x}$=33,1197; ss=9,51783) olduğu görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre YKOÖOÖ'den aldıkları puan ortalamaları annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman 1 saat ($\bar{x}$=46,50; ss=6,364), 2 saat ($\bar{x}$=42,36; ss=14,355), 3 saat ($\bar{x}$=50,29; ss=13,100), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=50,76; ss=13,762) ve Toplam ($\bar{x}$=49,84; ss=13,741) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Alan Yönetimi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=52,50; ss=7,778), 2 saat ($\bar{x}$=49,91; ss=5,700), 3 saat ($\bar{x}$=55,21; ss=5,754), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=54,43; ss=6,613) ve Toplam ($\bar{x}$=54,07; ss=6,521) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Materyal Yönetimi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=54,50; ss=2,121), 2 saat ($\bar{x}$=48,82; ss=7,494), 3 saat ($\bar{x}$=54,21; ss=6,727), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=54,81; ss=7,541) ve Toplam ($\bar{x}$=54,17; ss=7,525) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Sembolik Oyun Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=53,00; ss=4,243), 2 saat ($\bar{x}$=48,55; ss=5,803), 3 saat ($\bar{x}$=53,50; ss=5,984), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=52,39; ss=6,810) ve Toplam ($\bar{x}$=52,17; ss=6,645) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Katılım Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 1 saat ($\bar{x}$=48,50; ss=4,950), 2 saat ($\bar{x}$=45,64; ss=6,622), 3 saat ($\bar{x}$=51,93; ss=5,824), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=50,59; ss=7,864) ve Toplam ($\bar{x}$=50,25; ss=7,599) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV ve YKOÖOÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
SİLKOL-R-OTV Toplam	Gruplar arası	385,995	3	128,665		
	Gruplar içi	167196,291	113	1479,613	,087	,967
	Toplam	167582,286	116			
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	Gruplar arası	117,652	3	39,217		
	Gruplar içi	8193,545	113	72,509	,541	,655
	Toplam	8311,197	116			
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil	Gruplar arası	475,097	3	158,366		
	Gruplar içi	39239,984	113	347,256	,456	,714
	Toplam	39715,081	116			
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil	Gruplar arası	59,533	3	19,844		
	Gruplar içi	2769,236	113	24,507	,810	,491
	Toplam	2828,769	116			
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	Gruplar arası	38,776	3	12,925		
	Gruplar içi	10469,549	113	92,651	,140	,936
	Toplam	10508,325	116			
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	Gruplar arası	715,390	3	238,463		
	Gruplar içi	21188,525	113	187,509	1,272	,288
	Toplam	21903,915	116			
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	Gruplar arası	225,587	3	75,196		
	Gruplar içi	4707,866	113	41,663	1,805	,150
	Toplam	4933,453	116			
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	Gruplar arası	352,299	3	117,433		
	Gruplar içi	6216,282	113	55,011	2,135	,100
	Toplam	6568,581	116			
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	Gruplar arası	174,965	3	58,322		
	Gruplar içi	4947,616	113	43,784	1,332	,268
	Toplam	5122,581	116			
YKOÖOÖ Katılım	Gruplar arası	290,049	3	96,683		
	Gruplar içi	6407,763	113	56,706	1,705	,170
	Toplam	6697,812	116			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV Toplam puanlarında ($F_{(3-113)}$= ,087; p>0,05), SİLKOL-R-OTV sosyal katılım ($F_{(3-113)}$= ,541; p>0,05), SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil ($F_{(3-113)}$= ,456; p>0,05), SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil ($F_{(3-113)}$= ,810; p>0,05), SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun alt boyut puanlarında

($F_{(3-113)}$= ,140; p>0,05), YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı) ($F_{(3-113)}$= 1,272; p>0,05), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($F_{(3-113)}$= 1,805; p>0,05), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($F_{(3-113)}$=2,135; p>0,05), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($F_{(3-113)}$= 1,332; p>0,05) ve YKOÖOÖ Katılım ($F_{(3-113)}$= 1,705; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani annelerin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamanın yoğunluğuna göre OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre **SİLKOL-R-OTV** toplam ve alt boyut ile **YKOÖOÖ** toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama, minimum ve maximum değer sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama, min ve max değer sonuçları

		n	x̄	ss	Min	Max
SİLKOL-R-OTV Toplam	Hiç	3	145,33	16,854	127,50	161,00
	1 saatten az	24	140,02	35,812	75,00	200,00
	1 saat	19	149,76	41,062	88,00	212,00
	2 saat	32	144,71	41,527	76,00	207,00
	3 saat	26	125,50	32,047	74,00	195,00
	4 saat ve üzeri	13	133,23	40,275	77,00	179,00
	Toplam	117	139,04	38,008	74,00	212,00
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	Hiç	3	38,00	8,888	28,00	45,00
	1 saatten az	24	30,20	7,928	18,00	44,00
	1 saat	19	32,36	8,655	19,00	45,00
	2 saat	32	32,78	9,202	15,00	45,00
	3 saat	26	29,69	7,998	15,00	44,00
	4 saat ve üzeri	13	31,76	8,237	20,00	43,00
	Toplam	117	31,52	8,464	15,00	45,00
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil	Hiç	3	57,33	7,653	51,50	66,00
	1 saatten az	24	60,43	17,639	32,00	87,00
	1 saat	19	63,44	20,839	33,50	93,00
	2 saat	32	61,06	19,010	31,00	93,00
	3 saat	26	50,38	15,636	30,00	89,00
	4 saat ve üzeri	13	54,92	19,734	30,00	79,50
	Toplam	117	58,17	18,503	30,00	93,00
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil	Hiç	3	18,00	3,464	16,00	22,00
	1 saatten az	24	16,91	4,717	8,00	24,00
	1 saat	19	17,36	5,187	9,00	24,00
	2 saat	32	16,75	5,334	8,00	24,00
	3 saat	26	14,46	4,101	8,00	23,00
	4 saat ve üzeri	13	15,15	5,444	8,00	24,00
	Toplam	117	16,23	4,938	8,00	24,00

Tablo 13 (devam): Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama, min ve max değer sonuçları

		n	x̄	ss	Min	Max
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	Hiç	3	32,00	2,645	29,00	34,00
	1 saatten az	24	32,45	9,596	17,00	49,00
	1 saat	19	36,57	10,216	19,00	51,00
	2 saat	32	34,12	10,563	18,00	51,00
	3 saat	26	30,96	8,175	17,00	45,00
	4 saat ve üzeri	13	31,38	8,817	18,00	43,00
	Toplam	117	33,11	9,517	17,00	51,00
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	Hiç	3	55,33	10,504	45	66
	1 saatten az	24	50,67	12,541	28	82
	1 saat	19	52,37	17,053	24	84
	2 saat	32	51,94	14,366	24	78
	3 saat	26	46,08	12,909	24	74
	4 saat ve üzeri	13	45,69	10,435	25	63
	Toplam	117	49,84	13,741	24	84
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	Hiç	3	49,00	3,000	46	52
	1 saatten az	24	55,17	6,888	44	66
	1 saat	19	55,00	6,904	44	64
	2 saat	32	54,72	5,964	44	64
	3 saat	26	53,19	6,997	44	64
	4 saat ve üzeri	13	52,00	5,972	45	62
	Toplam	117	54,07	6,521	44	66
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	Hiç	3	52,00	4,583	47	56
	1 saatten az	24	54,67	8,186	40	70
	1 saat	19	55,11	9,067	40	68
	2 saat	32	54,75	6,667	40	66
	3 saat	26	53,62	7,829	40	68
	4 saat ve üzeri	13	52,08	6,344	40	64
	Toplam	117	54,17	7,525	40	70
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	Hiç	3	48,33	2,517	46	51
	1 saatten az	24	52,63	6,743	44	64
	1 saat	19	53,63	6,938	44	64
	2 saat	32	53,13	6,479	44	64
	3 saat	26	51,04	6,440	44	60
	4 saat ve üzeri	13	50,00	7,337	44	64
	Toplam	117	52,17	6,645	44	64
YKOÖOÖ Katılım	Hiç	3	50,00	1,732	48	51
	1 saatten az	24	50,96	8,084	40	68
	1 saat	19	51,58	9,149	40	68
	2 saat	32	51,34	7,014	40	66
	3 saat	26	48,85	7,320	40	65
	4 saat ve üzeri	13	47,15	6,817	40	60
	Toplam	117	50,25	7,599	40	68

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplamdan aldıkları puan ortalamaları annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman; hiç (x̄=145,33; ss=16,854), 1 saatten az (x̄=140,02; ss=35,812), 1 saat ($\bar{x}$=149,76; ss=41,062), 2 saat ($\bar{x}$=144,71; ss=41,527), 3 saat ($\bar{x}$=125,50; ss=32,047), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=133,23; ss=40,275) ve Toplam ($\bar{x}$=139,04;

ss=38,008) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; hiç ($\bar{x}$=38,00; ss=8,888), 1 saatten az ($\bar{x}$=30,20; ss=7,928), 1 saat ($\bar{x}$=32,36; ss=8,655), 2 saat ($\bar{x}$=32,78; ss=9,202), 3 saat ($\bar{x}$=29,69; ss=7,998), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=31,76; ss=8,237) ve Toplam ($\bar{x}$=31,52; ss=8,464) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanmada İfade Edici Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; hiç ($\bar{x}$=57,33; ss=7,653), 1 saatten az ($\bar{x}$=60,43; ss=17,639), 1 saat ($\bar{x}$=63,44; ss=20,839), 2 saat ($\bar{x}$=61,06; ss=19,010), 3 saat ($\bar{x}$=50,38; ss=15,636), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=54,92; ss=19,734) ve Toplam ($\bar{x}$=58,17; ss=18,503) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlamada Alıcı Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; hiç ($\bar{x}$=18,00; ss=3,464), 1 saatten az ($\bar{x}$=16,91; ss=4,717), 1 saat ($\bar{x}$=17,36; ss=5,187), 2 saat ($\bar{x}$=16,75; ss=14,46), 3 saat ($\bar{x}$=14,46; ss=4,101), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=15,15; ss=5,444) ve Toplam ($\bar{x}$=16,23; ss=4,938) olduğu görülmektedir. SİLKOL-R-OTV Taklit ile Oyun Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; hiç ($\bar{x}$=32,00; ss=2,645), 1 saatten az ($\bar{x}$=32,45; ss=9,596), 1 saat ($\bar{x}$=36,57; ss=10,216), 2 saat ($\bar{x}$=34,12; ss=10,563), 3 saat ($\bar{x}$=30,96; ss=8,175), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=31,38; ss=8,817) ve Toplam ($\bar{x}$=33,11; ss=9,517) olduğu görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen OSB tanısı olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre YKOÖOÖ'den aldıkları puan ortalamaları annenin gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman; hiç ($\bar{x}$=55,33; ss=10,504), 1 saatten az ($\bar{x}$=50,67; ss=12,541), 1 saat ($\bar{x}$=52,37; ss=17,053), 2 saat ($\bar{x}$=51,94; ss=14,366), 3 saat ($\bar{x}$=46,08; ss=12,909), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=45,69; ss=10,435) ve Toplam ($\bar{x}$=49,84; ss=13,741) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Alan Yönetimi hiç ($\bar{x}$=49,00; ss=3,000), 1 saatten az ($\bar{x}$=55,17; ss=6,888), 1 saat ($\bar{x}$=55,00; ss=6,904), 2 saat ($\bar{x}$=54,72; ss=5,964), 3 saat ($\bar{x}$=53,19; ss=6,997), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=52,00; ss=5,972) ve Toplam ($\bar{x}$=54,07; ss=6,521) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Materyal Yönetimi hiç ($\bar{x}$=52,00; ss=4,583), 1 saatten az ($\bar{x}$=54,67; ss=8,186), 1 saat ($\bar{x}$=55,11; ss=9,067), 2 saat ($\bar{x}$=54,75; ss=6,667), 3 saat ($\bar{x}$=53,62; ss=7,829), 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$=52,08; ss=6,344) ve Toplam ($\bar{x}$=54,17; ss=7,525) olduğu görülmektedir. Sembolik Oyun hiç ($\bar{x}$=48,33; ss=2,517), 1 saatten

az (x̄=52,63; ss=6,743), 1 saat (x̄=53,63; ss=6,938), 2 saat (x̄=53,13; ss=6,479), 3 saat (x̄=51,04; ss=6,440), 4 saat ve üzeri (x̄=50,00; ss=7,337) ve Toplam (x̄=52,17; ss=6,645) olduğu görülmektedir. YKOÖOÖ Katılım hiç (x̄=50,00; ss=1,732), 1 saatten az (x̄=50,96; ss=8,084), 1 saat (x̄=51,58; ss=9,149), 2 saat (x̄=51,34; ss=7,014), 3 saat (x̄=48,85; ss=7,320), 4 saat ve üzeri (x̄=47,15; ss=6,817) ve Toplam (x̄=50,25; ss=7,599) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14.'de verilmiştir.

Tablo 14: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
SİLKOL-R-OTV Toplam	Gruplar arası	8563,919	5	1712,784		
	Gruplar içi	159018,367	111	1432,598	1,196	,316
	Toplam	167582,286	116			
SİLKOL-R-OTV Sosyal atılım	Gruplar arası	319,502	5	63,900		
	Gruplar içi	7991,694	111	71,997	,888	,492
	Toplam	8311,197	116			
SİLKOL-R-OTV İletişimi ullanma İfade Edici Dil	Gruplar arası	2635,359	5	527,072		
	Gruplar içi	37079,722	111	334,052	1,578	,172
	Toplam	39715,081	116			
SİLKOL-R-OTV İletişimi nlama Alıcı Dil	Gruplar arası	150,361	5	30,072		
	Gruplar içi	2678,408	111	24,130	1,246	,292
	Toplam	2828,769	116			
SİLKOL-R-OTV Taklit İle yun	Gruplar arası	434,196	5	86,839		
	Gruplar içi	10074,128	111	90,758	,957	,448
	Toplam	10508,325	116			
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim yı)	Gruplar arası	961,003	5	192,201		
	Gruplar içi	20942,911	111	188,675	1,019	,410
	Toplam	21903,915	116			
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	Gruplar arası	211,612	5	42,322		
	Gruplar içi	4721,841	111	42,539	,995	,424
	Toplam	4933,453	116			
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	Gruplar arası	112,381	5	22,476		
	Gruplar içi	6456,200	111	58,164	,386	,857
	Toplam	6568,581	116			
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	Gruplar arası	213,407	5	42,681		
	Gruplar içi	4909,174	111	44,227	,965	,442
	Toplam	5122,581	116			
YKOÖOÖ Katılım	Gruplar arası	259,926	5	51,985		
	Gruplar içi	6437,886	111	57,999	,896	,486
	Toplam	6697,812	116			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **babanın gün içerisinde çocukla geçirdiği zamana** göre SİLKOL-R-OTV Toplam puanlarında ($F_{(3-113)}$= 1,196; p>0,05), SİLKOL-R-OTV sosyal katılım ($F_{(3-113)}$= ,888; p>0,05), SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil ($F_{(3-113)}$= 1,578; p>0,05), SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil ($F_{(3-113)}$= 1,246; p>0,05), SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun alt boyut puanlarında ($F_{(3-113)}$= ,957; p>0,05), YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı) ($F_{(3-113)}$= 1,019; p>0,05), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($F_{(3-113)}$= ,995; p>0,05), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($F_{(3-113)}$= ,386; p>0,05), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($F_{(3-113)}$= ,965; p>0,05) ve YKOÖOÖ Katılım ($F_{(3-113)}$= ,896; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani babaların gün içerisinde çocukla geçirdiği zamanın yoğunluğuna göre OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **genel eğitim ortamına devam etme durumuna** göre **SİLKOL-R-OTV** toplam ve alt boyut (Sosyal Katılım, İletişimi Kullanma İfade Edici Dil, İletişimi Anlama Alıcı Dil ve Taklit ile Oyun) ile **YKOÖOÖ** toplam ve alt boyut (Alan Yönetimi, Materyal Yönetimi, Sembolik Oyun ve Katılım) puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların genel eğitim ortamına devam etme durumuna göre SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyutları ile YKOÖOÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Genel Eğitim Ortamına Devam Etme Durumu		n	x̄	ss	t	sd	p	d
SİLKOL-R-OTV Toplam	Evet	77	148,46	34,765	3,945	115	**,000**	0,77
	Hayır	40	120,91	37,808				
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	Evet	77	33,25	7,924	3,203	115	**,002**	0,62
	Hayır	40	28,17	8,560				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	Evet	77	62,82	17,635	4,013	115	**,000**	0,78
	Hayır	40	49,21	16,947				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	Evet	77	17,33	4,509	3,526	115	**,001**	
	Hayır	40	14,10	5,082				
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	Evet	77	35,03	8,851	3,140	115	**,002**	0,69
	Hayır	40	29,42	9,771				
YKOÖOÖ Toplam (Gelişim Ayı)	Evet	77	52,66	13,710	3,206	115	**,002**	0,63
	Hayır	40	44,40	12,218				
YKOÖOÖ Alan Yönetimi	Evet	77	55,36	6,547	3,215	88,357	**,002**	0,60
	Hayır	40	51,58	5,769				
YKOÖOÖ Materyal Yönetimi	Evet	77	55,90	7,577	3,615	115	**,000**	0,71
	Hayır	40	50,85	6,274				
YKOÖOÖ Sembolik Oyun	Evet	77	53,57	6,425	3,294	115	**,001**	0,64
	Hayır	40	49,48	6,292				
YKOÖOÖ Katılım	Evet	77	52,09	7,564	3,851	115	**,000**	0,75
	Hayır	40	46,70	6,374				

*p<0.05, **p<0.01

Araştırmaya dahil edilen OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **genel eğitim ortamına devam etme durumuna** göre SİLKOL-R-OTV Toplam ($t_{(115)}$= 3,945; p>0.05), SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım ($t_{(115)}$= 3,203; p>0.05), SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil ($t_{(115)}$= 4,013; p>0.05), SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil ($t_{(115)}$= 3,526; p>0.05) ve SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun ($t_{(115)}$= 3,140; p>0.05) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **genel eğitim ortamına devam etme durumuna** göre YKOÖOÖ Toplam ($t_{(115)}$= 3,206; p>0.05), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($t_{(88,357)}$= 3,215; p>0.05), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($t_{(115)}$= 3,615; 0,p>0.05), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($t_{(115)}$= 3,294; p>0.05) ve YKOÖOÖ Katılım ($t_{(115)}$= 3,851; p>0.05) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **genel eğitim ortamına devam etme durumuna** göre hem sosyal etkileşim becerilerinin hem de oyun becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Genel eğitim ortamına devam eden OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların SİLKOL-R-OTV Toplam ($\bar{x}_{(Evet)}$=148,46; ss=34,765), SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım ($\bar{x}_{(Evet)}$=33,25; ss=7,924), SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil ($\bar{x}_{(Evet)}$=62,82; ss= 17,635), SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil ($\bar{x}_{(Evet)}$=17,33; ss=4,509) ve SİLKOL-R-OTV Taklit ile Oyun ($\bar{x}_{(Evet)}$=35,03; ss=8,851) puanlarının herhangi bir genel eğitim ortamına devam etmeyen OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV Toplam ($\bar{x}_{(Hayır)}$=120,91; ss=37,808), SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=28,17; ss=8,560), SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 49,21; ss=16,947), SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil ($\bar{x}_{(Hayır)}$=14,10; ss=5,082) ve SİLKOL-R-OTV Taklit ile Oyun ($\bar{x}_{(Hayır)}$=29,42; ss=9,771) puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel eğitim ortamına devam eden OSB olan çocukların YKOÖOÖ Toplam ($\bar{x}_{(Evet)}$= 52,66; ss=13,710), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($\bar{x}_{(Evet)}$= 55,36; ss=6,547), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($\bar{x}_{(Evet)}$= 55,90; ss=7,577), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($\bar{x}_{(Evet)}$= 53,57; ss=6,425) ve YKOÖOÖ Katılım ($\bar{x}_{(Evet)}$= 52,09; ss=7,564) herhangi bir genel eğitim ortamına devam etmeyen OSB olan çocukların YKOÖOÖ Toplam ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 44,40; ss=12,218), YKOÖOÖ Alan Yönetimi ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 51,58; ss=5,769), YKOÖOÖ Materyal Yönetimi ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 50,85; ss=6,274), YKOÖOÖ Sembolik Oyun ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 49,48; ss=6,292) ve YKOÖOÖ Katılım ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 46,70; ss=6,374) puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani Genel eğitim ortamına devam eden OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin herhangi bir genel eğitim ortamına devam etmeyenlerinkine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalişmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgu sonuçları ve bu bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Bu bölümde araştırma dâhilindeki sonuçlar alt amaç olarak belirlenen beş alt bölümde sunulmuştur. *Birinci bölümde* eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların GOBDÖ-2-TV ve Yeterlik İndeksi performansına dair sonuç ve yorumlar bulunmaktadır. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin karşılaştırılmasına dair sonuç ve yorumlar bulunmaktadır. *İkinci bölümde* OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların oyun beceri kategorisine göre sosyal iletişim beceri performanslarına dair sonuç ve yorumlar bulunmaktadır. *Üçüncü bölümde* cinsiyet değişkeninin OSB'li çocuğun sosyal iletişim ve oyun becerilerindeki etkisine yönelik sonuç ve yorumlar bulunmaktadır. *Dördüncü bölümde* annenin ve babanın gün içerisinde OSB'li çocuğu ile geçirdiği zaman değişkeninin OSB'li çocuğun sosyal iletişim ve oyun becerilerindeki etkisine yönelik sonuç ve yorumlar bulunmaktadır. *Beşinci bölümde* genel eğitim ortamına devam etme durumu değişkeninin OSB'li çocuğun sosyal iletişim ve oyun becerilerindeki etkisine yönelik sonuç ve yorumlar bulunmaktadır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *birinci alt amacına* göre özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) ve Yeterlik İndeksindeki performansına yönelik bulgulardan elde edilen sonuca göre; eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85

puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların *Yeterlik İndeksinde* dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların *Yeterlik İndeksinin* dokuz kategorisi ile uyuşum sağladığı tespit edilmiştir. Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerine yönelik OSB tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Özellikle eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların *"iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki"* puanları ile ölçeğin geçerlik güvenirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal gelişim gösteren çocukların puanlarından daha fazla olduğu ve bu puanlar OSB olan çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret ettiği söylenebilir. Yani OSB eğitsel tanısı olan ve olmayan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların hem Gilliam hem Yeterlik İndeksi puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni ebeveynlerin çocuklarına OSB olarak etiketlenmesini istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal etiketlenme hem OSB tanılı çocuklar hem de OSB tanılı çocuğa sahip ailelere sosyal çevreleri tarafından yapılan olumsuz tavırlar ile toplumdan ayrıştırmaya yönelik tüm davranışları içermektedir (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Nitekim yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarında OSB belirtileri göstermeye başlamalarından itibaren çocuklarının sosyal etkilenmeye maruz kaldıklarını düşündüklerini, yoğun strese maruz kaldıklarını göstermekte ve bununla birlikte birçok zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Conolly ve Gersch, 2016; Foo vd., 2015; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Kuhaneck vd. 2010; Yassıbaş vd.,

2019). Bu etiketlenmenin ailelerde OSB tanısının görünmez olmasına bağlı olarak etiketlenmeden daha fazla olumsuz etkilendiklerini, yargılandıklarını ve birçok olumsuz davranışa maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir (Broady vd., 2017; Gray, 2002; Kinnear vd., 2016). Benzer bir biçimde Selimoğlu vd. (2013) çalışmasında OSB olan çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır. Eğitsel tanılama sürecinde ailedeki bireylerin sosyal değerlerinin azaldığını hissetmelerine sosyal ve kültürel faktörlerin etken olabileceği ifade edilmiştir (Ardıç, 2013). Eğitsel tanılamada aileleri etkileyen bir diğer faktör olarak ise tanılama basamağında kurumların farklılık gösterdiği vurgulanmıştır (Rakap vd., 2017). Ek olarak tanılama aşamasında ayırt edici tanılamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılama ile aileler, çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı yaşatmaktadır (Aydos & Çalış, 2021). Ailelerin OSB olan çocukların hakları konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Yani Göksoy & Öksüz (2019) tarafından yapılan araştırmada OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların eğitsel tanılamalarında OSB'ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları neden olarak gösterilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *ikinci alt amacına* göre OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların **sosyal iletişim becerileri** ile **oyun becerileri** arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinini de arttı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların oyun becerlerinin de zayıfladığı söylenebilir. Ayrıca okul öncesi dönem OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **oyun beceri kategorisine** göre sosyal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim, sosyal katılım ve iletişimi kullanmada ifade edici dil becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir. YKOÖOÖ oyun becerileri ölçme aracı, amacına uygun biçimde normalüstü, normal ve normalaltı oyun performansına sahip çocuklar şeklinde

üçe ayrılarak gelişimsel olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyon ile bu çalışmada çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış ve bu sınama sonucunda çocukların kategorik oyun performanslarının sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık gösterdiği; normalüstü oyun performansına sahip çocukların, normal ve normalaltı performansa sahip çocuklara göre daha fazla sosyal beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocukların sosyal iletişim becerileri oyun performanslarına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Bu durumun nedeni OSB olan çocukların iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin oyun becerilerine etkisinin doğal bir ürünü olduğu söylenebilir. Çünkü oyun becerisi gelişen çocukların bu gelişmin doğrudan sosyal ve iletişim becerilerine de yansıması beklenmektedir. Nitekim Matson, Hess & Mahan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların daha iyi sözel iletişime sahip olduğu ve daha az zorlayıcı davranışlar sergilediği ifade edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, OSB'li çocuklarla lego terapisi yöntemiyle yaptıkları çalışmanın sosyal becerilerinde ilerleme sağlanırken iletişim becerilerinin de geliştiğini vurgulanmıştır. Bu iki becerinin gelişim açısından paralellik gösterdiği vurgulanmıştır (Lindsay, Hounsell & Cassiani, 2017). O'Keeffe ve McNally (2023), OSB tanılı çocuklara oyun temelli müdahaleler yoluyla iletişim becerilerinin desteklenmesi konulu yapılan dokuz çalışmayı incelemiş ve oyun temelli müdahalelerin OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini güçlendirdiği vurgulamıştır. Lynch (2015), oyun yoluyla çocukların yaratıcılığının desteklenmesi ile kelime dağarcıklarını genişletebilme fırsatı bulabildiklerini, yeni deneyimlere açık hale gelerek özgüvene sahip olmalarına katkı sağlayarak hem sosyal hem de dil becerilerini geliştirdikleri savunmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte Vygotsky, oyun ile dil becerilerinin kazanıldığını, bu sayede kültürel aktarımın da sağlandığını vurgulamıştır (Corsaro, 2011). Eberle (2011) oyun ile çocukların kendilerini ifade etme becerileri ile hem dil hem de sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ek olarak oyun temelli eğitim programının sözel ve sözsüz iletişim becerilerinine etkisini inceleyen bir çalışmada on erkek ve on kız OSB'li çocuğa bir aylık eğitim programı uygulanmış ve öntest ve sontest arasında önemli ölçüde sözel ve sözsüz iletişim becerilerinde artış görülmüştür (Ayasrah vd., 2023). Yapılan bir diğer çalışmada ise oyun grubu etkinliklerine dayalı eğitim programının otizmli çocukların sosyal ve iletişim becerilerine etkililiği üzerinde olup 60 OSB tanılı çocuğun katılımıyla oyun

grubu etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çocuklarda sözel iletişim, sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde anlamlı bir fark görülmüştür (El-Amrosy vd., 2023). Yapılan derleme çalışmasında, OSB tanılı çocuklarda oyuna dayalı müdahalelerin sosyal iletişim ve dil becerileri üzerindeki etkililiğini vurgulamışlardır (Deniz vd., 2022). Sonuç olarak yapılan pek çok çalışmaya göre okul öncesi dönem OSB tanılı çocukların sosyal iletişim ve dil becerilerinin gelişmesini sağlayan oyun temelli müdahaleler, çocukların sosyal iletişim becerilerinde çocuk-ebeveyn etkileşimleri, çocuk-akran etkileşimleri, ortak dikkat, ortak katılım, ortak ilgi, oyun becerileri, göz teması, sosyal duyarlılık, olumlu sosyal etkileşim, sosyal etkileşimin başlatılması, çocuğun sosyal işleyişi ile; dil becerilerinde ifade edici ve alıcı dil becerileri, kelime dağarcığı, konuşulan kelimelerin sayısı, ortalama sözce uzunluğu üzerinde genel anlamda etkili olduğu ispatlanmıştır (Althoff vd., 2019; Conrad vd., 2021; Harrop vd., 2015; Kent vd., 2021; Law vd., 2021; Lee & Meadan, 2021; Liu vd., 2020; Nevill vd., 2018; O'Keeffe & McNally, 2021; Oono vd., 2013; Shalev vd., 2020; Trembath vd., 2019; Tarver vd., 2019; Waddington vd., 2021).

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *üçüncü alt amacına* göre okul öncesi dönem OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların **cinsiyetine** göre sosyal iletişim becerisinin iletişimi anlamada alıcı dil becerisinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; sosyal beceri, sosyal katılım, iletişimi kullanmada ifade edici, taklit ile oyun, alan yönetimi, katılım, materyal yönetimi, sembolik oyun genel oyun becerisinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani çocukların cinsiyetleri oyun ve sosyal iletişim becerilerinde herhangi bir farklılığa etki etmediği söylenebilir. Nitekim literatür incelendiğinde kızların ilk sözcükleri 20. ayda, erkeklerin ise 24. ayda söylemeye başladıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda ebeveynler çocuklarındaki farklılıkları kızlarda 20. ayda erkeklerde ise ortalama 24. ayda fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunların sonucuna göre cinsiyete göre çocuklarının dil becerileri ve ebeveynlerdeki cinsiyete göre çocuklarını fark etme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Akçakın, 2002). Okul ortamında yapılan bir diğer çalışma ise OSB tanılı çocukların sosyal zorluklar ile baş etme becerilerinde kız çocukların erkek

çocuklara göre zorlandıkları becerilerde daha fazla kamufle edebilme yeteneklerinin olduğunu (akranlarına yakın durmak ve etkinliklere girip çıkmak gibi) bu sebeple cinsiyete göre OSB'deki sosyal becerideki yetersizliklerini daha az gösterdiklerini vurgulamıştır (Dean, Harwood & Kasari, 2016). Başka bir araştırmada ise cinsiyete göre dil becerileri incelendiğinde jest ve pragmatik becerilerin ediniminde kızların erkek çocuklara göre daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır (Xiong, 2022). Sosyal becerilerin gelişiminde rol oynayan zihin kuramı ile ilgili yapılan bir çalışmada çocuklarda OSB şiddeti ve zihin kuramının ilişkili olduğu tespit edilmiş ancak cinsiyetler arasında farklılık saptanmadığı ifade edilmiştir (Kara & Yılmaz, 2019).

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *dördüncü alt amacına* göre **anne ve babaların gün içerisinde çocukla geçirdiği zaman değişkenine** yönelik OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zaman diliminde çocuklarına gelişimsel destekte bulunmak yerine onlara göz kulak olmalarından (tehlikelerden korumak, genel bakım sağlamak vs.) kaynaklanıyor olabilir. Çocukları ile etkileşime girerek, iletişim kurma ve birlikte oyun oynama sürelerinin yeterli düzeyde olmaması ya da hiç olmaması neden olarak gösterilebilir. Nitekim literatür incelendiğinde ailelerin gün içerisinde OSB'li çocukları ile geçirdikleri süre konusunda bazı araştırmalara rastlanmıştır (Oğuz & Sönmez, 2018, Doğan vd., 2016). Anne babaların psikolojik iyi oluş hali ile ilgili olarak, anne ve babaların çocuklarına ayırdıkları zamanı iletişim kurmakta zorlanan, temel gereksinimleri ile daha fazla ilgilenilmesi gerektiğinden, tehlike algıları düşük olabileceğinden dolayı sürekli denetlenme ihtiyacı duyulduğundan, ebeveynlerin hem kendi kişisel gereksinimleri hem de ailedeki diğer bireylerin gereksinimlerini karşılaması gerektiğinden yorucu ve stres verici süreç içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bircan, 2004). Anne-çocuk etkileşimlerini araştıran Doğan vd. (2016) annelerin OSB'li çocuklarıyla etkileşimlerini incelemiş ve annelerin etkileşimlerinde normal çocuğa sahip annelere göre OSB'li çocuğa sahip annelerin daha müdahaleci ve daha az yanıtlayıcı tepkiler verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda annelerin

OSB'li çocukları ile etkileşimlerini daha nitelikli hale getirmek için gerekli rehberliğe ve yönlendirmelere daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir. Babaların çocukla etkileşimleri göz önünde bulundurulduğunda ise OSB olan çocuklarıyla oyun sırasındaki etkileşimlerinde annelere kıyasla daha az duyarlı, daha az motive edici oldukları ve daha az tutarlı yanıtlayıcı oldukları ifade edilmiştir (Oğuz & Sönmez, 2018). Annelerin çocukları ile kaliteli etkileşime girmelerinde rol oynayan faktörlerden birini Memiş & Gürsoy (2022), annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanda etkileşimli oyun davranışları, annelerin eğitim ve çalışma durumu ile duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme kategorilerinde olumlu ebeveyn tutumu arasında ilişki bulunduğunu ifade ettiğini vurgulamışlardır. Olumlu ebeveyn tutumlarından biri olan duygular hakkında sık sık anne-çocuk konuşma OSB'li çocuklarda daha yüksek duygusal düzenleme ve Zihin Kuramı becerilerini önemli ölçüde yordadığını göstermektedir. OSB olan çocuğa sahip anneler üzerinde yapılan bir çalışmaya göre duygular hakkında sık sık konuşan annelerin çocukları diğer çocuklara göre duygusal düzenleme ve zihin kuramı becerilerinde önemli ölçüde ilerleme gösterdiğini ve daha yüksek işlevde sosyal beceriye sahip olduklarını belirlemişlerdir (Beaudoin vd., 2022). Anne ve babanın çocukla etkileşimlerinin niteliğinin arttılması ve anne veya babanın güçlü ve zayıf yönlerinin geliştirilmesi ile ebeveyn temelli müdahalelerin uygulanmasına gelişim sağladığı belirtilmiştir (Perzolli vd., 2023). Ayrıca yapılan araştırmalrın bazıları annelerin çocuğuyla geçirdiği zamanı etkileyen bir faktör olan annenin psikolojik iyi oluş haline vurgu yapmıştır. Örneğin Fırat (2016) yaptığı çalışmada annelerin Türk toplumunun geleneklerine istinaden diğer aile fertlerine göre annenin ev içi ve çocuk yetiştirmede aldığı sorumlukların fazla olmasından kaynaklı depresyon ve yüksek kaygı yaşadıkları ifade edilmiştir. Anneler ile yaşam doyumu ve mutlulukları üzerine yapılan bir diğer çalışma ise bilinçli farkındalık müdahalesi ile OSB olan çocuklarını kabullenmek, onlara zorlayıcı düşünce ile baş etmeyi, iyi ve kötü davranışları fark ettirmeyi sağlayabileceği ifade edilmiştir (Demir, 2022).

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *beşinci alt amacına* göre **genel eğitim ortamına devam etme durumuna** yönelik hem sosyal etkileşim becerilerinin hem de oyun becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genel eğitim ortamına devam eden OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin herhangi bir genel eğitim ortamına devam etmeyenlerinkine göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırma bulgusunun nedeni olarak iki faktörden kaynaklanıyor olabilir: Genel eğitim ortamına devam eden çocukların, genel eğitime devam etmeyen çocuklara göre sosyal becerilerinin çocuklarda zaten var olduğundan yani hazırbulunuşluklarının olduğundan dolayı ya da genel eğitim ortamlarında eğitim alan OSB olan çocuğun sosyal becerileri ve oyun becerileri açısından etkili olan uyaranlara maruz kalmasından dolayı OSB olan çocuğa pozitif yönde önemli bir katkı sağlandığından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim literatür incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların dil becerisi ve okula uyum becerisi akranlarına göre daha düşük olmasına rağmen dil becerisi ve okula uyum becerisi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaya istinaden OSB'li çocukların sosyal iletişim ve uyum becerilerinin genel eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilere göre daha iyi gelişeceği söylenebilir (Tiryaki, 2022). OSB'li çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında fırsat öğretimi yapılmış ve sonucunda sosyal beceriler edindikleri ve edindikleri becerileri sürdürdükleri ortaya konulmuştur (Öncül & Gobadze, 2022). Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocuklar, gelişimlerini destekleyebilmekte, topluma uyum becerileri geliştirebilmekte, olumlu davranış modelleri geliştirebilmelerini desteklemekte, sosyalleşme ve doğal etkileşim fırsatları ile birçok yönden çeşitli olanaklardan faydalanabilmektedirler (Metin, Şenol & Yumuş, 2015). Özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında kazanımlarının niteliğini belirleyen faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin OSB hakkında bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ifade edilmiş, kaynaştırma/bütünleştirme programlarında kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak diğer bir çalışmada öğretmenlerin OSB olan çocuklara yönelik eğitsel yönlendirme, tutum, bilgi ve beceriye yönelik özyeterliklerinin farklılaştığını, bu sebeple okul öncesi eğitiminde

niteliğin gelişeğini vurgulanmaktadır (Er-Sabuncuoğlu, 2016; Hacıibrahimoğlu ve Ustaoğlu, 2019). Öğretmenlerin OSB olan çocukların genel eğtim ortamına dahil edilemsinie yönbelik bilgi, beceri, tutum, görüş kısacası yeterliklerinin bu çocukların genel eğitimi ortamına kabullerine katkısı yadsınamaz (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019; Burak & Ahmetoğlu, 2019a; Burak & Ahmetoğlu, 2019b; Burak & Ahmetoğlu, 2020). Bununla beraber bu kabul OSB olan çocukların genel eğitim ortamına dahil edilmesi bu çocuklara olumlu anlamda etkisinin olduğunu genel eğitim öğretmenlerin bilmesi son derce önemlidir.

OSB olan bir çocuğun genel eğitim ortamında nitelikli eğitim alması için devletler çeşitli yasa ve güvenceler sunmaktadır. Genel olarak devlet politikaları incelendiğinde özellikle hafif düzeyde OSB tanılamasında, genetik test uygulaması, belirsiz olan bilimsel geçerlilik nedeniyle etik sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bununla ilgili olarak hükümetler, uygun özel eğitimin adil bir şekilde tahsis edilmesini sağlamak için mücadele etmektedirler (Graf, Miller, Epstein & Rapin, 2017). OSB'li çocukların genel eğitim ortamlarında nitelikli eğitim almaları için öğretmenlerin özellikle okul öncesi dönemde büyük bir sorumluluk almaları gerekmektedir. Çocuğun gelişimi için gerekli sınıf içi planlamaları yapması, yasa ve yönetmeliklere uygun hareket etmesi, ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerle iş birliğini sağlaması önem arz etmektedir (Çakıcı, 2020; Koçyiğit, 2015).

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde, yeni çalışma ve uygulamaların hedeflenmesi için aşağıda belirtilen öneriler sunulabilir:

5.2.1. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1) OSB belirtileri gösteren çocukların eğitsel tanılamalarının erken dönemde yapılması ve en kısa sürede eğitim hizmetlerinden faydalanmaları için anne ve babalara, aile sağlık merkezleri ve psikiyatri servisleri vasıtasıyla rehberlik hizmetleri sunulabilir.

2) Araştırmanın sonucuna göre OSB olan çocukların aileleri ile tanı sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve tanılamada geç kalmanın nedenleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
3) OSB'li çocuğa sahip anne ve babaların çocukları ile geçirecekleri vakitlerin kalitesinin arttırılması için ailelere evde çocuklarında uygulayabilecekleri temel beceri programları öğretilerek rehberlik yapılabilir.
4) Okul öncesi öğretmenlerine OSB'li çocukların genel eğitim ortamına uyum sağlama becerilerine ve anne-babaları çocukları ile evde geçirdikleri zamanların daha verimli kullanabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı ülkelerde eğitsel tanılama sıklığını gösteren araştırmaların az olması nedeniyle öğretmenlere Türk toplumunda etiketlemelere yönelik ve OSB tanısı ve erken dönemde eğitimin faydalarının aktarıldığı farkındalık eğitimleri oluşturulup yaygınlaştırılabilir.
2) Milli Eğitim Bakanlığı ile OSB'li çocukların devam ettiği genel eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile özel eğitim kurumundaki özel eğitim öğretmenleri ile sosyal ve iletişim becerilerini arttırıcı çalışmaların planlanması adına çeşitli bütünleştirici eğitim programları oluşturmaları için çalıştaylar düzenlenebilir.
3) Okul öncesi öğretmenlerine OSB'li çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
4) Öğretmenler tarafından OSB olan çocuklara ve genel eğitim ortamındaki diğer öğrencilere bütünleştirici eğitim kapsamında sosyal, iletişim ve dil becerilerini arttıracak çalışmalar planlanabilir.
5) Oyun ve sosyal becerilerin OSB tanılı çocukların gelişimlerini çift yönlü etkilediğinden erken müdahale programlarına bu çalışmalar ile ilgili etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.

5.2.3. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1) OSB tanısı aldıktan sonra ailelerin çocukları ile geçirdikleri vakitlerde çocuklarına eğitsel destek sunabilmeleri için çeşitli uygulamalar yapılıp aileler ve çocuk üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
2) Araştırma bulgularında genel eğitim ortamına devam eden OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve oyun becerilerinin genel eğitim ortamına devam etmeyen OSB olan çocukların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu bulgunun gerçek nedenlerinin araştırıldığı farklı bir çalışma planlanabilir.
3) Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'deki eğitsel tanılama sıklığı ile ilgili yapılan araştırmaların az olması nedeniyle bu konunun üzerinde durulup nedenleri, önlemler ile ilgili yapılabilecek çalışmalar düzenlenebilir.
4) Bu araştırma İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçelerinde eğitim gören çocukların öğretmenleri ve ailelerini kapsamaktadır. Aynı araştırma farklı il ve ilçelerde yapılabilir.
5) Araştırma sonucu elde edilen bulguların kişi genellemesini arttırmak için daha yüksek hedef kitle seçilerek yeni bir araştırma planlanabilir.
6) OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine katılımları için öğretmenler ile bir çalışma planlanabilir.
7) OSB tanı kriterlerinde yer alan yineleyici/ tekrarlayan davranış bölümü bu çalışma için kullanılan ölçme aracında yer almamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı bir ölçme aracı kullanılarak kriter de araştırmaya dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2019). *Okul öncesinde kaynaştırma* (B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu, Ed.). Kök Yayıncılık.

Adley M. (2015). *Peer-mediated sandplay and symbolic play in children with autism spectrum disorder* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Antioch University. https://aura.antioch.edu/etds/284/

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 501-514. DOI: 10.32709/akusosbil.465601

Akbaş, M. (2020). Otizm spektrum bozukluğuna sahip 0-6 yaş arası çocuklarda ağız ve diş sağlığı hizmetlerinin planlanması: Precede-proceed modeli kapsamında öneriler. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi, 6*(3), 551-562.

Akçakın, M. (2002). Otizmde cinsiyet farklılıkları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 9*(1).

Akçamuş, M. Ç. Ö., 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.

Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2*(1), 47-67.

Al-Mazidi, S. H., & Al-Ayadhi, L. Y. (2021). National profile of caregivers' perspectives on autism spectrum disorder screening and care in primary health care: The need for autism medical home. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(24), 13043.

Alak, G. (2014). Otizmli çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 45-61.

Alkan Ersoy, Ö. (2019). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları (*Z.F. Temel, Ed.), (5. Baskı), (ss. 406-435). Anı Yayıncılık.

Althoff, C.E., Dammann C.P., Hope, S.J., Ausderau, K.K. (2019). Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy, 73*(3). https://doi.org/10.5014/ajot.2019.030015.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal 5. kitabı, (DSM-5) tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (E. Köroğlu, Çev. Ed.), (5. Baskı). Hekimler Yayın Birliği.

Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3911

Autplay Therapy. (2022). *About autplay therapy.* https://autplaytherapy.com/about-autplay-therapy/

Ayasrah, M. N., Alnajjar, F. Y. A., & Khasawneh, M. A. S. (2023). The effect of a play-based training program on developing verbal and non-verbal communication skills among autistic children. *Clinical Schizophrenia & Related Psychoses*, 1-4. Doi: 10.3371/CSRP. MMWY.100149

Aydos, S. ve Çalış, E. (2021). Otizm spektrum bozukluğu öncesi ve sonrasıyla tanı: çocuk gelişimci bakış açısıyla bir inceleme. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 31-53. https://doi.org/10.51536/tusbad.779103.

Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. İçinde A. Neriman & G. Baran. *Çocuk Gelişimi* (ss.193-222). Ya-Pa Yayın.

Batu, S., Çolak, A., Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (ss. 16-24). Vize Yayıncılık.

Beaudoin, M. J., Poirier, N., & Nader-Grosbois, N. (2022). Relationships between mother–child conversations about emotion and socioemotional development of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(9), 4022-4034.

Becerra-Culqui, T. A., Lynch, F. L., Owen-Smith, A. A., Spitzer, J., & Croen, L. A. (2018). Parental first concerns and timing of autism spectrum disorder diagnosis. *Journal of autism and developmental disorders, 48*(10), 3367-3376.

Bernstein, G. S. (1982). Research issues in training interpersonal skills for mentally retarded, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 32-45.

Biber, K., Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1181- 1204.

Bilgin, G., & Akkaynak, M. 48-72 Aylık eğitim alan otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin oyun ve drama ilişkisiyle belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Metinleri*, *2021*(2), 53-69.

Bircan, G.A. (2004). *Otistik çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin Küçük Adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/11421/3807

Birkan, B. (2013). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1*(2), 92-96.

Bradshaw J, Steiner A.M., Gengoux G., Koegel L.K. (2015). Feasibility and effectiveness of very early intervention for infants at-risk for autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal Autism Development Disorder, 45*(3), 778–794.

Broady, T.R., Stoyles, G.J., Morse, C. (2017). Understanding carers' lived experience of stigma: the voice of families with a child on the autism spectrum. *Health Social Care Community, 25,* 224-33.

Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019a). Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 685-728.

Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019b). "Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasını ve bütünleştirilmesini etkileyen etmenler", Ed. Ahmet Dönger & Hacı Yıldız, *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar-2019/2,* Cetinje: IVPE Publishing, 274-292 ISBN: 978-9940-540-93-7

Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 478-503.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Can, G., Ceyhan, A. A., Türküm, A. S., Diken, İ. H., & Dağlıoğlu, E. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* I. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Capps, L., Kasari, C., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1993). Parental perception of emotional expressiveness in children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(3), 475–484. https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.3.475

Cavkaytar, A., Ergenekon, Y., Acar Ç., Çolak, A. (2019). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı* (Y. Ergenekon, Ed.). Ayrıntı basımevi.

Cavkaytar, A., Gürsel, O., Kargın, T. vd. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (İ.H. Diken, Ed.), (5. Baskı), (ss. 409- 447). Pegem Akademi.

Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Amerikan hastalıkları önleme ve kontrol merkezleri otizm ve gelişimsel yetersizlikleri izleme ağı verileri*. https://www.cdc.gov/

Christensen, D. L.,Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J. and Constantino, J. N.,… Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries, 65*(3), 1-23. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6513a1

Clarizio, H. F. (1997). Conduct disorder: Developmental considerations. *Psychology in the Schools, 34*(3), 253-265.

Connolly, M., & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice, 32*(3), 245-261.

Conrad C.E., Rimestad M.L., Rohde J.F., Petersen B.H., Korfitsen C.B., Tarp S. (2021). Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and metaanalysis. *Frontiers in Psychiatry, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.773604.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. Baskı). Pine Forge Press.

Couteur, A.L., Szatmari, P. (2015). *Autism spectrum disorder* (Thapar A, Pine DS, J.F. Leckman, S. Scott, M.J. Snowling, E. Taylor, Ed.), (6. Baskı), (ss. 665-677). Rutter's Child and Adolescent Psychiatry. John Willey & Sons Ltd.

Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *37*(2), 81-106.

Çolak, A. (2016). *Otizm spektrum bozukluğunu anlamak (*Ed. Atilla Cavkaytar). T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara. ISBN No: 9786054628797.

Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Çöpür, M. (2019). *Çocuk ruh sağlığı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Dawson B, Trapp R. G. (2001). *Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics* (3. Baskı), (ss. 69-72). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.

Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(6), 678-689.

Değirmenci, Ş, Uyanık Balat, G. (2016, Haziran 1-3). *Knox okul öncesi oyun ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması*. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye.

Demir, V. (2022, Ekim 14-15). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin yaşam doyumu ve mutluluk düzeylerine etkisi*. Özel Eğitim ve Rehabilitasyonda Disiplinler Arası Yaklaşımlar Kongresi, İstanbul, Türkiye. ISBN No: 978-605- 72012-0-1.

Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2022). Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis protocol. *PloS One, 17*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270153.

Dijkstra-de Neijs, L., Tisseur, C., Kluwen, L.A., Van, B., Onnes, I.A., Swaab, H., Ester, W.A. (2021). Effectivity of play-based interventions in children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 1–30. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05357-2 PMID: 34853960.

Diken, İ. H. (2015). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (İ. H. Diken, Ed.), (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Diken, İ.H. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (İ. H. Diken, Ed.), (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, Y., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., Töret, G., Özkubat, U., & Duman, A. T. C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 79-96.

Doğru, S. Y., & Çetingöz, D. (2017). Duyu eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1819-1834.

Duvekot, J., Van Der Ende, J., Verhulst, F. C., Slappendel, G., Van Daalen, E., Maras, A., & Greaves-Lord, K. (2017). Factors influencing the probability of a diagnosis of autism spectrum disorder in girls versus boys. *Autism, 21*(6), 646-658.

Eberle, S. G. (2011). Playing with the multiple intelligences how play helps them grow. *American Journal Of Play, 4*(1), 19-51.

Eke, K. (2019). *Çocuk gelişimi* (A.D. Öğretir-Özçelik, Ed.). Pegem Akademi.

Ekici, B., Bıçakçı, M. Y., Gürkan, E. N., Unay, Ö. S., & Tatlı, B. (2019). Otizmde ebeveyn aracılı yoğun müdahale yöntemi nöroplay. *Çocuk Dergisi, 19*(3), 158-162.

El-Amrosy, S. H., Shattla, S. I., Zayed, D. A., Doma, N. I., Badawy, S. A., & El Fiky, E. R. (2023). The effectiveness of training program based on playgroup activities on social and communication skills of children with autism. *HIV Nursing*, *23*(1), 567-576.

Elder, J. H., Kreider, C. M., Brasher, S. N., & Ansell, M. (2017). Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent–child relationships. *Psychology research and behavior management*, 283-292.

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(1), 28-52.

Erdem- Şengül, H. (2021). DIR/Floortime: Otizm spektrum bozukluğunda bir erken müdahale modeli. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 21-39.

Erdoğan, F. K. (2019). *Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı.* Seçkin Yayınevi.

Fanning, P. A., Sparaci, L., Dissanayake, C., Hocking, D. R., & Vivanti, G. (2021). Functional play in young children with autism and Williams syndrome: A crosssyndrome comparison. *Child Neuropsychology*, *27*(1), 125-149. https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1804846.

Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Çukurova Medical Journal, 41*(3), 539-547.

Fombonne E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*(4), 281-94. https://doi.org/ 10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x

Foo, M., Yap, P. M. E. H., & Sung, M. (2015). The experience of Singaporean caregivers with a child diagnosed with autism spectrum disorder and challenging behaviours. *Qualitative Social Work*, *14*(5), 634-650.

Fujiwara A. Sonoyama S. (2018). The effects of selection and intervention in social play based onan ecological assessment of a child with autism spectrum disorder at a kindergarten. *Journal of Special Education Research. 7*(1) 47-56.

Glassman, W.E. & Hadad, M. (2013). *Approaches to pyschology.* Mcgrawhill.

Göksoy, S. ve Öksüz, K. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Diyalektog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 65-80. http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.282.

Gözün- Kahraman, Ö., & Yuvacı, M. Erken çocukluk dönemi otizm taramasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *6*(1), 67-81.

Graf, W. D., Miller, G., Epstein, L. G., & Rapin, I. (2017). The autism "epidemic": ethical, legal, and social issues in a developmental spectrum disorder. *Neurology, 88*(14), 1371-1380.

Grant, R. J. (2017). *Autplay therapy for children and adolescents on the autism spectrum: a behavioral play-based approach* (3. Baskı). Routledge.

Gray, D.E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness. 24,* 734-49.

Greenspan, S. I. ve Wieder, S. (2005). Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with autism spectrum disorders (ASD) who received a comprehensive Developmental, Individual-difference, Relations- hip-based (DIR) Approach. *The Journal of Developmental and Learning Disorders, 9,* 39-61.

Greenspan, S. I., Wieder, S. ve Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth.* Addison Wesley.

Güleç-Aslan, Y. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler* (A. Cavkaytar, Ed.), (2. Baskı). Vize Yayıncılık.

Güleç, C., Köroğlu, E. (1998). *Psikiyatri temel kitabı* (Cilt 2), (ss. 1079-1090). Hekimler Yayın Birliği.

Güney, M., Baran, G. (2022). 48-60 aylık Çocuklarda Sembolik Oyun ve Bilişsel İşlevler "Oyun ve Biliş". *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 6(*1). 132-150. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261358.

Güngör, A. (2004). *Toplumsal ve duygusal gelişim* (A. Ulusoy, Ed.). Gelişim ve öğrenme (3. Baskı), (ss. 93-124). Anı Yayıncılık.

Hacıibrahimoğlu, B. Y., Ustaoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(2), 491-506.

Harrop C. (2015). Evidence-based, parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: The case of restricted and repetitive behaviors. *Autism, 19*(6), 662–72. https://doi.org/10.1177/1362361314545685.

Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology, 24*(4), 449.

Hassannattaj, F., Taghipour-Javan, A., Pourfatemi, F. & Aram, S. (2020). Screening and epidemiology of autism spectrum disorder in 3 to 6 year-old children of kindergartens supervised by mazandaran welfare organization. *Journal Of Child Mental Health, 7*(3), 205–218. http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.3.17.

Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri. (2023). https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Hayes, S.A., Watson, S.L. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 43*(3), 629–642. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y.

Hiller, R. M., Young, R. L., & Weber, N. (2014). Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, *42*, 1381-1393.

Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Caló, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 31*(1), 114-127.

Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play amongchildren with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 12-22.

Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2013). *The lived experience of parenting a child with autism in a rural area: Making the invisible, visible*. University of Manitoba.

Hrdlicka, M., Vacova, M., Oslejskova, H., Gondzova, V., Vadlejchova, I., Kocourkova, J., ... & Dudova, I. (2016). Age at diagnosis of autism spectrum disorders: is there an association with socioeconomic status and family self-education about autism?. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 12*, 1639.

Hughes, C. (1998). Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology, 34*(6), 1326- 1339. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1326.

İnan, B., Akçamuş, M. Ç. Ö., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 172-196.

Johnson, N. L., Burkett, K., Reinhold, J., & Bultas, M. W. (2016). Translating research to practice for children with autism spectrum disorder: Part I: Definition, associated behaviors, prevalence, diagnostic process, and interventions. *Journal of Pediatric Health Care, 30*(1), 15-26.

Kaba, D., & Aysev, A. S. (2020). DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 31*(2), 106-112.

Kara, T., & Yılmaz, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukların ebeveynlerinde zihin kuramı ve ilişkili faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 22*(2), 139-147.

Karakoç Demirkaya, S., (2019). Otizm neden artışta?. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 22*(2), 123-124. https://doi.org/10.5505/kpd.2019.84755.

Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Nobel Yayınevi.

Kars S., Akı, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 8*(1), 53-62.

Kartal, H. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (F. Temel, Ed.), (ss.327-353). Vize yayınları.

Kasap Süslü, N. E. (2014). *Çocuk eğitiminde oyun dili.* Hayykitap.

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045–1056. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5.

Kaymak, A. (2016) *Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): tanım, sınıflama yaygınlık ve nedenleri* (İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu, Ed.). Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Pegem Akademi Yayınları.

Kent C., Cordier R., Joosten A., Wilkes-Gillan S., Bundy A., Speyer R. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 7*(1), 91–118. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00181-y.

Kırcaaali-İftar, G. (2014) *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış* (E. Tekin-İftar, Ed.), (3. Baskı). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. Vize Yayıncılık.

King M, Bearman P. (2009). Diagnostic change and the increased prevalence of autism. *International Journal of Epidemiology, 38*, 1224–1234.

Kinnear, S.H., Link, B.G., Ballan, M.S., Fischbach, R.L. (2016). Understanding the experience of stigma for parents of children with autism spectrum disorder and the role stigma plays in families' lives. *Journal of Autism Disorder*, *46,* 942-53.

Kizir, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 253-281.

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 391- 415.

Koegel R.L., O'Dell M.C., Koegel L.K. (1987). Natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal Of Autism Developmental Disorders,17,* 187-200.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21.

Korkmaz, B. (2000). Bir sendrom, bir belirti, bir hastalık: Otizm. Nörobiyolojik temelleri ve nörofonksiyonel mekanizmalar. *Sendrom, 12*(4), 43-58.

Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Turkish Archives of Pediatrics, 45.*

Korkmaz, İ. (2010). *Sosyal öğrenme kuramı* (B.Yeşilyaprak, Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (6. Baskı). Pegem Akademi.

Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions fort he autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and adolescent psychiatric clinics in North America, 12*(1), 107-122.

Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., & Darragh, A. R. (2010). A qualitative study of coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 30*(4), 340-350.

Kurşun, Z. (2022). Otizm ve oyun terapisi. *Journal Of Sustainable Education Studies, 3*(1), 36-48.

Kurt, O., & Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 155-182. https://doi.org/10.19126/suje.273808.

Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: The impact of state of residence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30*(4), 249–256. https://doi.org/10.1177/1088357614547891.

Küçükünal I. S. (2019). *Çocuk gelişimi* (A.D. Öğretir Özçelik, Ed.). Pegem Akademi.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13*(1), 16-25.

Lanza, J. R., Flahive, L.K. (2009). *LinguiSystems Guide to Communication Milestones*. LinguSystems.

Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(4), 469-478.

Law ML, Singh J, Mastroianni M, Santosh P. (2021). Parent-mediated interventions for infants under 24 months at risk for autism spectrum disorder: A systematic review of randomized controlled trials. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 8*(1), 22. Https://doi.org/10.1007/s10803-021-05148-9.

Learn the Signs of Autism. (2022). *What are the signs of autism?*. https://www.autismspeaks.org/signs-autism.

Lee JD, Meadan H. (2021). Parent-mediated interventions for children with ASD in low-resource settings: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 8*(3), 285-98. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00218-7.

Lindsay, S., Hounsell, K. G., & Cassiani, C. (2017). A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism. *Disability and health journal*, *10*(2), 173-182.

Liu, Q., Hsieh, W.Y., Chen, G. (2020). A systematic review and meta-analysis of parent-mediated intervention for children and adolescents with autism spectrum disorder in mainland China, Hong Kong, and Taiwan. *Autism, 24*(8), 1960-79. https://doi.org/10.1177/1362361320943380.

Lord C, Elsabbagh M, Baird G, Veenstra-Vanderweele J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet, 392*(10146), 508-520.

Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal Of Play, 7*(3), 347-370.

Ma, D. Q., Rabionet, R., Konidari, I., Jaworski, J., Cukier, H. N., Wright, H. H., ... & Martin, E. R. (2010). Association and gene–gene interaction of SLC6A4 and ITGB3 in autism. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 153*(2), 477-483.

Martínez-González, A. E., Cervin, M., & Piqueras, J. A. (2022). Relationships between emotion regulation, social communication and repetitive behaviors in autism spectrum D-disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(10), 4519-4527.

Matson, J. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(1), 23-28.

Memiş, K. D., & Gürsoy, F. (2022). Annelerin Oyun ve Oyun Materyallerine İlişkin Düşünceleri ile Çocuğuyla Etkileşimli Oyun Oynama Davranışlarının İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*, 540-557.

Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1.*

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). *Özel, özel eğitim okulları çerçeve yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı: 23937). Ocak 18, 2000, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041218.html

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.* MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* 31528 Sayılı Resmi Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/07/20210701-10.htm

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "aileler için rehber kitapçık".* Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102533_OTYZM_SPEKTRUM_BOZUKLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi.* https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-ram/icerik/1929.

Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler* (Z. Baykul, Çev. Ed.). Kaknüs Yayınları.

Mukherjee, S. B. (2017). Autism spectrum disorders diagnosis and management. *The Indian Journal of Pediatrics, 84*(4), 307–314. https://doi.org/10.1007/s12098-016-2272-2.

Nevill, R.E., Lecavalier, L., Stratis, E.A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism, 22*(2), 84-98. Doi: 10.1177/1362361316677838.

O'Keeffe, C., & McNally, S. (2023). A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*(1), 51-81.

O'Keeffe, C., McNally, S. A. (2021). Systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1–31. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00286-3.

Oğuz H, Sönmez N. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerde anne çocuk ve baba-çocuk etkileşiminin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 55-77.

Oono IP, Honey EJ, McConachie H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal. Nov; 8 (6):2380–479. https://doi.org/10.1002/ebch.1952.

Oono IP, Honey EJ, McConachie H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal, 8,* 2380-2479.

Otizm Dernekleri Federasyonu (Autism Associations Federation). (2019). *Otizm nedir? (What is autism?).* http://www.odfed.org/otizm/

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 163-192.

Ökmen, D. (2017). *Basit rastgele örnekleme yönteminde üstel ortalama tahmin edicileri* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/20.500.12452/4008

Öncül, N., & Gobadze, T. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği: Gürcistan örneği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/11421/26667

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlilik ve güvenirlilik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

Özdamar K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik* (4. Baskı), (ss. 261-265). Nisan Kitabevi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2021). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmenliği.* 28360 ayılı Resmi Gazete. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_Eyitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Özen, A., Ergenekon, Y. (2011). Activity-Based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 359-362.

Özgün, Ö. (2015). *Çocuk gelişimi kuramları* (F. Turan & A. Yükselen, Ed.). Hedef.

Özkan, Ş.Y., Cavkaytar, A. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu.* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Pallant J. (2013). *SPSS survival manual.* McGraw- Hill Education.

Pane, H. M., Sidener, T. M., Reeve, S. A., Kisamore, A., & Nirgudkar, A. (2022). A comparison of development-matched and age-matched targets on play skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55(*1), 195-213.

Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 1-10*. https://doi.org/10.1177/10883576221110158.

Pediatric Autism Communication Therapy (PACT). (2022). *Profesyoneller için bilgi*. https://www.pacttraining.co.uk/information-for-professionals/.

Perzolli, S., Bentenuto, A., Bertamini, G., & Venuti, P. (2023). Play with me: How fathers and mothers play with their preschoolers with autism. *Brain Sciences*, *13*(1), 120.

Pilarz, K. (2009). *Evaluation of the efficacy of a seven week public school curriculum based dir/floortime parent training program for parents of children on the autism spectrum* [Doktora tezi, Temple University]. http://hdl.handle.net/20.500.12613/3721

Rakap, S. Birkan, B. Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim* (S. Rakap, Ed.). Tohum Otizm Yayınları.

Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim Tohum Otizm Vakfı Raporu.* https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf

Resmi Gazete. (2019). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

Rivera. K. (2018). *Otizm olarak bilinen belirtilerden kurtulmak* (A. Devlet, A. Akçan, B. Kır., Çev. Ed.), (2. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi.

Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2016). Applied behavior analysis as treatment for autism spectrum disorder. *The Journal of pediatrics*, *175*, 27-32.

Robins, D.L, Casagrande, K., Barton, M., Chen, C.M., Dumont-Mathieu, T., Fein, D. (2014). Validation of the modified checklist for autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F). *Pediatrics, 133*, 37-45.

Sacks, S.Z., Kekelis, L.S., Gaylord-Ross, R.J. (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired students*, AFB Press.

Safer-Lichtenstein, J., & McIntyre, L. L. (2020). Comparing autism symptom severity between children with a medical autism diagnosis and an autism special education eligibility. *Focus on autism and other Developmental Disabilities, 35*(3), 186-192.

Schaffer, H.R. (1996). *Social development.* Blackwell.

Scott, O., Shi, D., Andriashek, D., Clark, B., & Goez, H. R. (2017). Clinical clues for autoimmunity and neuroinflammation in patients with autistic regression. *Developmental Medicine & Child Neurology, 59*(9), 947-951. https://doi.org/10.1111/dmcn.13432.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 129-161.

Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H., & Valcante, G. (2006). Verbal communication outcomes in children with autism after in-home father training. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(2), 139-150.

Shalev, R.A., Lavine, C., Di Martino, A. (2020). A systematic review of the role of parent characteristics in parentmediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32*(1),1-21. https://doi.org/10.1007/s10882-018-9641-x.

Shearer, M. S., & Shearer, D. E. (1972). The Portage project: A model for early childhood education. *Exceptional Children, 39*(3), 210- 217.

Simeonsson, R. J. (1991). Early prevention of childhood disability in developing countries. *International Journal of Rehabilitation Research, 14*(1), 1-12.

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. Doi: 10.1007/s10803-018-3477-1.

Statstutor. (2020). *Pearson's correlation*. Statuto. http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf

Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. Irish journal of psychological medicine, 1-8. https://doi.org/10.1017/ipm.2020.4.

Stichter, J., Stormont, M., Buranova, N., Herzog, M., & O'Donnell, R. (2021). Educational and diagnostic classification of autism spectrum disorder and associated characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 4033-4042.

Süngü B. (2022). *Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar için uyarlanmış eğitsel oyun uygulamaları ve sosyal beceri gelişimi* (H. Çamlıyer, Ed.). İksad Yayınevi.

Şahan, H., Gönen, M., (2018). Farklı Değişkenler Açısından Besyo Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri ile Atılganlık İlişkisinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research, 11*(59).

Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry, 11*(4), 325- 334.

Tahiroğlu, D. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sembolik Oyun. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *38*(2), 97-114.

Tartaglia, N.R., Wilson, R., Miller, J.S., Rafalko, J., Cordeiro, L., Davis, S. (2017). Autism Spectrum Disorder in Males with Sex Chromosome Aneuploidy: XXY/Klinefelter Syndrome, XYY, and XXYY. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *38*(3),197–207.

Tarver J, Palmer M, Webb S, Scott S, Slonims V, Simonoff E. (2019). Child and parent outcomes following parent interventions for child emotional and behavioral problems in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism, 23*(7), 1630-44. https://doi.org/10.1177/1362361319830042.

Taylı, A. (2012). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (Akaya, Ed.). Pegem Akademi.

Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C. ve Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 863-873.

Thomas, P., Zahorodny, W., Peng, B., Kim, S., Jani, N., Halperin, W., & Brimacombe, M. (2012). The association of autism diagnosis with socioeconomic status. *Autism, 16*(2), 201-213.

Tiryaki, E. E. (2022). *Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/11421/26657

Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö, G. ve Özkubat, U., (2014). Otizmli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Görüşleri, Otizm Tanımlamaları ve Otizmin Nedenleri. *Özel Eğitim Dergisi, 15* (1), 1–14.

Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Trembath, D., Gurm, M., Scheerer, N.E., Trevisan, D.A., Paynter, J., Bohadana, G. (2019). A systematic review of factors that may influence the outcomes and generalizability of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 12*(9), 1304–21. https://doi.org/10.1002/aur.2168.

Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE*), *7*(2), 294 – 315.

Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(1), 328-344.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi* (E. Tekin-İftar, Ed.), (ss. 423-471). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. Vize Yayıncılık.

Ünlü E. (2017). *Otizm spektrum bozukluğunda tarama, tanılama ve değerlendirme* (Ümit Şahbaz, Ed.), (ss.157-183). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Vize Yayıncılık.

Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: Asystematic review. *Autism, 25*(8), 2370–2385. https://doi.org/10.1177/13623613211019162.

Webb, S.J., Jones, E.J., Kelly, J., Dawson, G. (2014). The motivation for very early intervention for infants at high risk for autism spectrum disorders. *International Journal Speech Lang Pathol, 16*(1), 36–42.

Weiss, M. J., Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behaviour Modification, 25*(5), 758-802.

Wilkinson, L. A. (2010). *Autism and asperger seydrome in school: A best practice guide to assessment and invertion.* Jessica Kingsley Publishers.

Willis, C. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yaşam, sosyal ve dil becerilerinin öğretimi* (H. S. Yavuz, Çev. Ed.). Platform Yayıncılık.

Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments, 2,* 1-12.

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination.* Autism Asperger Publishing Company.

World Autism Organisation. (2020). What is autism?. https://www.autismspeaks.org/what-autism

Xiong, H., Liu, X., Yang, F., Yang, T., Chen, J., Chen, J., & Li, T. (2022). Developmental Language Differences in Children with Autism Spectrum Disorders and Possible Sex Difference. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.

Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. & Toprak, Ö. F. (2019). Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 86-113.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

Yazıcı, D. N., Akman, B., & Usta, M. B. (2020). Otizmli Çocukları Tarama, Tanılama, Değerlendirmede Kullanılan Psikometrik Araçlar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 29*(4), 267-275.

Yiğitoğlu, E., & Odluyurt, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı koyan doktorların tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 1-29. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.635435.

Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/11421/3838

Yüksel, G., (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(*11), 37-47.

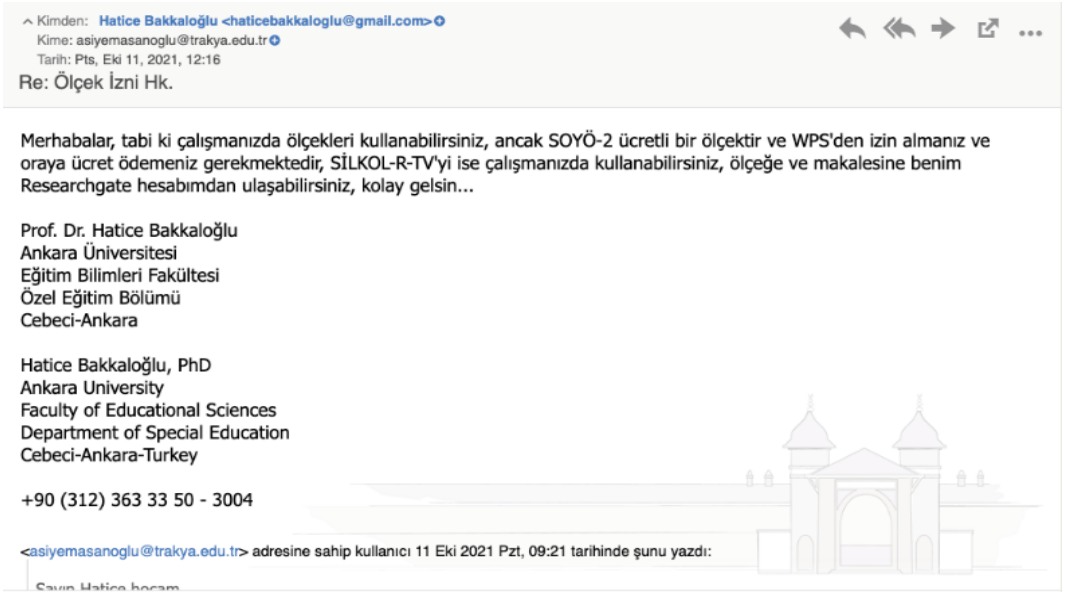
Zengin-Akkuş, P., Bahtiyar Saygan, B., İlter Bahadur, E., Cak, T. ve Özmert, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: Ailelerin deneyimleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 15*(4), 272-279.

Ziegler, S. M., & Morrier, M. J. (2022). Increasing Social Interactions of Preschool Children With Autism Through Cooperative Outdoor Play. The Journal of Special Education, 56(1), 49-60. https://doi.org/10.1177/0022466 9211032556.

EKLER

EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri

1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi SİLKOL-R-TV Ölçeği İzini



Kimden: Hatice Bakkaloğlu <haticebakkaloglu@gmail.com>
Kime: asiyemasanoglu@trakya.edu.tr
Tarih: Pts, Eki 11, 2021, 12:16
Re: Ölçek İzni Hk.

Merhabalar, tabi ki çalışmanızda ölçekleri kullanabilirsiniz, ancak SOYÖ-2 ücretli bir ölçektir ve WPS'den izin almanız ve oraya ücret ödemeniz gerekmektedir, SİLKOL-R-TV'yi ise çalışmanızda kullanabilirsiniz, ölçeğe ve makalesine benim Researchgate hesabımdan ulaşabilirsiniz, kolay gelsin...

Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci-Ankara

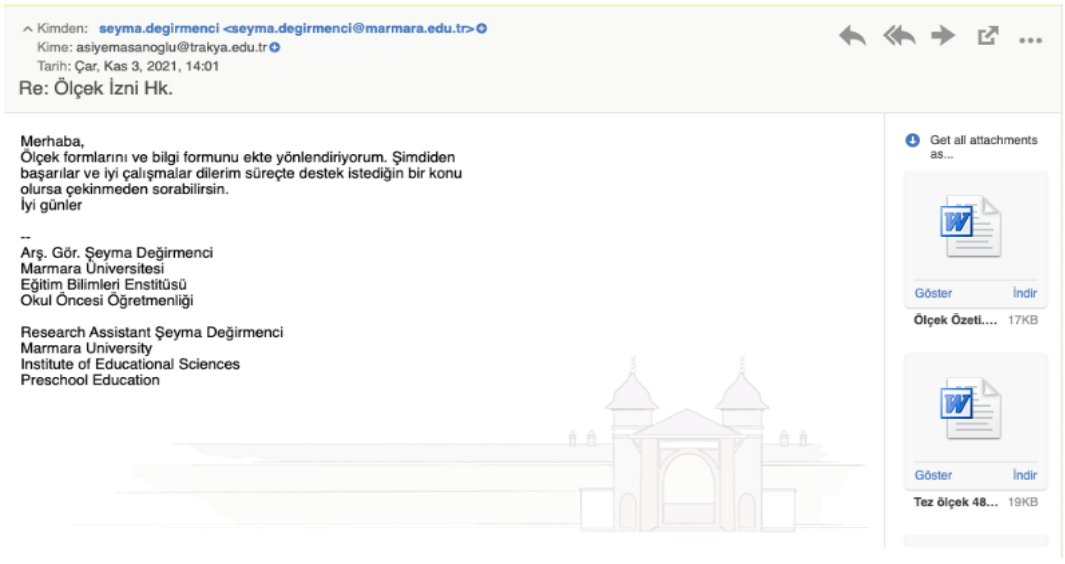
Hatice Bakkaloğlu, PhD
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Special Education
Cebeci-Ankara-Turkey

+90 (312) 363 33 50 - 3004

<asiyemasanoglu@trakya.edu.tr> adresine sahip kullanıcı 11 Eki 2021 Pzt, 09:21 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hatice hocam

1.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ) İzini



Kimden: seyma.degirmenci <seyma.degirmenci@marmara.edu.tr>
Kime: asiyemasanoglu@trakya.edu.tr
Tarih: Çar, Kas 3, 2021, 14:01
Re: Ölçek İzni Hk.

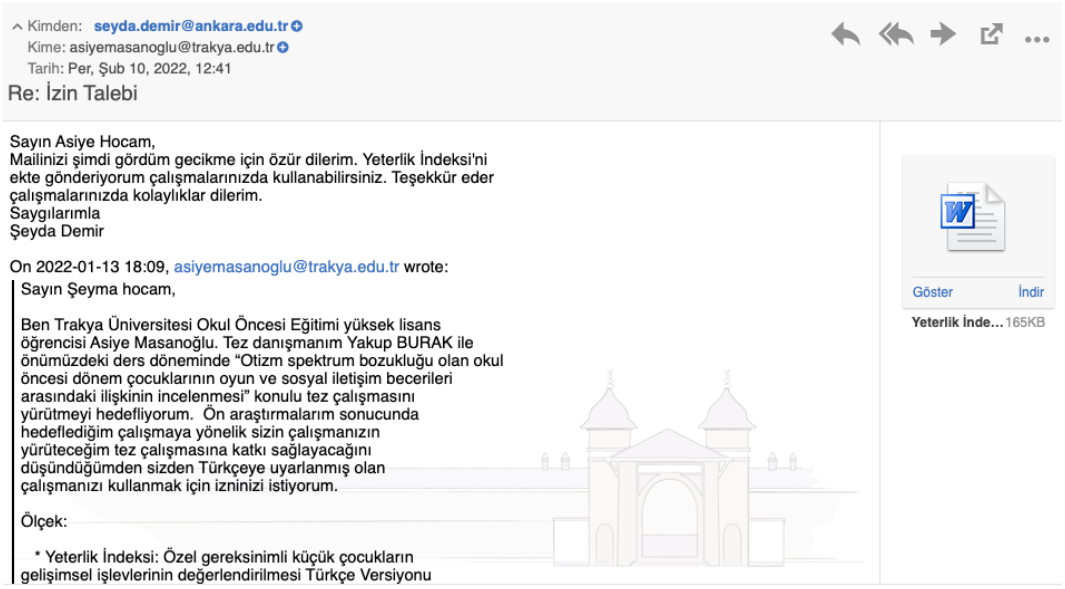
Merhaba,
Ölçek formlarını ve bilgi formunu ekte yönlendiriyorum. Şimdiden başarılar ve iyi çalışmalar dilerim süreçte destek istediğin bir konu olursa çekinmeden sorabilirsin.
İyi günler

--
Arş. Gör. Şeyma Değirmenci
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Öğretmenliği

Research Assistant Şeyma Değirmenci
Marmara University
Institute of Educational Sciences
Preschool Education

Get all attachments as...
Göster İndir
Ölçek Özeti.... 17KB
Göster İndir
Tez ölçek 48... 19KB

1.3 Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu Ölçeği İzini



Kimden: seyda.demir@ankara.edu.tr
Kime: asiyemasanoglu@trakya.edu.tr
Tarih: Per, Şub 10, 2022, 12:41

Re: İzin Talebi

Sayın Asiye Hocam,
Mailinizi şimdi gördüm gecikme için özür dilerim. Yeterlik İndeksi'ni ekte gönderiyorum çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla
Şeyda Demir

On 2022-01-13 18:09, asiyemasanoglu@trakya.edu.tr wrote:

> Sayın Şeyma hocam,
>
> Ben Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Asiye Masanoğlu. Tez danışmanım Yakup BURAK ile önümüzdeki ders döneminde "Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmasını yürütmeyi hedefliyorum. Ön araştırmalarım sonucunda hedeflediğim çalışmaya yönelik sizin çalışmanızın yürüteceğim tez çalışmasına katkı sağlayacağını düşündüğümden sizden Türkçeye uyarlanmış olan çalışmanızı kullanmak için izninizi istiyorum.
>
> Ölçek:
>
> * Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu

Göster İndir
Yeterlik İnde... 165KB

EK 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 28.03.2022-232345

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-232345 28.03.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Asiye MASANOĞLU tarafından yapılmış olunan başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.03.2022 tarihli toplantısında alınan 03/09 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSV6FEDU8L Pin Kodu :03872 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

Evrak Tarih Sayısı: 28.03.2022-232345

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/03
KARAR NO: 2022.03.09 **Karar Tarihi: 23.03.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Yakup BURAK'ın yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Asiye MASANOĞLU tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı veya Riski Olan Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal İletişim ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aylan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet Kenan TERZİOĞLU
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒ yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK 3: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

Değerli ebeveynler/öğretmenler;

Bu araştırmada, özel gereksinimi olan okul öncesi dönem çocuklarının oyun, sosyal ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamaktadır. Bu bilgi formu size, özel gereksinimli çocuğunuza/öğrencinize ait demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bilgi formuna, ekteki ölçme araçların içtenlikle vereceğiniz yanıtlar, bu çalışmaya büyük katkıyı sağlayacaktır. Sonuçlar, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Asiye MASANOĞLU
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim

FORMU DOLDURAN KİŞİ

□ **Anne**	□ **Baba**	□ **Öğretmen**	□ **Diğer** *(Lütfen belirtin)* …….

AİLENİZE AİT BİLGİLER

1.Anne yaşı: ……..
2.Baba yaşı: ……..
3.Aile durumu:
- □ Annem babam evli, birlikte yaşıyor
- □ Boşandılar, ayrı yaşıyorlar
- □ Anne öldü
- □ Baba öldü
- □ Diğer ……

4.Anne Öğrenim Durumu
- □ Okur-yazar değil
- □ İlkokul mezunu
- □ Ortaokul mezunu
- □ Lise mezunu
- □ Üniversite mezunu
- □ Lisansüstü mezunu (master, doktora)

5.Baba Öğrenim Durumu
- □ Okur-yazar değil
- □ İlkokul mezunu
- □ Ortaokul mezunu
- □ Lise mezunu
- □ Üniversite mezunu
- □ Lisansüstü mezunu (master, doktora)

6.Anne
- □ Çalışıyor
- □ Çalışmıyor

7.Baba
- □ Çalışıyor
- □ Çalışmıyor

8.Anne mesleği: ……..
9.Baba mesleği: ……..
10.Ailenizin ortalama aylık geliri: ……TL
11.Ailenizde başka özel gereksinimli birey var mı?
- □ Evet
- □ Hayır

12.Anne özel gereksinimli çocuğu ile gün içinde ortalama ne kadar zaman geçiriyor?
- □ Hiç
- □ 1 saatten az
- □ 1 saat
- □ 2 saat
- □ 3 saat
- □ 4 saat ve üzeri

13.Baba özel gereksinimli çocuğu ile gün içinde ortalama ne kadar zaman geçiriyor?
- □ Hiç
- □ 1 saatten az
- □ 1 saat
- □ 2 saat
- □ 3 saat
- □ 4 saat ve üzeri

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞUNUZA AİT BİLGİLER

1.Cinsiyeti
- □ Kız
- □ Erkek

2.Doğum tarihi: ……/……/…….
3.Özel gereksinimli çocuğunuzun tanısı var mı?
- □ Evet
- □ Hayır

4.Tıbbi tanı var ise ilk ne zaman konuldu?
- □ Doğar-doğmaz
- □ 0-6 ay arası
- □ 7-12 ay arası
- □ 13-18 ay arası
- □ 19-24 ay arası
- □ 25-30 ay arası
- □ 31-36 ay arası
- □Diğer (Lütfen kaçıncı ay belirtin) ……..

5.Özel eğitime başlangıç yaşı: ……..
6.Özel gereksinimli çocuğunuzun kardeşi var mı?
- □ Evet
- □ Hayır

7.Varsa doğum sırası
- □ İlk çocuk
- □ Ortanca çocuk
- □ Son çocuk

8.Özel gereksinimli çocuğunuzun başka bir hastalığı veya tanısı var mı?
- □ Evet
- □ Hayır

Eğer cevabınız evet ise lütfen hastalığını yazınız……

9.Akranlarıyla birlikte örgün eğitime devam ediyor mu?
- □ Evet
- □ Hayır

10.Özel gereksinimli çocuğunuzun şimdiki öğrenim durumu:
- □ Tam zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ediyor
- □ Yarı zamanlı anaokulu/anasınıfına devam ediyor.
- □ Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)' e devam ediyor.
- □ Sadece Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam ediyor.
- □ Diğer (Lütfen belirtiniz) ……

3.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi SİLKOL-R-TV Ölçeği

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV)

Çocuğun Adı: _____ **No:** _____

Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek **Doğum Tarihi:** ___ / ___ / _____ **Doldurulduğu Tarih:** ___ / ___ / _____

Değerlendirenin Adı: _____

Çocuğunuzun hâlihazırdaki sosyal iletişim becerilerini daha iyi anlamanıza ve sosyal katılım, iletişim, taklit ve oyun alanlarında müdahale için uygun amaçları seçmenize yardımcı olması amacıyla Sosyal İletişim Kontrol Listesi'ni tamamlayınız. Beceriler genellikle küçük çocuklarda geliştikleri sırayla listelenmiştir.

- ***Lütfen bu formu çocuğunuzun kendi başına (sizden yardım almadan) yapabileceklerine göre doldurunuz.***
- Her beceri için, çocuğunuzun beceriyi sergileyip sergilemediği belirtiniz: ***Genellikle- zamanının en az % 75'i, Bazen ama sürekli değil*** *ya da* ***Nadiren/Henüz değil.***
- 32. - 36. maddeler için, çocuğunuz beceriyi ***Genellikle*** ya da ***Bazen*** yapıyorsa, lütfen çocuğunuzun en sık kullandığı stratejiyi (söz öncesi ya da konuşma dili) belirtiniz.
- Çocuğunuz listede daha önceki bir beceriyi sergilediyse ancak artık daha sonraki bir beceriyi yerine getirdiği için önceki beceriyi artık yapmıyorsa, (ör., daha önce babıldarken şimdi sözcük kullanıyorsa) önceki beceri için ***Genellikle, zamanının en az % 75'i,*** seçeneğini kontrol ederek işaretleyiniz.
- Bu kontrol listesini tek bir etkileşim oturumuna göre tamamlıyorsanız, çocuğun beceriyi etkileşim sırasında yapmadığını gözlemlemediyseniz ***Gözlemlenmedi*** seçeneğini işaretleyiniz.

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
Sosyal Katılım				
1. Çocuğunuz, sizinle yüz yüze etkileşimden keyif alır mı?				
2. Çocuğunuz, sizin ya da başka bir aile bireyinin yakınında olmayı tercih eder mi?				
3. Çocuğunuz, basit sosyal oyunları (ce-ee, fış fış kayıkçı gibi) en az 3 kez sıra alarak sürdürür mü?				
4. Çocuğunuz, sosyal oyunlarda en az 5 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
5. Çocuğunuz, sosyal oyunlarda en az 10 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
6. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 2 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
7. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 5 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
8. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 10 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				

3.3. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖOÖ)

	48 -59 Aylık Form	Puanlama
Alan (Mekân) Yönetimi	**Kaba Motor:** Artan etkinlik düzeyi, hareket yerine amaca odaklanabilir, kaba motor beceri kolaylığı, dikkat çekmeye çalışır, güç denemeleri, abartılı hareket, tırmanır, hızla koşar, duvara yaslanmış merdivene çıkar, topu dirseğiyle yandan yakalar	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	İlgi: Yaptığı işle gururlanır (örneğin, ürünü gösterir ve ürün hakkında konuşur, arkadaşlarıyla karşılaştırır, resimlerini sergilemekten hoşlanır), karmaşık fikirler, itiş-kakış oyunu	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
Materyal Yönetimi	**Kullanma/manipüle etme**: artan ince motor kontrolü, hızlı hareketler, kuvvetini kullanır, kaldırır, hızla çeker	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	İnşa etme: Ürünler oluşturur, belirli özgün tasarımlar, karmaşık yapılar inşa eder, 10 parçalı yapboz yapar	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	Amaç: ürün çok önemlidir ve kendini ifade etmek için kullanılır, abartır	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	Dikkat: Bir saate kadar kendi kendine eğlenir, tek bir nesne veya oyunla (temayla) 10- 15 dakika oynar	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )

	60 aydan-72 aya kadar	Puanlama
Alan (Mekân) Yönetimi	**Kaba motor:** Daha sakin, iyi bir kas kontrolü ve dengesi, tek ayak üzerinde 5 kereden fazla zıplar, düz bir çizgi üzerinde zıplar, topu sektirir ve yakalar, seker, takla atar, paten kayar, kendini yerden kaldırır	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	İlgi: gerçek yaşam durumlarını kullanma (manipüle etme), işe yarar şeyler yapma, ürünlerin devamlılığı vardır, "gerçekten çalışan" oyuncaklar	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
Materyal Yönetimi	**Kullanma/manipüle etme**: Bir şeyler yapmak için alet kullanır, kopyalar, şeklini çıkarır (çizer), maddeleri birleştirir	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	İnşa etme: Anlaşılır ürünler oluşturur, küçük şeyler inşa etmeyi sever, ayrıntılara dikkat eder, ürünleri oyunda kullanır	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	Amaç: Gerçekliği taklit eder	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )
	Dikkat: Tek bir nesne veya oyunla (temayla) 15 dakikadan fazla oynar	**Sınıf İçi;** -1 ( ) 0 ( ) 1( ) **Bahçe;** -1 ( ) 0 ( ) 1( )

3.4. Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu Ölçeği

Çocuğun Adı: _____

YETERLİLİKLER ENDEKSİ

Doğum Tarihi: __/__/____

Rune J. Smeonsson
Donald B. Bailey

Çocuğun Programı: _____

Yönerge: Her bir sütunda, çocuğu en iyi şekilde betimleyen boşluğa **X** işareti koyunuz. **İ** (İşitme), **D** (Davranış), **U** (Uzuvlar), **A** (Amaçlı İletişim), **G** (Güç) & **G** (Gözler) kısımlarında birden fazla **X** koyulması gerektiğini unutmayın.

Bugünün Tarihi: __/__/____

	İ		D		Z	U						A		G		B	G		Y
	İşitme (Duyma)		Davranış & Sosyal Beceriler		Zihinsel İşlevde Bulunma	Uzuvlar (Elleri, kolları & bacakları kullanma)						Amaçlı İletişim		Güç (Kas Gücü)		Fiziksel Sağlık	Gözler (Görme)		Yapısal Durum
	Sol Kulak	Sağ Kulak	Sosyal Beceriler	Uygun Olmayan Davranış	Düşünme & Akıl Yürütme	Sol El	Sol Kol	Sol Bacak	Sağ El	Sağ Kol	Sağ Bacak	Diğerlerini Anlama	Diğerleriyle İletişim Kurma	Gerginlik Derecesi	Gevşeklik Derecesi	Genel Sağlık	Sol Göz	Sağ Göz	Şekil, Vücut Şekli & Yapı
1	Normal		Tüm davranışlar yaşına özgü & uygun		Yaşına uygun	Kullanımı tamamen normal						Yaşına uygun sözel ve sözel olmayan kullanım (işaretler, jestler veya sembol sistemlerini de içerir)		Normal		Genel olarak sağlığı iyi	Normal		Normal
2	İşitme kaybı şüphesi		Yetersizlik şüphesi	Uygun olmayan davranışlar şüphesi	Yetersizlik şüphesi	Zorluk şüphesi						Yetersizlik şüphesi		Şüpheli		Sağlık sorunları şüphesi	Görme kaybı şüphesi		Farklılık veya engelleme şüphesi
3	Hafif derecede işitme kaybı		Hafif derecede yetersizlik	Hafif derecede uygun olmayan davranışlar	Hafif derecede yetersizlik	Hafif derecede zorluk						Hafif derecede yetersizlik		Hafif derecede		Küçük süreğen sağlık sorunları	Hafif derecede görme kaybı		Hafif derecede farklılık veya engelleme
	Orta derecede		Orta	Orta derecede	Orta	Orta derecede						Orta derecede				Süreğen ancak	Orta derecede		Orta derecede