

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**AKRAN ETKİLEŞİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİR
BİREYİN DİL VE OYUN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

FATİH KIVANÇ ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI ANABİLİM DALI
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

KONYA 2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**AKRAN ETKİLEŞİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİR
BİREYİN DİL VE OYUN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

FATİH KIVANÇ ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI ANABİLİM DALI
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

KONYA 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı **Otizm Spektrum Bozukluğu Bilim Dalı** Yüksek Lisans Öğrencisi **Fatih Kıvanç ERDOĞAN**'nın "**Akran Etkileşiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Dil ve Oyun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tezi tarafımızdan incelenmiş; amaç, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Konya/Türkiye

14/06/2019



Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Çıkılı

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

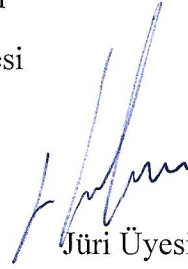


Jüri Üyesi

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

Maltepe Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Ayhan Bilgiç

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Bölümü

Yukarıdaki tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 14/06/2019 tarih ve~~12~~ / ~~10~~ sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Kısmet Esra NURULLAHOĞLU ATALIK

Enstitü Müdürü

APPROVAL

We certify that we have read this dissertation entitled “**Investigating the Effects of Peer Interaction on Play and Language Skills of An Individual With Autism Spectrum Disorder**” by **Fatih Kıvanç ERDOĞAN** that in our opinion it is fully adequate, in scope and quality, as dissertation for the degree of Master of Science in the Department of **Autism Spectrum Disorders**, Institute of Health Sciences, University of Necmettin Erbakan.

Konya/TURKEY

14/06/2019



Principal Advisor

Assist. Prof. Yahya Çıkılı

Necmettin Erbakan University

Ahmet Kelesoglu Faculty of Education

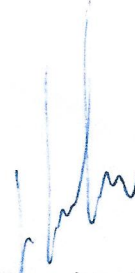


Examination Committee Member

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

Maltepe Universty

Department of Special Education



Examination Committee Member

Prof. Dr. Ayhan Bilgiç

Necmettin Erbakan University

Department of Child Psychiatry

The Thesis has approved for the University of Necmettin Erbakan Institute of Health Sciences.

Prof. Dr. Kısmet Esra NURULLAHOĞLU ATALIK

Director of Institute of Health Sciences



BEYANAT

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynaklar listesine aldığımı, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

14/06/2019


F. Kıvanç ERDOĞAN

[Öğrenciler](#)[Not Defteri](#)[Kütüphaneler](#)[Takvim](#)[Tartışma](#)[Tercihler](#)

Bu sayfa hakkında

Bu sizin ödev kutunuzdur. Bir yazılı ödevi görüntülemek için yazılı ödevin başlığını seçin. Bir Benzerlik Raporunu görüntülemek için yazılı ödevin benzerlik sütunundaki Benzerlik Raporu ikonunu seçin. Tıklanabilir durumda olmayan bir ikon Benzerlik Raporunun henüz oluşturulmadığını gösterir.

AKRAN ETKİLEŞİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ...

Gelen Kutusu | Görüntüleniyor: yeni ödevler ▼

Dosyayı Gönder Çevrimiçi Derecelendirme Raporu | Ödev ayarlarını düzenle | E-posta bildirmeyenler

[Sil](#) [İndir](#) [Şuraya taşı...](#)

<input type="checkbox"/>	Yazar	Başlık	Benzerlik	web	yayın	student papers	Puanla	cevap	Dosya	Ödev Numarası	Tarih
<input type="checkbox"/>	Fatih Kıvanç Erdoğan	AKRAN ETKİLEŞİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUK...	%3 <input type="text" value="%3"/>	1%	0%	3%	--	--	ödev indir	1132000581	17-May-2019

TEŞEKKÜR

Oyun ve dil bir şekilde deneyimlediğimiz birbirine bağlı oldukça karmaşık iki beceri. Kazansak da kaybetsek de, oynasak da oynamasak da katılsak da dışında bırakılsak da hepimize bir şeyler öğreten ve hissettiren bir süreç. Yıllar önce bir mülteci kampına oyun oynatmak için gittiğimde oyunlarımın harika, işimin de pek kolay olduğunu sanıyordum. Çocuklarla hemhal oldukça oyunun ne kadar karmaşık, kendimin ne kadar eksik olduğunu fark ettim. Bir teşekkür edilecekse bu tezin arkasında duran, temellerini sağlamlaştıran, 2013'ten beri sayıları yaklaşık bini bulan hepsi özel bazıları çok daha "özel" çocuklara, öğrencilerime edilmeli.

Diğer teşekkürleri sıralayacak olursak,

Oyun hakkında bilimsel bir zemine kazanmamı ve uygulamalarımı nitelikli hale getirmemi sağlayan eğitmeni de olduğum, Çağdaş Drama Derneği'ne, Ankara'da eğitimlerde bana evini açan Tuğrul Toprak Aldı'ya;

Bilimsel bir çalışma ortamı sunan kurumum Maltepe Üniversitesi'ne ve tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma;

Tez sürecinde tüm fikirlerime ve ısrarlarıma olumlu bir şekilde yaklaşan, özgürce çalışmamı ve okumayı alışkanlık haline getirmemi sağlayan danışman hocam Dr. Yahya Çıkılı'ya;

Çizimleriyle hikâyelere hayat veren canım arkadaşım Arş. Gör. İsenbike Asena Gülensoy'a;

Sosyal geçerlik görüşmeleri için bana vakit ayıran Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a, Dr. Deniz Dağseven Emecen'e, Uzm. Alperen Sağdıç'a, Merve Düner'e;

Son okumayı yapan oda arkadaşım Arş. Gör. Begüm Özgün Erdoğan'a;

Güvenirlilik verilerinin toplanmasında destek veren Arş. Gör. Derya Çıkılı'ya, Psk. Salih Ünlütürk'e;

Sabrı öğreten anneme, okuma tutkusu kazandıran babama, büyümelerini izlememe fırsat veren yeğenlerime, uygulamalar sırasında her hafta havaalanına yetiştiren abime, benim işlerim için koşan Nida'ya kısacası tüm aileme;

İki harika çocukla çalışmama ve vakit geçirmeme ortam hazırlayan, çocuklarının bana öğretmesi için fırsat sağlayan, 'İyi ki böyle ebeveynler var.' dediğim, Gülçin-Kürşat Altınbaş, Tuğba-Emre Duransoy ailesine;

Son olarak,

İyi ki arkadaşız dediğim, Burak ve Yaman'a, çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
APPROVAL	ii
BEYANAT	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ ve AMAÇ	1
1.1. Amaç.....	6
1.2. Önem	6
1.3. Sınırlıklar.....	7
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB).....	9
2.2. Dil ve Oyun Gelişimi.....	10
2.3. OSB ve Dil Becerileri.....	13
2.4. OSB ve Oyun	13
2.5. Akran Aracılı Öğretim Yöntemleri.....	15
2.6. Akran Etkileşimi.....	16
2.7. Akran Etkileşimi Sırasında Ortaya Çıkan Öğrenme Kolaylaştırıcıları	17
2.8. OSB’li Bireyler ve Akran Etkileşimi.....	18
3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.2. Bağımlı Değişken	25
3.3. Bağımsız Değişken	26
3.4. Katılımcılar	26
3.5. Katılımcıların Belirlenme Süreci	27
3.6. Araştırmacı	28
3.7. Gözlemciler	28
3.8. Ortam	29
3.9. Araç Gereçler.....	29
3.10. Olası Katılımcı Tepkileri	29

3.11. Etkileşim Süreci.....	30
3.12. Pilot Çalışma.....	30
3.13. Başlama Düzeyi Oturumları.....	31
3.14. Öğretim Oturumları	32
3.15. İzleme Oturumları.....	34
3.16. Genelleme Oturumları	34
3.17. Veri Toplama Araçları.....	34
3.18. Akran Belirleme Formu.....	34
3.19. Beceri Kayıt Formları.....	35
3.20. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	35
3.21. Saha Notları	36
3.22. Etkililik Verileri ve Analizi	36
3.23. Güvenirlik Verileri ve Analizi.....	36
3.24. Sosyal Geçerlik Verileri ve Analizi.....	37
4. BULGULAR.....	38
4.1. Hikâye Anlatma Becerisine Dair Bulgular	39
4.1.1. Hikâye Anlatma Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular.....	39
4.1.2. Hikâye Anlatma Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular	41
4.2. Yapı-İnşa Oyunlarından Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinde Dair Bulgular.....	42
4.2.1. Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular.....	42
4.2.2. Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular.....	43
4.3. Rol Oynama Becerisine Dair Bulgular	44
4.3.1. Rol Oynama Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular.....	44
4.3.2. Rol Oynama Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular	47
4.4. Güvenirlik Bulguları.....	48
4.4.1. Akran Etkileşim Sürecinin Uygulama Güvenirliğine Dair Bulgular	48
4.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	49
4.5. Akran Etkileşimi Süreçlerine Dair Bulgular	50
4.5.1. OSB’li Bireyin Akranıyla Etkileşim Sürecine Dair Bulgular.....	50
4.5.2. TGG Bireyin Akranıyla Etkileşim Sürecine Dair Bulgular	56
4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	66
4.6.1. Çocuklarla Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları.....	66
4.6.2. Ailelerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları	68
4.6.3. Öğretmenlerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları	73

4.6.4. Akademisyenlerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları	79
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	84
5.1. Tartışma ve Sonuç	84
5.2. Öneriler	87
KAYNAKLAR.....	88
EKLER	98
Ek1 ve Ek2Hikâye anlatma becerisi için öğretim ve genelleme oturumlarında kullanılan hikâye kartları.	98
Ek3 ve Ek4Tren inşa etme becerisinde öğretim ve genellemede kullanılan tren setleri.	99
Ek5 ve Ek6Rol oynama becerisinde öğretim ve genellemede kullanılan senaryo/hikâye kartları.....	100
Ek7 Hikâye Anlatma Becerisi Veri Kayıt Formu.....	101
Ek8 Yapı İnşa Oyunu Veri Toplama Aracı	102
Ek9 Rol Oynama Becerisi Veri Kayıt Formu.....	103
Ek10 Sosyal Geçerlik Görüşme Formları.....	104
Ek11 Akran Belirleme Formu	105
Ek12 Akran Etkileşimiyle Öğrenme Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	106
ÖZGEÇMİŞ.....	108

Tablo ve Şekiller Listesi

Şekil 1 Öğrenme Şeması	33
Şekil 2 Hikâye anlatma becerisi genelleme performans grafiği	41
Şekil 3Tren inşa etme ve oynama becerisi genelleme performans grafiği	43
Şekil 4 Akran etkileşimi sürecinin uygulama güvenilirlik bulguları tablosu	48
Şekil 5 Akran etkileşimi sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları tablosu	49

ÖZET

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Akran Etkileşiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Dil ve Oyun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Fatih Kıvanç ERDOĞAN

Otizm Spektrum Bozukluğu Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2019

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere dil ve oyun becerilerinin edinimini hedefleyen bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi nitel verilerle desteklenerek kullanılmıştır. Araştırmada gelişen arkadaşlık süreci, hikâye anlatma, tren inşa etme ve oynama, rol oynama becerileri için veriler kontrol listeleri, gözlemler ve görüşmeler ile elde edilmiş, grafiksel ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmaya biri yüksek işlevli OSB'li diğeri tipik gelişim gösteren (TGG) iki çocuk katılmış, akran etkileşimine dayanan yöntem kullanılmıştır. Çalışma, ev ortamında yürütülmüş ve toplam yirmi bir öğretim oturumu uygulanmıştır. Çalışma sürecinde elde edilen verilerden, akran etkileşiminin hikaye anlatma, tren inşa etme ve oynama, rol oynama becerilerini kazandırmada etkili olduğu, bu becerilerin farklı ortamlar, kişiler, materyaller arasında genellendiği ve kalıcı olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca OSB'li bireyde hedeflenmeyen iletişimsel kazanımlar elde edilmiş, TGG bireyin sıkça ipucu çeşitlerini kullandığı ve eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu verilere bağlı olarak akran etkileşiminin OSB'li bireylerin eğitiminde kullanılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Akran etkileşimi; Arkadaşlık; Dil gelişimi; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); Oyun gelişimi.

ABSTRACT

Republic of Turkey

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY

HEALTH SCIENCES INSTITUTE

Investigating the Effects of Peer Interaction on Play and Language Skills of An Individual With Autism Spectrum Disorder

Fatih Kıvanç ERDOĞAN

Department of Autism Spectrum Disorder

MASTER THESIS KONYA-2019

In this study which aims to facilitate language and play skills acquisition via peer interaction amongst individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), a multiple baseline design: a single subject research method has been used and supported by qualitative data. The data for the friendship process, storytelling, train building and playing, role playing skills developed during the research were obtained through checklists, observations and interviews, and analyzed graphically and descriptively. The study included two children, one with high-functioning ASD and the other with typical development (TD); and a method based on peer interaction was used. The study was conducted in a home setting and a total of twenty-one teaching sessions were held. From the data obtained during the study period, it was concluded that peer interaction was effective in gaining storytelling, train building and playing, role playing skills; the results could be generalized among different environments, persons, materials and that the results were maintained. In addition, non-targeted communicative gains were obtained by individuals with ASD, and the TD individual frequently used several types of prompt and had an egalitarian attitude. Based on these data, it is suggested that peer interaction should be used in the education of individuals with ASD.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD); Friendship; Language development; Peer interaction; Play development.

1. GİRİŞ ve AMAÇ

Yeryüzündeki tüm yetişkinlerin bir zamanlar çocuk olduğu düşünülürse, dünyadan gelip geçen herkesin bir şekilde oyun oynadığını söylemek mümkündür. Bu yüzden oyun herkesin ilgi alanında olan, deneyimlediği, bazen kendi kurduğu bazen de kendini içinde bulduğu ama muhakkak çocukluğunda hatta erişkinliğinde deneyimlediği bir etkinliktir. Oyun, tarihin ilk çağlarından beri anılan, çocukla birlikte var olan bir kavramdır. Oyunsuz bir çocuk düşünülemez gibi oyuncaksız oyun da düşünülemez. Her çocuğun bir şekilde oyununa bir oyuncak dâhil ettiği, ürettiği görülür. Arkeolojik kazılarla ortaya çıkan oyuncaklar oyunun da insanlık kadar eski olduğunu ortaya koyar (Ormanlıoğlu-Uluğ 2011). Oyun ve çocuk arasındaki ilişki ayrılmaz bir bütün olarak görülebilir; her çocuk bir şekilde bir oyun ortaya koyar. Dünya üzerindeki tüm kültürlerde oyun ve çocuk arasındaki ilişki göze çarpmış ve merak konusu olmuştur. Türk kültüründe var olan “abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz” sözü çocuk ve oyun arasındaki güçlü bağa işaret eder şekildedir. Çocuk ve oyun arasındaki bu güçlü bağ çocuğun gelişiminin doğal bir gereğidir ve aynı zamanda yansıtıcısıdır (Acarlar 2001; Yavuzer 2016). Bir çocuğun oynadığı oyunlar ile dil-biliş gelişimi arasında çok güçlü ve paralel bir ilişki vardır. İletişim becerilerindeki bozulmaların oyun gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Acarlar 2001; Rutherford ve Rogers 2003; Alak 2014). Bu bağ göz önüne alındığında, bu becerilerin geliştirilmesinde oyun çocuklar için uygun yöntemlerden biridir. Çocuklar için oyun gündelik yaşam içerisinde kolay ulaşılabilir, birçok öğrenme fırsatı sunan, nesnelere ve bireylerle etkileşim zemini hazırlayan; gözlem yapma, model alma, yardım alma, taklit etme gibi aktif öğrenme unsurunu açığa çıkaran bir etkinliktir (Piaget 1962; Acarlar 2001; Meltzoff 2005; Aydınli 2008; Ataoğlu 2009; Alak 2014; Meral ve Cinisli 2015; Ökcün-Akcamuş 2015; Yavuzer 2016; Şengül 2018). Oyun ve çocuk gelişimi arasındaki bu ilişki düşünüldüğünde oyun değerlendirme aracı, öğretim yöntemi olmasının yanında kazanım özelliği de göstermektedir (Blasco 2001; Gagnon&Nagle 2004, Aydınli 2008, Şahin 2015). Tüm çocukların tipik bir gelişim göstermediği düşünüldüğünde farklı gelişim gösteren çocukların oyunlarının da farklılaştığını söylemek mümkündür. Çocukların gelişimsel yeterlikleri ve oyun yeterlikleri arasında bir bağ vardır. Çocukların oyunlarını bireysel farklılıklarının yanında cinsiyet, yaşantı, kültür, gelişimsel bozukluklar ya da sapmalar gibi değişkenler de etkilemektedir. Zihin yetersizliği, duyu davranış bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu (OSB) bu gelişimsel anomalilerden bazılarıdır.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gittikçe görülme sıklığı artan nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB'nin ayırt edici tanı ölçütlerine bakıldığında iletişimsel-sosyal yetersizliklerin vurgulandığı görülmektedir (DSM-V). Gelişimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde bireyin gelişimini olumsuz yönde etkileyen her bir faktörün çocuğun oyununa yansıtacağı; yetersiz iletişim becerilerinin oyun başlatma, sürdürme, etkileşimde bulunma basamaklarında hasar yaratacağı; tüm bunların sosyal becerilerin içerisinde yer aldığı göz önüne alındığında, bu alanda sınırlılık ya da yetersizliklerin ortaya çıkması beklenmektedir. Çocuğun gelişimini sekteye uğratan faktörün oyuna yansıtılması görüldüğü gibi oyun müdahalelerinin yapılması yetersizlik ile ilgili gelişim alanını sağaltmakta kullanılabilir (Schaefer ve Nash 2011, Bayam 2017, Akgün-Giray 2015). OSB'li çocuklar sınırlı ilgi alanları, iletişimsel ve sosyal yetersizlikleri nedeniyle oyun basamaklarının bazılarında takılı kalmakta; bazı oyun türlerini gerçekleştirememekte ya da geciktirmekte; bir şekilde hasar görmektedir (Hess 2006; Mukaddes 2017).

OSB'li bireylerle ilgili yapılan araştırmalar, OSB'li bireylerin akademik becerileri kazanabildiklerini (Eliçin, Yıkmış ve Cavkaytar 2015; Göç 2016; Günşen 2016; Kaan 2018), sosyal becerilerini geliştirebildiklerini (Girli ve Atasoy 2010; Olçay-Gül 2012; Turhan ve Vuran 2015; Topuz 2016; Terzioğlu 2017), problem davranışların azaltılabildiği (Sucuoğlu ve Kanık 1993; Toper-Korkmaz 2012; Sucuoğlu ve Demir 2017) göstermektedir. Kazanımların elde edilmesi için OSB'li bireylerin özellik, yeterlik ve ihtiyaçlarına bağlı olarak uygun öğretim süreçlerinin tasarlanması ve yürütülmesi; öğretim süreçlerinde ise uygun yöntem, teknik, materyal ve etkileşim biçiminin kullanılması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar 2018).

Ülkemizde oyun ve OSB konulu çalışmalar incelendiğinde oyun becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardım modeli, ipucunun giderek artırılması, canlı model, video model, videoyla genişletilmiş etkinlik çizelgeleri, sosyal öykü yöntemleri kullanılmıştır. (Dalgın-Eyiip 2011; Sani-Bozkurt 2011; Besler 2015; Turhan 2015; Öncül 2015; Çattık 2016; Ergin 2017; Saral 2017). Becerilerin kazandırılmasında öğretim yalnızca birinde anneler (Besler 2015), diğerlerinde öğretmenler tarafından sunulmuştur. Öğretim oturumları birebir gerçekleştirilirken yalnızca iki çalışmada küçük grupla (Öncül 2015; Çattık 2016) çalışılmıştır. Çalışılan oyun becerileri ise legolarla tren yapma, dijital oyun, hayali işlevsel (sembolik) oyun, rol oyun, kurallı oyun olarak görülmektedir.

Son yıllardaki çalışmalarda çocuklara oyun öğretimi müdahaleleri, oyun gelişimini izleme, oyun ve gelişim alanları arasındaki bağın incelenmesine dair çalışmalara rastlanmıştır. Ulusal çalışmalara bakıldığında Acarlar'ın (2001) sembolik oyun ve dil bozuklukları arasındaki ilişkiye; Alak'ın (2014) taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkisine; Şengül'ün (2018) nesnel oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dilin sözcük dağarcığı ile ilişkisine dair çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Uluslararası alan yazında ise McCune (1995) tek sözcük evresindeki çocukların oyun ilişkisini, Stanley ve Konstantareas (2007) ise OSB şiddeti ile dil ve oyun becerilerinin ilişkisini incelemiştir.

Otizimli bireylerin dil becerilerinde de sınırlıklar görülmektedir (DSM 5). Dil becerileri alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olmak üzere iki temelde ele alınmaktadır. Alıcı dil nesne isimlerini bilme, anlama, yönerge alma gibi sözel girdilerin yanı sıra sözel olan ya da olmayan yönerge alma ve ayırt etme becerisini içerir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu 2016). Çocuklarda öncelikle alıcı dil gelişmeye başlar. İfade edici dil ise sözel çıktılarını, kelime söylemeyi ve cümleler kurmayı kapsar (Bredekamp, 2015). Hikâye anlatma (öyküleme) ifade edici dilin bir parçası ve bilişsel gelişimle iç içe olan bir etkinliktir. Hikâye anlatma dil ve iletişim becerilerine büyük katkılar sağlar ve bu becerinin temelini ebeveynleri ile arasında olan etkileşim oluşturur (Piştav-Akmeşe 2014). Çocuklar hikâye anlatmaya yeterli ifade edici dil seviyesine ulaştıklarında, genellikle 3-4 yaşlarında, başlarlar. Hikaye anlatırken dil bileşenlerini etkin bir şekilde kullanırlar ve bu beceriler akademik performansı yordamaktadır (O'Neill, Pearce, ve Pick 2004; Şener-Kılınç 2015).

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında OSB'li bireylerin oyun ve dil alanındaki yetersizlikleri gelişimin diğer alanlarına da yayılmakta; dil, iletişim, oyun becerilerinin sınırlılığı açığa çıkan öğrenme fırsatlarına kendiliğinden erişilmesini güçleştirmektedir. Etkili müdahalelerin bir beceriyi kazandırırken diğer becerilerle öğrenme temelinde ilişki kurma, gözleyerek öğrenme, taklit, aktif katılım gibi temel öğrenme becerilerini edindirmesi; OSB'li bireylerin bütüncül gelişmesi ve yeni öğrenmeler için avantaj sağlamasına zemin hazırlayacaktır.

Çocukların ilk sosyal ortamı aileleridir ve sosyal becerileri, etkileşim kurmayı ailelerinden genellikle kendiliğinden öğrenirler. Yaşamın ilerleyen yıllarında okul hayatına başlayan çocuk, okulda sosyal ilişkiler kurar ve akranlarıyla etkileşimde bulunmaya başlar. Bu akran etkileşimi sırasında çocuklar birbirlerini gözlemlerler, model alırlar, taklit ederler,

sohbet ederler, yardımlaşır ve bu sırada birçok öğrenme gerçekleştirirler (Bandura 1977; Vygotsky 1978; Gülay 2010; Avcıoğlu 2012; Ökcün-Akçamuş, Acarlar ve Alak 2018).

Çocukların arkadaş edinmeleri okul öncesi yaşlarda başlar ve bu dönem çocukların sıkça oyun oynadığı dönemlerdir. Oyun karmaşık bir beceri olmasının yanı sıra öğrenme ve gelişim fırsatlarını açığa çıkarır. Akranlar aralarında oyun oynarken oyun becerilerinin yanı sıra sosyal, dil-iletişim ve bilişsel becerilerini geliştirirler.

Bireyin biyolojik yapısı gelişiminin büyük bir kısmını etkilese de çevreyle olan etkileşimin bireyin gelişim alanlarının üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle sosyal, iletişimsel, duygusal gelişimin artması için uyaran açısından zengin bir çevre gereklidir (Cüceloğlu 2012). Bireyler erken çocukluk döneminde deneyimledikleri oyun etkinlikleri içerisinde etkileşim kurmayı öğrenirler (Fantuzzo ve ark. 1995). Bireyler oyun içerisindeki akran etkileşiminden dil edinimi, sıra alma, paylaşma, sosyal rolleri anlama gibi alanlarda kazanımlar elde ederler. Etkileşim kurma dil, biliş ve ileri sosyal becerilerle bağlantılıdır (Özaydın 2006). Akran etkileşiminde problem yaşayan çocuklar erken dönemde bu sosyal yetersizliği sürdürdüklerinde yaşamlarının ileriki dönemlerinde uyum problemleri yaşarlar (Biermen ve Wargo 1995). Bu yüzden riskli görülen çocuklar için oyun müdahale programlarının önemi vurgulanmıştır (NAEYC 2001). Bu risk gruplarından biri OSB'dir.

OSB'li bireylerin sınırlı olan sosyal iletişimsel becerileri bu etkileşimi kurmaya olanak vermeyebilir. Bu durumda OSB'li bireyler için akran müdahaleleri önem taşımaktadır. Akran aracılı müdahaleler bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alan, etkililiği ortaya konulmuş yöntemlerdendir. OSB'li çocuklarının birçoğunun kaynaştırma sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim aldığı düşünüldüğünde akranlarla çalışmak ekonomik (zaman ve maliyet) ve ulaşılabilir olmasının yanında birçok uzun süreli öğrenme fırsatlarını beraberinde getirir. Bu konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde akran aracılı öğretimin son derece sınırlı sayıda çalışıldığı görülürken bu az sayıdaki çalışmanın akademik ve sosyal becerilerin gelişiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda zihin engelli bireylere akademik olarak; Yıldırım ve Tekin-İftar (2002) tanıtıcı levhaların öğretiminde; Tümeğ ve Sazak-Pınar (2016) madeni paraların öğretiminde kullanmıştır. Sosyal beceriler olarak Sazak Pınar (2003) kendini tanıtmaya, bilgi ya da yardım isteme, paylaşma; Selimoğlu ve Aydın (2018) akran aracılı uygulamaların zihin engelli bireylerin benlik saygısına; Özaydın (2006) akranlar tarafından sunulan arkadaşlık geliştirme programının sosyal etkileşim kurmaya etkisini incelemiştir. Özaydın'ın bu çalışması sosyal etkileşimi artırmaya çalıştığı hedef çocuklardan birinin otizmli

olması nedeniyle diğer akran aracılı çalışmalardan ayrılmaktadır. OSB’de akran aracılı yapılan tek çalışma uyarlanmış fiziksel etkinliklerin akranlar tarafından sunulup iletişim becerilerine etkisinin incelendiği Yarımkaya’ya (2016) aittir. Ulusal alan yazın incelendiğinde OSB’de akran aracılı yapılan çalışmanın yalnızca bir tane olduğu görülmektedir. Oysa OSB’li bireylerin etkileşim ve öğrenme davranışlarının artırılması için akranlar her zaman ulaşılabilir bir kaynaktır.

Ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde oyun becerilerinin akran tarafından öğretildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Oyun çocuğun işi olarak tanımlanırken oyun öğretiminin bir yetişkin tarafından yapılması genelleme ile ilgili, oyun öğretiminin yapılandırılmış bir ortamda ve yapılandırılmış bir yöntemle sunulması becerinin sürdürülebilirliğini sınırlandırmaktadır. Oyunun kendiliğinden, esnek ve karmaşık bir biçimde gerçekleştiği, etkileşimlerle genişlediği düşünüldüğünde; gündelik yaşam süreçlerinde genelleme ve transfer etme becerileri sınırlı olan OSB’li olan çocukların bu öğrenmelerinden yüksek yarar sağlayamakta zorlanabilir. Oyun öğretiminde göze çarpan sınırlılıkların giderilmesi için akran tarafından doğal bir ortamda sunulan oyun becerisinin, genelleme ve oyunun zenginleşmesi konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Akran aracılı uygulamalarda öğreten akran, çalışacağı özel gereksinimli birey hakkında ve sunacağı öğretim hakkında eğitilir. Bu eğitim yine yapılandırılmış ve doğallıktan uzak bir süreci beraberinde getirir. Ayrıca öğretime tabi tutulan akran, çalışılan becerinin çeşitlenmesini sınırlayacağı gibi çalışacağı akranı karşı ön yargılar ya da temel kabullerle sürece başlayacaktır. Bu ön kabuller akranın da öğretme öğrenme sürecinde az katkı sağlayacağını göstermektedir. Akranın eğitilmesi zaman açısından da ekonomik olmayan bir durum yaratacaktır (Dağseven-Emecen 2019). Benzer şekilde alanda Vousden ve arkadaşları (2018) akranları eğitmeksizin müdahale programına başlamışlardır. Bu programda akranların eğitilmeme nedeni hedef öğrencileri tanımlarından kaynaklanmaktadır. Çalışmada akranlar hakkında herhangi bir veri toplanmamıştır.

Oyun ve dil becerilerinin karmaşık ve zenginleşen soyut sembollerle dolu olduğu düşünüldüğünde uygun materyal ve ortam sağlanarak Tipik Gelişim Gösteren (TGG) ve OSB’li bireyin bir arada ve becerileri doğal bir şekilde çalışması düşünülmüş; bu süreç akran etkileşimi olarak ifade edilmiştir. Akran aracılı öğretim modelleri içerisinde yer alan akran önderliği modelin (peer initiation training) kullanılabilirliğini artıran TGG çocuğa “yanında dur, oyna ve konuş” (stay, play and talk) yönergesinin verilip çocuktan bu davranışların

beklendiği English ve ark. (1997) modele benzemektedir. İletişim becerileri gelişmiş ve farklılıklara karşı olumlu tutumda olan çocuklar bu öğretim için uygun görülmektedir (Kerr ve Nelson 1998; DiSalvo ve Oswald 2002).

OSB olan bireylerle ilgili birçok araştırma bulunmasına rağmen akran etkileşimi yönteminin kullanıldığı araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın konusu akran etkileşiminin hikâye anlatma, dramatik ve yapı inşa oyunu oynama düzeyine etkisinin incelenmesidir.

1.1. Amaç

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylerin, Tipik Gelişim Gösteren (TGG) akranıyla etkileşim sürecinin, dil ve oyun gelişimlerine etkisinin incelemesidir.

Bu bağlamda şu soruların cevabı aranacaktır:

1. Akran etkileşimi OSB'li bireylerin hikâye anlatma becerisinin gelişiminde etkili midir?
2. Akran etkileşimi OSB'li bireylerin tren inşa etme ve oynama becerisinin gelişiminde etkili midir?
3. Akran etkileşimi OSB'li bireylerin dramatik oyun oynama becerisinin gelişiminde etkili midir?
4. OSB'li bireyin süreç içerisinde TGG akranıyla etkileşim süreçleri nasıldır?
5. TGG bireyin OSB'li oyun arkadaşıyla etkileşim süreci ve arkadaşına dair tutumları nasıldır?

1.2. Önem

Oyun her çocuğunun gelişim süreçlerinin gözlemlendiği bir beceri olmanın yanı sıra farklı becerilerin öğrenildiği ve hayatın da deneyimlendiği bir gelişim alanıdır. OSB'li çocukların oyun becerilerinin sınırlı olması dil ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerle ilişkilidir. Bu araştırma yoluyla doğal bir öğrenme yolu olan akran etkileşiminde OSB'li ve TGG çocuk çiftinin oyun üzerinden kurduğu ilişki, oyun ve dil gelişimi incelenecektir.

Yarımkaya (2016)'nın yaptığı ilgili çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Akran aracılığıyla ve doğal öğretim yöntemleriyle oyun ve dil becerisi edindirmeyi konu edinen bir çalışma bulunmamaktadır. Öğretim açısından doğal bir yol izleyen bu çalışma uygulama yöntemi olarak yenilikçidir. Çalışmanın tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli ve nitel araştırma

yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiş olması yöntemsel sınırlılıkların en aza indirmesiyle de yenilikçidir. Ayrıca kaynaştırma ortamlarında akran tutumunun önemli olduğu göz önüne alındığında TGG çocuğun otizmi algılayış biçiminin ve etkileşim süreçlerinin bilinmesinin akran ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde çalışmanın desenlenen araştırma yöntemi, öğretim yöntemi (akran etkileşimi) ve konusu açısından ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada ele alınan beceriler ile ilgi bulgular akranla etkileşimin her hangi bir beceriyi kazandırma, kalıcı hale getirme ve genellemede etkili bir yöntem olup olmadığını ortaya koyacaktır. OSB'li ve TGG bireyin kurdukları arkadaşlığın derin bir biçimde incelenmesi ilişkinin yeterli ve sınırlı yanlarının belirlenmesini sağlayacak; böylece kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrenciler için yol gösterici olacaktır. TGG bireyin görüşlerinin otizmin algılanışı ve sınıfta bulunan OSB'li bireylerin akran kabul süreçlerine, öğretim düzenlemelerine dair fikirler verecektir.

1.3. Sınırlıklar

Bu çalışma;

1. OSB tanısı almış bir öğrenci, TGG gösteren bir öğrenci ile,
2. 2018-2019 öğretim yılı ile,
3. Üç beceriyle (hikâye anlatma, tren inşa etme, rol (dramatik oyun) oynama) sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

Katılımcıların ailelerinden alınan tüm görüşlerin gerçek duygu ve düşüncelerden oluştuğu, tüm veri toplama araçlarının kullanım amacına hizmet ettiği, OSB'li bireyin becerileri edinmede akran etkileşimi dışında bir şeyden etkilenmediği ve katılımcının OSB tanısının doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal-iletişim alanında niceliksel ve niteliksel olarak bozulmalarının olduğu, sınırlı ilgi alanları ve tekrarlı hareketleri (stereotipi) beraberinde getiren nörogelişimsel bir bozukluk (DSM-5; Kırcaali-İftar).

Tipik Gelişim Gösterme (TGG): Bireylerin tüm gelişim aşamalarını beklendiği üzere nicelik ve niteliksel olarak olağan şekilde tamamlamasıdır.

Akran Etkileşimi: Sosyal öğrenmeye zemin hazırlayan, aynı yaştaki bireylerin ortak bir ilgi çerçevesinde doğal bir şekilde birbirleriyle kurdukları sözlü sözsüz iletişimleri (işaret etme, soru sorma, sohbet başlatma vb.) ve model olmayı kapsayan çatı kavramdır (Vygotsky 1978; Bauminger Shulman ve Agam 2003).

Hikâye Anlatma Becerisi: Bir durumu ya da olayı anlatan resimli kartların olay örgüsüne göre sıralanarak resimlerde süregelen öykünün anlatılmasıdır.

Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisi: Yapı inşa oyunları içerisinde yer alan rayları ve vagonları parçalar halinde olan oyuncak setinin birbirine geçirilerek doğru modelde inşa edilmesi ve işlevine uygun oynanmasıdır.

Rol Oynama Becerisi: Belirli bir öykü çevresinde var olan rolleri üstlenerek, rol karakterlerinin beden formlarında bulunarak, -mış gibi yapılmasıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Kökü Yunan dilindeki “autos” kelimesinden gelen “otizm” terimini ilk olarak İsviçreli psikiyatrist Bleuler’in sosyal izolasyon, içe kapanma, insanlara karşı ilgisizlik anlamında kullandığı bilinmektedir (Bilgiç 2017; Heflin ve Alaimo 2007). Karmaşık bir nörogelişimsel, organik bozukluk olan otizm, ilk olarak Kanner (1943) tarafından on bir olguyla desteklenerek infantil otizm (infantile autism) olarak ifade edilmiştir (Mukaddes 2017). Bahsedilen olgularda sosyal ilişkilerde bozulmalar, söyleneni tekrar etme (ekolali), yanlış zamir kullanımı gibi dil-iletişim bozuklukları ile rutinelere bağımlılık, tekrarlayan (stereotipik) amaçsız hareketler yer almaktadır(Kanner 1943). Aynı yıllar içerisinde Asperger (1944) Kanner’in bahsettiği olgulara çok benzer bir makale yazmış bu yayında zekâlarının normal; fakat sosyal-iletişimsel açıdan son derece sınırlı olduklarına dikkat çekmiş ve bunu “otistik psikopati” olarak ifade etmiştir. Asperger’in yayınladığı bu olgular yıllar sonra DSM IV’de Asperger sendromu adıyla bir tanı grubu olarak karşımıza çıkmıştır (Kırcaali-İftar 2013, Akça 2017).

Otizmin çocukluk çağı şizofrenisinden farklı olarak anılması ve tanınması 1970’den sonra olurken; DSM III (Diagnostic and statstic Manual of Mental Disorders)’te yer alması 1980’de gerçekleşmiştir (Mukaddes 2017). Tanılamayla ve alt kategorileriyle ilgili birçok değişim yaşayan otizm; 2013’te APA (American Psychiatric Association) tarafından, erken çocuklukta ortaya çıkan sosyal-iletişim alanında yetersizlikler ve sınırlı ilgi alanları, tekrarlayıcı davranışlarla seyreden süreğen bir bozukluk, olarak tanımlanmıştır. Ardından ilgili meslek örgütünün yayınladığı tanılama rehberi olan DSM 5 (2013)’te otizm spektrum bozukluğu: “Toplumsal iletişim ve etkileşimde sürekli yetersizliğin sınırlı, tekrarlayıcı davranış ya da ilgi alanlarının; aşırı duyarlı ya da duyarsız duyusal boyutların ve günlük yaşam işlevlerinde aksamaların erken dönemde ortaya çıktığı nörogelişimsel bir bozukluk” olarak yer almıştır.

Otizm spektrum bozukluğunun klinik özellikleri incelendiğinde iletişim ve toplumsal etkileşimde yetersizlikler DSM 5’te ilk boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyut içerisinde karşılıklı sohbet becerilerinde sınırlılık, sözel olmayan iletişim ifadelerini anlayamama, ilişki yürütmede zorluklar, sözel dilin hiç edinilememesi, duygusal ifadelerin anlamlandırılmaması, taklide dayanan becerilerin gelişmemesi, göz kontağı ve ortak dikkat

problemleri, dilin yapısını doğru kullanamama, oyun becerilerinde, oyuncak kullanımında sınırlılık şeklinde yer almaktadır (Mukaddes ve Dursun 2018; Kırcaali-iftar 2013)

İkinci bir boyut olan kısıtlı, tekrarlayan davranışlar bölümünde ise, OSB için diğer temel alandır, gelişimsel olarak kaybolması beklenen tekrarlı (el çırpma, tekme atma) davranışların kalıcı hale gelmesi, ritüeller oluşturma ve bu ritüellerden kopamama, işlevi olmayan nesnelere anlamsız hareketlerde bulunma, tek düzelikte-aynılıkta ısrar, tekrarlayan konuşma örüntüsü, duyarlı hipersensitivite (aşırı duyarlılık) ve hiposensitivite (aşırı duyarsızlık) görülmektedir (Mukaddes ve Dursun 2018; Sucuoğlu 2013; Kırcaali-İftar2013).

Tüm bu belirtilerin çocuğun gelişiminde hasara, sektelere yol açması erken müdahaleyi gerektirmektedir. Çocuğun yaşamın ilk yıllarından itibaren ismine tepki vermemesi, gözle referans almaması, ortak ilgi-dikkatin oluşmaması, karşılıklı oyunlarda (öcü-ce-e) ilgisiz kalması, yabancı ve yakın ayrımını yapamaması, sıra almada güçlük yaşaması, bir ortama girdiğinde insanlar yerine doğrudan nesnelere yönelmesi ve anlamlı el sallamaması (Bye-bye) OSB'nin erken dönem klinik özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Bilgiç 2017; Akça 2017; Mukaddes 2017).

2.2. Dil ve Oyun Gelişimi

Bilişsel gelişimin bir parçası olan dil insanın bağımsız yaşamını devam ettirmesindeki en büyük yapı taşlarından biridir (Bacanlı 2009; Yavuzer 2016). Bir semboller sistemi olan dilin (Piaget 1962; Acarlar 2001; Yavuzer 2016) anne karnında edinilmeye başladığı düşünülmektedir (Santrock'tan akt. Arı 2016). Dilin bileşenlerine bakıldığında anlam bilgisi (semantik), ses bilgisi (phonology), biçim bilgisi (morphology), sözdizimi (Syntax), edim-kullanım bilgisi (pragmatics) görülür (Topbaş 2015). Kodlardan ve sembollerden oluşan dil gelişimi yaşamın ilk yıllardan itibaren hızlı bir biçimde gelişir. Bebeklerin ağlamalarının ihtiyaçlara göre değiştiği ve anneleriyle ağlama üzerinden bir iletişim kurduğu görülmektedir. Bebekler altı aydan itibaren işitsel girdilerle maruz kaldıkları dili tanımaya ve tepki vermeye başlarlar (Öztürk 2013). Bu süre zarfında kendiliğinden gelişen jest gelişiminin (işaret etme, işaretleri edilen yöne bakma) yanında çocuk bir çaba göstermeksizin etrafında olan dili kendiliğinden edinir (Karakaya 2008; Yavuzer 2016). Sözlü ve sözsüz yönergeleri anlama olarak tanımlanabilen alıcı (receptive) dil hızla gelişirken bebek etrafında olan nesnelere adlarını öğrenmeye; etrafında konuşulan dili anlamaya başlar (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu 2016). İlk kelimelerini yaklaşık on ikinci ayda söylemesi ifade edici (expressive) dilin gelişimiyle gerçekleşir. Üç yaşına gelindiğinde konuşmada zamirlerin kullanılmaya

başlandığı, kabaca, dil bilgisi kurallarına uygun zaman bildiren ekleri kullanabildiği görülür. Bu ifade sürecinin ardından çocuklar altı yaşına dek her gün beş ila sekiz kelime öğrenerek söz dağarcıklarını geliştirirler (Yavuzer 2016). Çocukların konuşma gelişimi incelendiğinde cümlelerinin yaşları kadar sözcükten oluştuğu görülmektedir. Çocukların yaklaşık beş yaşına geldiklerinde bir yetişkin tarzında, dil kurallarına uygun bir biçimde dili kullandıkları görülür (Bacanlı 2009; Maviş 2015).

Bilişsel gelişimle dil kadar iç içe olan bir diğer alan ise oyun gelişimidir. Oyun becerileri sosyal beceriler içerisinde yer alır ve sosyal yeterliklerle ilişkilidir (Dağseven-Emecen 2018). Oyun dışsal bir hedef içermeyen, içerisinde haz ve heyecan barındıran, aktif katılımı, içsel motivasyonu sağlayan etkinlik olarak tanımlanabilir (Garvey 1990). Oyun içerisinde çocuk, içinde yaşadığı topluma ve kültüre dair bilgiler edinir (Jordan 2003). Çocukların oyun gelişimi, karmaşıklığı nedeniyle birçok araştırmacının konusu olmuştur ve oyuna olan yaklaşımlar farklılık göstermektedir. Örneğin Piaget oyunu bilişsel gelişimin bir yansıması olarak görmüş ve 0-2 yaşa denk gelen duyu-motor dönemini alıştırmaya oyunları olarak yorumlamıştır. Bu evrede çocuklar nesnelere birbirine vurarak, tekrarlı hareketleri yaparak dünyayı keşfetmek için oyun oynarlar ve bu tekrarlı hareketlerden zevk duyarlar (Durualp ve Aral 2011; Kolcu 2014; Karaaslan 2017). Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelen evreyi sembolik oyun çağı olarak adlandırdığı görülmektedir. Bu evrede çocuk zihninde oluşturduğu şemaları etrafında nesnelere atfederek, –miş gibi yaparak oynar. Örneğin bir sopayı at gibi hayal eder ve ona biner; arabayı olmayan bir yoldan geçirir. Nesnelere birbiri yerine kullanır ve zihninde ona yeni özellikler yükler. Hayali nesnelere uydurur, roller yapar (Aydın 2010). Somut işlemler dönemine denk gelen evrede ise kurallı oyunların geliştiği görülür. İlkokula başlayan çocuğun arkadaşlarıyla birlikte belirli kurallara dâhilinde oynadığı sek sek, saklambaç gibi yapılandırılmış düzenli oyunlar görülür (Piaget 1962).

Parten (1932) oyunu sosyal gelişimle iç içe almıştır. Bu evrelerde 0-2 yaş aralığında çocuk tek başına oyun etkinliğinde bulunur. Etrafındaki çocuklarla etkileşimde bulunmaz; oyun sırasında yalnızca kendi nesnelere ilgilidir (Bayhan ve Artan 2004). İki ila dört yaşına gelindiğinde ise çocuk paralel oyun evresine girer. Bu defa çocuk aynı ortamı akranıyla paylaşır gibi görünse de kurduğu etkileşim oldukça sınırlıdır. Ortamda bulunan çocuklar kendi oyunlarını bireysel olarak sürdürür ve birbirlerinin oyunlarına müdahalede bulunmazlar (Karaaslan 2017). 4-7 yaş aralığına denk gelen evrede çocuklar ilişkili birlikte oyun davranışını sergilerler. Çocuklar bir nesne ya da oyuncak üzerinden etkileşimde bulunur, birbirlerinin oyunlarına katkı sağlar, iki-üç kişilik gruplar oluşturarak aynı temada uzun süren

benmerkezci görünen oyun etkinliğine devam ederler (Tüfekçioğlu 2011). 7 yaş ve sonrasında ise çocuklar işbirliğine dayalı oyunları tercih eder ve büyük gruplarla birlikte kurallı oyunlardan zevk alır. Oyun içerisinde roller paylaşılır ve aynı amaç için etkinlik sürdürülür. Çocuklar etrafındakilerin ve grup dinamiğinin farkındadır. Oyuncak alışverişi ve etkileşim oldukça yoğun bir biçimde görülür (Karaaslan 2017).

Oyun türleri incelendiğinde ise duyu-motor oyunları, işlevsel oyun, sembolik oyun, yapı inşa oyunları ve kurallı oyunlar görülmektedir.

Duyu-motor oyunları: Yaşamın ilk yıllarında rastgele keşifler yapılarak nesnelere duyuların uyarıldığı oyunlardır. Bu oyunlarda tekrar öze çarpar. Çingirak sallama, biberonu yere atma gibi basit hareketlerin zamanla karmaşık ve eğlenceli bir yere taşınması olarak tanımlanabilir (Ergin 2017b; Piaget 1999).

İşlevsel oyun: Çocukların gündelik hayatta kullandığı nesnelere oyuncak hallerini işlevine uygun kullanmasıdır. Küçük mutfak aletlerinin yemek yemek için kullanılması, oyuncak arabaların park edilmesi bu oyuna örnek olarak verilebilir (Rogers ve Dawson 2010).

Sembolik/hayali oyun: Alan yazındaki bazı çalışmacılar hayali ve sembolik oyunu birbirinden ayırmaktadır. Bu ayrımın altında yatan gerekçe ise sembolik oyunun hayali oyundan önce gerçekleşmesidir ve hayali oyun sembolik ve işlevsel oyunu kapsamaktadır (Özen 2016). Hayali oyun işlevsel oyunu (oyuncak kaşıkla yiyor gibi yapma), bir nesneyi başka bir özelliğine göre kullanma (muz kulağına götürüp telefonla konuşuyor gibi yapma), olmayan nesneyi oyuna dâhil etme (arabayı köprü varmış gibi sürme), olmayan özellikler atfetme ('Arabanın tekeri patlamış.' deme) gibi unsurları içerir (Aydın 2008; Ergin 2017). Hayali oyunların içerisinde bir başlık olarak sosyodramatik oyunlar da alınabilir (Tüfekçioğlu 2011; Karaaslan 2017).

Sosyodramatik oyunlar: Çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olay kesitlerini, rolleri paylaşarak işbirliği içinde olay örgüsüne göre canlandırdıkları süreçlerdir. Bu oyun sürecin başı ve sonu belli (bir çerçevesi olan) olmakla birlikte etkileşim, akıl yürütme ve planlama becerilerini beraberinde getirir. Çocuklar etrafında gördükleri olayları oyunlarına konu ederler; doktorculuk, itfaiyecilik, evcilik oyunları gibi. Sosyodramatik oyun kendi içinde taklide dayalı rol yapma, nesnelere ilişkili rol yapma, eylem ve durumlarla ilişkili rol yapma, sosyal etkileşim, sözel iletişim, devamlılık gibi temeller üzerine kurulur (Karaaslan 2017).

Yapı İnşa oyunları: Çocuğun nesnelere ayırma, birleştirme, yeniden yapma, yıkma gibi etkinliklerini içeren oyun türüdür. Bu oyun türü sembolik oyunlarla birlikte artış gösterir ve çocuklar lego gibi tak çıkar oyuncaklara ilgi duymaya başlarlar (Tüfekçioğlu 2011; Özen

2016). Yapı inşa oyunlarını oynamak uzamsal düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra ilerdeki bağımsız yaşam becerileri için gereken masa, sandalye gibi mobilya inşa etme becerileri için de hazırlık sağlar (Kırcaali-İftar 2019).

Kurallı oyun: Önceden düzenlenmiş belirli sınırlar, çerçeve içerisinde oynanan organize etkinliklerdir (Tüfekçioğlu 2011). Kazanmak ve bir amaç için işbirliği yapmak ön plana çıkmaktadır.

2.3. OSB ve Dil Becerileri

OSB’de ayırıcı tanı ölçütlerinde sosyal iletişimsel bozulmalar görülür (APA 2013). Bu bozulmalar dil gelişimi ile iç içedir. Dilin pragmatik, işlevsel olarak kullanılmasında sözcüklerin ne anlama geldiğini bilme, yeni sözcüklerin nasıl üretildiğini kavrama, cümlelerin nasıl oluşturulduğunu bilme, hangi bağlamlarda hangi sözcük ve sözcük gruplarının seçileceğine karar verme yer almaktadır (ASHA 2012; Kırcaali-İftar ve Odluyurt 2018). OSB olan bireylerde erken çocukluktan itibaren göz teması kurma, jest mimik kullanımı, alıcı dil becerilerinde, ilk yaşla beraber gelen kelime kullanımında, zamirlerin doğru bir şekilde kullanımında, konuşma sırasında uygun ton, prozodi kullanabilme ve dildeki ironiyi, soyut ifadeleri anlamada yetersizlik görülür. Bazı OSB’li bireylerde konuşma hiç gerçekleşmeyebilir (Mukaddes 2017). OSB’li bireylerde bağlama uygun konuşma sorunları, sürekli kelime tekrarları (ekolali), sınırlı ilgi alanından kaynaklanan sohbet becerileri, spontane konuşma becerileri, sohbet başlatma ve sürdürme becerileri oldukça sınırlıdır (Kırcaali-İftar 2013; Mukaddes 2017). OSB’li bireylerin dil-oyun gelişimleri arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bireylerin oyun sembolleri ve dil sembollerini anlamada yaşadığı sınırlılık nedeniyle de gelişim alanlarında geri kaldığı düşünülmektedir (Şengül 2018). Dil, oyun ve taklit becerilerinin iç içe ve birbirini besleyen paralel alanlar olduğu görülmektedir (Acarlar 2001; Alak 2017; Ökcün Akçamuş; Acarlar ve Alak 2018, Şengül 2018). Amerika’da Ulusal Otizm merkezi (NAC) ve Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi (NPDC) ‘nin bilimsel dayanaklı uygulamalar (evidence-based) içine aldığı yöntemlerin içinde ipucu sunma, doğal öğretim, akran aracılı uygulamalar, temel tepki öğretimi, etkileşime dayalı programlar (Kurt 2013; Karaaslan 2015) yer almaktadır.

2.4. OSB ve Oyun

OSB’li bireylerin sosyal gelişimleri incelendiğinde bu gelişim alanındaki oyun becerilerinin etkilendiği görülmektedir. Oyun becerilerini gerçekleştirebilmek için, göz

kontakta kurma, ortak dikkatte bulunma, etkileşim kurma, taklit etme, ilgi alanlarını paylaşabilme gibi beceriler gereklidir (Moor 2008; Dalgın-Eyiip 2011). Duyu-motor döneminde ortaya çıkan nesnelere sallama, atma gibi tekrarlayan keşfedici hareketler çocuk üç yaşına geldiğinde azalır ve yok olurken, tekrarlı davranışlardan hoşlanan OSB'li bireylerde bu artış gösterir (Mukaddes 2017). Benzer şekilde sosyal gülümseme, sıra alma gibi temel sosyal becerilerin sınırlılığı oyun performansında hasara yol açmaktadır. OSB'li bireyler, öcü-Ce-ee gibi sıra alma gerektiren oyunlarından zevk almamakta, nesnelere sıra dışı bağlar kurmakta, oyuncakları işlevine göre kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar. Oyuncaklarla bir oyun kurmak yerine onları dizmek, sıralamak, biriktirmek gibi bir yol izlerler. Yüksek işlevli otizmlilerde oyun davranışı görülse de oldukça sınırlı ve kısa süren bir şekilde seyretmektedir ve oyun gelişimin doğal bir parçasından ziyade bir görev gibi sergilenmektedir (Aydın 2008; Mukaddes ve Dursun 2018). Sosyal ve iletişimsel sınırlılığın getirdiği oyun becerilerinde OSB'li bireyler akranlarıyla birlikte olmaktan başına, kendi ritüellerini oluşturdukları oyunları oynamak isterler (Ülke-Kürkçüoğlu 2018). Oyun, gelişimi yansıttığı kadar gelişimi sağlayan bir araç olma görevini de görür. Oyunlar sayesinde çocuklar sosyal etkileşim kurabilir ve dil-iletişim-sosyal alanlarına katkı sağlayabilir. OSB'li çocukların bu becerilerde sınırlı olması oyun içerisinde öğrenme fırsatlarını kaçırmalarına neden olmasıyla büyük bir dezavantaja dönüşmekte ve gelişim alanlarında büyük hasara yol açmaktadır (Aydın 2008; Dalgın Eyiip 2011; Ökcün Akçamuş, Acarlar ve Alak 2018, Şengül 2018). OSB'li bireylerin zihin-niyet okuyamama (zihin kuramında açıklanan bir kişinin göz hareketinden, bakış yönünden, şeklinden ve beden duruşundan ne istediğini anlama becerisi), duyguları anlayamama, empati yapamama gibi sınırlılıkları rol oyunlarında sorunlara yol açmaktadır (Baron-Cohen 1989; Baron-Cohen 2009). OSB'li birey oyun etkinliklerine katılmadığı için aktif öğrenme sağlayan; içinde taklit, model olma, yardım, ipucu gibi öğrenme fırsatlarını barındıran bu süreci deneyimleyememiş ve bu kazanımlara erişememiş olur. OSB'li bireyler etkileşim başlatma konusundaki sınırlılıkları nedeniyle bir oyun içine davet edilmede; bu süreci sürdürmede yardıma ihtiyaç duyarlar. Kendi oyunlarını sürdüren OSB'li bireyler bir akranlarının oyuna dâhil olmak isteyip istemeyeceğini anlayamaz, bu oyun davetine yanıt veremediği için etkileşim fırsatını kaçırmış ve yalnız kalır (Heidemann ve Hewitt, 2009). Oyunların sosyal, iletişimsel ve bilişsel becerileri öğrenmek için doğal bağlam oluşturması, çocukların öğrenmeleri arasında ilişkiler kurabilmesi, oyunun kendi içinde pekiştirmelerini barındırdığı doğal bir süreç olması, yeni becerilerin kazanılması ve bütüncül bir gelişimi sağlayan temel bir beceri olduğunu gösterir.

2.5. Akran Aracılı Öğretim Yöntemleri

Akran aracılı uygulamalar NAC (2015) ve NPDC (2014) raporlarında bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde gösterilmiştir. Bir öğretim planlayıcısının iki akran arasındaki etkileşimleri ve öğretimi yapılandırarak öğreten akranı eğittikten sonra hedef akranla buluşturup öğrenme sağlamasını içerir. Çocukların bir arada geçirdiği vakitlerin öğretmenle geçirdiği vakitten daha uzun olduğu ve özel gereksinimi olan bireyin arkadaşlarına her an daha yakın ve daha ulaşılabilir olduğu düşünüldüğünde işlevsel olduğu söylenebilir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde akranların oyunlar sırasında birbirine dönütlerde bulunması bu etkiyi artırmaktadır. Ayrıca akranların öğretmenlerden daha etkili olduğu alanlar fazla zaman ayırabilme, motive etme, yardım etme, anında geribildirim (bu sayede artan öğrenme çıktıları), doğru cevabın tekrarı olarak görülmektedir. Akran kaynakları ne yazık ki yeteri kadar ve bilinçli bir şekilde kullanılamamaktadır (Güven ve Aydın 2007). Sosyal-iletişimsel yetersizlikleri olan OSB'li bireyler bu uygulamadaki hedef bireyleri oluşturmaya başlamıştır (Thiemann ve Goldstein 2001; Yarımkaya 2016). Akran aracılı uygulamaların OSB'li ve zihin engelli bireyler için etkili olduğu görülmektedir (Yıldırım ve İftar 2002; Sazak Pınar 2003; Bauminger, Shulman ve Agam 2003; Özaydın 2006; Tümeğ 2014; Yarımkaya 2017). Akran aracılı uygulamalar OSB'li çocuklarda oyun, iletişim ve sosyal becerilerde, etkileşim kurmada, stereotip hareketlerin azaltılmasında olumlu etkileri vardır (Tekin-İftar 2000; Bauminger 2007; Harper ve ark. 2008).

Akran aracılı uygulamalar Türkçe'ye akran eğitimi, akran öğretmenliği, eş öğrenmesi, akrandan akrana öğretim, çocuktan çocuğa öğretim gibi şekillerde çevrilmiştir (Sazak 2003). Akran öğretim modelleri incelendiğinde akran modelliği (peer modeling), akran öğretimi (peer tutoring), akran izlemeli öğretim (peer monitoring), akran ağı oluşturma (akran networking), gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies), akran önderliği öğretim (peer initiation training) görülmektedir. Akran aracılı uygulamaların çocukların kendi doğasına uygun olduğu, etkileşimde bulunulan akranların gelişimsel açıdan benzerlikleri bulunduğu için, sadece çevresel uyarlamaların yapıldığı ya da yalnızca öğretmenlerin kullandığı yöntemlerle karşılaştırıldığında çok daha etkili olduğu görülmüştür (Laushey ve Heflin 2000; Sazak 2003; Whitaker 2004; Plumer ve Stoner 2005; Özaydın, Tekin İftar ve Kaner 2008;).

Akran aracılı uygulamalar uygulanabilirlik açısından kaynaştırma ortamları düşünüldüğünde ulaşılabilir ve fırsatlarla doludur (Kırcalı-İftar 2019). Bu modeller içerisinde

yer alan akran önderliği modeli akranın, hedef bireyle etkileşim başlattığı ve en az yapılandırılmış olan öğretim yöntemidir. Bu yöntemle daha çok sosyal beceriler ve iletişim becerilerini oluşturan göz kontağı kurma, etkileşim kurma, yardım isteme, sohbet başlatma ve sürdürme gibi beceriler çalışılmaktadır (Utley ve ark. 1997; Özaydın 2008).

Akran aracılı bir model çalışılacağında en önemli kısım doğru akranın seçilmesidir. Akran seçilirken çocuğun kendi doğal ortamında, ev ya da okul gibi, gözlemlerin yapılması ve uygulamaların yapılacağı ortamların en fazla etkileşimi sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Etkileşim kalitesini arttıracak sosyal davranışların öğretilmesi ve kalıcılığın sağlanması için materyallerin, ortamların ve kişilerin çeşitlendirilmesi önemlidir (Goldstein ve ark. 2002).

Akran önderliği modellerinin en büyük sınırlılığı bir öğretimin sunulması planlandığında öncelikle öğreten akranın eğitilmesini gerektirmesidir. Öğreten akranın ne ile karşılaşacağını bilmesi ve hazırlıklı olması açısından olumlu olan bu durum hedef bireye karşı ön kabullerde, bazen ön yargılarda bulunmasını beraberinde getirecektir. Öğreten akranın eğitilmesi fazladan da zaman gerektirmektedir. Program uygulayıcısının öğreten akranı eğitmesi, öğreten akranın hedef bireye öğretimde bulunmasını içeren bu döngü fazladan vakit kaybına neden olmaktadır. Bu iki sınırlılık düşünüldüğünde (ön kabullerle başlamak ve zaman kaybı) verimi artırmak için English ve arkadaşları (1997) akran önderliği modelin sadeleşmesi gerektiğini savunmuştur. Savunulan bu modelde temel sosyal iletişim becerileri içerisinde yer alan oyun önerme, oyuna davet etme, göz kontağı kurma, yapılan etkinliği ve bulunulan etkileşimi açıklama, sohbet başlatma, replikleri genişletme gibi becerilerin çalışılması gerektiğini açıklamıştır. Tipik gelişim gösteren ve sosyal becerilerde iyi olan birçok çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisinde bu stratejileri zaten kullandığı görülür. Bu nedenle akran önderliği öğretim sadeleştirilmiş, öğreten akranlara “arkadaşının yanında dur, oyna ve konuş” yönergesi verilmiş ve öğreten akranlar bu konuda desteklenmişlerdir. Öğreten akranlar seçilirken okula devam ediyor oluşu, sık sık uygun iletişim kalıplarını kullanıyor oluşu, uyumlu olmasının yanında liderlik özelliği göstermesi, bir etkinliği on dakikadan fazla sürdürebilmesi gibi ön koşulların bulunması verimliliği artıracaktır (Kerr ve Nelson 1998; DiSalvo ve Oswald 2002).

2.6. Akran Etkileşimi

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı aynı ya da yakın yaşlardaki arkadaşların birbirine verdiği dönütleri, koçluğu, işbirliğini, iletişimi, değerlendirmeyi içeren bir kavramdır. Akran etkileşiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için akran kabulü

gereklidir. Akran kabulü bireyin grup üyeleri tarafından sevilmesini ve sevilme eğilimini tanımlar (Sucuoğlu ve Kargın 2008). Arkadaşlık akranlığın beraberinde gelen, iki kişi arasında sevgi ve birbirine karşı uyum, esneklik ve partnerinin isteklerine karşı duyarlılığı, yardım etmeyi, ortak ilgileri ve gönüllü birlikteliği ifade eder (Sebac 2003). Ayrıca arkadaşlığın içinde çift yönlü bir etkileşim vardır ve bu etkileşim olumlu bir halde seyreder (Kamaraj 2011). İletişim becerileri yeterli olan bir arkadaş katılımcı olma, sohbet başlatma, etkili konuşma, açık olma, dokunma, motive etme (cesaretlendirme), sorular sorma, işaret etme, yönlendirme, ipuçları verme, model olma gibi yollarla etkileşim kurar. Akranlar birbirleriyle duygularını, düşüncelerini, bilgi ve deneyimlerini paylaşır ve bilişsel-sosyal gelişim sağlar. Öğrenmenin sosyal boyutunda taklit, görerek öğrenme, model alma düşünüldüğünde bireyler uzun süre aynı ortamı paylaştıkları akranlarıyla etkileşime girmeleri sonucu çok şey öğrenirler ve bu öğrenmenin sosyokültürel ve bilişsel açıdan kilit bir unsur oluşturduğu söylenebilir (Vygotsky 1997; Duran 2010). Gerek sosyal gerek bilişsel yaklaşımda akran etkileşimlerinin bilişsel kapasiteyi artırdığına inanılmıştır. Yapılan çalışmalarda akran etkileşiminin planlama, problem çözme, işbirliğinde bulunmayı artırdığı görülmüştür. Vygotsky bir akranla çalışmanın bir öğretmenle çalışmaktan daha verimli sonuçlar verdiğini ve hızlı geribildirim süreçlerinin kalıcılığı sağladığını ortaya koyar (Gülay 2010). Akran etkileşiminin oyun etkinlikleri içerisinde yalnızca küçük düzenlemelerle uygulanabilir oluşu ulaşılabilirliği beraberinde getirmekte; sosyal açıdan desteğe ihtiyaç duyan bireyler için etkili ve verimli olmaktadır (Odom ve ark. 1999; Özaydın 2008).

2.7. Akran Etkileşimi Sırasında Ortaya Çıkan Öğrenme Kolaylaştırıcıları

Akran etkileşimi sırasında öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getiren pek çok unsur görülür. Bu unsurlar ipucu başlığı altında toplanabilir. İpucu bireyin tepkide bulunmadan önce uygulamacının doğru tepki alabilme ihtimalini artırmak için yaptığı yardımdır. Bu yardım yapılırken davranışa uygun ve doğal bir biçimde verilmesi bağımsızlaşmayı artırmakta etkili olacaktır. Ayrıca ipucunun hedef birey için uygun ve başka şekillerde ve ortamlarda da karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu türden seçilmesi öğrenme ve bağımsızlaştırma sürecini kolaylaştıracaktır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar 2018). Akran etkileşimi sırasında ortaya çıkan ipuçlarının tamamı çocuktan çocuğa sunulduğu için, benzer yaşantılar göz önüne alındığında hedef bireye uygun, doğal, genellenebilir, anlaşılırdır. Tüm bunlar göz önüne alındığında akranın sunduğu ipucunun bağımsızlaştırmayı artıran ölçütleri karşıladığı söylenebilir. Bu etkileşimler sırasında ortaya çıkan ipuçları aşağıda açıklanmıştır.

Sözel İpucu: Bir beceri gerçekleştirilirken nasıl yapılacağına dair sözel açıklamaların sunulmasını içerir.

Model Olma: Bir becerinin gerçekleştirilme aşamalarının öğretici tarafından yapılarak nasıl yapıldığının gösterilmesidir.

İşaret/jest İpucu: Becerinin gerçekleştirilmesi sırasında jest ya da mimiklerin kullanılarak (gözle ya da parmakla gösterme) belirtilmesidir.

Fiziksel Yardım: Bir becerinin gerçekleştirilmesi sırasında hedef bireyin hatasını önlemek ya da doğrusunu göstermek üzere öğretici bireyin ellerini kullanarak davranışı gerçekleştirmesini sağlamaktır (Tekin-İftar ve Kırcalı İftar 2018; Vuran ve Çakıroğlu 2015).

2.8. OSB'li Bireyler ve Akran Etkileşimi

OSB'li bireyler sosyal ve dil iletişim alanındaki yetersizlikleriyle göze çarparlar (APA 2013). Bu alanlarda sınırlı olan OSB'li bireylerin yeterliklerinin geliştirilmesi için birçok müdahale programı geliştirilmiştir. Bu müdahale programları öğrenme kuramlarından yola çıkılarak denenmiş ve bilimsel dayanaklı uygulamalarda yerini almıştır. OSB'li bireyler için akran müdahaleleri son 30 yılda hız kazanmıştır. Yapılan akran uygulamalarının yapılandırılmış olduğu görülmektedir. Akran etkileşimi (peer interaction) müdahalelerinin yapılandırmadan, doğal bir biçimde kullanılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır. Bu çalışmalardan;

McEvoy ve arkadaşları (1988) üç OSB'li bireyi oyun gruplarına dâhil ederek sosyal etkileşimlerindeki gelişimi izlemiştir. Oyun esnasında OSB'li bireylerin etkileşimde bulunmalarının arttığı görülmüştür. Bir diğer bulgu olarak oyunlarla, akranlarına olumlu tutumlar sergileyen ve akranla duygusal bağ kurulan gruplarda etkileşimin hem OSB'li hem TGG çocuklarda arttığı ortaya konulmuştur.

Wolfberg ve Schuler (1999) sınıflarında ağır dil bozukluğu eşlik eden OSB'li öğrenci biri özel gereksinimli üç arkadaşıyla bir oyun müdahalesine katılmıştır. Oyunlara öğretmenin rehberlik ettiği oturumlarda oyunlar gittikçe karmaşıklaştırılır ve oyun becerileri artırılmaya çalışılmıştır. Haftada iki kez olan otuz dakikalık oturumlarda hedef bireyin akran etkileşiminde, oyun becerilerinde, spontane dil kullanımında gelişme görülmüştür.

Bauminger, Shulman ve Agam (2003) on sekiz yüksek işlevli OSB'li bireyin yalnızlık ve sosyal etkileşim ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada OSB'li bireylerin etkileşim kurmakta

sınırlı oldukları için mi etkileşim kurmadıkları yoksa etkileşim kuramadıkları için mi yalnızlığı tercih ettikleri sorusuna odaklanılmış; OSB'li bireylerin sosyal etkileşimlerinin sınırlı olduğu, sosyal ortamlardan yalnızlıklarıyla kıyaslandığında daha az zevk aldıkları ve yalnızlığı daha çok tercih ettiği ortaya konulmuştur.

Brookman ve arkadaşları (2003) yaz kampına dahil olan otizmlili bireylerin sosyal etkileşimini artırmak için akranları da eğiterek sürece dahil etmiş, bazı etkinliklerde uyarlamalar da yaparak katılımın artırılması hedeflenmiştir. Katılımı artırma sürecinde sosyal etkileşimi arttırmak için; akranlarla uygun etkileşim zemini hazırlamak, etkinlikler arası geçişleri düzenlemek, sohbetleri kolaylaştırmak, yardımlaşmayı yaygınlaştırmak gibi stratejiler izlenmiştir. Müdahalenin ardından otizmlili bireylerin kamp etkinliklerine katıldığı ve etkinliklerde beklenen ölçütleri karşılayarak başarılı oldukları ve çalışmanın sosyal açıdan geçerli olduğu ifade edilmiştir.

Humphrey ve Symes (2011) oluşturdukları dislektik ve OSB'li grupların sosyal etkileşim davranışlarını incelemiştir. OSB'li bireylerin yalnız daha fazla zaman harcadıkları, işbirliğine dayalı oyunlardan kaçındıkları, şiddet içeren oyunlara (sözlü ve fiziksel) maruz kaldıkları, akranlarının etkileşim başlatmalarını bekledikleri görülmüştür. Çalışmacılar akran etkileşiminin teorik temelleri üzerinde çalışıp bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve akranların OSB'li bireylere karşı tutumları üzerine çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Koegel ve arkadaşları (2013) üniversiteye devam eden asperger sendromlu yetişkin bireylerle yaptıkları sosyalleşme (arkadaşlık kurma ve üniversite topluluklarına/kulüplerine katılma) çalışmasında akranları eğiterek OSB'li bireylerle aynı etkinlikte bulunmalarını sağlayan bir program geliştirmiştir. Planlanan sosyal destek programı otuz üç hafta sürdürülmüş ve hedef bireylerin yaşam kalitesinde ve okul memnuniyetinde artış, sosyal becerilerinde gelişmenin yanı sıra akademik başarıda da artış görülmüştür.

Katz ve Girolametto (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki üç OSB'li bireyle oyun hamuru, kuklalar, hikâye kitapları ve bloklarla oynanmasını sağlayarak akran aracılı müdahalede bulunmuştur. Eğitici akranlarda tipik bir dil ve iletişim becerisi olması, OSB'li bireyle aynı sınıfta eğitim alması ve önceden tanıyor olması koşulu aranmıştır. Eğitici akranlara etkileşim sırasında stratejileri hatırlatması için sıra alma, oyunu sürdürme, konuşma,

soru sorma gibi ipucu kartları verilmiştir. Müdahale programının ardından OSB'li bireylerde sosyal etkileşim kurma davranışlarında artış görülmüştür.

Gardner ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada iletişim becerileri oldukça sınırlı olan on dört ve on sekiz yaşındaki iki ergen otizmliyle akran ağı oluşturarak sosyal etkileşimin artırılabilirliğini araştırmışlardır. Otizmli her ergen için üç akran görevlendirilmiştir. Akranlar ve hedef bireyler her gün bir etkinlikte bulunmuştur ve bu etkinlikler; işbirliği, sırayla bir şeyleri inşa etme, soru yanıtlama, etkinliğe nasıl katılacağını gösterme gibi temel sosyal becerilerin en az birini içeren kazanıma sahiptir. Müdahaleler sonrasında hedef bireylerin sınıf içindeki etkinliklere ve aktif sosyal durumlara katılımlarının arttığı görülmüştür.

Mason ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmalarda tenffüslerde uyguladıkları akran aracı müdahalelerde ilkokula giden üç OSB'li bireyin iletişim ve etkileşim davranışlarını arttırmayı hedeflemişlerdir. Eğitici akran grubu oyuncaklar hakkında konuşmak, iletişim başlatmak, etkileşimi fark edip yanıtlamak konusunda eğitilmişlerdir. Her bir OSB'li çocuk için iki akran görevlendirilmiş, akranlar tenffüslerde hedef bireyle iletişim başlatmış, oyun oynamış ardından akranlar ve odak bireyler pekiştirilmiştir. Müdahale sonrasında iletişim davranışlarının arttığı görülmüştür.

Miller (2014) yaptığı çalışmada akran müdahalesinin kırk sekiz OSB'li birey içerisinde rastgele seçilen yirmi OSB'li bireydeki sosyal oyun becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmaya yaklaşık üç yüz elli tipik gelişim gösteren akran katılmıştır. Tipik gelişen bireylerin kırk altı öğretmeni aracılığıyla akranlar; isteme, paylaşma, yorumlama, oyun planlama, pekiştirme konularında eğitilmişlerdir. Müdahalenin ardından otizmli bireylerin sosyal, işbirlikçi oyun davranışlarında ilerleme kaydedilmiştir.

Adley (2015) yaptığı çalışmasında akran aracılı oyun müdahalesinin sembolik oyun oynamaya etkisini üç otizmli birey üzerinde incelemiştir. Üç otizmli bireyle oynaması için iki tipik gelişim gösteren akran eğitilmiş ve müdahaleye başlanmıştır. Müdahalenin ardından otizmli bireylerin tamamında sembolik oyun davranışlarında artış görünse de yalnızca bir bireyin artışları tutarlı olarak devam etmiştir.

Wolfberg ve arkadaşları (2015) uyguladığı bütünleştirilmiş oyun grubuna dâhil ettikleri kırk sekiz OSB'li okul öncesinin sembolik oyun ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Oyun grubundaki tipik gelişim gösteren bireylerin model alınmasına dayanan

sosyal öğrenme temelli, rehberli bir oyun çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalara tipik gelişim gösteren yüz kırk dört çocuk katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan hedef çocukların tamamında oyun becerilerinin geliştiği, sembolik oyun oynadıkları ve farklı akranlarla da oynayarak genelledikleri görülmüştür.

Chung ve Douglas (2015) araştırmalarında konuşma cihazı kullanan ortaokul öğrencisi üç otizmlili bireyle yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıfında bulunan hedef öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapmış, eğitici akran seçimleri ve eğitici akranların etkileşim başlatma, iletişim fırsatlarını değerlendirme, kendini izleme gibi konularda bir saati bulamayacak şekilde üç kez kısaca eğitilmelerini sağlamış; müdahale programı başlatılmıştır. Akranlar aracılığıyla yapılan bu müdahalede karşılıklı etkileşim davranışlarının, iletişim sırasındaki jestlerin arttığı; OSB'li bireylerin sadece görevlendirilen eğitici akranın dışında sınıftaki diğer akranlarıyla da etkileşimde buldukları görülmüştür.

Hochman ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada otizmlili dört lise öğrencisiyle akran ağı oluşturarak, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini incelemişlerdir. Akranların eğitimi tamamlandıktan sonra hedef bireylerle okulun yemekhanesinde öğle yemeklerinde vakit geçirmişlerdir. Bu süre zarfında kart hazırlamak oyun oynamak gibi ortak bir etkinlikte bulunmuşlardır. Müdahalenin ardından otizmlili bireylerin akran etkileşimlerinin arttığı, sosyal katılımında bulunduğu görülmüştür. Ayrıca müdahale sürecinde aynı mekanı paylaşan fakat çalışmaya katılmayan diğer özel gereksinimli bireylerin de akranlarına karşı yakınlıklarının arttığı görülmüştür.

Wolfberg ve Schuler (2015) çalışmasında yedi yaşında dil gelişimi açısından çok sınırlı OSB'li bir bireyi küçük bir akran grubunda düzenli olarak yapılandırılmamış oyun grubuna dâhil etmiştir. OSB'li birey akranlarının oyunlarına ilgi göstermeye başlamasıyla paralel oyunlar sergilemiş ve oyunlar OSB'li bireyin ilgilerine göre yönlendirilmiştir. Böylece OSB'li bireyin konuşma ve oyun becerilerinde gelişme ortaya konulmuştur.

Rodriguez-Medina ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada yalnız tenefüslerde uyguladıkları on dört hafta süren akran aracılı uygulamalarda akranların oyun teklifinde bulunma, oyunu sürdürme, pekiştirme gibi yöntemleri uygulamaları neticesinde etkileşim başlatma, etkileşimi sıklaştırma, etkileşimlere yanıt verme ve yalnızlık yerine birliktelik talep etmede artışlar görülmüştür.

Bambara ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada üç otizmlili ergenin sohbet becerilerini akran aracılı yöntemle geliştirmeye çalışmışlardır. Eğitici akranlara sohbet başlatma ile ilgili bir eğitim verilmesinin ardından müdahalede bulunulmuştur. Araştırmada otizmlili ergenlerin konuşma eylemlerinin, sohbet başlatmalarının, konuyu takip eden soru sormanın, cevap vermenin ve sohbet süresinin arttığı gözlemlenmiştir.

Sivaraman ve Fahmie (2018) çalışmalarında OSB'li çocukların kartlar vasıtasıyla seçtiği oyun tercihleri doğrultusunda akranlarıyla oynaması ve bu sırada sosyal etkileşim başlatma sayıları kaydedilmiştir. OSB'li çocukların sosyal girişimde bulunma ve bu girişimi genellemelerinde artış görülmüştür. Bu bulgu da OSB'li bireylerin ilgi ve tercihlerinin göz önüne alındığında sosyal girişimlerinin artacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Kent ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmalarda akran aracılı oyun müdahalesinde bulunmuşlardır. Çalışmada 6-10 yaş arasındaki on OSB'li birey, on tipik gelişen akranlarıyla eşleştirilmiş ve oyun becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Oyun arkadaşlarıyla oynayan OSB'li bireylerin müdahale programının ardından OSB'li bireylerin oyunda kalma süreleri ve oyun başarılarının arttığı görülmüştür.

Fujiwara ve Sonayama (2018) oyun davranışlarını kendi bağlamında değerlendirdikleri okul öncesi dönemdeki OSB'li bir bireye oyun müdahalesinde bulunmuştur. Bu oyun müdahalesinde sınıftaki diğer on beş akran oyun konusunda eğitilmiş ve hedef bireyin katılımını sağlamışlardır. Müdahalenin ardından hedef bireyde oyun başarısı, arkadaşlarıyla oyun içerisinde geçirdiği zaman, arkadaşlarıyla kurduğu etkileşim ve serbest zaman etkinliklerine katılımın arttığı görülmüştür.

Vousden ve arkadaşları (2018) yüksek işlevli otizmlili bireylerin sınıf arkadaşlarıyla oynama becerilerini geliştirmek için bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Araştırmada OSB'li bireylerin oyunlarının tipik akranlarından olan farkları, etkileşim kurmada ne tür zorluklar yaşadıkları, oyun becerilerini müdahalenin nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmaya katılan dört otizmlili bireyin her biri için bir akran görevlendirilmiştir. Akranların tamamı sınıfta kaynaştırma öğrencisi olarak tanıdıkları akranlar oldukları için herhangi bir şekilde eğitilmemişlerdir. Eşlenen katılımcılar bir sınıf içerisinde bulunan oyuncaklarla (blok, oyun hamurları, arabalar vs.) ile oynamalarıyla müdahalede bulunmuşlardır. Oyun becerilerindeki en büyük problemin motivasyon eksikliği olduğu, sosyal becerilerle oyun becerileri arasında

bağ olduğu ve akran davranışlarının (fikir verme, soru sorma, paylaşımda bulunma gibi) oyunu sürdürmekte önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parsons ve arkadaşları (2018) akranlar arasında pragmatik, işlevsel dilin akran aracılığıyla oyun tabanlı bir program sayesinde geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmaya on OSB'li birey ve akranları katılmış ailelerinden de veri toplanmıştır. Yapılan müdahale programında terapistler oyun müdahalesi için videolar izleterek akranları eğitmiş ardından akranla hedef çocuğu buluşturarak OSB'li bireyin hem videoyu hem akranını model alması ve etkileşim fırsatlarını değerlendirmesi beklenmiştir. Yapılan müdahalenin ardından katılımcıların dil seviyesinde artış görülmüş ve ailelerden alınan görüşler bunu desteklemiştir.

Morrier ve Ziegler (2018) okul öncesindeki on otizmlili bireyin yirmi beş tipik gelişen akranlarıyla bir arada olduğu on beş dakikalık yapılandırılmış sınıf dışı oyun programı hazırlamıştır. Bu oyun programında etkileşimi kolaylaştırması için açık havada, hareketli bilindik kolay şarkılarına yer verilmiştir. Oyun içerisinde katılımcılar bir arkadaşlarını seçerek, dans edip şarkı söylemiş ve etkileşimde bulunmuştur. Bunun sonucunda akranla fiziksel yakınlık kurma, akranla sosyal teklif götürme, gelen sosyal teklife olumlu yanıt verme, taklit etme davranışlarında artış görülmüştür.

Theimen-Bourque ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada akran aracılı yöntemi kullanarak, konuşma üreten cihazların kullanımıyla sosyal iletişime etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya hiç sözel iletişim kurmayan ve çok az sözel iletişim kuran okul öncesi dönemdeki kırk beş otizmlili birey katılmıştır. Eğitici akran grubuna OSB'li bireylerin genel iletişim kurma stilleri hakkında ipucu verilerek duyarlılıklar, arkadaşla aynı ortamı paylaşma ve yakınlık kurma, oynama, ortak ilgiler üzerine konuşma, tekrar etme, iletişim sırasında dikkatli olma, bekleme basamakları öğretilmiştir. Müdahalenin ardından otizmlili bireylerde cihazlar yoluyla kurulan iletişimin sıklığının, girişimlerinin arttığı, genellemelerde bulunduğu ve kalıcı olduğu görülmüştür.

Hu, Zheng ve Lee (2018) yaptıkları çalışmada kaynaştırma ortamında sosyal etkileşimi arttırmada akran aracılı lego oyuncağı oynamanın etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya üç OSB'li birey ve on üç tipik gelişim gösteren akran katılmıştır. Akranların sosyal ve iletişim becerilerinin iyi düzeyde olması, okula düzenli gelmeleri, çalışma için gönüllü olmaları, OSB'li bireyle aynı sınıfı paylaşmaları ve bireye karşı ilgili olmaları beklenmiştir. Bir OSB'li çocuk için iki TGG akran atanmış ve işbirlikli şekilde lego inşa etme görevi

verilmiştir. Haftada iki oturum olmak üzere toplamda yirmi sekiz ila otuz bir oturumdan oluşan çalışmada katılımcı grupları yaklaşık kırk dakika boyunca verilen inşa görevlerini yerine getirmişlerdir. Çalışmanın sonunda OSB’li bireylerin sosyal girişimlerinin ve tepkilerinin arttığı, akranlarının isteklerini cevaplandığı görülmüştür.

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda OSB’li bireyler üzerinde akran aracılı modellerin etkili olduğu, etkileşim davranışlarının arttığı görülmektedir. Alandaki çalışmalarda akranın oyun öğrettiği bu edinim sürecinin dışındaki hedeflenmeyen kazanımların da incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Akran etkileşiminin dil ve oyun becerilerine etkisinin incelenmesi ile OSB'li ve TGG bireylerin arkadaşlık süreçlerinin betimlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel verilerle desteklenen tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın dil ve oyun becerilerinin etkililiğinin belirlendiği bölümde tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi bir davranış ya da beceri öğretme yönteminin ya da programının etkililiğini ortaya koymak için birden fazla durum üzerinde değerlendirme yapılmasına olanak sağlayan araştırma yöntemidir (Tekin-İftar 2012). Birden fazla hedef davranış üzerine uygulanan bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek için davranışlar arası çoklu başlama düzeyi (DÇBD) modeli kullanılır (Tekin-İftar 2012). Çalışmada uygulamalar her hafta pazar-pazartesi günleri yapılmış, olası kovaryans etkilerin hemen görülebilmesi, böylelikle vakit kaybedilmemesi için bu araştırma modeli tercih edilmiştir. DÇBD modelinde tüm beceriler için başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra ilk becerinin öğretime başlanır. Bu öğretim oturumları devam ederken diğer beceriler için sürekli başlama verisi toplanır, ilk becerinin ölçütü planlanan oranda sağlandığında ikinci becerinin öğretime geçilir. Bu süreç üçüncü beceri için başlama düzeyi verisinin toplanması ve ikinci bağımlı değişkenin istenen ölçüte ulaşana dek devam eder ve üçüncü bağımlı değişken için öğretim başlatılır (Tekin-İftar 2012).

Araştırmada OSB'li ve TGG bireyin arkadaşlıklarının gelişmesi ve kurdukları ilişki nitel verilerle desteklenmiş; bu süreç kendi çerçevesinde müdahalede bulunmaksızın, video analizleri, saha günlükleri, gözlemler ve görüşme teknikleri kullanılarak derinlemesine incelenmiştir.

3.2. Bağımlı Değişken

Çalışmada bağımsız değişkenlerin belirlenme sürecinde hedef bireyin oyun ve dil performansları göz önünde bulundurulmuş; aileleriyle yapılan görüşmelerde araştırmaya oyun ve dil becerilerinin dâhil edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Hedef bireyin ifade edici dil becerilerini desteklemesi ve okuma yazma sürecine katkı sağlaması için ilk beceri olarak hikâye anlatma seçilmiştir. Hedef bireyin oyun davranışlarının sınırlılığı ve etkileşim sağlayabileceği alanları yaratabilmesi için oyun becerilerinden tren inşa etme ve rol oynama becerisi seçilmiş ve çalışmada üç bağımsız değişkene yer verilmiştir. Hikâye anlatma becerisinde bireyin hikâye kartlarını olay örgüsüne göre sıralaması ve her kart için biri eylem

bildiren üç kelimelik cümle kurması beklenmiştir. İkinci bağımsız değişken olan tren inşa etme becerisinde bireyin kutudaki tren parçalarını çıkarması, tüm parçaları kullanarak rayları inşa etmesi, üç vagonu birleştirip raylar üzerinde en az iki tur “Çuf çuf çuf” diyerek sürmesi beklenmiştir. Üçüncü bağımsız değişkende ise bireyin dinlediği hikâyedeki hayvan rolünü canlandırması, bir nesneyi sembolik olarak kullanması ve bu süreçte hep rolde kalması beklenmiştir.

3.3. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni akran etkileşimidir. OSB’li bireyin düzenlenmiş ortam ve uygun akranla buluşturularak etkileşimde bulunma sürecini kapsamaktadır.

3.4. Katılımcılar

Araştırmaya biri OSB’li ve diğeri TGG gösteren iki çocuk katılmıştır. Gelişen arkadaşlık sürecinin derinlemesine incelenecek olması çalışmayı yalnızca iki çocukla sınırlandırmıştır. Etik kurallar düşünülerek katılımcılara Toprak ve Kaan rumuzu verilmiştir.

Kaan bir tıp fakültesi hastanesinde Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış; 2010 yılı doğumlu (7.6 yaşında) erkek öğrencidir. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2 TV)’na göre öğrencinin otistik bozukluk indeksi 93 puandır ve bu değer OSB görülme olasılığı oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Erken tanı alan birey üç yaşında özel eğitim almaya başlayan, sosyokültürel ve ekonomik açıdan yüksek bir ailede zengin uyaranlarla desteklenerek büyümektedir. Kaan resim ve matematik alanında akranlarıyla benzer yeterlilik göstermektedir ve bu disiplinlere ilgilidir. Gördüğü nesnelerin resimlerini bire bir kopya edebilmekte, renklerini eşleyerek boyayabilmektedir. Matematik alanında birer, onar, beşer, ikişer ritmik sayabilmekte; gerçek nesnelerle sonucu yirmiye kadar olan toplama işlemlerini yapabilmektedir. Harfleri tanır, eşler, seslendirir. Öğrenme süreçleri incelediğinde ezber, gözlem ve taklit becerilerinin ileri seviyede olduğu, model olunduğunda bir beceriyi gerçekleştirdiği, ‘Böyle yap.’ denildiğinde izleyip ardından taklit ettiği, masa başında bire bir gerçekleştirilen etkinliklere de yirmi dakika boyunca katılım sürdürdüğü görülmüştür. Bu yeterliklerin yanı sıra OSB’de görülen takıntılı davranışlara (musluk, kapı, ışık kapatma; kalemleri biriktirme, paylaşmama) sahiptir. Hareketlidir. Rutinlerin bozulmasına direnç gösterme, çılgık atma ve kendi kendine konuşma (uyaran verme, bağlama uygun olmayan, anlamsız sözler söyleme) gibi özellikleri vardır. Etkileşim başlatamamakta ve nitelikli etkileşim kuramamakta, sohbet başlatamamakta ve sürdürmemektedir. Dilin soyut anlamlarını (mecaz, eş anlamlı kelimeler) anlayamamaktadır. Adı söylendiğinde ses yönüne bakmakta, sorulan sorulara tek kelimelik cevap vermekte, iki

seçenek sunulduğunda bilinçli bir tercih olmaksızın ikinci söyleneni tekrar etmekte, kısa süreli göz kontağı kurmakta, ilgilerini paylaşmamaktadır. Karmaşık, üst bilişsel becerilerde sınırlıdır. Denver Gelişim Testi II'nin dil alanındaki kelime tanımlama, zıt anlamları bilme, çoğul eki kullanma ve işlev bildirme becerilerinde takvim yaşına göre yetersizdir. Çok az ve kısa göz teması kuran, niyet okuyamayan, yalnızlığı tercih eden bir bireydir. Ayrıca oyunlara kendiliğinden katılım göstermeyen, bir görev bilinciyle, başkası tarafından, katıldığı oyunu sürdüremeyen ve bu süreçte mutlu görünmeyen bir çocuktur. Kaan hikâye kitaplarının resimlerini incelemekte, gördüğü resimleri doğru adlandırmakta fakat bir olayın oluş sırasına göre resimlerini sıralama ve öykülemeye başarılı olamamaktadır. Yapı inşa oyunlarına başlamakta fakat sürdürememekte ve sonunda işlevine uygun oynayamamakta, dramatik oyunlarda rol alamamakta ve dramatik oyunları sürdürememektedir.

Toprak sosyokültürel ve ekonomik açıdan yüksek bir ailede büyüyen 2012 yılında doğmuş (6.4 yaşında), tipik gelişim gösteren erkek bireydir. Toprak, yedi resimden oluşan bir hikâyeyi elli kelime ile anlatabilen, kurduğu cümleler genellikle yedi kelimedenden oluşan Türkçe'nin dil yapısına uygun, anlattığı hikâyelerin içerisine basit deyimleri ve tekerlemeleri yerleştirebilen, hikâyeye içerisinde benzer ve eş anlamlı kelimelere farklı zamanlarda yer veren bir dil gelişimine sahiptir. Toprak yapı inşa oyunlarının tamamına ilgili ve elli parçadan fazla tak-çıkarda, ray inşa etmede, bloklardan hayali, sembolik, yapılar kurmakta başarılıdır. Dramatik oyunlarda farklı rollere girebilmekte, rolleri sürdürebilmekte, farklılaştırıp açıklayabilmektedir. Çalışma için geliştirilen akran belirleme formu Toprak'ı gözleyen üç öğretmeni tarafından doldurulmuş; Toprak üç gözlemciden ortalama 96 puan almış ve ilgili çalışmadan bahsedilerek öğretmenleriyle görüşme yapılmış; öğretmenler tarafından Toprak'ın çalışma için uygun olduğu ifade edilmiştir. Görüşmelerde Toprak bir kütüphanesi olan, kitaplara ve iletişim kurmaya düşkünlüğüyle bilinen, etrafındaki tüm çocuklarla etkileşim başlatan ve sürdürebilen, uyumlu, işbirlikçi, dışavurumcu, sorumluluk sahibi, etrafındaki her olay, etkinlik için fikirlerini dile getiren ve fikir isteyen bir çocuk olarak tanımlanmıştır.

3.5. Katılımcıların Belirlenme Süreci

Kaan araştırmacının bir yıl boyunca dil-biliş ve sosyal yeterlik, okumaya yazmaya hazırlık, temel matematik gibi ilkokula hazırlık becerilerini çalıştığı öğrencisidir. Kaan'ın yüksek işlevli bir OSB'li olmasıyla birlikte sosyal beceriler ve dil becerileri bağlamındaki sınırlılıkları, oyun gibi karmaşık olan becerileri gerçekleştirememesi araştırmacının akran aracılı öğretim yöntemlerini aklına getirmiş ve araştırmacı Kaan'ın ailesiyle görüşükten sonra Kaan'ı çalışmaya dâhil etmiştir.

Toprak araştırmacının üç yıl boyunca yaratıcı drama atölyelerine katılmış uyumlu, kabullenici, etkileşim iletişim ve oyun becerilerinde iyi performans gösteren öğrencisidir. İlgili çalışma kapsamında Toprak'ın arkadaşlık kurma becerileri dikkate alınarak çalışma için uygunluğu Kerr ve Nelson (1998), DiSalvo ve Oswald (2002)'in belirttiği eğitici akran ölçütlerini karşıladığı düşünülmüştür. Kerr ve Nelson (1998) çalışmalarından yola çıkılarak akran belirleme formu (Ek11) oluşturulmuş, uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve ardından Toprak'la bir yıldır çalışan üç öğretmene form doldurtulmuştur. Formlardan elde edilen verilere dayanarak, çalışmanın Toprak'a büyük katkılar sağlayacağı göz önünde tutularak aileyle paylaşılmış ve Toprak çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.6. Araştırmacı

Araştırmacı Çağdaş Drama Derneği'nde yaratıcı drama eğitmenliği programını tamamlayıp okul öncesi çocuklarıyla yedi yıldır yaratıcı drama, rol ve oyun süreçlerine dair atölyeler yapmış; lisans eğitimini zihin engellilerin eğitimi alanında tamamlamıştır. Çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları alanına bağlı otizm spektrum bozukluğu bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Yüksek lisansta ders aşamasını tamamladıktan sonra Maltepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans öğrenimi boyunca otizmlili bireylerle de özel dersler yürütmüştür.

3.7. Gözlemciler

Araştırmada üç farklı gözlemciden güvenilirlik verileri toplanmıştır. Birinci gözlemci Maltepe Üniversitesi özel eğitim bölümünde araştırma görevlisidir. Yüksek lisansının ardından aynı alanda doktorasına devam etmiş; eğitimi sırasında tek denekli araştırmalar, doğal öğretim yöntemleri derslerine katılmıştır.

İkinci gözlemci Sağlık Bakanlığına bağlı bir eğitim araştırma hastanesinde psikolog olarak görev yapmaktadır. İlgili uzman psikoloji lisansının ardından aile danışmanlığı ve otizm spektrum bozukluğu yüksek lisansına devam etmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitiminde tek denekli araştırma yöntemleri ve doğal öğretim konularında ders almıştır.

Üçüncü gözlemci ise özel eğitim lisans ve yüksek lisansına sahip öğretmendir. Özel bir kurumda çalışmaktadır. Lisans ve lisansüstü eğitimlerinde tek denekli araştırma yöntemleri ve doğal öğretim konularında ders almıştır.

3.8. Ortam

Çalışmalar Kaan'ın (OSB'li birey) evinde yürütülmüştür. Uygulamaların yapıldığı oturma odası içerisinde Kaan'a ait bir çocuk masası ve iki sandalyesi, oturma grubu ve televizyon bulunmaktadır. Odanın balkonunda masa ve sandalyeler vardır. Tüm beceriler bu oda ve balkonda çalışılmıştır.

3.9. Araç Gereçler

Bu kısımda her beceri için kullanılan araç gereçler ayrı olarak tanıtılmıştır.

Hikâye anlatma becerisi: Bu beceri için resim alanında yüksek lisans yapan bir resim-iş öğretmeni yedi kareden oluşan kısa öyküyü resimlemiştir. Öykü çocuk gerçekliğine uygun, renkli ve somut önermeler içermektedir (Ek1). İlgili resimler PVC kaplanarak kullanılmıştır. Genelleme becerisinde kullanılan kartlar da aynı kişi tarafından farklı bir öykünün çizilmesiyle elde edilmiştir ve yedi kareden oluşmaktadır (Ek2).

Tren inşa etme ve oynama becerisi: Evgereçleri satan bir mağazadan alınan ahşap tren seti kullanılmıştır. Bu tren seti üç vagon, bir tünel ve on altı adet raydan oluşmaktadır (Ek3). Bu becerinin genelleme oturumu için bir oyuncak mağazasında en çok sattığı söylenen üç vagon ve on altı raydan oluşan plastik tren seti kullanılmıştır (Ek4).

Rol oynama becerisi:İlgili beceri için yedi kareden oluşan biri hayvan olmak üzere içerisinde iki karakterin yer aldığı hikâye kartları kullanılmıştır (Ek5). Becerinin gerçekleştirilmesi için hikâye içerisinde yer alan mama kabını sembolize etmesi için tren kutusu; bisküvileri sembolize etmesi içinse hikâye kartları kullanılmıştır. Bu becerinin genelleme oturumunda kullanılan kartlar da aynı resim öğretmeni tarafından çizilen, içerisinde biri hayvan iki karakteri ve iki sembolik unsuru (yumak yerine topun ve masa yerine koltuğun kullanılacağı) barındıran bir materyal setidir (Ek6).

3.10. Olası Katılımcı Tepkileri

Kaan hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama etkinliği içerisinde bulunmak istemeyebilir. Bu durumda motive edilir ("Kaan bunu yapman gerekiyor, bunu yapmak için arkadaşına yardım etmelisin, bu işler bittiğinde birlikte resim çizebilirsiniz." gibi sözel isteklendirme cümleleri kullanılır). Kaan bir beceriyi ölçüt dâhilinde doğru olarak yapabilir. Bu durumda etkinliği sürdürür. Kaan ilgili becerilerde herhangi bir hata yaptığında süreç sekteye uğramadan etkinliğin devamlılığı içerisinde akranı, hatasını düzeltmek için akran öğretiminde ortaya çıkan öğrenme kolaylaştırıcılarından birini (model olma, sözel ipucu, işaret/jest ipucu, fiziksel yardım) kullanarak düzeltmede bulunur ve süreç doğal akışında devam eder (Şekil 1).

3.11. Etkileşim Süreci

Akran aracılı öğretim yöntemlerin tamamı öğreten akranın eğitilmesini gerektirir. Akran etkileşimi olarak ifade edilen ve son derece sadeleştirilmiş bu akran modelinde akran belirleme aracının uygun akranı belirlediği; öğreten akranın okul öncesi dönemde farklılıklara saygı ve engelli bireylerle ilgili farkındalık etkinliklerine katıldığı göz önünde bulundurularak; herhangi bir eğitilme durumunun öğreten akranında hedef bireye karşı ön kabuller oluşturacağı kaygısı ve akran aracılı yöntemlerin öğreten akranın eğitilmesiyle yaratacağı vakit kaybından kaçınmak amacıyla öğreten akranına herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Bu kısım pilot çalışma, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm aşamalar başlıklar halinde aktarılacaktır.

3.12. Pilot Çalışma

Pilot çalışmalar bir araştırmaya başlamadan önce olası sorunları belirlemek, bunları önlemek, çalışmanın gerçekleştirilebilirliğini görmek üzere deneyimlenen süreçtir. Bu durum göz önüne alınarak çalışma başlamadan beş ay önce aileler ve çocuklar tanıştırmış, ayda bir kez olmak üzere üç kez çocukların birlikte vakit geçirmesi sağlanmıştır.

Çocuklar ilk tanıştıkları gün birlikte bir resim kitabını incelemişlerdir. Bu etkinlik sırasında Kaan Toprak'la aynı masada oturmuştur; fakat akranının sorularına cevap vermemiştir. Araştırmacı aynı ortamı etkinlik boyunca paylaşmasını çalışma için olumlu olarak yorumlamıştır.

İkinci buluşmada Kaan ve Toprak tahta bloklardan bir kule yapmışlardır ve aralarından bazı tahta blokları çekerek kuleyi yıkmamaya (bloklarla denge oyunu, Jenga) çalışmışlardır. Bu etkinlik esnasında Kaan'ın sıra almakta zorluk yaşamasına rağmen devam etmesi, Toprak'ın Kaan'ın ilgi alanı olan tablet hakkında sorduğu üç sorunun ikisine tek kelimeli cevap vermesi, çalışma ve etkileşim kurulabilirliği açısından olumlu olarak yorumlanmıştır.

Üçüncü buluşma için Toprak'a: "Kaan'a soru sorduğunda cevap vermezse sorunu tekrar edebilirsin." şeklinde yönergede bulunulmuştur ve ilgili buluşmada çocuklar Kaan'ın resim yapmak istemesiyle aynı masayı paylaşmışlardır. Resim sırasında Toprak Kaan'a yedi soru sormuştur. Bu sorular etraftaki nesnelere ve çizdiği resimle ilgilidir. Kaan sorularının ikisine tek kelime ile cevap verirken diğer beş soruya Toprak ikinci kez sorduğunda tek

kelimelik cevaplar vermiştir. Bu bağlam çalışmada etkileşim kurulabilirliğinin yinelenmiş olması olarak yorumlanmıştır ve çalışmaya başlanmıştır.

3.13. Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı hikâye anlama, tren inşa etme ve oynama, rol oynama becerilerini sınamıştır. Hikâye anlatma becerisinde bireyin kartları olay akışına göre sıralaması ardından her kart için biri eylem bildiren, olay örgüsüne hizmet eden en az üç uygun kelime kullanarak öyküyü anlatması beklenmiştir. Kararlı bir veri elde edilene dek performans alınmış, bu beceri için kararlı veriye ulaşıldığında öğretim oturumuna geçilmiştir. Performans alınırken araştırmacı OSB’li bireyle aynı masaya oturmuş: “Kaan buradaki kartları sırala ve hikâyeyi anlat.” yönergesini vermiş, birey hikâyeyi anlatırken hikâye anlatma becerisi veri toplama formunu (Ek7) doldurmuş, değerlendirme bittikten sonra video kaydına aldığı görüntüleri izleyip formu tekrar doldurarak veri kararlılığını güvenilir bir şekilde sağlamıştır. Birey beceriyi gerçekleştirmediğinde yönerge tekrar edilerek performans göstermesi sağlanmıştır. Performansı tamamladığında: “Katıldığın için teşekkür ederim.” şeklinde katılımı onaylanmıştır.

Tren inşa etme ve oynama becerisi için bireyin kutudan parçaları çıkarması, kutu üzerindeki resimde gördüğü şekliyle tüneli kullanıp rayları birleştirerek tren yolunu inşa etmesi, ardından üç vagonu birleştirip ray üstüne koyarak en az iki tur “Çuf çuf çuf” diyerek sürmesi beklenmiştir. Kararlı bir veri elde edilene dek performans alınmış; bu beceri için kararlı veriye ulaşıldığında öğretim oturumuna geçilmiştir. Performans alınırken araştırmacı OSB’li bireyle yere oturmuş: “Kaan bu kutuda bir tren ve rayları var. Haydi yap.” yönergesini vermiş, birey treni inşa ederken tren inşa etme veri toplama formunu (Ek8) doldurmuş, değerlendirme bittikten sonra video kaydına aldığı görüntüleri izleyip formu tekrar doldurarak veri kararlılığını güvenilir bir şekilde sağlamıştır. Birey beceriyi gerçekleştirmediğinde yönerge tekrar edilerek performans göstermesi sağlamıştır. Performansı tamamladığında: “Katıldığın için teşekkür ederim.” cümlesiyle katılımı onaylanmıştır.

Rol oynama becerisi için bireyin hikâyeyi dinlemesi, resimde gördüğü şekliyle hayvanın beden formunu taklit ederek olay örgüsünde yapması gereken eylemleri gerçekleştirilmesi ve sembolik bir oyun unsuru olan kutuyu mama kabıymış gibi kullanması beklenmiştir. Kararlı bir veri elde edilene dek performans alınmış bu beceri için kararlı veriye ulaşıldığında öğretim oturumuna geçilmiştir. Performans alınırken araştırmacı OSB’li bireyin yanına giderek: “Kaan sana bir hikâye anlatacağım ve sonra ben çocuk olacağım, sen köpek olacaksın.” yönergesini vermiştir. Araştırmacı rol/oyun arkadaşı olmuş ve bireyden de

hayvan formunu koruyarak eylemlerde bulunmasını ve hikâyedeki sembolik unsurları kullanmasını beklemiştir. Hikâyeye bittikten hemen sonra rol oynama becerisi veri toplama formunu (Ek9) doldurmuş, değerlendirme bittikten sonra video kaydına aldığı görüntüleri izleyip formu tekrar doldurarak veri kararlılığını güvenilir bir şekilde sağlamıştır. Birey beceriyi gerçekleştirmediğinde yönerge tekrar edilerek performans göstermesi sağlamıştır. Performansı tamamladığında: “Katıldığın için teşekkür ederim.” ifadesiyle katılımı onaylanmıştır.

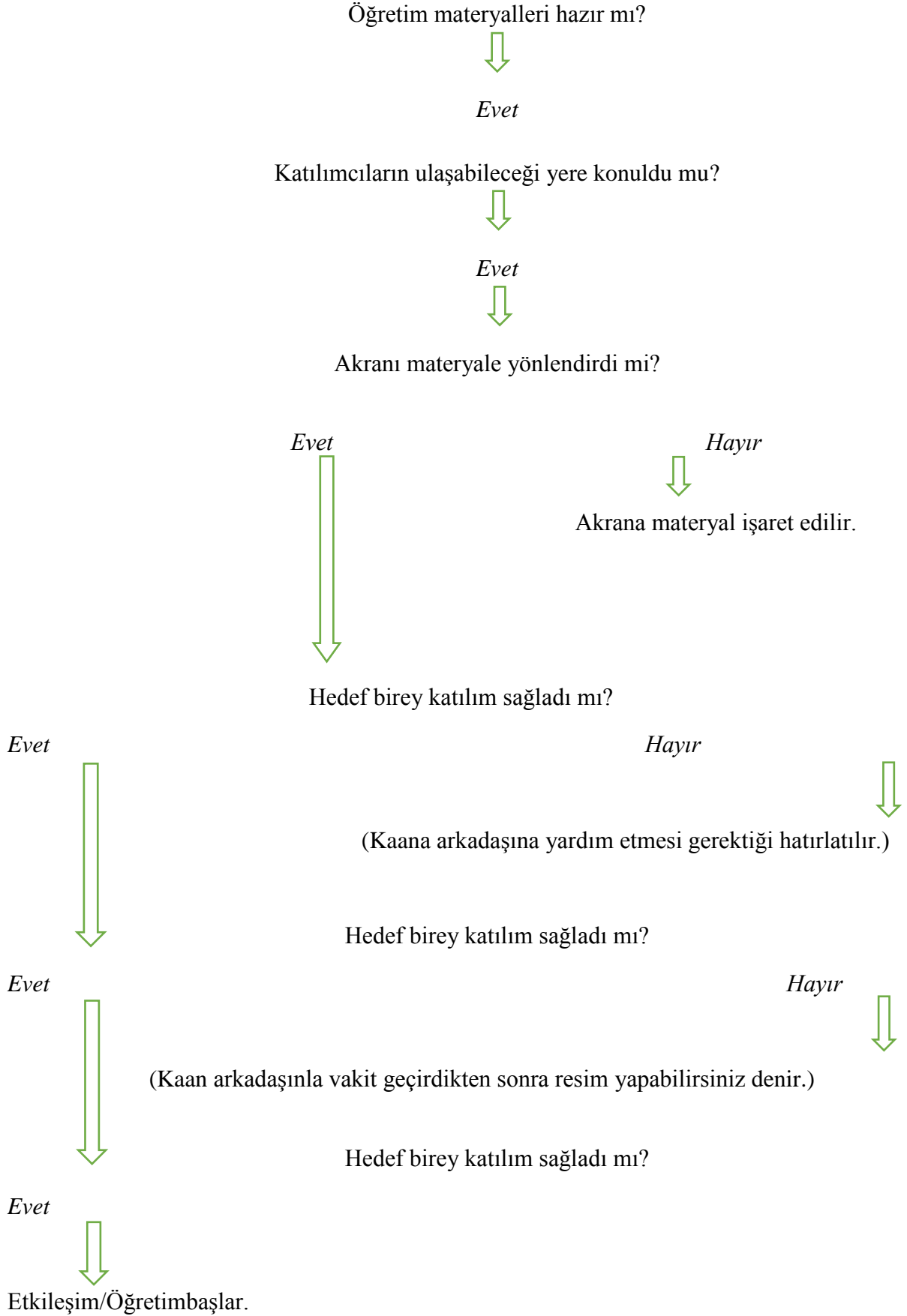
3.14. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları tamamen doğal bir bağlamda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarından önce çalışmada kullanılacak materyaller hazır bulundurulmuş ve odanın bir kenarına kamera konulmuştur. Toprak’a: “Kaan’la birlikte en az üç kez etkinlik yapmalısınız.” denilmiştir. Hikâyeye anlatma becerisi için oturum başlamadan hemen önce Toprak’a: “Burada hikâyeye kartları var. Kartları sıralayıp hikayeyi anlatabilirsiniz.”; Kaan’a da: “Kaan Toprak’la birlikte çalış.” yönergeleri verilmiştir. Toprak, Kaan’ı: “Haydi hikâyeye anlatalım. Ben öyküyü anlatayım sen dinle. Önce ben anlatayım sonra sen de bana anlat.” gibi çeşitli şekillerde etkinliğe davet etmiştir. Becerilerin arasında çocukların istekleri doğrultusunda meyve yemek, resim yapmak, tablet oynamak gibi küçük etkinlikler yer almıştır.

Çalışmada sürekli başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlk beceri için %80 ölçütü karşılandığında ortama tren setinin kutusu konulmuş tren inşa etme ve oynama becerisi için oturum başlamadan hemen önce Toprak’a: “Kutudaki trenle oynayabilirsiniz ama en az üç kez inşa edin.”; Kaan’a da: “Kaan bugün Toprak’a yardım et.” yönergeleri verilmiştir. Toprak kutuyu alıp: “Haydi gel kuralım, treni yapalım, inşa edelim. Bunu oynayalım mı?” gibi farklı şekillerde, çeşitli başlatma sözleriyle akranı davet etmiş ve birlikte oynamışlardır. Treni üç kez inşa edip oynamak yaklaşık bir saatlerini aldığı için başka bir etkinlikte bulunmak istememişlerdir.

Tren inşa etme becerisinde %80’lik ölçüt karşılandığında üçüncü beceri olan rol oynama becerisine geçilmiştir. Oturum başlamadan hemen önce Toprak’a: “Masanın üzerinde kartlar var. Hikâyeyi anlatın sonra canlandırın.”; Kaan’a: “Kaan arkadaşınla oynayabilirsin.” yönergeleri verilmiştir. Toprak kartları alıp: “Dur ben dizeyim sen anlat, buradakinin aynısını yapalım. Sen köpek ol, ben zaten çocuğum.” gibi çeşitli şekillerde canlandırmayı başlatmıştır. Aşağıda tüm beceriler için ortak olan olası tepkileri de gözetilen öğretim şeması verilmiştir.

Şekil 1 Öğrenme Şeması



3.15. İzleme Oturumları

İzleme oturumları OSB'li bireyin ilgili beceride %100 ölçütü sağlamasının ardından gelen birinci, ikinci ve üçüncü haftalarında gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda herhangi bir pekiştirecin sunulması söz konusu değildir. Katılımcı beceriyi tamamladıktan sonra: "Katıldığın için teşekkür ederim." cümlesiyle katılımı onaylanmıştır. Katılımcının performansı ilgili beceri doğrultusunda; hikâye anlatma becerisi veri toplama formuna (Ek7), tren inşa etme veri toplama formuna (Ek8), rol oynama becerisi veri toplama formuna (Ek9) işlenmiştir.

3.16. Genelleme Oturumları

Araştırmada yer alan genelleme oturumları her beceri için kişiler arası, ortamlar arası, materyaller arası genelleme olmak üzere üç farklı şekilde incelenmiştir. Genelleme oturumları birey art arda üç kez %100'lük performans gösterdikten sonra düzenlenmiştir.

Hikâye anlatma becerisinde OSB'li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan parkta performans göstermiş; kişiler arası genelleme becerisi için hikâyeyi annesine anlatmış; materyaller arası genelleme için yeni bir hikâye kartı setini (Ek2) kullanmıştır.

Tren inşa etme ve oynama becerisinde OSB'li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan parkta performans göstermiş; kişiler arası genelleme becerisi için babasından yönerge almış ve babasıyla oynamış; materyaller arası genelleme için kolay ulaşılabılır yaygın olan plastik bir tren seti (Ek4) kullanmıştır.

Rol oynama becerisinde OSB'li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan parkta performans göstermiş; kişiler arası genelleme becerisi için akranın kardeşi ile birlikte (üç yaşında, erkek) rol paylaşmış ve oynamış; materyaller arası genelleme için içerisinde benzer özellik gösteren bir senaryo/hikâye kartını kullanmıştır (Ek6).

3.17. Veri Toplama Araçları

Araştırmada beceri kayıt formları, becerilerin etkililik, genelleme, izleme, güvenilirlik verileri için; yarı yapılandırılmış görüşme formları sosyal geçerlik verileri için; saha günlükleri, arkadaşlık sürecini betimlemek ve etkileşimi incelemek için kullanılmıştır.

3.18. Akran Belirleme Formu

Akran belirleme formu bu çalışma için oluşturulmuş bir formdur. İlgili formda Kerr ve Nelson (1998)'nin öğretici akran için öngördüğü özellikler arkadaşlık kurma, öğretme ve

öğrenme süreçleri göz önünde tutularak gerekli beceri ve davranışlar sıralanmış; bir liste haline getirilmiştir. Toplamda otuz yedi beceri ve davranış bir sütunda yer almış ve öğretene akılda görülme sıklığı için 'Hiç', 'Bazen', 'Her zaman' şeklinde işaretlenmiştir. Formda belirtilen sıklık maddeleri 'Hiç' bir, 'Bazen' iki, 'Her zaman' üç olacak şekilde puanlanmış; ilgili beceri ve davranışların tamamının üçte ikisi 74 puana karşılık gelmiş; bu değerin de öğretene akılda alınması gereken en düşük puan olduğuna karar verilmiştir.

3.19. Beceri Kayıt Formları

Beceri kayıt formları bir davranışın aşamalarının belirtildiği ve bireyin davranışını gerçekleştirirken takip etmesi gereken basamakları ifade eden formdur. Araştırmada ele alınan davranışlar analiz edilmiş ve her basamak forma işlenmiştir. Bu formda hikâye anlatma becerisi sekiz basamaktan, tren inşa etme becerisi yirmi üç basamaktan ve rol oynama becerisi yedi basamaktan oluşmuştur. Öğrencinin performansı tamamını bağımsız gerçekleştirdiği her basamak için artı (+), gerçekleştiremediği basamaklar için eksi (-) sembolü ile kayıt altına alınmıştır.

3.20. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme nitel araştırma yöntemleri içerisinde katılımcılardan bilgi alabilmek için sıkça kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Görüşme önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda karşılıklı etkileşim temelli bir süreçtir. Görüşmeler önceden planlanan sorular çevresinde yürütülürse yapılandırılmış olarak; sürecin esnekliğine uygun olarak yeni soruların görüşme esnasında eklenmesi ve görüşmenin derinleşmesine olanak verilmesi şeklinde yürütülürse yapılandırılmamış olarak ifade edilir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise bu iki türün arasında yer alan ana konu etrafında görüşmeye serbestlik tanıyan türdür (Karasar 2016; Yıldırım ve Şimşek 2016). Çalışmadaki sosyal geçerlik verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir (Ek10). Sosyal geçerlik için TGG ve OSB'li bireyler ve aileleriyle, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle, akademisyenlerle görüşülmüştür. Sosyal geçerlik görüşmeleri için ve sürece dair diğer görüş ve gözlemleri için ailelerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi benzer ya da ortak bir noktada bir araya getirilen katılımcıların grup halinde yöneltilen soruları cevap verdiği, birbiriyle etkileşimde bulunarak fikirlerini ifade ettiği bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek 2016).

3.21. Saha Notları

Araştırmacının çalışma ile ilgili deneyimlerini, gözlemlerini, düşüncelerini yazılı bir şekilde kayıt altına alması saha notlarını tanımlar. Saha notları tutmak üzerinde çalışılan konu ile ilgili doğrudan ve ilk elden kayıt tutulmasını sağlar. Akran etkileşimi gerçekleştiği sırada araştırmacı çocukları görebileceği bir köşeye konuşlanmış ve olayları, durumları yazılı olarak kayıt altına almıştır. Tuttuğu notları video kayıtlarıyla destekleyerek yorumlamıştır.

3.22. Etkililik Verileri ve Analizi

Çalışmada yer alan hikâye anlatma becerisi, tren inşa etme ve oynama becerisi, rol oynama becerisi için öğrenci performansına bağlı olarak ilgili beceri kayıt formları her oturumun sonunda doldurulmuştur. Formda yer alan her beceri basamağı için öğrenci beklenen performansı bağımsız olarak göstermişse başarılı sayılmış ve ilgili madde için (+) konulmuş; beklenen performansı bağımsız bir şekilde gösterememişse (-) konulmuş ve etkililik verileri elde edilmiştir (Ek8, Ek9, Ek10 ve Ek11). Bu becerilerin kazanımında akran etkileşiminin etkililiğine dair doldurulan formlar grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz çizgi grafiğe dökülerek görsel bir hale getirilmiştir. Çizgi grafikteki yatay eksen oturum sayılarını, dikey eksen ise bağımlı değişkene bağlı olan yüzdelik (%) performansı göstermektedir. Böylelikle katılımcının hangi oturumda ne kadar performans gösterdiği anlaşılır ve sade bir şekilde ifade edilmiştir.

3.23. Güvenirlik Verileri ve Analizi

Çalışmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Bir çalışmanın güvenirliliğini farklı gözlemcilerin bağımsız olarak gerçekleştirdiği ölçümlerin kararlı sonuçları belirlemektedir (Erbaş 2012). Her iki güvenirlilik verisi için üç uzmana tüm oturumlar arasından rastgele seçilen video kayıtları yansız atama yoluyla gönderilmiş ve uzmanlardan veri kayıt formunu doldurmaları (Ek7; Ek8; Ek9) istenmiştir. Gönderilen videolar tüm çalışmanın %35'ini oluşturmaktadır. Videoların tamamını izleyip formu bağımsız bir şekilde dolduran gözlemcilerden güvenirlilik verileri elde edilmiştir. Bu formlardan elde edilen gözlemciler arası güvenirlilik verileri $[(\text{Görüş Birliği}/\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$ formülüyle hesaplanmıştır (Erbaş 2012).

Uygulama güvenirliliği bir davranışın ya da becerinin kazandırılırken yapılan öğretimin planlanan uygulamayla ne kadar örtüştüğünü ortaya koymaya çalışan; etkisi sınıranan bağımsız değişkenin gerçekten planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını sınamak adına farklı gözlemcilerin görüşleriyle ölçüm kararlılığını ifade eder (Erbaş 2012). Bu güvenirlilik türü

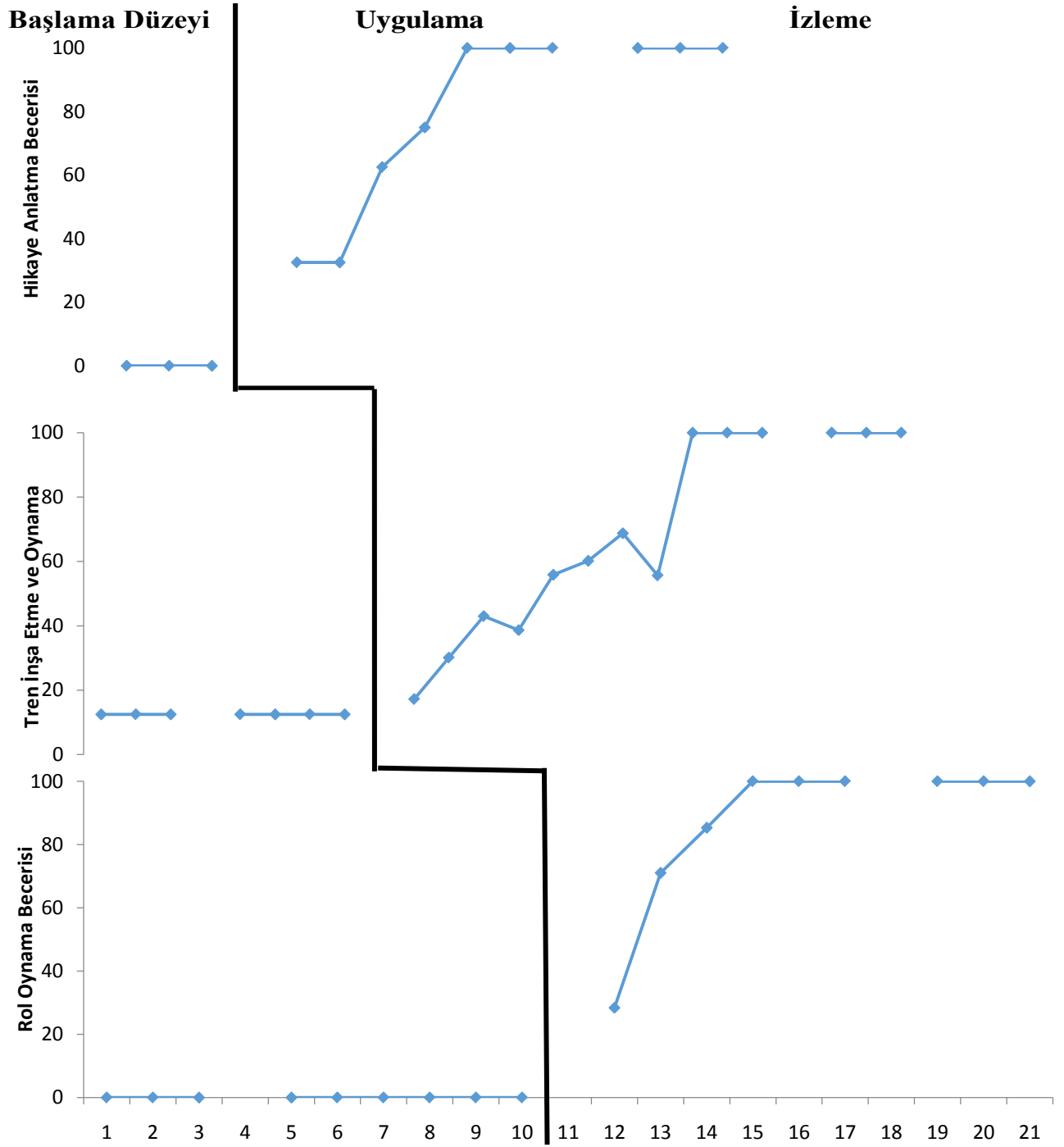
içinse öğrenme şemasında planlanmış olan sürecin gerçekleşip gerçekleşmediğinin hesap edilebilmesi için Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X100 (Erbaş 2012) göz önüne alınmıştır. Çalışmanın %35'ini oluşturacak oturumların içerisinde rastgele seçilen kısımlar birbirinden bağımsız üç farklı gözlemci tarafından öğrenme şeması gözetilerek doldurulmuştur. Planlanan çalışmanın doğal bir süreçte gerçekleşiyor oluşu, yapılandırılmış uygulama basamaklarının bulunmasından ziyade öğrenme şemasında yer alan katılım tepkilerinin düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. Bunun için araştırmacının yalnızca şemada belirtilen düzenlemeleri sağlayıp sağlamadığı göz önüne alınmıştır. Bu yüzden alandaki formül uyarlanarak, Gözlenen Davranış/Şemaya Uygun DavranışX100 kullanılarak, gözlemcilerden gelen güvenilirlik verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.24. Sosyal Geçerlik Verileri ve Analizi

Çalışmada sosyal geçerlik verileri odak grup görüşmesi ve bire bir yapılan yüz yüze görüşmelerde elde edilmiştir. Sosyal geçerlik bir davranışın niteliksel boyutlarını, önemini, anlamlılığını, kabul edilebilirliğini ifade eder (Vuran ve Sönmez 2008; Kırcaali-İftar ve Tekin İftar 2018). Sosyal geçerlik verilerinin elde edilmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış formlarda (Ek10) amaçların, yöntemin ve etkililiğinin sosyal geçerliğine dair sorular yöneltilmiştir. Sosyal geçerlik görüşmelerinin tamamı ses kaydı altına alınmıştır. Toplamda yetmiş üç dakika süren görüşmeler otizm alanında çalışan bir profesör, sosyal beceri alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi, her ikisi de yüksek lisans yapan ve sahada çalışan bir okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni, TGG ve OSB'li bireyler ve aileleri olmak üzere toplamda on kişi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerliğin kapsamlı bir şekilde saptanması için öznel değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde kendinde davranış kazandırılan bireyden, ona bu becerileri kazandırma sürecinde eşlik eden arkadaşından, bu beceriden dolayı etkilenen ailelerinden, alan araştırmacıları olan akademisyenlerden, uygulamacı olan öğretmenlerden veri toplanmasının sosyal geçerliği güçlü bir biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir (Vuran 2008). Ses kayıtlarının tamamı önce yazılı olarak deşifre edilmiş ardından betimsel analize tabi tutularak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde OSB'li bireyin etkileşim sürecine, TGG bireyin etkileşim kurma ve akranını algılamasına, OSB'li bireyin hikâye anlatma becerisine, yapı inşa oyunları içerisinde yer alan tren inşa etme ve oynama, dramatik oyun içerisindeki rol oyun oynama sürecine dair bulgular açıklanmıştır.



4.1. Hikâye Anlatma Becerisine Dair Bulgular

4.1.1. Hikâye Anlatma Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular

Kaan'ın yedi kareden oluşan bir hikâye kartı serisini olay akışına göre sıralayıp her kart için bir eylem ile en az üç kelime kullanmasını gerektiren, sekiz basamaktan oluşan hikâye anlatma becerisine dair bulgu grafiği aşağıda verilmiştir.

Kaan'ın hikâye anlatma becerisinde başlama düzeyinde %0 performans gösterdiği görülmektedir. Akran etkileşimi ile süren beşinci oturumla birlikte Kaan'ın %100 ölçütünde beceri ölçütlerini yerine getirdiği görülmektedir. Oturumlara ilişkin performanslar incelediğinde birinci ve ikinci oturumda %32,5, üçüncü oturumda %62,5, dördüncü oturumda %75, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda ise %100 ölçütünde performans sergilediği görülmektedir. Bu beceri için izleme verileri, edinimi takip eden birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda toplanmıştır. Bireyin %100 performans göstermesi edinimin kalıcılığını ifade etmektedir.

Becerinin kalıcılığının değerlendirildiği izleme oturumlarında ise edinim verisinin akabindeki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda beceriyi %100 ölçütünde koruduğu görülmüştür.

Hikâye anlatma becerisinin çalışıldığı üçüncü oturumda Kaan'ın hikâyeyle bir bağ kurduğu ve arkadaşının bu performansı pekiştirdiği görülmüştür.

“T: karttaki bu çocuğun adını ne koyalım?”

K: Kaan koyalım”

T: Kaan ne kadar güzel anlattı, sarımalı kartı da bildi harika! (08.10.2018).

T: “Kaan çok başarılı, bugün sarımalı kartı söyledi normalde hiç söylemezdi. Gittikçe iyileşiyor. Gerçekten iyi bu konuda.”

Kaan'ın bir bağlaç olan “hatta” kelimesini hikâye içerisinde uygun bir biçimde kullandığı video kayıtlarında görülmüştür. (15.10.2018).

Kaan'ın bir hikâyeyi eş zamanlı anlatabildiği ve yarım bırakılan hikâyeyi de tamamlayabildiği görülmüştür.

“Kaan hikâye kartlarını arkadaşısıyla eş zamanlı olarak anlattı ve bir sonraki anlatımda akranının bıraktığı yerde. hikâyeye devam etti.”(04.11.2018).

Kaan hikâye anlatmaya dair olumlu tutumlar geliştirdiği ve bunu genellediği gözlem notlarında ve ailesiyle yapılan görüşmede görülmüştür.

“Kaan araştırmacıyı ve Toprak’ı görünce “Haydi hikâye anlatalım” dedi.” (05.11.2018).

“Kaan hikâye kartlarını alınca ‘Yaşasın hikâye!’ dedi.” (12.11.2018).

“Anne: Şey de belki gelişme var hikâye anlatımı çalıştığınız için birlikte.

Baba: Haaaa evet ben dün.

Anne: Kaan uzun süredir hikâye kitaplarını ve hikâye kurgusuna ilgisi azalmıştı siz çalıştığınız zamanlarda bile (Hazirandan bahsediyor). Böyle son dönemlerde artık okumak istememişti, hikâye anlatmak istememeye başlamıştı. Artık tekrar yatarken hikâye kitabı okumak istiyor, eline alıyor ve güzel anlatıyor. Biraz ezber cümle, biraz resimlerden yorum yaparak kısa da olsa hikâyeyi anlatıyor, uyumadan önce.

Baba: Şöyle, dün ben gergedanlı her görsele iki üç şey söylüyor. Begüm vardı karakter, gergedanı geldi, işte sarı saçlı, yeşil tişört var, turuncu eteği var diye anlatıyor. Begüm işte şunu yapmış, krep yiyormuş iki cümle söylüyor genellikle görsel ile ilgili o sırada, bir iki cümle.

Anne: Birkaç haftadır tekrar başladı işte her gün bir kitap okuyalım falan (04.11.2018).

“Anne: Bu çalışmadan sonra şimdi aklıma geldi. Kaan’ın hikâye anlatma konusunda isteği çok arttı. Bir gün biz okuyorsak ertesi gün o eline alıp anlatmak istiyor. Eskiden çok standart şeyleri söylerdi resimlere bakarak. Ezberlediği şeyi söylerdi. Şimdi hikâyeyi çok çeşitlendiriyor (23.12.2018).”

Akran etkileşimine dayalı edinim sürecinde TGG akran bu beceri için en çok model olmayı tercih etmiştir. Bu durum video analizlerinde, gözlem notlarında görülmektedir.

“Önce ben anlatacağım sonra sen.”,

“Sen de söyle Kaan, sıra sende.”,

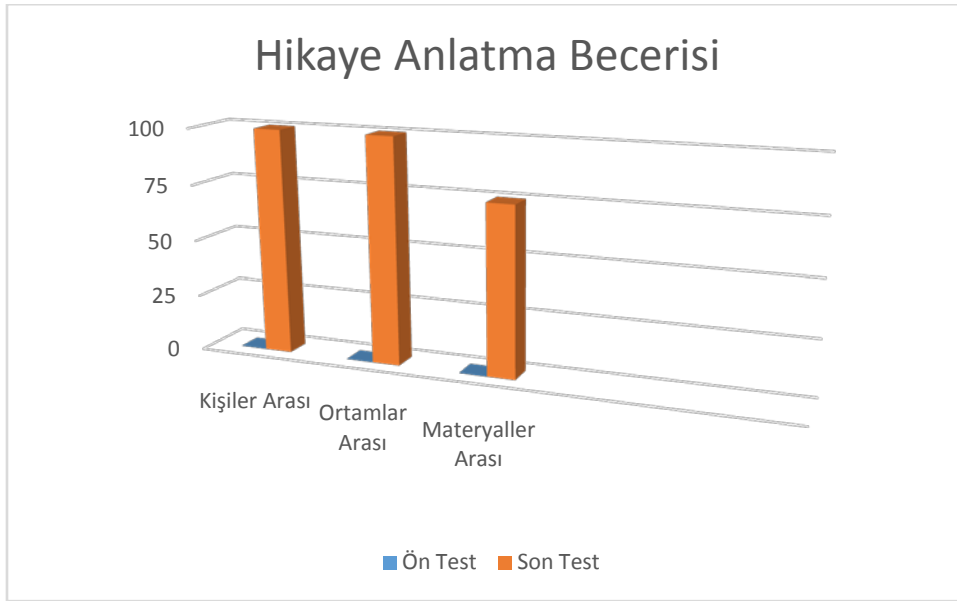
“İşin bitince sırala ve anlat.”,

“Beni dinle.”,

“Şimdi kartları sen sırala ve anlat hep ben sıralıyorum.”

4.1.2. Hikâye Anlatma Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular

Hikâye anlatma becerisi için Kaan'dan bu beceriyi farklı bir insana anlatması, çalışma ortamının dışında anlatması ve yeni bir hikâye kartı setini anlatması beklenmiştir. Hikâye anlatma becerisinde OSB'li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan park; kişiler arası genelleme becerisi için annesi; materyaller arası genelleme için yeni bir hikâye kartı seti kullanmıştır.



Şekil 2 Hikâye anlatma becerisi genelleme performans grafiği

Yukarıdaki grafik incelendiğinde hikâye anlatma becerisinde OSB'li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan parkta Kaan'ın %100 ölçütünde performansı sergilediği görülmüştür. Kişiler arası genelleme becerisi için hikâyeyi annesine anlatan Kaan beceri için %100 performans göstermiştir. Materyaller arası genelleme için yeni bir hikâye kartı seti kullanmıştır. Kaan yeni kart setini doğru sıralamasına karşın, 'Her kart için üç uygun kelime söyler.' ölçütünü iki kart için gerçekleştirememiş; bu iki kartta iki uygun kelime söyleyerek hikâyeyi tamamlamış; böylelikle bu beceri için %75 ölçütünde performans sergilemiştir. Bu performans bir becerinin edinimi için yeterli bir ölçüt olmasıyla birlikte otizmde dil becerilerinin sınırlı olduğu ve alışmış olduğu kartlardan farklı, yeni bir hikâye kartı setiyle ilk kez karşılaştığı düşünüldüğünde, bu karmaşık beceri için %100 ölçütünü yakalayamadığı görülmektedir.

4.2. Yapı-İnşa Oyunlarından Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinde Dair Bulgular

4.2.1. Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular

Aşağıda Kaan'ın tren inşa etme becerisine dair olan grafik verilmiştir. Yirmi üç basamaktan oluşan bu beceride kutudan tren raylarını ve vagonlarını çıkarmak, tüm parçaları birleştirmek, inşa edilen rayların üzerine vagonları yerleştirip en az iki tur “Çuf çuf” diyerek sürmek ölçüt olarak yer almıştır.

Kaan'ın tren inşa etme becerisine dair performansı incelendiğinde başlama düzeyinde %12,9 bir performans gösterdiği görülmektedir. Çalışmanın ilk oturumunun ardından %17,2; ikinci oturumda %30,1; üçüncü oturumda %43; dördüncü oturumda %38,7; beşinci oturumda 55,9; altıncı oturumda 60,2; yedinci oturumda 68,8; sekizinci oturumda 55,6; dokuzuncu, onuncu ve on birinci oturumda ise %100 ölçüt karşıladığı görülmüştür. Yapılan öğretim oturumlarında bireyin dördüncü ve sekizinci oturumda iki kez performansının düştüğü görülmektedir. Bu düşüşlerden ilki Kaan'ın yüksek ateş nedeniyle aldığı ilaçla ilişkili bulunmuş, ikinci düşüş ise nitel verilerde de yer bulan, parmağını kapıya sıkıştırmasının ardından yapılan oturumda gerçekleşmiştir. Bu beceri için izleme verileri edinimi takip eden birinci, ikinci ve üçüncü haftada toplanmıştır. Bireyin %100 performans göstermesi edinimin kalıcılığını ifade etmektedir.

Akran etkileşimine dayalı edinim sürecinde TGG akran en çok fiziksel yardım ve sözel ipucunu kullanmıştır.

“O öyle değil, çıkart ve çevir, şimdi tekrar tak.” gibi ifadelerde bulunmuş; bazen yanlış takılan parçaları söküp kendi takmış, bazen arkadaşının elinden tutup taktırmıştır.

Kaan'ın edinim sürecinde treni sürerken sıra alma davranışında bulunduğu, treni sırayla oynadığı görülmüştür. Sırayla oynanma becerisi hedeflenmeyen kazanımlardan biridir.

Kaan trenle bir tur daha atınca:

T: Kaan artık ben oynayabilir miyim?

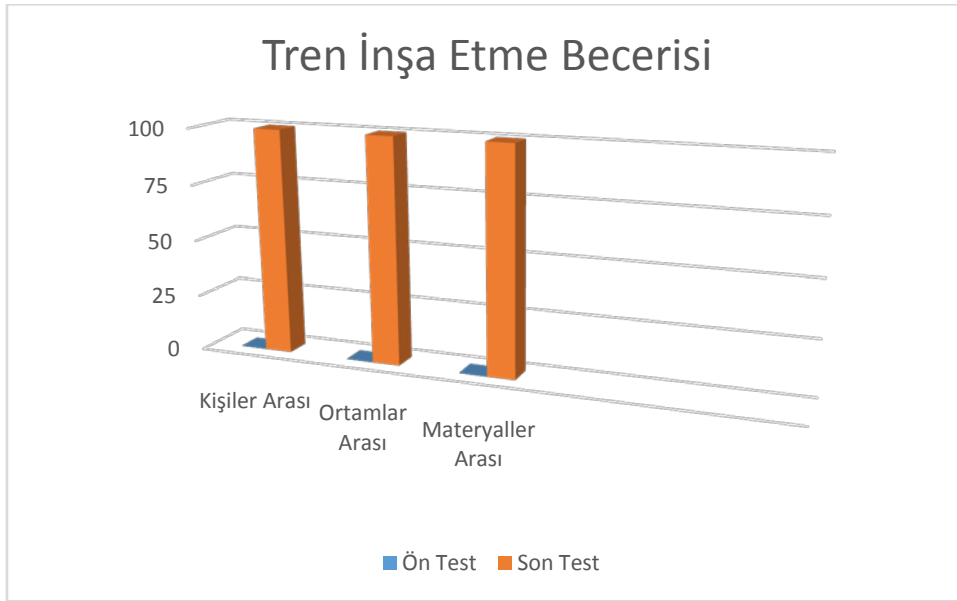
K: Toprak oynasın. (22.10.2018).

T: Ama ver şimdi benim sıram! (Treni alır). Tren gidiyor çok hızlı çok hızlı! (Treni raylarda sürüyor bir dakika kadar geçince Kaan'a veriyor, Kaan treni sürüyor).

T: (Toprak iki dakika bekleyince) Hadi ben!’ (Kaan’dan treni alıyor ve iki tur oynuyor, Kaan sırasını bekliyor) (12.11.2018).

4.2.2. Tren İnşa Etme ve Oynama Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular

Tren inşa etme ve oynama becerisinde OSB’li birey ortamlar arası genelleme becerisi için evlerinin yakınında olan parkta; kişiler arası genelleme becerisi için babasından yönerge almış ve oynamış; materyaller arası genelleme için hemen hemen her oyuncakçıda satılan plastik bir tren seti (Ek4) kullanmıştır.



Şekil 3 Tren inşa etme ve oynama becerisi genelleme performans grafiği

Kaan’ın genelleme performansları incelendiğinde kişiler arası genelleme performansı sonucunda babasından aldığı, ‘Kaan treni yapar mısın?’ yönergesinin akabinde treni istenen şekilde inşa etmiş ve %100 ölçütünde performans göstermiştir. Ortamlar arası genelleme için evlerinin yakınındaki parkta aynı yönergeyi alan birey treni istenen şekilde inşa ederek %100 ölçüt göstermiştir. Plastik bir tren setini inşa etmesi istenen birey bu tren çalıştığı materyalden malzeme, renk ve model açısından farklı olmasına rağmen edinimi transfer etmiş ve %100 ölçütünde başarı sağlamıştır.

4.3. Rol Oynama Becerisine Dair Bulgular

4.3.1. Rol Oynama Becerisinde Akran Etkileşiminin Etkililiğine Dair Bulgular

Kaan'ın rol oynama becerisine ait bulgu grafiği verilmiştir. Bu beceri içerisinde altı kare bulunan, karakterlerinden biri hayvan olan, sembolik iki materyalin kullanılmasını gerektiren, yedi basamaktan oluşan bir beceridir. Bireyin beceriyi gerçekleştirmek için her basamakta rolünü sürdürmesi gerekmektedir.

Kaan'ın rol oynama davranışı incelendiğinde başlama düzeyinde %0 performans gösterdiği görülmektedir. Etkileşim oturumlarının başlamasıyla ilk oturumda %28,4; ikinci oturumda %71; üçüncü oturumda %85.3; dördüncü, beşinci ve altıncı oturumda ise %100 ölçütünde edinim sağlamıştır. Bu beceri için izleme verileri, edinimi takip eden birinci, ikinci ve üçüncü haftada toplanmıştır. Bireyin %100 performans göstermesi edinimin kalıcılığını ifade etmektedir.

TGG akranın bu beceriyi edindirmede en çok model olmayı ve sözel ipucunu kullandığı görülmüştür. Birey ilk oturumlarda canlandırdıkları hikâyeyi seslendirerek hikâyeyi sözel ipucu olarak kullanmış, role uygun beden formlarında ise model olduğu görülmüştür.

T: 'Ne olacaksın köpek mi çocuk mu?'

K: 'Çocuk'

T: (Toprak köpek gibi elleri ve ayaklarıyla dört ayaklı bir formda durdu) 'Şimdi gel yüzümü okşa' (Kaan denileni yaptı).

T: 'Şimdi buraya şakacıktan kraker dök' (Kaan kutuyu alıp çekti, yere vurdu. Toprak kutuyu düzeltip) 'Kaan kraker döker misin? Şöyle şöyle yapacaksın. (gösterir). Bak şimdi ben koyacağım. (koydu ardından kutuyu yani mama kabını havaya kaldırıp yermiş gibi yaptı). 'Şimdi seni yalayacağım' deyip Kaan'a sarıldı ve yalarmış gibi yaptı (20.11.2018).

T: 'Haydi oyun oynayalım'

K: 'Kaan köpek olacak' (Hemen oturdu üzülürmüş gibi yaptı) 'Sonra da sevdiler' (diyerek kendini okşadı). 'Ona yemek verdi' (diyerek cebinden bir şey çıkarır gibi yaptı). 'Bisküvi yediler' (deyip kutuyu eline alıp yermiş gibi yaptı). 'Yaladılar yüzünü' (yalama sesi çıkardı).

T: 'Ben de' (Toprak hikâyeyi anlattı aşama aşama dramatize ettiler (03.12.2018).

“Kaan ve Toprak rol oyununu oynamaya başladılar, Toprak hikâyeyi anlattı. Kaan rolünü dramatize etti, yedi derken yermiş gibi yaptı. Toprak bu sırada ‘nam nam’ sesleri çıkardı (03.12.2018)

Bu becerinin edinimi sırasında Kaan hedeflenmeyen bir kazanım olarak sarılma davranışı geliştirmiştir. İlk oturumlarda Kaan’ın sarılmaktan kaçındığı görülürken son oturumlarda bu davranışı edindiği görülmüştür.

Oyunun sonunda Toprak Kaan’a sarılırken yere yatırdı. Kaan yüzünü ekşitti ve Toprak’i itti. Bu kadar temastan hoşlanmamış görünüyordu (19.11.2018).

Oyuna başladılar, Toprak: “Şimdi seni yalayacağım.” deyip Kaan’a sarıldı. Kaan tepkisiz kaldı (20.11.2018).

Oturumun boyunca dördüncü oynamalarında Kaan hikâyenin son kısmında ‘Sarıldılar.’ derken arkadaşına sarıldı (20.12.2018).

Kaan hikâyenin son kısmında sarıldılar derken arkadaşına sarılmıştı (03.12.2018).

Toprak Kaan’a sarılıyor, Kaan da hafifçe kollarını Toprak’a atıyor (09.12.2018).

K: Köpek üzgündü (üzülmüş gibi yaptı).

K: Sonra yüzünü okşadı (yüzünü arkadaşına doğru uzattı).

K: Yedi (kabı kafasına geçirdi).

K: Yaladılar (sarıldılar). (17.12.2018)

Hedeflenmeyen kazanımlardan bir diğeri de -miş gibi/rol yaparken ses çıkarmak olmuştur. Ölçütü karşılamak için rolün formunu sağlamak yeterli iken Kaan’ın rol basamaklarına uygun sesler de eklediği görülmüştür.

Kaan yalama sesi çıkarır.

T: Şimdi sarıl.

K: Ayyyhh! (sadece ellerini arkadaşının belinden tutarak sarılırmış gibi yapar) (20.11.2018).

T: Hadi Kaan köpek ol.

K: Hav hav hav! (havlar) (20.11.2018).

T: Köpek üzülmüştü.

K: (Üzgün bir ifade takınır) Iugh! (09.12.2018)

Kaan kutuyu eline alıp ‘Nam nam’ diyerek yermiş gibi yaptı (10.12.2018).

Kaan ayağa kalkıp yüzüne yaklaştı, yalarmış gibi yaparken yalama sesi çıkardı. (10.12.2018)”

Hedeflenmeyen bir diğer kazanım olarak Kaan, sembolik materyalleri çeşitlendirerek oyun içerisinde kullanmıştır. Kaan hikâye içerisinde sembolik bir unsur olan bisküviler için tren vagonlarını, tren raylarını, kalemleri, hikâye kartlarını kullanmıştır.

Toprak'ın getirdiği kutunun içine Kaan kalemlerini atıyor. Toprak: "Daha değil Kaan." diyince: "Yemek verdi." diyor (09.12.2018).

Kaan kalemlerini bisküvi gibi kullandı (09.12.2018).

Toprak vagonları getirip bisküvi gibi kutusuna döktü. Kaan kutuyu eline alıp 'Nam nam!' diye yermiş gibi yaptı. Kaan bisküvi için önceki gibi vagonları getirdi ve kutuya koydu.(10.12.2018).

Kaan'ın rol oyun becerisini başka zamanlarda da sergilediği ve çeşitlendirdiği, sembolik materyaller kullandığı görölmüştür.

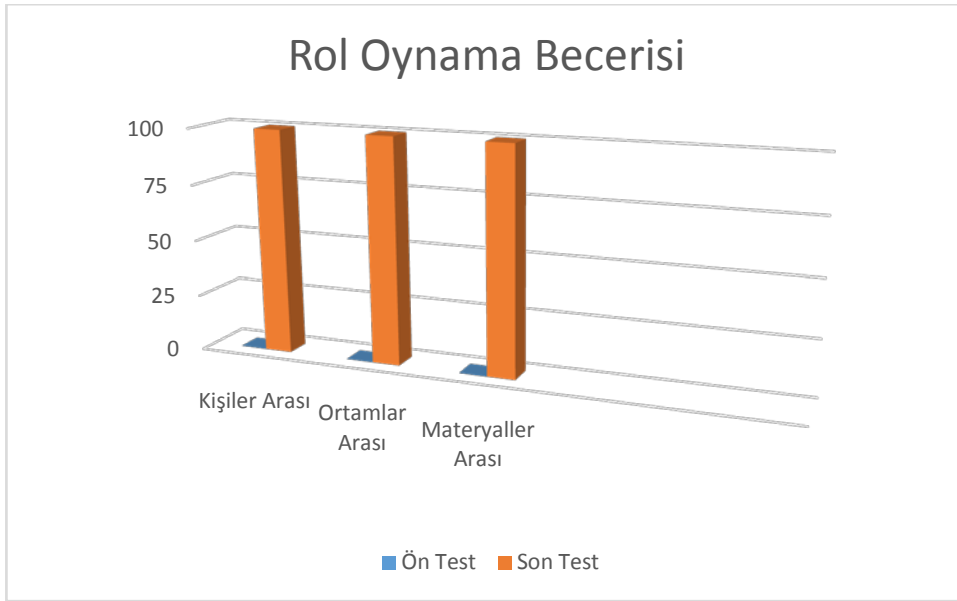
Kaan oyun sırasında kutuyu bacağına koyup "Eee Kaan eee ee e!" diyerek uyutur gibi yaptı (20.11.2018).

Anne: şimdi hikâyeyi çok çeşitlendiriyor. İkincisi de böyle bir rol oynadığı, taklit ettiği oyunlar oynamaya başladı kendi kendine.

Baba: Evet, evet kendi kendine oyun oynamaya başladı dramatik şeyler içeren. (23.12.2018)

4.3.2. Rol Oynama Becerisinin Genellemesine Dair Bulgular

Rol oynama becerisinin genelleme oturumunda kişiler arası genelleme için TGG bireyin 3 yaşındaki kardeşi, mekânlar arası genelleme için evin yakınındaki park ve materyaller arası genelleme için içerisinde biri hayvan (kedi) olan iki karakteri ve iki sembolik unsuru (yumak yerine topun ve masa yerine koltuğun kullanılacağı) barındıran hikâye kartı kullanılmıştır.



Şekil 2 Rol Oynama Becerisi Genelleme Bulguları

Kaan'ın genelleme performansları incelendiğinde kişiler arası genelleme performansı sonucunda akranın kardeşinden aldığı 'Kaan oynayalım mı?' yönergesinin akabinde kartları dizmiş, gerekli rolleri gerçekleştirmiş ve %100 ölçütünde performans göstermiştir. Ortamlar arası genelleme için evlerinin yakınındaki parkta aynı yönergeyi alan birey rolü istenen şekilde oynayarak %100 ölçüt göstermiştir. Yeni bir hikâye kartı setini dizmesi ve yeni rolleri oynamasıyla %100 oranında ölçütü karşıladığı, edinimi genellediği görülmüştür.

4.4. Güvenirlik Bulguları

4.4.1. Akran Etkileşim Sürecinin Uygulama Güvenirliğine Dair Bulgular

Araştırma sırasında akran etkileşiminin güvenilir bir şekilde kullanıldığına, herhangi bir yapılandırılmış öğretimin yapıp yapılmadığına dair uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. Veriler oturumlar arasından rastgele seçilen video kayıtlarının gözlemciler tarafından izlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın uygulama güvenirligi verisi için üç uzmana tüm oturumlar arasından rastgele seçilen video kayıtları yansız atama yoluyla gönderilmiş ve veri kayıt formunu doldurmaları (Ek12) istenmiştir. Gözlemcilerin izlediği videolar tüm oturumların %35'ini oluşturmaktadır. Gözlemciler öğrenme şemasını göz önünde bulundurarak geliştirilen uygulama güvenirlilik formunu doldurarak (EK12) oturumları değerlendirmişlerdir. Videolar Gözlenen Davranış/Şemaya Uygun DavranışX100 formülü kullanılarak, gözlemcilerden gelen güvenirlilik verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Beceri	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Genelleme	Genel ortalama
Hikâye Anlatma Becerisi	%100	%100	%100	%100	%100
Tren İnşa Becerisi	%100	%100	%100	%100	%100
Rol Oynama Becerisi	%100	%100	%100	%100	%100

Şekil 5 Akran etkileşimi sürecinin uygulama güvenirlilik bulguları tablosu

Analiz edilen veriler için uygulama güvenirliliğinin başlama düzeyi %100, öğretim oturumu için %100, izleme oturumları için %100, genelleme oturumları için %100 olmak üzere tüm oturumlar için %100 güvenirlilikte olduğu görülmektedir.

4.4.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Araştırmanın güvenilirlik verisi için üç uzmana tüm oturumlar arasından rastgele seçilen video kayıtları yansız atama yoluyla gönderilmiş ve veri kayıt formunu doldurmaları (Ek7; Ek8; Ek9) istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları için ayrı ayrı, her bir oturum türünün %35'i üzerinden hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Beceri	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Genelleme	Genel ortalama
Hikâye Anlatma Becerisi	%100	%87,5	%100	%100	%96,8
Tren İnşa Becerisi	%100	%95,5	%100	%100	%98,8
Rol Oynama Becerisi	%100	%85,7	%100	%100	%96,4

Şekil 6 Akran etkileşimi sürecinin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları tablosu

Hikâye anlatma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı başlama düzeyi için %100, öğretim oturumu için %87,5, izleme oturumları için %100, genelleme oturumları için %100 olmak üzere bu becerinin ortalama güvenilirliği %96,8 olarak hesaplanmıştır.

Yapı inşa oyunları içerisinde yer alan tren inşa etme becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı başlama düzeyi için %100, öğretim oturumu için %95,5, izleme oturumları için %100, genelleme oturumları için %100 olmak üzere bu becerinin ortalama güvenilirliği %98,8 olarak hesaplanmıştır.

Hikâye anlatma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı başlama düzeyi için %100, öğretim oturumu için %85,7, izleme oturumları için %100, genelleme oturumları için %100 olmak üzere bu becerinin ortalama güvenilirliği %96,4 olarak hesaplanmıştır.

4.5. Akran Etkileşimi Süreçlerine Dair Bulgular

4.5.1. OSB'li Bireyin Akranıyla Etkileşim Sürecine Dair Bulgular

Bu başlık altında OSB'li bireyin iletişim-etkileşim davranışlarına dair bulgular sunulmuştur. Bu kısımda yer alan veriler çocukların birlikte çalıştığı anda gözlenerek alınan notlardan, oturum videolarının analiz edilmesinden, çocuklardan ve ebeveynlerinden alınan görüşlerden toplanmıştır. Bireyde iletişim-etkileşim başlatma, iletişim kurma sıklığında artma, kendini pekiştirme, biriyle bağ kurma ve özlem duyma, yeni ilişkiler talep etme, sohbet başlatma, sohbet etme, dili haber verme işleviyle kullanma, model alma ve modeli taklit etme, sıra alma ve bekleme, niyet okuyabilme becerilerinde bulgu elde edilmiştir.

Kaan OSB'nin bir getirisi olarak etkileşim becerilerinde sınırlı bir çocuktur. Akran etkileşimi sürecinde toplanan verilerde Kaan'ın iletişim kurma sıklığının arttığı görülmüştür.

Kaan ve Toprak Kaan'ın evinde tanıştılar. Toprak sıkça Kaan'a soru sordu fakat cevap alamadı. Sorulan sorulara tepki vermedi.Kaan, Toprak'la etkileşime girmekten kaçındı. (14.05.2018)

Toprak: Alabilir miyim boya?

Kaan: Turuncu. (01.10.2018)

Beşinci oturumdan sonra Toprak sorularını Kaan'ın adını seslendirerek yöneltmiş ve kısa diyaloglar kurmaya başlamışlardır.

Toprak: Bak Kaan bu adam ayakkabı giymiş ve doktor.

Kaan: Eldiven giymiş polis!

Toprak: Saçını pembe boyayacağım.

Kaan: Yüzünü yeşil boyuyorum. (07. 10. 2018)

Toprak: Kaan senin odanı düşünemiyorum her yer resim olmalı. Odana bakabilir miyim? Bu ne?

Kaan: Doktor.

Toprak: Yerdeki ne?

Kaan: İğnesi. (08.10.2018)

Etkileşim başlatma becerisinin gelişimine bakıldığında ise ilk başlatmanın onuncu buluşmalarında gerçekleştiği görülmüştür.

Kaan: Ben dün evde yaptım.

Toprak: Neyi?

Kaan: Kahvaltıyı.

Toprak: Herkes kahvaltıyı evde yapar. (22.10.2018)

K: Ben doğum günümü kutladım.

T: Kiminle?

K: Toprak'la.

T: Ben gelmedim ki!

K: Doğum günümde hamburger var. (04.11.2018).

K: Saçını pembe yaptım.

T: Saçı nerede?

K: İşte burada. (05.11.2018)

Kaan Kıvanç'ı ve Toprak'ı görünce: "Haydi hikâye anlatalım." dedi. (05.11.2018)

Kaan resim yaptıktan sonra: "Arkadaşım nasıl olmuş?" diyerek resmini sordu. (16.12.2018)

Kaan resim yapan Toprak'ın yanına gidip sarıyı gösterip: "Yello." dedi. (17.12.2018)

Kaan model alma, gördüklerini yeni becerilere aktarma ve taklit becerilerinde oldukça iyi bir performans düzeyine sahiptir. Saha günlüklerinde bunu giderek arttırdığı, karmaşık becerilerde de kullandığı, genellediği ve davranışa dönüştürdüğü pek çok durumda gözlenmiştir.

Toprak: Ben meyve çizeceğim.

Kaan: Ben çilek çizeceğim (çizer).

Toprak: Ben muz çizeceğim(çizer).

Kaan: Ben elma çizeceğim (çizer). Ben karpuz çizeceğim (çizer). (05.07.2018)

Toprak: Ayım kahverengi olacak.

Kaan: Ben de boyayacağım. Ben de fok boyayacağım, dişlerini sarı boyayacağım.

Toprak: Ben de sarıyı aldım. Arı da bitti.

Kaan: Köpek de bitti. (14.10.2018)

Toprak kâğıda 'al, el, elle, el ele' vs. yazdı ve okudu. Ardından Kaan da okudu. (15.10.2018)

Toprak: Ben pastamı boyayanınca bitecek.

Kaan: Ben de pasta çizeyim.

Toprak: Ben pastama bir mum çizdim. Çocuk bir yaşına giriyor.

Kaan: Ben beş tane çiziyorum mum. (22.10.2018)

Tren raydan çıktı Toprak bu sırada: "Tren düştü, vagonlar ayrıldı. Yazık oldu trenee!" diye seslendi. Kaan gülümsedi: "Kırıldı." dedi. (04.11.2018)

Toprak Kaan'a dönüp: "Sarılı verir misin?" diyor. Kaan boyasını paylaşıyor ve: "Ben de hamburger yapacağım." diyor. Toprak: "Güzel bir hamburger oluyor, yanına da turşu yapayım." diyor. Kaan da: "Ben de turşu yapayım. Turşu turşu turşuya benzedi." diyor. (04.11.2018)

Serbest zamanlarında masaya oturup resim yapmak istiyorlar. Kaan, Toprak'ı dikkatlice izliyor, bir şeyler yazıyor. Toprak kâğıdına 'k u b' yazıyor. "Kurabiye yazdım." diyor, Kaan kendi kâğıdına 'K' yapıp: "Bu 'ke' harfi, 'A' bu 'a' harfi, 'E' bu 'e' harfi, 'B' bu 'be' harfi." diyerek Toprak'tan gördüğü harfleri yazıyor. (04.11.2018)

Hikâye anlatmaya ara verildiğinde Toprak kâğıda rakamlar yazmıştı. Kaan kendi kâğıdına 5 yazıp: "Bak beşlerim bitti." dedi ve kartları sıraladı. (12.11.2018)

Toprak yaptığı resmi çantasına koymak isteyince Kaan da çantasına koymak istedi. (20.11.2018)

Toprak ve Kaan etkinlikler arasında sık sık oturup kâğıtlara harfler yazıyorlardı. Toprak treni inşa edip bitirince: "Sekize benzedi." dedi. Parçaları ayırdılar. Kaan tekrar inşa etmeye başladı tamamlayınca: "Sekiz gibi oldu." dedi. (04.11.2018)

Kaan treni yaparken yarıda bırakıp ayağa kalktı raylara yukardan baktı ve: "Dokuz gibi oldu." dedi. (09.12.2018)

Kaan rayları yanlış inşa etti ve rayların yanlış inşa edilmiş hali 'P' harfine benziyordu. Toprak'a dönü: "'Pe' gibi oldu." dedi. (20.11.2018)

Kaan kendiliğinden trene yöneldi ve treni inşa etmeye başladı. Kaan rayları yaparken: "'Pe' harfi, 'O' harfi." diye rayları harflere benzetti. (20.11.2018)

Kaan resmini bitirince Toprak'a baktı ve: "Yazı yazacağım... Kıvanç yazacağım." dedi ve harfleri tıpkı Toprak'ın az önce yaptığı gibi harf harf çözümleyerek yazdı. (20.11.2018)

Kaan dili haber vermek amacıyla bir araç olarak ilk kez kullanmaya başlamıştır.

Toprak ve Kaan becerilerin arasında yine masada resim yapmak istediler. Bu sırada Toprak elini kâğıdın üzerine koyup çizdiği şeyi boyamaya çalışıyordu. Kaan boyarken Toprak'ı izleyip: "Yapma öyle boyarsın elini." dedi. (12.11.2018)

Kaan kapı çalınca: "Zil çaldı." diye haber verdi. (03.12.2018)

Anne: İhtiyaç duymazsa çok fazla konuşmuyor ya babası içerde bir odada mıydı ne, diğer odada telefon var, gidip babasına: "Telefonun çalıyor." dedi.

Baba: Normalde çok ilgisini çekmez ya da bize haber vermezdi. (04.11.2018)

İletişim davranışlarında yer alan sıra alma ve bekleme becerisinin süreçte büyük bir gelişme sağladığı görülmüştür.

Toprak: "Kaan artık sıra sende." denildiğinde çok sevdiği resme ara verip, ki ilk kez böyle oluyor benimle çalışmalarında resim bitmeden diğer etkinliğe geçmezdi, hikâyeyi anlattı. Hikâye anlatırken olan sözsüz iletişim, etkileşim ve sıra alma nitelikli idi. Anlatım bittikten sonra yarım kalan resmine geri döndü. (22.10.2018)

Kaan Toprak'ın boyalarını kullanmak için sık sık "Alabilir miyim?" dedi. Toprak: "Ben yapıyorum." deyince bekledi. (12.11.2018)

Kaan vagonları birleştirdi ve sürmek için henüz tamamlanmamış olan rayların üzerine koydu. Toprak: "Kaan daha değil." deyince bekledi. (18.11.2018)

Akran etkileşimi sürecinde kendini pekiştirme davranışı ortaya çıkmıştır. Kaan'da bu davranışın ortaya çıktığı ve zamanla arttığı görülmüştür.

Kaan treni düzeltilti inşayı tamamlayınca: "Yaaay! Çok güzel, sanki sekize benzedi." dedi. (19.11.2018)

Kaan tekrar trene döndü ve oynadı. Oynarken kendini: "Vay harikasın!" diyerek pekiştirdi. (03.12.2018)

Kaan treni sürerken: "Vay harikasın!" diye kendini pekiştiriyor. (09.12.2018)

Kaan treni sürerken Toprak zaman zaman: "Dat dat! Durakta yolcu var, dur!" diyerek treni durdurdu. Bir sonraki turda Kaan kendisi durdu, gülümsedi. Kaan treni sürerken: "Vaaay harekete bak." dedi. (19.11.2018)

Akran etkileşim sürecinde Kaan'ın kendi eşyalarını paylaşma davranışında da artış görülmüştür.

Toprak Kaan'ın oyuncasını alıp konuşturarak: "Binebilir miyim?" dedi, Kaan oyuncasını alıp yerine koydu. (18.11.2018-Uygulamanın ilk oturumları)

Kaan ilk kez resim yapmak için iki kâğıt getirip: "Al Toprak." dedi. (20.11.2018)

Kaan aynı masada Toprak'la oturup resim çizdi. Sık sık Toprak'ın çalışmasına baktı. Kalemlerini ortak kullanıma açtı. (09.12.2018)

Toprak: "Ben bitirmek üzereyim Kaan, kırmızıyı alabilir miyim şuradan?" dedi. Kaan kırmızıyı verirken: "Kırmızıu, Toprak için kırmızıu!" diye seslendi. (10.12.2018)

Kıvanç: Mandalina ister misiniz?

Toprak: Evet.

Kıvanç: Bir tane Kaan için.

Kaan: Bir tane Toprak için mandalinaaaaaa! (10.12.2018)

OSB belirtilerinden biri olan iletişimde niyet okuma (zihin kuramında açıklanan bir kişinin göz hareketinden, bakış yönünden, şeklinden ve beden duruşundan ne istediğini anlama becerisi) Kaan'da da görülmemektedir. Çalışmaların yirmi birinci oturumunda ise Kaan iletişim sırasında niyet okumaya başlamıştır. Bu şu şekilde gözlenmiştir:

Kaan kahverengi kalın kalemin kapağını diğer kahverengi kaleme takmaya çalıştı, bu sırada Toprak kapağı almak için elini uzatıp: "O onun değil, koca kahverenginin." deyip elini uzattı. Kaan kapağı arkadaşına verdi. Toprak kapağı taktı. (23.12.2018)

Toprak kahverengi kalemi aradı: "Kahverengi nerede?" diyerek kalemi istedi. Kaan kâğıdın altındaki kahverengi kalemi çıkarıp Toprak'a verdi. (23.12.2018)

Kaan'ın sosyal açıdan yeni ilişkiler talep etmesi, bağ kurması, özlem duyması, akranıyla kurduğu ilişkiyi genellemesi ailesiyle olan görüşmede ebeveynleri tarafından ifade edilmiştir.

Baba: Bize geleceği zaman, pazar pazartesi olduğu zaman 'Kim gelecek?' diyorum ben.

Anne: Evet o zamanlarda Toprak'ı beklemeye başlıyor. (04.11.2018)

Baba: Bizim dikkatimizi çeken şey belli aralıklarla Kaan Toprak'ı hatırlayıp söylüyor. "Topraklara gidelim, Toprak'ı görelim." böyle şeyler söylemeye başladı. Önceden söylemediği için belki eş zamanlı olduğu için başka akrabalarla da talep etmeye başladı, işte kuzenlerini Asya'ya gidelim, anneanneye gidelim gibi talep etmeye başladı.

Anne: Yani sanki o evet sosyal iletişim, ilişki araması süreklilik açısından Kaan'da bir şey oldu. Belli aralıklarla gördüğü için Toprak'ı öyle bir katkısı olmuş gibi görünüyor. (04.11.2018)

"Bütüncül olarak değerlendirmek daha kolay. Burada becerilerin doğal süreçler içerisinde gelişimi kuşkusuz kolaylaştığını düşünüyorum ama bence en değerli kısmı Kaan için ilişki kurduğu ve sürekli ilişkide olduğu birisinin olmadığı ve özlediği birinin var olmasıydı. Yani Toprak olmadığı zaman bahsetmesi, 'Toprak'a gidelim.', 'Toprak'la buluşalım.', "Tren yapacağız.', 'Kıvanç'la Toprak gelecek.' gibi 'Özledim.' demeden ama özlediğini hissettiren cümleler kurması benim için gördüğüm en büyük gelişmeydi. Bunu genellemeye başladı daha önce görmediğimiz ara ara ismini söylediği arkadaşlarıyla da fiziksel temasları arttı. Bunun da yeni olduğunu, bu sürecin sonunda düşünüyorum. Önceden fiziksel temas bize izin verirdi

ama kendisi doğrudan yaşıtlarıyla kurmazdı. Ozan'la (Kaan'ın kardeşi) bence Toprak'ın gelip oynamasındaki davranışlarını görüp elleriyle ayaklarıyla oynuyor, başını okşuyor, sarılıyor, öpüyor bunlar çok önemli gelişmeler. Duygusal yatırım göstermesi, bunu beden diliyle göstermesi bence en önemli gelişen beceri bu sosyal açıdan. (23.12.2018)''

Anne: Ben sosyal anlamda Kaan'ın çok şey hani keyif aldığını ve yararlandığını düşünüyorum. (23.12.2018)

4.5.2. TGG Bireyin Akranıyla Etkileşim Sürecine Dair Bulgular

Bu kısımda TGG bireyin akranına katkı sağladığı düşünülen etkileşim davranışlarının örneği ve OSB'yi algılama şekline yer verilmiştir. Bu kısımda yer alan veriler çocukların birlikte çalıştığı anda gözlenerek alınan notlardan, oturum videolarının analiz edilmesinden, çocuklardan ve ebeveynlerinden alınan görüşlerden toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında TGG bireyin model olduğu, etkileşim kurmaya istekli olduğu ve her durumla ilgili iletişim başlattığı, akranının ifadelerini ve davranışlarını genişlettiği, dili haber etme işleviyle kullandığı ve ortak dikkatte, tepkide bulunduğu, akranını ve kendini pekiştirdiği, yaptığı etkinlik sırasında kendi davranışlarını betimlediği, akranının hatalarını bildirdiği, hata düzelttiği ve ipucu türlerini kullandığı görülmüştür. Otizmi algılama biçiminin ise eşitlikçi, bireysel farklılıkları normalleştiren şekilde olduğu, akranıyla sevgi bağı kurduğu ve akranını model aldığı görülmüştür.

Toprak arkadaşıyla iletişim-etkileşim başlatma konusunda oldukça isteklidir ve akranına sürekli bağlam içerisinde sorular yöneltmiş; durumlar, nesnelere aracılığıyla sohbet başlatmıştır.

Kaan: Tablet istiyorum.

Toprak: Ben de, tablet oynamayı sever misin Kaan?

K: Severim.

T: Burası çok yüksek kaçınca kat? (Kaan göz kontağı kurmayınca ve cevap vermeyince Toprak bana baktı, ben de tekrar sorabileceğini söyledim. Toprak tekrar sordu.)

T: Burası kaçınca kat Kaan?

K: İkinci kat.

T: Hayır daha yüksek baksana ağaçların yukarısındayız.

K: On ikinci kat. (05.04.2018)

T: Kaan bunlar da ne?

K: Muz!

T: Muza benzemiyor ama?

K: Kabak (Kaan gidip yakından baktı). Bunlar patlıcan!

T: En sevdiğin yemek nedir?

K: Pilav (05.07.2018)

T: Hangi takımlısın?

K: Beşiktaşlıyım.

T: Peki yakar topta iyi misin?

K: İyiyim. (05.07.2018)

T: Bu adam ayakkabı giymiş ve doktor.

K: Eldiven giymiş polis!

T: Saçını pembe boyayacağım.

K: Yüzünü yeşil boyuyorum. (01.10.2018)

T: Kaan senin odanı düşünemiyorum her yer resim olmalı. Odana bakabilir miyim? Bu ne?

K: Doktor.

T: Yerdeki ne?

K: İğnesi (08.10.2018)

T: Bak hamburger peyniri.

K: Turşu da var.

T: Sarı şeyler ne olabilir?

K: Peynir!

T: Ben kurabiye çizeceğim. (K R B E yazdı.)

K: Burada K yazıyor (kendi yazdığı K harfini gösterir). Yanına da ketçap, MC Donals gibisi yok!

T: Belli mi Toprak yazdığım?

K: Belli. (L K A) yazalım, Kaan yazayım.

T: Annenle baban ne zaman gelecek?

K: Bunu annem için yaptım. (04.11.2018)

Kaan'ın parmağı kapıya sıkışmıştı. Sargılı parmağıyla okula gitti, formalarıyla çalışmaya başladılar.

T: Elinle dalga geçtiler mi

K: Dalga geçtiler! (12.11.2018)

T: Sen hamburger mi seviyorsun?

K: Evet, seviyorum. (09.12.2018)

(Toprak muz yerken Kaan masasında resim çiziyor. Sık sık arkadaşını izliyor.)

T: Kaan al bakalım muzunu.

K: Almak istemiyorum. (09.12.2018)

Toprak akranın başlattığı davranışlara katılıp eşlik etmiş ve genişletmiştir. Arkadaşının etkileşim kurmasını desteklemiştir.

K: Allaaaaah!

T: Hayır ona Allahu ekber denir. (14.05.2018)

Oyun oynarken Kaan bağırarak şarkı söylemeye başladı. Toprak hemen aynı şarkıya eşlik etti, beraber şarkı söylerken mutlu görünüyorlardı. (05.07.2018)

Kaan duraksayarak parça parça katlar hakkında bir şeyler söylüyor. Toprak gülümseyerek arkadaşına bakıyor. Toprak tekrar hikâye anlatırken bazen dikkatini yöneltip kafasını ara ara sallayarak dinliyor: “Haydi şimdi sende.” diyor. (07.11.2018)

Toprak, Kaan hikâye anlatırken ara ara Kaan’a baktı: “Evet evet!” diye destekledi. (11.10.2018)

Kaan: “Köpek kemiği.” diye seslendi, Toprak ona bakıp: “Köpek kemiği hav hav hav!” diyerek ortaklık kurdu. (12.11.2018)

(Kaan kendi kendine)

K: Yapma, akıllı tahtaya dokunma, bozdun (ardından kafasına kutu geçirdi).

K: Kaan kutunun içine girme!

T: Önemli değil girebilirsin. (18.11.2018)

Kaan tren yapmaya başladı bunu yaparken Ezginin Günlüğü’nün Eksik Bir Şey şarkısını söylemeye başladı. Toprak: “Ben bu şarkıyı bilmiyorum. Sen bunu biliyor musun?” diye İstiklal Marşı’nı söyledi. Kaan oturup dinledi. (18.11.2018)

Kaan şarkı söylemeye başladı:

K: Yanına yanına...

T: Al beni yanına.

K: Yakıştırız ama...

Berber: Çok çok! (17.12.2018)

Toprak ortak dikkatin de bir bileşeni olan haber verme ve tepki vermeye dair arkadaşına model olmuştur.

Toprak'ın eli raylara çarptı, 'Hiii!' şeklinde hayret nidası çıkardı: "Düştü." deyip rayı kaldırdı. (22.10.2018)

Bu sırada kalem yere düştü. Toprak: "Aa! Düştü!" Kaan: "Senin için kalemi alırım." dedi ve masanın altına girdi. Kalemi aldıktan sonra resim yapmayı sürdürdüler. (22.10.2018)

Toprak'ın zaman zaman kendini, zaman zaman arkadaşını pekiştirdiği her oturumda görülmüştür.

Toprak uygulama sırasında: "Kaan bugün masalı çok güzel anlattın." dedi. (15.10.2018)

Toprak, Kaan hikâye anlatırken ara ara Kaan'a baktı: "Evet evet!" diye destekledi. Çalışmayı bitirince: "Aferin Kaan." dedi. (22.10.2018)

Kaan tren kutusundan parçaları çıkardı, inşa etmeye başladı. İlk iki parçayı doğru takınca: "Aferin Kaan." dedi (04.11.2018)

Toprak çizerken kendi yaptığı şey için: "Kaan bak çok güzel oldu hamburger." diyor, yapmaya devam ediyor. Bir süre sonra: "Güzel bir hamburger oluyor, yanına da turşu yapayım." diyor. (04.11.2018)

Toprak: "Kaan çok güzel tren yapıyor." dedi. (17.12.2018)

Kaan trenlere yöneldi yapmaya başladı. "Kaan çok güzel yapıyorsun." dedi Toprak. (17.12.2018)

Toprak treni yapan Kaan'a: "Tebrik ederim." diyor. (09.12.018)

Toprak'ın etkinlikler sırasında yaptığı şeyleri betimlediği görülmüştür.

Toprak: "Ben şimdi pastamı bitirmek üzereyim. Kaan kırmızıyı alabilir miyim şurdan?" (22.10.2018)

"Ben pastama bir mum çizdim, çocuk bir yaşına giriyor." dedi. (22.10.2018)

Toprak hikâye kartlarını aldı: "Şimdi ben hikâye söylüyorum, her okuduktan sonra bir tane resim yapıyorum. Bak şimdi." (22.10.2018)

"Şimdi treni ben oynuyorum." dedi ve rayları yerleştirdi. (22.10.2018)

Toprak resim yaparken yaptıklarını betimliyor ve sesli düşünerek etkinlik yapıyor. "Ne yapsam acaba ne yazmalıyım?" (14.11.2018)

"Ben kurabiye çizeceğim." (K R B E yazdı.) (04.11.2018)"

"Dur bakalım saçları da sarı olsun, sarıyı versene Kaan." (17.12.2018)

(Toprak kendi hamburger yapışını betimliyor) "Şimdi de yeşillik yapayım..."

Kaan treni raylara koyup sürerken Toprak: "Sekiz yaptık sekiz!" diye bağırdı. (04.11.2018)

"Siyah lazım yazı yazmam için, hah siyah burada." (16.12.2018)

Toprak: "Yuvarlak yapmam gerek. Aa Kaan da bisküvi yapmış!" diyor. (04.11.2018)

Toprak akranıyla becerileri çalışırken birçok kez hata bildirimini yapmış ve ipuçlarını kullanmıştır:

Bu sırada yerde olan oyuncağı Kaan ağzına götürdü Toprak: "Yeme yeme." dedi. Kaan ağzından çıkardı. (18.11.2018)

Toprak Kaan'a parçaları nasıl birleştireceğini anlattı ve işaret etti. "Şimdi döndür, buraya tak." (20.11.2018)

Toprak köpek gibi durdu: "Şimdi gel yüzümü okşa." dedi. (20.11.2018)

Toprak: "Bak şimdi ben koyacağım." dedi. Koydu, ardından kutuyu (mama kabını) havaya kaldırıp yermiş gibi yaptı. "Şimdi seni yalayacağım." deyip Kaan'a sarıldı. Kaan tepkisiz kaldı. Toprak: "Şimdi sen köpek ol." dedi. Kendi yaparak: "Üzgün ol." dedi Kaan denileni yaptı.

“Yala beni.” dedi. Kaan oturduğu yerde yalama sesi yapınca kendini işaret ederek: “Beni beni.” dedi. (20.11.2018)

...ardından doğru olmayan rayları gören Toprak: ‘Yanlış yapmışsın.’ diyerek oturup yanlış parçaları çıkarıp, doğru şekilde taktı.

Toprak: “Hadi oynayalım.” dedi. Kaan köpek gibi durmayınca:

T: Nasıl köpek oluyorsun? (beden formunu kastediyor).

K: İyi köpek oluyorum.

T: Hayır böyle ol (ellerini ve ayaklarını kullanarak dört ayaklı bir forma girdi). Şimdi de üzül.

Kaan üzgün mimik yaptı. Toprak geldi, okşadı bisküvi koyarmış gibi yaptı ve: “Kaan ye bunu.” dedi. Kaan ayağa kalkıp gitti. Toprak peşinden gidip kendine döndürüp: “Yala şimdi ve de sarıl.” dedi. (03.12.2018)

Toprak Kaan’ı izledi. “Yanlış yaptın.” dedi ve işaret etti. Kaan parçayı düzeltilti. Kaan diğer rayları birbirine geçirmeye devam ederken yanlış yönde taktı. Toprak: “Kaaan yanlış.” dedi. Toprak treni yapan arkadaşını izlemeye koyuldu. Yanlış parçayı takınca: “Kaan hayır, yanlış.” diyerek dönüt verdi. Kaan: “Yanlış.” diye tekrar etti. Kaan ters koyduğu rayı düzeltilti. “O sekiz gibi” dedi. Toprak: “Gözünü önünde ama göremedin” dedi. (10.12.2018)

Kaan oturdu ve: “Hamburger yapıcım.” dedi.

T: Hamburger. Ham-bur-ger. ‘Ham’ de.

K: Ham!

T: ‘Bur’ de.

K: Bur!

T: ‘Ger’de .

K: Hamburger!

T: “Hah, yanlış söylüyordun. Hamburger demen lazımdı.” dedi. (16.12.2018)

Kaan resim yapan Toprak’ın yanına gidip sarıyı gösterip: “Yello.” dedi. Toprak: “Hmm evet ama ‘Yellow’ demelisin.” dedi. (17.12.2018)

Kaan: "What color is this?" dedi ve havaya kalemi kaldırdı. Toprak bileğinden tutup kaldırarak: "Göster göster göster!" dedi. (23.12.2018)

Kaan kartları doğru bir biçimde sıraladı. Hikâyeyi anlatmaya başladı. "Köpek üzüldü ona yemek sonra bisküviyi yediler." Toprak araya girip: "Yediler değil, 'Yedi.' demelisin." dedi. Kaan devam etti: "...doyurdular, birbirlerine sarıldılar." Toprak sordu: "Sarıldılar nerede Kaan?" Kaan cevapladı: "Burada." (20.11.2018)

Toprak'ın otizmi algılama şekli araştırma sorularından biridir bu kısımda Toprak'ın oturum aralarında kullandığı ifadelerle bakıldığında Toprak otizme özgü birçok davranışı farklı şekilde yorumlamıştır.

Toprak'ın ilk oturumlarda Kaan'ın iletişim karşısında isteksizliğini ve sorularına cevap vermemesini unutkanlık olarak yorumladığı görülmüştür:

Toprak bana dönüp: "Neden sorularıma cevap vermiyor? Soruyu mu unutuyor?" (05.07.2018)

Toprak Kaan'ın kendi kendine konuşmasını komiklik yapmak olarak değerlendirmiştir:

Kaan Toprak'ı sitenin bahçesinde bekliyordu bu sırada etrafta geziyor çam ağaçlarının yanına gidiyor: "Dikkat et, dikenleri batar." şeklinde bağııyordu. Toprak bu durumu: "Kaan çok komik şeyler söylüyor, çimenlere basma diyor ama çimen yok." şeklinde yorumladı.(01.10.2018)

"Yürüyor, koşuyor, konuşuyor, görüyor, sadece bazen: 'Kaan oturma.' diyor kendine ama oturuyor komik birisi." (01.10.2018)

Toprak Kaan'ın bireysel farklılıklarını göz önünde tutmuş ve eşitlikçi, normalleştirici bir yerden yaklaşmıştır.

"Hep Utku'yla resim yapmak istiyor çünkü Utku da resim yapmayı çok sever." (01.10.2018)

"Kaan Utku'yu çok seviyor ikisi de resim yapmayı çok seviyor ben ise kesip yapıştırmayı seviyorum." (08.10.2018)

"Kaan çok başarılı bugün sarımalı kartı söyledi, normalde hiç söylemezdi. Gittikçe iyileşiyor. Gerçekten iyi bu konuda." (08.10.2018)

Kaan yüksek sesle 'Kaan! Kaan!' diye kendine seslenmeye başladı. Toprak bana gelip: "Sence zorlandığı şey ne olabilir?" dedi. "Kendine 'Kaan Kaan' diyor ya çoğu kişi yürüyemiyordu, Kaan'ın ne? Kaan demesi mi kendine?" (17.12.2018)

Kaan'ın isteksiz olması ve kendine sıkça uyarın vermesinin ardından: "Genelde kızgın bir çocuk değil Kaan. Kendisine bir sürü şey söyledi, sanırım bu Kaan'ın kötü yanı. Herkesin olduğu gibi, herkesin kötü yanı vardır ya. Ben de çorba sevmiyorum, bu benim kötü yanı. Kaan'ın kötü yanı da hep konuşması, tek konuşması değil, şey söylemesi, kendisine doğru söylemesi yani. 'Kaan yapma.' Kıvanç öğretmenim, Kaan kendi söylüyor, kendisi Kaan ama, kendisini şikâyet ediyor o". (19.11.2018)

Anne: Kaan'ın böyle kendine 'Yapmaaaaa!' demesi bir hastalığı olduğundan olabilir. Kıvanç öğretmenim biz anaokulundayken böyle insanlardan bahsederdi. (23.10.2018)

Toprak Kaan'ın takıntılı davranışlarını kabul edilebilir düzeyde bulmuş ve olumlu biçimde yaklaşmıştır:

"Kaan çok güzel anlattı değil mi? 'Çantasından yapıştırıcı çıkardı.' dedi. Ayrıca ne kadar temiz, hiçbir mısırı hiç dökmüyor çok iyi tutuyor, kalemleri topluyor çok da temiz düzenli." (15.10.2018)

Kaan'ın etrafta hiç çöp bırakmaması ve etrafı toplamasıyla ilgili olarak, yedikleri mandalınanın kabuklarını Kaan boş poşete topladı fakat Toprak masanın üzerinde bıraktı. Toprak günün sonunda: "Kaan'ın çöp kullanması daha iyi onun. Ben biraz akıl edememişim." ifadesinde bulundu. (09.12.2018)"

Toprak sıkça Kaan'nın olumlu yanlarından bahsetmiştir ve arkadaşını model almıştır.

K: Bisküvi yapayım, Mc Donalds gibisi yok!

T: İyi fikir, ben de bisküvi yapayım. (04.11.2018)

"Resim yapmayı çok güzel yapıyor ama üç harfli şeyleri yapabiliyor." (16.12.2018)

Toprak Kaan'ın daha önce yaptığı resimlere baktı. "Bunları nasıl yapmış acaba?" diye dikkatle baktıktan sonra onun çizdiği resimleri çizmeye çalıştı. (17.12.2018)

"Kaan what color is this?" Kaan bu sefer kalemi havaya kaldırıp: "Brown." dedi. Toprak da kahverengi kalem kullanıyordu. Kaan'ı model alıp o da havaya kaldırıp: "Bu da Brown." dedi. (23.12.2018)

Anne: Resme olan ilgisi çok arttı Toprak'ın, ciddi anlamda boyama yapmayı hiç sevmez, okuldan boyama gelir sadece maviye boyanacak, şöyle iki çizgi çizer: "Bu boyandı." der. İstemez ama bazı duygularını isteklerini resimle anlamaya başladı Toprak bu da bizim için de çok güzel, bir şeyler çiziyor getiriyor.

Anne: Anneanesiyle dedesi geldi ilk kez Anamur'dan döndüler onlara hemen bir resim çizdi ikisini el ele tutuşturmuş. Tamam ne kadar Cin Ali gibi de olsa yine de bir şeyi ifade etmeyi resimle anlatmaya başladı. Burada Kaan'dan çok etkilendiğini düşünüyoruz duvarlara resimlerini asması falan. (23.12.2018)

Toprak akranıyla sevgi dolu bir iletişim kurmuştur. Bu ilişki ebeveynleri ve kendi tarafından ifade edilmiştir.

Anne: Dün akşam birkaç kez Kaan'ı sordu, özlemiş olduğunu düşünüyorum. "Biz aynı zamanda harfleri çalışıyoruz birlikte ben çok eğleniyorum, Kaan da öyle görünüyor." dedi. (01.11.2018)

"Kaan'ı çok seviyorum en sevdiğim özelliği her şeyi benimle paylaşıyor." (23.10.2018)

Anne: Biz de geçen hafta görüşmediler dört beş gün önce akşam üst üste sordu bir şey geçiyor Kaan'dan bahsediyor. Kaan'la ilgili konuşmak istiyor, ben hani özlediğini düşündüm açıkçası sürekli böyle sordukça. (04.11.2018)

Anne: Arkadaşıyla çok rahat, iyi iletişimi olduğu için kendisini iyi hissediyor. Toprak zaten açık bir çocuk yani ortama rahat ayak uydurabilen o da desteklenmiş oldu bizim için.

Baba: Yani giderken hiçbir kere bile gitmeyelim demedi tam tersine hep istekli. (04.11.2018)

Baba: Bizdeki durumda Toprak'ın hani normal yaşantısında ilave bir arkadaşı olmuş oldu. Özellikle son bu program için dediğimizde: "Pazartesi gitmeyecek miyiz, tekrar görüşmeyecek miyiz?" onları sormaya başladı bize o bir. Arkadaş olarak ilişkiyi çok güzel kurdular. "Ben yazı yazıyorum, o resim yapıyor." birbirlerini tamamlıyorlar gayet güzel bir ilişki kurdu. (23.12.2018)

4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmada sosyal geçerlik verileri ebeveynlerden odak grup görüşmesi, çocuklar ve öğretmenlerle bire bir yapılan yüz yüze görüşmelerde elde edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin elde edilmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış formlarda (Ek10) amaçların, yöntemin ve etkililiğinin sosyal geçerliğine dair sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmeler davranışın doğrudan tüketicisi olan çocuklarla, dolaylı tüketicisi olan aileler ve öğretmenlerle ve topluluğun uzak üyeleri olan akademisyenlerle yapılmıştır. Elde edilen bulgular her bir grup için ayrı ayrı irdelenmiştir.

Sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında etkileşim sürecinin işe yarar, etkili ve verimli, günlük hayatta rahatça kullanılabilir, günlük akışları sekteye uğratmayan, para açısından ekonomik, dil ve oyun becerilerini kazanmak için uygun olduğu belirtilmiştir. Seçilen becerilerin hikâye anlatma, tren inşa etme, rol oynama becerilerinin sosyal ve iletişimsel açıdan çok önemli olduğu, hedeflenmeyen, örtük kazançlar sağlayacağı bulguları elde edilmiştir. Çalışmanın zaman açısından ekonomik olamayabileceği yönünde fikir ayrılıkları olduğu, öğreten akran bulabilmek açısından zorluklar taşıyabileceği ve tek bir birey üzerinde çalışıldığı için sınırlılık gösterdiği bulguları elde edilmiştir.

4.6.1. Çocuklarla Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları

Çocuklarla yapılan sosyal geçerlik görüşmeleri için TGG birey ve OSB'li birey için ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda çocukların bu süreci sevdikleri, talep ettikleri, zaman açısından ekonomik olduğu, günlük yaşamda kullanılabilir olduğu ve akışları bozmadığı, çocukların birbirlerine model olmasını sağladığı, dil ve oyun becerilerini kazandırmada etkili olduğu, bu becerilerin önemli olduğu ve bu yöntemle yeni beceriler kazandırabileceği görülmüştür.

Bireylerin akran etkileşimi sürecinin olumlu ve hoş gider olduğu görülmüştür.

T: Çok güzeldi.

K: İyiydi!

Yapılan çalışmaların vakit açısından vakit almadığı ve her gün yapılır, tekrar edilir olduğu ifade edilmiştir.

K: Sence bu yaptıkların her gün yapılabilir mi?

T: Yapılır.

K: Peki arkadaşınla yaptıkların çok zaman alıyor muydu?

T: Hayır kısacıktı.

Akran etkileşimine dayalı yöntemin etkili olduğu, öğrenmeyi sağladığı ve yalnızca OSB'li birey için değil TGG birey de dâhil olmak üzere iki tarafa da katkı sağladığı görülmüştür.

K: Arkadaşınla vakit geçirmen ona bir şey öğretti mi?

T: Evet.

K: Ne öğretti?

T: Yazı yazmak öğretti. O bana resim yapmayı öğretti. Ben ona hikâye anlatmayı öğrettim.

K: Başka ekleyeceğin var mı?

T: Bir de tren yapmayı, bu kadar.

Akran etkileşimli yöntemin hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama becerisinde etkili olduğu görülmüştür.

K: Arkadaşınla vakit geçirmen hikâye anlatmasında işe yaradı mı?

T: Evet. Artık o da anlatıyor.

K: Arkadaşınla vakit geçirmen tren inşa etmesinde işe yaradı mı?

T: Evet yaradı. Sekiz gibi yapıyor (tren raylarını doğru olarak inşa ettiğini kastediyor).

K: Arkadaşınla vakit geçirmen rol yapmasında işe yaradı mı?

T: Evet, köpek gibi durabiliyor, yalıyor artık.

Hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama becerisinin edinilmesi gereken önemli beceriler olduğu görülmüştür. Hikâye anlatma becerisinin ilgi paylaşma aracı olması açısından da önemli olduğu belirtilmiştir.

K: Tren inşa etmek önemli bir şey mi sence?

T: Önemli sanırım ama bilmiyorum neden.

K: Peki hikâye anlatmak önemli bir şey mi?

T: Evet önemli çünkü bir şeyler öğreniyorsun kartlardan.

K: Rol yapmak önemli bir şey mi?

T: Evet önemli çünkü hikâyeyi iyice kafamıza geçirmemiz gerek ki yeni başka kişilere anlatalım.

Çalışmaya yeni bir beceri eklenmesi konusunda bireylerin kendi ilgileri doğrultusunda cevap verdiği görülmüştür.

K: Başka bir şey ekleydin ne ekledin?

T: Kaan'ın yazı yazmayı öğrenmesini istedim. Keşke bugün yazı yazsaydık, yapalım mı?

K: Hamburger istedim (çizmeyi kastediyor), resim yapmak istedim.

4.6.2. Ailelerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları

Ailelerle yapılan sosyal geçerlik verileri OSB'li ve TGG bireylerin anneleri ve babalarından odak grup görüşmesi sonucunda elde edilmiştir. Toplamda dört kişiyle yürütülen görüşmelerde akran etkileşim sürecinin örtük birçok kazanımı olduğu, ilişki kurmaya başlama, ilişki talep etme, var olan ilişkiyi sürdürme, sosyal ve fiziksel temaslarda bulunma, bireylerin birbirlerine model olmaları gibi kazanımlar görülmüştür. Akran etkileşimli yöntemin etkili, önemli, günlük hayatta uygulanabilir, günlük akışı aksatmayan, zaman ve para açısından ekonomik olduğu ifade edilmiştir. Akran etkileşimli yöntemin dil ve oyun becerileri için uygun ve etkili olduğu, hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama becerilerinin önemli olduğu, sosyal ve iletişimsel kazançlar sağladığı ifade edilmiştir. Çalışmanın ev içerisinde oluşu sınırlı görülmüş; bu tarz çalışmaların ev dışı ortamlarda da (park, okul, avm vs.) olabileceği ifade edilmiştir.

Çalışmaya katılan bireylerin ilişki kurduğu, bu ilişkiyi talep ettiği, sık sık söylemlerine yansıtıkları; OSB'li bireyin fiziksel temaslarının arttığı, sosyal açıdan gelişim sağladığı, birbirlerini model aldıkları görülmüştür.

Baba: Bütüncül olarak değerlendirmek daha kolay. Burada becerilerin doğal süreçler içerisinde gelişimi kuşkusuz kolaylaştığını düşünüyorum; ama bence en değerli kısmı Kaan

için ilişki kurduğu ve sürekli ilişkide olduğu birisinin olmadığı ve özlediği birin var olmasıydı. Yani Toprak olmadığı zaman bahsetmesi, “Toprak’a gidelim.”, “Toprak’la buluşalım.”, “Tren yapacağız.”, “Kıvanç’la Toprak gelecek.” gibi ‘Özledim.’ demeden ama özlediğini hissettiren cümleler kurması benim için gördüğüm en büyük gelişmeydi. Bunu genellemeye başladı daha önce görmediğimiz ara ara ismini söylediği arkadaşlarıyla da fiziksel temasları arttı. Bunun da yeni olduğunu, bu sürecin sonunda düşünüyorum. Önceden fiziksel temas bize izin verirdi ama kendisi doğrudan yaşlılarıyla kurmazdı. Ozan’la (Kaan’ın kardeşi) bence Toprak’ın gelip oynamasındaki davranışlarını görüp elleriyle ayaklarıyla oynuyor, başını okşuyor, sarılıyor, öpüyor bunlar çok önemli gelişmeler. Duygusal yatırım göstermesi, bunu beden diliyle göstermesi bence en önemli gelişen beceri bu sosyal açıdan.

Anne: Muhtemelen Toprak ve Utku’nun ilişkisini de model aldı, “Hım benim de kardeşim var.” modelledi. Bu kadar uzun sürede kendi yaşında bir arkadaşını ve kardeşini gözlemlememişti büyük ihtimalle, şey de zihnine yerleşti. Sanırım “Toprak’la Utku çok güzel oynuyorlar, birlikte vakit geçiriyorlar. “Ben de Utku’yla ve kardeşimle oynayabilirim.” Kardeşini yakın görmeye başlamasını etkiledi diye düşünüyorum.

Baba: Bizdeki durumda Toprak’ın hani normal yaşantısında ilave bir arkadaşı olmuş oldu. Özellikle son bu program için dediğimizde “Pazartesi gitmeyecek miyiz, tekrar görüşmeyecek miyiz?” onları sormaya başladı bize o bir. Arkadaş olarak ilişkiyi çok güzel kurdular. “Ben yazı yazıyorum, o resim yapıyor” birbirlerini tamamlıyorlar gayet güzel bir ilişki kurdu.

TGG bireyin OSB’li arkadaşını model aldığı ve çalışmada somut kazançlar sağladığı görülmüştür:

Anne 1: Resme olan ilgisi çok arttı Toprak’ın, ciddi anlamda boyama yapmayı hiç sevmez, okuldan boyama gelir, sadece maviye boyanacak şöyle iki çizgi çizer: “Bu boyandı.” der. İstemez ama bazı duygularını isteklerini resimle anlamaya başladı Toprak bu da bizim için de çok güzel, bir şeyler çiziyor getiriyor.

Anne 2: Ona da bir alan açılmış oldu.

Anne 1: Anneanesiyle dedesi geldi ilk kez Anamur’dan döndüler onlara hemen bir resim çizdi ikisini el ele tutuşturmuş. Tamam ne kadar Cin Ali gibi de olsa yine de bir şeyi ifade etmeyi resimle anlatmaya başladı. Burada Kaan’dan çok etkilendiğini düşününüz duvarlara resimlerini asması falan.

Akran etkileşimi yönteminin günlük hayatta uygulanabilir olduğu, okullarda da kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Anne 1: Bence evet uygulanabilir. Hatta eğitim kurumlarında bile denenebilir yani belki biraz daha yapılandırılmış. Mesela diyelim ki farklı özellikleri olan, örneğin atipik otizmlili bir çocuk var sınıfta, öğretmene ve diğer sınıf arkadaşlarına çocuğun sosyal olarak ilişkide olduğu arkadaşlarına, bu alanda eğitim verilip çocuğun gruba çok daha hızlı adapte olması sağlanabilir.

Anne 2: Evlerde buluşulup bir çocukla bir çocukla arasında olsa daha aktif olur. Direkt onu kapmaya çalışıyor nasıl ki kardeşine karşı Toprak'tan bakıp gördü ve onun da içsel olarak istek duydu Kaan.

Akran etkileşimli yöntemin günlük akışları sekteye uğratmadığı, bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeye de devam edebildikleri görülmüştür.

Anne 2: Yok hayır aksine keyifli olduğunu düşünüyoruz. Toprak'ın yüzündeki mutluluğu görseniz biz koşşa koşşa geliyoruz. Pazar günleri veya pazartesi.

Baba 2: Pazar zaten tatil günü pazartesi ise okuldan çıkıp geliyor Toprak. Ben eve geldiğim an ödevlerin hepsini bitirmiş oluyor, çok bir ödevi olmuyor. Pazartesi buradan dönüyoruz arkadaşından, yemek ve ödev hemen yatmak zorunda kalıyor mesela ama bunu dert etmiyor. En güzel yanı bu çünkü çok keyifli geliyor. Gelmek istemese zaten mutlaka bahaneler bulur. "Pazartesi gelmeyecek miyiz?" diyor keyif aldığı belli.

Akran etkileşimi yönteminin ekonomik olduğu görülmüştür.

Baba 1: Kesinlikle evet.

Anne 2: Kesinlikle!

Akran etkileşiminin dil ve oyun becerileri kazanımında uygun bir yöntem olduğu, bu tarz yöntemlere her çocuğun daha fazla ihtiyaç duyduğu, ekrandan uzak kalmada iyi bir yol olabileceği ve akran etkileşiminin değerli ve önemli olduğu görülmüştür.

Anne 1: Kuşkusuz.

Baba 2: Kesinlikle.

Anne 2: Uygun.

Baba 1: Özellikle oyun için kendi başına vakit geçirme, vakti yönetme bu dönem çocuğunun teknoloji bağımlılığı olan çocuğun, ekran bağımlılığı olan en büyük sorunu.

Anne 1: Bu tarz şeylere artık daha çok ihtiyaç olacak böyle yöntemlere.

Baba 1: Erişkinlik döneminde çocuk, akranıyla ne düşündüklerini ya da kendi başınayken başka bir çocukla geçirdiği vakti hayali oyun oynayarak geçirmiyor. Tablet, telefon, bilgisayar oyunu tek başına sıkılan bireyler var erişkinlik çağında. Ben o açıdan çok değerli olduğunu düşünüyorum. Eskisi gibi oyun oynamak dediğimiz şey en doğal haliyle hiç kuralın olmadığı, kendiliğinden kuralların oluşturduğu ortam yok artık. Sitede korunaklı emniyet kemeri evreni var o yüzden, kuşkusuz, hem ekonomik hem faydalı Kaan için de öyle oldu.

Çalışılan becerilerden hikâye anlatma becerisinin önemli bir beceri olduğu, özgüvene katkı sağladığı, kelime dağarcığını geliştirdiği ifade edilmiştir.

Anne 1: Kesinlikle çok önemli, Kaan için ekstra önemli.

Anne 2: Kesinlikle. Özgüvenle çok ilişkili olduğunu düşünüyorum, ben mesela üniversitede seminerlerde kızarır anlatamazdım. Toprak bu yaşta çok rahat.

Anne 1: Kelime haznesini çok artıyor teknik olarak, hikâye anlatmaya çalışırken yeni kelimeler öğreniyor. Sözel beceriye kelime bilgisi de ekleniyor o açıdan çok önemli.

Tren inşa etme becerisinin, sosyal etkileşimi kolaylaştırma, işbirliği yapabilme, ortak ilgide bulunma gibi becerileri içerdiğinden önemli olduğu belirtilmiştir.

Baba 1: Önemlidir, çok bilemiyorum ama sosyal etkileşimi sağlamak, kolaylaştırma, birlikte görev yapma, işbirliği yapma bunun dışında bir katkısı var mı fark etmedim.

Anne 1: Teknik olarak var mı, bir el becerisi ya da uzamsal bir yanı var başka ne var?

Rol oynama becerilerinin bireyin kendini ifade etmesine olanak sağlamasından, empatinin temellerini oluşturmasından, duyguları anlama açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Anne 1: Önemlidir tabii.

Anne 2: Çocuğun kendini ifade etmesi çok önemli hayal gücünü geliştiren bir şey.

Baba 1: Daha önemlisi başka birisinin duygusunu düşüncesini kavrayabilmesi için kendisi dışında bir şey olması daha önemli. Hele Kaan için empati dediğimiz duygunun gelişmesi başka biri, başka bir duygu, düşünce, davranışa bürünmesi açısından rol oynamak önemli.

Hikâye anlatma, tren inşa etme, rol oynama becerilerinin sosyal iletişimsel kazançlar sağladığı ve kazanım sürecinin çok verimli, önemli ve değerli olduğu, iletişim becerilerini geliştirdiği, günlük etkinliklere hazırlık sağladığı, farkındalık oluşturduğu belirtilmiştir.

Anne 2: Sosyal iletişimdeki en önemli becerileri kazandırıyor aslında çocuk. Bunlar dışında birincil gözlemlerle öğreniyor. Anne baba aile üyeleri onların sosyal ilişkilerinden öğreniyor ama çocuk iletişim becerisi geliştiriyor.

Baba 1: Demin konuştuğumuz şeylerin hayatın bir parçası o yüzden her türlü bütün boyutlarıyla.

Anne 2: Kaan gibi sosyal anlamda sınırlı, fobik olabilir insanlarla iletişime girmekte çekinen bir çocuk da olabilir. Bu anlamda zorlanan çocuklar için normal, sosyal hayatın bir provası olduğu için, her çocuk için çalışma esnasında çok önemli çok hayati sosyal açıdan.

Baba 2: Aynı olayı karşısındaki kişi nasıl görüyor, nasıl anlatıyor bu farklı birey nasıl anlatıyor görebilir. Bu açıdan değişik şekillerde de bir doğruya ulaşabilme aynı şeyi farklı ifade edebilme de teatral anlamda onları da görüyor.

Çalışmanın hoşla gitmeyen bir yanının olmadığı belirtilirken, yalnızca iki çocuğun, sadece ev ortamında bulunması sınırlı olarak görülmüştür.

Anne 1: Çok korunaklı oluşu bir sınırlandırma olabilir, kontrollü ya ama çocukların dikkati için biraz gerekli de. Onun dışında amacına hizmet ettiğini düşünüyorum. Kontrolden kastım da belirlenmiş bir ev ortamı diğeri için aşına daha az sürprizi olan.

Anne 2: Hoşla gitmeyen yok.

Baba 2: İlk kez böyle bir şeye katıldık ama nasıl olmalı bilmiyorum ama çok güzeldi bence.

Bu yöntemle günlük yaşam, sokak oyunları gibi becerilerinin çalışılabileceği belirtilmiştir.

Anne 2: Esası sosyal etkileşim olmalı amacı da o olunca belki farklı yöntem eklenebilir yani sosyal etkileşim olabilir.

Baba 1: Sokakta oynayabileceği oyunlar oynamak olabilir çünkü sosyal hayatta karşılaştığı oyunları. Her zaman oyunlar her zaman evde oynanmıyor ama bunlar hep evin içinde yapılan bir etkinlik ya dışarda hayatın içinde yapılan bir oyun çalışılması da hayatını kolaylaştırılması olurdu. Dış dünyayla adaptasyon için. Parkta tahterevalli ile oynamak gibi.

Anne 1: Dışarda veya ev içinde sorumluluklar için çalışma olur. Sadece sorumluluk da değil dışarıya gitti çocuklar hani markette bir şey almak için nasıl konuşulur, nasıl diyalog kurulur falan hani toplumsal becerileri de birlikte oyun oynarken dışarıya adaptasyonu gibi.

4.6.3. Öğretmenlerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışılan becerilerin dolaylı tüketicileri olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin biri okul öncesi öğretmenliğinde lisans ve yüksek lisans, diğeri özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip, alanlarında çocuklarla çalışan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akran etkileşimli yöntemin diğer öğrenmelere zemin hazırladığı, öğrenmeyi öğrenmek için bir fırsat olduğu, günlük hayatta uygulanabilir olduğu, günlük akışları sekteye uğratmadığı, etkili bir yöntem olduğu, parasal açıdan ekonomik olduğu, tren inşa etme, hikâye anlatma ve rol oynama becerilerinin çocuklar için önemli olduğu, sosyal ve iletişimsel kazançlar sağladığı görülmüştür. Yöntemin zaman açısından ekonomik olamayabileceği, öğreten akran bulmanın zor; bireyleri bir araya getirmenin güç olabileceği konusunda öğretmenler arasında fikir ayrılıkları görülmüştür.

Akran etkileşiminin görerek öğrenme, sosyal öğrenme ve model olma içermesi nedeniyle çok önemli olduğu, bütüncül bir katkı sağladığı arkadaşlık ilişkisi kurma, geliştirme, problem çözme, muhakeme etme gibi birçok örtük kazanım içerdiği, öğrenmenin öğretildiği belirtilmiştir.

Öğretmen 1: Akran etkileşimi çok önemli bir nokta benim tüm öğrencilerde varmak istediğim ve bazen varamadığım bir nokta. Çalıştığım öğrenci grubunun öğrencileri ile de ilgili zaten normal gelişim gösteren çocuklara baktığında akran etkileşiminde ve akranlarından öğrenmeleri sadece erken yaşta değil, atıyorum lisede bile akranları sigara içiyorsa mezun olana kadar sigaraya başlamış oluyor, akranları namaz kılıyorsa mezun olana kadar namaza başlamış oluyor. Yani o yönden akran etkileşimi doğal hayatın her alanında var ve çocuğun bunu öğrenmesi çok güzel bir şey. Zaten hayatın doğası gereği çocuğun böyle öğrenmesi

lazım. Sen burada aslında hayatta çocuğun nasıl öğrenebileceğini anlatmak için ipucu sunuyorsun, bak arkadaşlarını izleyerek, onları taklit ederek sen bunu öğrenebilirsin gibi.

Öğretmen 2: Bir kere olumlu yönlerinin olduğunu düşünüyorum çünkü çocuğun birçok gelişim alanına belki de en çok kabul ettiğimiz dil gelişimi alanına katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Her iki taraf için de öyle olduğunu düşünüyorum. Sosyal açıdan düşündüğümüzde arkadaş ilişkilerini geliştirdiği, problem çözmeye, muhakeme becerilerini destekleyeceğini düşünüyorum.

Akran etkileşimi yönteminin günlük hayatta uygulanabilir, zaman açısından ekonomik olduğu, az emek gerektirdiği ve günlük akışları bozmadığı belirtilmiş; bu süreç uygulanacağına akranların iyi gözlemlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmen 1: Kesinlikle daha çok günlük hayatta kullanılabilen bir şey, günlük akışları da sekteye uğratmaz çünkü çocuk oyun oynamalı ve oyun içinde çocuğu oturtup 'Hadi akranından öğren!' demiyorsun, çocuğu oyunun içinde öğrenmeye yönlendiriyorsun. Onu öğretiyorsun, oyunu nasıl öğrenebileceğini öğretiyorsun, o yüzden hiç vakit alan bir şey değil.

Öğretmen 2: Düşünüyorum, yalnız bu çalışma bire bir ya, akran dediğimizde daha grup içinde yapılan çalışmalar akla geliyor. Akran etkileşimi aslında bireysel de gruptan daha fazla işe yarayacağını ve bireyi bir noktadan bir noktaya gruptan daha hızlı götüreceğini düşünüyorum. Günlük hayatta kullanılabilir. Akışları bozar mı diye düşündüğümde öğrencileri tanımiyorsak öğrencilere daha önceki eğitim öğretim sürecinde gözlemediyse sekteye uğrayabilir çünkü eşleştirme yapacağımız şeyde bireylerin, çocukların belli özellikleri eksik ya da artı olan yönlerine belki birbirine eşleştirmemiz gerekiyor. Eğer çocukları tanımiyorsak zorlanabiliriz. Çocukları tanıyorsak gözlem yeteneğimiz güçlü ise neyi nasıl eşleştireceğimizi bildiğimiz için eşleştirmede hiçbir sıkıntı yaşamayız ve bunun bireyleri gözlemlenmenin faydasını burada alırız.

Akran etkileşiminin etkili ve verimli olduğu fakat bu durumun seçilen hedef öğrenciye göre değişebileceği, otizm düşünüldüğünde kendiliğinden sosyal bir öğrenmenin zor olabileceği, bu yöntemin çok fazla hedeflenmeyen beceri kazandırdığı için verimli olduğu ayrıca OSB'li birey açısından toplumun bir üyesi olarak hissettiren bütünleştirici bir yöntem olduğu da belirtilmiştir.

Öğretmen 1: Çocuk öğrendiyse etkilidir. Ama tabi bunu çalıştığın çocuğun seviyesi ve özellikleri de göz önünde bulundurarak bu yöntemin kendi öğrencimin üzerinde etkili olacağını düşünmediğim için kullanmam ama senin öğrencinin özellikleri gereği etkili olacağını düşünüyorum. Yani yüksek işlevli otizmlilerde etkili olacaktır. Şimdi bu öğrettiğin becerileri akran etkileşimiyle öğretmek daha hızlı mı? Bu çocuk bunu daha çok daha hızlı mı öğrendi? Hızlı olmaması lazım, otizmin doğası gereği. Çocuğun öğrenmesinin yavaş olması lazım bu yönden diğeri daha verimli ama senin buradaki amacın çocuğun hikâyeyi hızlı anlatması mı, yoksa akranıyla etkileşim halinde anlatması mı? Bu bakış açıyla baktığımda akranla etkileşimi de önemseydiğim için doğrudan karşılaştıramayız. İkinci olarak verimliliğin ikinci aşaması daha fazla genelleme, çocuk genelliyorsa tabi diğer yöntemde de ne kadar genellediğine bakmak lazım ama yine ilkinde bağlayacağım senin buradan amacın çocuk sadece lego (treni kastediyor) yapmayı öğrensin değil, bu çocuk bir şeyi arkadaşından görerek öğrensin. Bu açıdan baktığımda diğerlerine göre daha verimli diğer yöntemlerde akran etkileşimini bu kadar kolay öğretmiyorsun onun dışında zaman açısından nasıl onu görmek gerek. Amaç sadece hikâye anlatma, tren yapmaysa hızlı olacağını düşünmüyorum fakat amaca arkadaştan öğrenmeyi de katınca orada ekstra bir öğretim, arkadaşından öğrenmeyi öğretiyorsun sen, bu açıdan amaçlanmayan bir hedef öğrendiği için daha verimli olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen 2: Etkilidir. Sadece dil ve oyundan ziyade birçok yönde akran ilişkilerini güçlendirmesi bireyin kendini bir yere ait hissetmesi birçok şeyde aslında girdikleri toplumda ortama daha çabuk ait edebilmeleri kabul edilebilirliği birçok şeyi etkiler.

Akran etkileşiminin parasal açıdan ekonomik görülürken zaman açısından ekonomik oluşunda fikir ayrılıkları görülmüştür.

Öğretmen 1: Ekonomiktir, herhangi bir maddi harcama olduğunu düşünmüyorum. Zaman açısından olabilir çünkü senin öğretmen ve arkadaşın öğretmesi çok farklı şey işte varsa sadece zaman açısından bir kayıp olabilir.

Öğretmen 2: Tabi ki de. Ekonomik olduğunu düşünüyorum. Diğer öğretim yöntemlerine baktığımda aslında eğitici için öğretmen için çok ekonomik değil mi? Oradaki vermen gereken şeyi kendiliğinden kurallı ya da kuralsız akranın vermesini istiyorsun. O yüzden oldukça ekonomik olduğunu düşünüyorum. Maddi götürüsü olduğunu, problemler yaratacağını düşünmüyorum. Düşündüğümüz şeyleri kazandırabiliriz

Akran etkileşimi yönteminin dil ve oyun becerilerini kazandırmada uygun, etkili ve verimli bir yöntem olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen 1: Bence uygun çünkü akran etkileşimi normalde sahip olması gereken dil düzeyi ve oyun becerisine sahip bir çocuğu yanına getiriyorsun ve model almasını istiyorsun o yüzden hem dil hem oyun anlamında model alan bir çocuksa kesinlikle çok şey katacaktır.

Öğretmen 2: Uygun olduğunu düşünüyorum hatta ilk madde idi herhâlde orada da konuştuğumuz şey özellikle dil gelişimi açısından dilin işlevselliği ve diğer özellikleri açısından doğru olduğunu düşünüyorum.

Hikâye anlatma becerisinin, bellekte tutma, yaşamla ilişki kurma, paylaşma, etkileşim fırsatı yaratma gibi olanaklar sağladığı için önemli bir beceri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen 1: Kesinlikle önemlidir. Gereklidir, hikâye anlatma becerisinin içinde birçok olay var. Çocuk bir kere dinlediği bir şeyi ya da okuduğu bir şeyi hafızında tutuyor, bunları kendi yaşamıyla ilişkilendiriyor ya da duyduğu farklı şeylerle birleştiriyor ya başka birine anlatıyor. Otizmin temelinde zaten sosyal etkileşim sorunu var, hikâye anlatma ve sosyal etkileşim için bunu artırmak için bir araç.

Öğretmen 2: Evet, aslında hikâyeyi anlatırken sadece okumaktan ziyade okuyup anladığını içselleştirmesi ve buradaki içselleştirebilme sürecindeki nasıl anlatıyor, hangi teknikleri, yöntemleri kullanıyor, problemlere karşı bakış açıları neler? Çocuklara bu becerinin kazandırılması önemli.

Tren inşa etme becerisinin model takip etme, işlevine uygun oyuncak oynama, sosyal gerekliliği sağladığı için önemli bir beceri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen 1: Puzzle yapma ya da tren inşa oyunları amaçlıyorum, çok daha yapılandırılmış şekilde, çizelge takip ederek benim tasarladığım oyuncuğu dizayn ediyor. Önemli bir beceri, tren inşa ederken birçok beceriyi yerine getiriyor, modeli takip ediyor benzerini yapmaya çalışıyor. Oyuncuğu amacına uygun oynuyor. Her çocuğun kendiliğinden oynadığı mağazada gördüğünde almak istediği, yapmak istediği oyuncakları sosyal açıdan önemini de düşünürsek otizimli çocuklara da kazandırmak gerekiyor.

Öğretmen 2: Aslında çocuğun gelişim düzeyi de değerlendirilerek düşünülmeli, ama baktığımızda birçok oyunla kıyasladığımızda basit bir etkinlikten çok iyi yerlere çıkılabilir önemli bir oyun. Gereksiz değil.

Rol oynama becerisinin karmaşık taklit becerisi gerektirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, kendini ifadeyi etmeyi, empati kurmayı sağlaması nedeniyle önemli bir beceri olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen 1: Çok önemli bir beceri çünkü rol oynama dediğimiz şey taklit becerisinin üst ve bilişsel olarak karmaşık hali. Zaten normal gelişen çocuklar taklitle öğreniyorlar. Otizmlilerde çocuklarda taklit becerisi olmadığı için annesini babasını izlemediği için, etrafına dikkat etmediği için, sosyal çevreye bakmadığı için birçok beceri gelişmiyor. Dil becerisi, sosyal uyum becerisi gelişmiyor. Bunları aşmak için temel beceri olan taklitten başlıyoruz ve bunun en üst becerisi rol becerisi. Otizmde temel çalışılması gereken becerinin en üst seviyesi o yüzden kesinlikle önemli.

Öğretmen 2: Evet gerekli, yine gelişim dönemine baktığımızda kendi düşüncelerini ifade edebilme, problem çözebilme, kendisini karşısındakinin bakış açısına, kendisini onun yerine koyma hatta empatinin gelişimine dair büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Hikâye anlatma, rol oynama ve tren inşa etme becerilerinin sosyal ve iletişimsel kazançlar sağladığı; günlük yaşama da iletişim kurma, etkileşimde bulunma, sosyal yaşama katılma, ilgi paylaşma, stereotipleri önleyebilme, boş zamanları değerlendirme, problem çözüme, empatide bulunma öğrendiklerini transfer etme gibi birçok katkı sağladığı görülmüştür.

Öğretmen 1: Anaokuluna gittiğimizde bu becerileri sergileyen çocukları göreceksiniz ya bir şeyleri inşa edecekler ya beraber birbirlerini taklit ederek bir oyun oynayacaklar. Bu becerileri kazandırmak bu öğrencilerin anaokuluna gittiğinde o ortama uyum sağlaması aynı zamanda akranını taklit etmeyi öğrendiği için yine uyum sağlaması, iletişime geçmesi, sosyal etkileşim kurmasına yarar sağlıyor ve o yüzden iletişimi kesinlikle destekliyor. Becerileri düşününce en önemlisi bence rol oynama becerisi normal hayata uyum sağlaması için çok önemli aslında çok karmaşık bir beceri. Örneğin çocuk morali çok bozukken, ağlamak üzereyken, normal gibi davranması da bir rol oynama yani çocuğun sokağa çıktığında alışveriş o anda ağlamıyor ama alışveriş yapıyor mesela burada da bir rol oynama var. Normal hayata katılması için çok önemli. İkinci de yine hikâye anlatma bence rol oynamadan

sonra gelen beceri, iletişim olarak çocuğu çok desteklediğini ve arkadaşlarıyla etkileşmesi. Çünkü hikâye anlatma; çocuğa sen hikâye anlatmayı öğreniyorsun belki ilerde izlediği bir şeyi anlatmaya dönüşecek, belki okuduğu haberi anlatmaya dönüşecek bu da günlük hayatta herkesin birbirine yaptığı etkileşim örneklerinden biri. Gazetede gördüğü haberi arkadaşına anlatma bu da normal hayatın içinde olan bir beceri. Ben tren inşa etmeyi diğer ikisi kadar önemli görmüyorum ben ama kesinlikle onun da hem gerek alt becerini düşünürsek hem de sonrasına inşa ettiği oyuncakla oynadığını. Hiçbir şey olmazsa otizmlili çocuk için zamanı doldurmak için verimli zaman geçirmesi için, otizmlili çocuk boş kaldığında çıkan stereotiplerin önüne geçmesi açısından çok önemli. O yüzden kesinlikle günlük hayatta yerinin olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen 2: Sağlar çünkü yaptığın çalışma çocukların akranlarıyla olan bir çalışma. Bizim açımızdan düşündüğümüzde farklı yaş gruplarıyla olan paylaşımlarımız bazen sınırlanır bazen daralır. Çocuk belki yetişkinle paylaşmadığı şeyleri akranıyla paylaşabilir problemleri aynı seviyede gördüğü için problem çözmeye cesaretli olabilir bunun üzerine söylenecek çok şey var. Birçok alt kategoride katkı sağlar. Hikâye kartları sıralama, zaman gibi kavramları bir arada kullanmayı gerektirir ve sadece akran ilişkilerinden ziyade günlük yaşama aldığı bilgileri direkt olarak kullanmasını sağlar. Günlük yaşamda bu bilgileri kullanmasını sağlar. Rol oynamaya baktığımızda karşısındakinin düşüncelerini anlayabilmesi farklı bir düşüncenin, bakış açısının var olabileceğini ilk aşamada anlaması daha sonra, az önce de bahsettik, düşünme, muhakeme becerilerini geliştirmesi ve empati sadece bakış açısı değil sadece anlaması ve geri bildirim vermesi empati becerisini kazandırabilir. Diğer oyunda dil ve sosyal gelişim önemli yapı inşa oyununda yani söziün özü baktığımızda birçok alana günlük yaşamda kullanılabileceğini düşünüyorum.

Akran etkileşimine dayanan bu yöntemin ve bu çalışmanın tek bir çocukla olması, her OSB'li için uygun olmayabileceği, öğretene akran bulmanın zor olabileceği, öğretene akran tutumlarının öğrenme sürecini sekteye uğratabileceği görülmüştür.

Öğretmen 1: Sınırlı yanları tek bir çocukla olması, bu çalışmayı benim öğrenci grubumla denemek isterim ama çok daha temel bir halde basit bir şekilde denemek gerekir bir de akran etkileşiminin sınırlı olduğu şey her otizmlili için uygun olmayabilir, normal gelişim gösteren akran ailesinin görüşleri açısından sınırlılık olabilir, ortam yaratılamayabilir. Bunu mesela tekrarlamak istesek buna benzer çalışmaları yapabileceğimiz öğrencileri çok rahat bulamayabiliriz. Birincisi öğrenci konusunda buna uygun çok uygun otizmlili olmadığını

ikincisi de öğretene akranın az olduğunu düşünüyorum. Çok fazla kaynaştırma sınıfında bulundum. Genelde normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuklara karşı takındığı iki tavır var biri dışlıyorlar ya da çok korumacı davranıyorlar. İkisinin arasında oyuna katanlar, 'Ben bunu yapıyorum, sen de yap.' diyeni çok görmedim. Ya, 'Aman ona dokunmayın!' işte kolundan tutup beş kişi aralarına alıp ortalarına oturtup dokundurtmuyorlar ya da tamamen dışlıyorlar ikisi arasındaki öğrenci grubuna ben çok rastlamadım. Bu öğrenci grubuna yeterli bilgi verilmedi, atölyeler yapılmadı. Bu öğrenci grubuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Yüksek işlevli otizmlili az gördüm, az görünürler otizmlili değilmiş gibi bir algı var. Bu var bir de çocukla çalışmaya uygun olsa bile bununla ilgili ön çalışmalar yapılmış olması gerekiyor. Bu çalışmaların ön koşul becerilerini edindiğini düşünüyorum ama akranı model alma, arkadaşıyla nasıl etkileşime girme, çocuk yüksek işlevli olsa dahi o etkileşime girme olayını ya da model olma olayını tam bilmiyor.

4.6.4. Akademisyenlerle Yapılan Sosyal Geçerlik Bulguları

Sosyal geçerlik görüşmelerinde akademisyenlerden de görüş alınmıştır. İki akademisyen de özel eğitim alanındadır ve üniversitede dersler yürütmektedir, akademisyenlerden biri doktor öğretim üyesi diğeri profesör doktordur.

Akran etkileşim sürecinin kullanılabilir, ulaşılabilir, kolay, uygun, doğal, para açısından ekonomik, kendiliğinden ve verimli olduğu; birçok öğrenme fırsatı taşıdığı, günlük akışları bozmayacağı, dil ve oyun becerilerini kazandırmada etkili, doğal ve uygun hatta bunun bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir. Öğreten akranın eğitilmesi durumunda da zaman açısından ekonomik olmayabileceği, TGG bir çocuğun öğretene akran olarak gönüllü bir şekilde görev almasının, doğal akran modellerin kullanımında zorlayıcı olabileceği, hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama becerisinin özellikle hafif dereceli otizmliler için sosyal ve iletişimsel kazançlar sağlayabileceği ve önemli beceriler oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Akran etkileşim sürecinin uygun, doğal, kendiliğinden ve verimli olduğu görülmüştür. *Akademisyen 1: İnsanlar kendi yaşlılarından, akranlarından bir başkasından öğretim anlamında daha kolay öğrenebiliyorlar. Bir kere daha doğal bir ortam oluyor kendi yaşıtı olduğu için, kendi sürecinin işlediği ortam oluyor. Dolayısıyla bir yetişkinin ona motomot öğretim yapmasındansa arkadaşıyla o doğal ortam içerisinde sanki öğretim değilmiş de gerçekten oyun oynuyorlarmış gibi oluyor çünkü yetişkinle olduğu zaman ne olursa olsun yapılandırılmış oluyor. Dolayısıyla çocuk açısından hem gergin bir öğretim süreci yetişkin ve ben değil arkadaşım ile ben ilişkisi açısından verimli.*

Akademisyen 2: Hafif derecede otizmli bir çocuk için doğal ve akran etkileşimine dayalı bir müdahale bence istendik, en olması gereken.

Akran etkileşimli yöntemin birçok öğrenme fırsatı taşıdığı, herkesçe kullanılabilir özellikle okul ortamında ulaşılabilir ve kolay uygulanır olduğu belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Öyle, kolay ulaşılabilir, bunu sağlamak kolay. O yaşta çocukları bir araya getirmek okul ortamında vesaire kolay olabilir ama eğer bunu senin çalışmandaki gibi normal bir çocuk ve yüksek işlevli otizm tanısı almış bir çocuk diye düşünürsen onları evde bir araya getirip arkadaş ilişkisi geliştirmek zorlayıcı olabilir. Akran yine de kolay ulaşıp uygulanabilir.

Akademisyen 2: Kesinlikle düşünüyorum sonsuz fırsat var günlük hayatta akran olması da şart değil kendisinden küçükle etkileşim, büyükle etkileşim ama bu doğal etkileşime dayalı gelişim fırsatları çok önemli ve günlük yaşam bunlarla dolu.

Akran etkileşimi yönteminin günlük akışları bozmayacağı, planlı bir şekilde uygulanması gerektiği, para açısından ekonomik olduğu, öğreten akranın eğitilmesi durumunda da zaman açısından ekonomik olmayabileceği belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Maddi külfeti olacağını düşünmüyorum, akran aracılı modellerde maddi olarak herhangi bir külfeti olacağını düşünmüyorum. Manevi olarak ya da daha fazla zaman harcamak vesaire diye düşünürsen iki çocuğa bir de öğretim yapmak anlamına geliyor hem akranı eğiteceksin hem o işi yaparken orada bulunacaksın daha fazla zaman harcayacaksın.

Akademisyen 2: Günlük yaşamı sekteye uğratacağını düşünmüyorum ama biraz vakit alabilir. Şöyle bırakalım etkileşinler, öğrensinler ve gelişsinler değil bunun bir planlamasını ve yönlendirmesini yapmak gerekiyor tabii ki de vakit alacak. Bazı durumlarda zaman alması nedeniyle hani vakit paradır gibi düşünebiliriz. Vakıt nakittir ama yüksek maliyetli bir şey kesinlikle değil.

Akran etkileşiminin dil ve oyun becerilerini kazandırmada etkili, doğal ve uygun hatta bunun bir zorunluluk olduğu ifade edilmiş, uygulama sürecinin çok iyi değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Tabii ki, düşünüyorum. Akran aracılı modeller dil açısından uygun yöntem. Zaten çocuk kendi akranıyla etkileşim içerisine girdiği zaman belki yetişkinle girdiğinden çok daha doğal ve çok daha aynı yaşta olan çocukların kullanacağı dil becerilerine sahip olacak. Tabii burada dezavantajlı gruplar açısından baktığımız zaman bazen çocuğun kullandığı dil seviyesinde olmayabilir orada da belki dengesizlik olabilir ama yine akran aracılı öğretim dil kullanımı açısından uygundur. Etkilidir.

Akademisyen 2: Kesinlikle, kesinlikle uygundur. Dil ve oyun ve becerileri zaten etkileşime dayalı olmak zorunda eğer dil becerilerini geliştirmek oyun becerilerini kazandırmak istiyorsak etkileşimsiz bunları yapmaya kalktığımızda öğretemeyeceğiz ama etkili olup olmadığını da müdahalenin her aşamasında bakmak gerekiyor. Şansa bırakmamalıyız. Gerçekten etkili oluyor mu bizim etkili olacağını düşündüğümüz bir müdahale? Etkili olmayabilir. Etkili olmayan bir müdahaleyi de sonuna kadar sürdürmememiz gerekiyor.

Hikâye anlatma becerisinin ilgi paylaşma, bellekte tutma, zihinsel becerileri ve hayal dünyasını geliştirme gibi unsurları içerdiğinden önemli bir beceri olduğu belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Kesinlikle hikâye anlatma becerisi çocuklar için önemli, iki boyutta ele alabiliriz. Bir çocuğun okuduğu bir şeyi anlatması ya da çocuğun hikâye uydurup anlatması olarak düşünüyorsak çocuğun okuduğu ya da dinlediği bir şeyi kendi anladığı ya da aklında kalan birinde aktarması, bu önemli bir beceri. Dil becerisi açısından da zihinsel bir beceri olarak da önemli. Onun dışında çocuğa anlatılan hikâye açısından düşünüyorsak yetişkinin ya da akranın çocuğa hikâye anlatması hayal dünyalarını genişletmek, dil girdisi vermek, alıcı dilleri genişletmek açısından önemli. Çocukların kendi gördükleri şeyleri anlatması, ilk söylediği şeyleri anlatması bu yüzde yüz önemli. Gördüğü şeylere, ayrıntılara, olaya dikkat etmek ve bunu dile dökmek oldukça önemli bir beceri.

Akademisyen 2: Tabii ki hiç kuşku yok, hikaye anlatmak önemli bir beceri.

Tren inşa etme becerisi arkadaş ilişkileri geliştirmek, ortak ilgide bulunmak, motor becerileri desteklemek, etkileşim ve iletişim zemini hazırladığı için önemli olduğu ayrıca yapı inşa oyunlarının şeyleri inşa etme becerisine hazırlık sağlaması açısından gerekli olduğu ve ilgiler doğrultusunda seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Hem arkadaşlık açısından, arkadaşlık ilişkileri açısından önemli. Ortak oyun oynamak, ortak ilgi açısından önemli. İkincisi tabii motor beceriler açısından önemli yani bir

şeyler yapıyor, takıyor falan ve üçüncüsü hem iletişim çünkü bunu kurarken dil kullanacaklar. Birbirleriyle konuşacaklar bunun için önemli. Ortak dikkat iletişim ve sosyal beceriler açısından çünkü arkadaşlık kurarken oyun oynamak önemli bir şey motor beceriler açısından ve zihinsel beceriler açısından oldukça önemli.

Akademisyen 2: İnşa etme becerisi önemli ama tren olur ama masa olur ama koltuk olur. İnşa etme yapı inşa oyunları çok önemli ama çocuğun ilgileri, çocuğun yaşına uygunluk, çocuğun bağlamına uygunluk çerçevesinde neyin inşa edileceği bireysel olarak belirlenmeli.

Rol oynama becerisinin taklit içeren hem zihinsel hem sosyal bir süreci olması empati kurarak duygu anlama becerisini gerektirdiği için önemli olduğu belirtilmiştir.

Akademisyen 1: Bunların hepsi yüksek işlevli bir çocukla çalıştığın için ayrıca önemli rol oynama taklit gibi beceriler hem zihinsel hem sosyal beceriler de çünkü karşısındakinin yerine geçmek, empati kurmak onun duygularını anlamak açısından önemli.

Akademisyen 2: Tabi ki de rol oynama becerisi de oyun becerileri içerisinde çok önemli bir yere sahip.

Hikâye anlatma, tren inşa etme ve rol oynama becerisinin özellikle hafif dereceli otizmliler için sosyal ve iletişimsel kazançlar sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Akademisyen 1: Yüzde yüz sağlar. Deminki sorularda söylediğim gibi iletişimi vurguladığım için bu biçimiyle hem yapı inşa oyunu hem hikâye anlatma hem de rol oynama becerileri temel olarak başka bir takım becerileri daha ön planda gibi görünmekle birlikte bunların hepsi iletişim içinde dolayısıyla iletişim becerilerini de kullanılmasını zorunlu hale getirdiği için gelişme sağlar.

Akademisyen 2: Böyle bir potansiyel var ama özellikle orta ve ileri dereceli otizmliler söz konusu olduğunda bu kendiliğinden olmayabilir onun için de ek düzenlemeler yapmak gerekebilir.

TGG bir çocuğun öğretan akran olarak gönüllü bir şekilde görev almasının, doğal akran modellerin kullanımında zorlayıcı olabileceği ifade edilmiştir.

Akademisyen 1: Bu çalışmanın zorlayacak tarafı normal gelişim gösteren bir çocuk oyun partneri olacak, arkadaşlık geliştirilecek 7-8 yaşta olunan o zamanlar çocukların arkadaşlık seçerken kriterlileri olduğu, çok dikkat ettikleri yaşlar. İletişim kurabildiği ortak ilgilerinin olduğu kişilerle insanlar arkadaşlık edinir. Dolayısıyla normal çocuk gerçekten OSB'li çocukla doğal bir biçimde arkadaşlık kurmak istedi mi isteyecek mi zorlayıcı olabilir ya da OSB'li çocuk, karşıdaki çocuk kendini anlamaz ise bu ilişkiyi devam etme çabasında olacak mı?

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada akran etkileşiminin dil ve oyun gelişimine etkisi araştırılmıştır. Dil becerileri içinde yer alan hikâye anlatma, oyun becerileri içerisinde yapı inşa oyunlarından tren inşa etme ve dramatik oyunlardan rol oynama becerileri seçilmiştir. Akran etkileşiminin bu becerileri kazandırmakta etkililiği, genellenebilirliği, kalıcılığı incelenmiştir. OSB'li ve TGG bireylerin etkileşim süreci, çalışmanın sosyal geçerliği ve güvenilirliği saptanmıştır.

Akran etkileşiminin hikâye anlatma becerisini kazandırmakta etkili olduğu, bu becerinin farklı materyaller, kişiler ve ortamlarda tekrarlanarak genellenebildiği, üç hafta boyunca performansın korunduğu ve kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin hedeflenmeyen biçimde OSB'li bireyde bağlaç kullanma, eş zamanlı hikâye anlatma, yarım bırakılan anlatımı sürdürme, anlatım esnasında sıra alma, hikâye anlatmaya karşı olumlu tutumlar geliştirme gibi kazanımları olmuştur. Becerinin edinim sürecinde akranın sıkça model olduğu görülmüştür.

Akran etkileşiminin tren inşa etme ve oynama becerisi üzerinde etkili olduğu, bu becerinin farklı materyaller, kişiler ve ortamlarda tekrarlandığı, genellenebildiği, üç hafta boyunca performansın korunduğu ve kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin hedeflenmeyen biçimde OSB'li bireyde oyun esnasında sıra alma ve bekleme davranışını da kazandırdığı, becerinin edinim sürecinde akranın sıkça fiziksel yardımda bulunduğu ve sözel ipucu kullandığı görülmüştür.

Akran etkileşiminin rol oynama becerisi üzerinde etkili olduğu, bu becerinin farklı materyaller, kişiler ve ortamlarda tekrarlandığı, genellenebildiği, üç hafta boyunca performansın korunduğu ve kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin hedeflenmeyen biçimde rollere uygun doğal seslendirmelerde bulunma, sarılma, farklı nesnelere sembolik olarak kullanma, oyunları çeşitlendirme davranışlarını kazandırdığı, becerinin edinim sürecinde akranın en çok model olmayı ve sözel ipucunu kullandığı görülmüştür.

Oyun becerilerinin öğretiminde Wolfberg ve Schuler (1999) müdahalesinde akran etkileşiminde, oyun becerilerinde, spontane dil kullanımında; Miller (2014) akran aracılı müdahalesinde ve otizmlili bireylerin sosyal, işbirlikçi oyun davranışlarında ilerleme kaydetmiştir. Wolfberg ve arkadaşları (2015) uyguladığı bütünleştirilmiş oyun müdahalesinde hedef çocukların tamamında oyun becerilerinin geliştiğini, sembolik oyun oynadıklarını ve

farklı akranlarla da oynayarak genellediklerini görmüştür. Kent ve arkadaşları (2018)'nin çalışmasında tipik gelişen akranlarıyla eşleştirilmiş OSB'li hedef bireylerin, oyunda kalma süreleri ve oyun başarılarının arttığı görülmüştür. Fujiwara ve Sonayama (2018) akran aracılı müdahalenin ardından hedef bireyde oyun başarısı, arkadaşlarıyla oyun içerisinde geçirdiği zaman, arkadaşlarıyla kurduğu etkileşim ve serbest zaman etkinliklerine katılımın arttığını görmüştür. Alandaki çalışmalarla oyun becerilerinin etkililik, kalıcılık ve genelleme boyutlarında elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Adley (2015) akran aracılı yöntemin sembolik oyun oynamaya etkisini üç otizmli birey üzerinde incelemiştir, tüm katılımcıların, sembolik oyun davranışlarında artış görülse de yalnızca bir bireyin artışları tutarlı olarak devam ettirdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmada TGG bireyin iletişim ve etkileşim kurduğu, sıkça soru sorduğu, arkadaşına katıldığı, olumlu davranışları genişlettiği, kendini ve arkadaşını pekiştirdiği, etkinlik sırasında kendini ve arkadaşının eylemlerini betimlediği, hata bildiriminde bulunduğu, ipucu türlerini kullandığı, OSB'ye eşitlikçi ve normalleştirilen bir şekilde baktığı, farklılıklara karşı olumlu tutumlar sergilediği, OSB'ye eşlik eden problemlere karşı olumlu baktığı ve OSB'li arkadaşının güçlü yönlerini model aldığı görülmüştür. Tüm bunların hedeflenen ve hedeflenmeyen kazanımlara ulaşmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Alan yazındaki araştırmaların hiçbirinde TGG bireylerin etkileşim süreçleri irdelenmemiştir. Yarımkaya (2016) araştırmasında uygulama öncesinde ve sonrasında akranların tutumların değişimini incelemiş, tutumların olumluya evrildiğini ortaya koymuştur.

OSB'li bireyin iletişim sıklığının arttığı, etkileşim başlattığı, karmaşık becerileri taklit ettiği, dili haber verme işleviyle kullandığı, sıra aldığı, beklediği, kendini pekiştirdiği, eşyalarını paylaştığı, niyet okuduğu, yeni ilişkiler talep ettiği, sosyal ilişki kurduğu kişiyi özlediği görülmüştür. Bu becerilerin gelişmesi alandaki, akran araçları uygulamaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mason ve ark (2014) iletişim becerisinin arttığı; Bambara ve ark (2016) konuşma eylemlerinin, sohbet başlatmalarının, konuyu takip eden soru sormanın, cevap vermenin ve sohbet süresinin arttığı; Parsons ve ark (2018) dil becerilerinin arttığı; Chung ve Douglas (2015) karşılıklı etkileşim davranışlarının, iletişim sırasındaki jestlerin arttığı, sadece görevlendirilen eğitici akranın dışında sınıftaki diğer akranlarıyla da etkileşimde bulunduğu; Koegel ve arkadaşları (2013) sosyal becerilerinde gelişmenin yanı sıra akademik başarının da attığı; Katz ve Girolametto (2013) sosyal etkileşim kurma davranışının arttığı; Gardner ve arkadaşları (2014) sınıf içindeki etkinliklere ve aktif sosyal durumlara katılımlarının arttığı; Hochman ve arkadaşları (2015) akran etkileşimlerinin arttığı,

sosyal katılımında bulunduğu ayrıca müdahale sürecinde aynı mekânı paylaşan fakat çalışmaya katılmayan diğer özel gereksinimli bireylerin de akranlarına karşı yakınlıklarının arttığı; Rodriguez-Medina ve arkadaşları (2016) etkileşim başlatma, sıklaştırma etkileşimlere yanıt verme ve yalnızlık yerine birliktelik talep etme davranışının arttığı; Morrier ve Ziegler (2018) akranla fiziksel yakınlık kurma, akranla sosyal teklif götürme, gelen sosyal teklife olumlu yanıt verme, taklit etme davranışlarının arttığı; Hu, Zheng ve Lee (2018) sosyal girişimlerinin ve tepkilerinin arttığı, akranlarının isteklerini cevaplandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sırasında tüm uygulamaların güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Her aşamada alınan gözlemciler arası güvenilirlik verileri de ölçülen performansların yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Birçok kişiyle yapılan sosyal geçerlik görüşmeleri sonucunda akran etkileşimi yönteminin dil ve oyun becerileri için son derece uygun ve etkili, hoş gider nitelikte, uygulanabilir, günlük süreçleri aksatmayan türde olduğu, bütüncül ve birçok kazanım sağlayabileceği ortaya konmuştur. Yöntemin parasal açıdan ekonomik olduğu vurgulanırken zaman açısından ekonomik olamayacağına dair fikir ayrılıkları görülmüştür. Çalışmada seçilen becerilerinin tamamının önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın tek bir çocuk ile çalışılması sınırlılık olarak görülmüştür. Tüm bunlar göz önüne alındığında yöntemin ve becerilerin sosyal açıdan geçerli olduğu ortaya konmuştur.

5.2. Öneriler

Uygulamaya dair öneriler aşağıdaki haliyle sunulmuştur.

Uygun öğreten akranların kolayca belirlenebilmesi için bir ölçek geliştirilebilir.

Akran aracılı yöntemlerin tanınır hale getirilmesiyle kaynaştırma ortamlarında kullanılması arttırılabilir.

Akran etkileşimine dayalı bir eğitim programı oluşturulabilir.

OSB'li bireylerin farklılıklarının değil, olumlu ve güçlü yanlarının üzerinde durulacağı farkındalık ve tutum çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar hak ve eşitlik temelli olmalıdır.

Etkileşimde bulunma davranışlarının tüm çocuklara öğretilerek hemen her sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencilerinin bundan yarar sağlaması hedeflenebilir.

Bir akran öğrenme merkezi kurularak öğreten akran ve hedef akranlar buluşturulabilir.

Araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Akran etkileşimli yöntemin dil ve oyun becerilerine etkililiği daha fazla denekle tekrarlanabilir.

Akran etkileşimli yöntemin dil ve oyun becerilerine etkililiği farklı oyun ve dil becerileri üzerinde tekrarlanabilir.

Akran etkileşimine dayalı yöntemin farklı beceriler üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

Akran etkileşimi ile başka öğretim yöntemleri karşılaştırılabilir. Karşılaştırılma neticesinde verimliliğe dair bulgular elde edilebilir.

Akran aracılı yöntemlerde öğreten akranın çalışma sürecindeki kazanımları derinlemesine araştırılabilir.

Akran etkileşimi sonrasında elde edilen, hedeflenmeyen kazanımların edinim süreci ve genelleme boyutu derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar F. Sembolik Oyunun Dil Gelişimiyle ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. Özel Eğitim Dergisi. 2001; 3(1) 25-33.
- Adley M. Peer-Mediated Sandplay and Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder. Thesis of Doctor of Psychology in the Department of Clinical Psychology at Antioch University New England, 2015.
- Akça Ö.F. Otizm Spektrum Bozukluğu Klinik Bulgular ve Değerlendirme Ders Notları. 2017.
- Akgün-Giray D. Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmesi Üzerindeki Etkisi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2015 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin Ergenekon).
- Alak G. Otizmlili Çocuklarda Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ile İlişkisi. Özel Eğitim Dergisi. 2014; 15(2) 49-59.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-V). American Psychiatric Association Publishing. 2013, Washington DC.
- Arı M. Yaşam Boyu Gelişim İçinde: Bebeklikte Fiziksel Gelişim Edt. Galip Yüksel. Nobel Akademi Yayıncılık. 2016, Ankara. sf 138.
- ASHA What is language? What is Speech?
[www.asha.org/public/speech/development/langeage_speech.htm].autismpdc.fpg.unc.edu. 2012.
- Aslan, A.E. Yaşam Boyu Gelişim. Ed. G. Yüksel. Nobel Akademi Yayıncılık, 2015, Ankara.
- Ataoglu N.K. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009 (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Barış Korkmaz).
- Avcıoğlu H. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. Eğitim ve Bilim Dergisi. 2012: 37(163) 110-125.
- Aydın A. Oyun Dil ve Düşünce. Eğiten Kitap, 2010, Ankara.
- Aydınlı A. Sembolik Oyun Testinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul öncesi Dönemdeki, Normal, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yıldız Güven).
- Bambara ML. Cole LC. Kunsch C. Tsai SC. Ayad E. A Peer-Mediated İntervention to Improve the Conversational Skills of High School Students with Autsm Spectrum Disorder. Research in Autism Spectrum Disorders. 2016; 27: 29-43
- Bandura. Social Learning Theory. 1977, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen S. Autism: the Emphathizing-Systemizing (E-S) Theory. Annals of the New York Academy of Sciences. 2009; 156(1), 68-80.

Baron-Cohen. The Autistic Child's Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1989; 30(2), 285-297

Bauminger N. Brief Report: Group Social-Multimodal Intervention for HFASD, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007; 37(8): 1605-1615.

Bauminger N., Shulman C. Agam G. Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003; 33(5): 489-507.

Bayam A. 2-6 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygulanan Oyun Seansının Sosyal Beceri ve Dil Gelişiminde Yol Açtığı Değişimin İncelenmesi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, 2016 (Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Filiz Şükrü Gürbüz).

Bayhan P. ve Artan İ. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 2004, Morpa: İstanbul.

Besler F. Anneler Tarafından Sunulan Video Modelle Öğretimin Otizmli Çocuklara Oyun Becerisi Öğretmedeki Etkililiği, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı, Eskişehir, 2015 (Tez Danışmanı, Doç. Dr. Onur Kurt).

Biermen, K., & Wargo, J. Predicting the Longitudinal Course Associated With Aggressive, and Rejected Status. *Development and Psychopathology*, 1995; 7, 669-682.

Bilgiç A. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi ve Epidemiyolojisi Ders Notları. 2017.

Blasco, P. M. Early Intervention Services For Infants, Toddlers and the Families. Needham Heights, 2001, MA: Allyn and Bacon.

Bredenkamp, S. Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar, (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan), 2015, Ankara, Nobel s343-345. Yayıncılık.

Brookman L, Boettcher M, Klein E, Openden D, Koegel LR, Koegel KL. Facilitating Social Interactions in a Community Summer Camp Setting for Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2003; 5(4): 249-252.

Chung CY, Douglas HK. A Peer Interaction Package for Students with Autism Spectrum Disorder who Use Speech-Generating Devices. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2015; 27: 831-849.

Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı, 2012, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çattık M. Küçük Grup içinde Akıllı Tahtada Aşamalı Yardımla Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Dijital Oyun ve Gözleyerek Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkililiği, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı, Eskişehir, 2016 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serhat Odluyurt).

Dağseven-Emecen, Kişisel Görüşmeler, 2019, İstanbul.

Dağseven- Emecen, Sosyal Beceri Yetersizlikleri, İçinde: Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerileri, Edt. Sazak-Pınar E. 2018, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Dalgın-Eyiip Ö. Bilgisayar Destekli Etkinlik Çizelgeleriyle Sunulan Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların Çizelge İzleme ve Rol Oyun Becerilerini

Öğrenmedeki Etkileri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2011 (Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu)

DiSalvo AC. Oswald DP. Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies. Focus on Autism and Other Develoepmental Disabilities. 2002; 17(4): 198-207.

Duran, D. Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing, Middle Grades Research Journal.2010; 5(1):47-60.

Mukaddes N. M. Ve Dursun O.B. Nörogelişimsel Bozukluklar, 2018, Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.

Durualp E. ve Aral N. Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi, Vize Yayıncılık, 2011, Ankara.

Eliçin Ö. Yıkılmış A. ve Cavkaytar A. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Programın Etkililiği, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2015; 13: 255-279.

Elis, L. I Would Like to Play but I Don't Know How: Case Study of Pretend Play in Autism. Child Language Teaching And Therapy.2006; 22 (1) 97-116.

English, K. Goldstein, H.Shafer, K. Kaczmarek, L. Promoting interactions among preschoolers with and without Disabilities: Effects of a Buddy Skills-Training Program. Exceptional Children, 1997; 63(2), 229243.

Ergin G. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Davranışlarının Çeşitlendirilmesinde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiği, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2017 (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Arzu Özen).

Ergin G. Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Öğretimi, İçinde: Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Ed. Aydın A. Pegem Akademi Yayıncılık. 2017b, Ankara.

Fantuzzo, J.SuttonSmith, B.Coolahan, K.C.Manz, P.H.Canning,S.DebnamD. Assessment of Preschool Play Interaction Behaviors in Young Lowincome Children: Pen Interactive Peer Play Scale. Early Childhood Research Quartel. 1995; (10):10; 20-51.

Fujiwara A. Sonoyama S. The Effects of Selection and Intervention in Social Play Based on an Ecological Assessment of a Child with Autism Spectrum Disorder at a Kindergarten. Journal of Special Education Research. 2018; 7(1) 47-56.

Gagnon, S. G. Portrait of the arena evulation: Aassessment in the Transdisciplinary approach. In E. Biggs D. Teti Eds. Intersidciplinary assessment of infants: A guide for early intention professionals 1990. Baltimore: Paul H. Brookes.

Gardner FK. Carter WE. Gustafson RJ. Hochman MJ. Harvey NM. Mullins ST. Fan H. Effect of Peer Networks on the Social Interactions of High School Students With Autism Spectrum Disorder. Research an Practice for Persons with Severe Disabilities. 2014; 39(2): 100-118.

Garvery C. Play, 1990, Harvard University Press.

Girli A. Atasoy S. Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Yaklaşım Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Elementary Education Online, 2010; 9(3): 990-1006.

Goldstein, H., Kaczmarek L.A. English, K.M. Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities From Birth to Adolescence. 2002, Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing Co.

Göç, S. İpad Yoluyla Sunulan Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Bağımsız Ödev Yapma Becerileri Üzerindeki Etkisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, 2016 (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek Erbaş, Prof. Dr. Binyamin Birkan).

Gülay, H. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, Pegem Akademi, 2010, Ankara.

Günşen M.O. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Basılı ve Elektronik Ortam Metinlerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkileri, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne, 2016 (Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Selmin Çuhadar).

Güven Y. Aydın A. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Akran Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Sosyal Bilimler Dergisi, 2007 (1): 415-432.

Harper Cb. Symon J.B.G. Frea W.D. Journal Autism Developmental Disorder, 2008; 38:815

Heflin, L. J., ve Alaimo , D. F. Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices. 2007, Upper Saddle River, NJ: Pearson

Heidemann S. Hewitt D. PlaK: The Pathway from Theory to Practice, 2009 Redleaf Press.

Hochman MJ, Carter WE, Bottema-Beutel K, Harvey NM, Gustafson RJ. Efficacy of Peer Network to Increase Social Connections Among High School Students With and Without Autism Spectrum Disorder. Exceptional Children 2015; 82(1): 96-116.

Hu X. Zheng Q. Lee GT. Using Peer-Mediated LEGO® Play Intervention to Improve Social Interactions for Chinese Children with Autism in an Inclusive Setting. Journal of Autism and Developmental Disorders 2018; 48:2444–2457

JORDAN, R. Social Play and Autistic Spectrum Disorders: a Perspective on Theory, Implications and Educational Approaches. Autism, 2003; 7(4): 347-360.

Kamaraj I. Okulöncesi Çocuk ve Arkadaşlık, İçinde: Okulöncesi Çocuk ve... Ed. Ormanlıoğlu Uluğ ve Karadeniz G. Nobel Akademi Yayıncılık, 2011, Ankara.

Kanner L. Autistic Disturbance of Affective Contact. 1943, Nervous Child 2.

Karaaslan Ö. Özel Eğitimde Oyun ve Müzik, Pegem Akademi Yayıncılık, 2017, Ankara.

Katz E. Girolametto L. Peer-Mediated Intervention for Preschoolers With ASD Implemented in Early Childhood Education Settings. Topics in Early Childhood Special Education. 2013; 33(3); 133-143.

Kent C. Cordier R. Joosten A. Wilkes-Gillan S. Bundy A. Peer-Mediated Intervention to Improve Play Skills in Children With Autism Spectrum Disorder: A Feasibility Study. Australian Occupational Therapy Journal 2018; 65; 176–186.

Kerr, M.M.Nelson, C.M. Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom, Prentice Halls, 1998, NY New Jersey.

Kırcaali-İftar, Kişisel Görüşmeler, 2019, İstanbul.

Kırcaali-İftar G. Odluyurt S. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması, Edt. Tekin-İftar E. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Vize Akademik 2018, Ankara.

Kırcaali-İftar G. Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış, Edt. Tekin-İftar E. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Vize Yayıncılık 2012, Ankara.

Kırcaali-İftar G. Kurt O. ve Ülke-Kürkçüoğlu B. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Anı Yayıncılık, 2016, Ankara.

Koegel KL. Ashbaugh K. Koegel LR. Detar W. Increasing Socialization in Adults with Asperger's Syndrome. *Psychology in the Schools*. 2013; 50(9): 899-909.

Kolcu Ş. Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Konya, 2014 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kezban Tepeli).

Kurt O. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar, Edt. Tekin-İftar E. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Vize Yayıncılık 2012, Ankara.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children With Autism Through The Training of Multiple Peers As Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000; 30(3), 183-193.

Mason R. Kamps D. Turcotte A. Cox S. Feldmiller S. Miller T. Peer Mediation to Increase Communication and Interaction at Recess for Students Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 2014; 8: 334-344

MCCUNE L. A Normative Study of Representational Play in The Transition to Language. *Developmental Psychology*, 1995; 31.2: 198.

MCEVOY, M.A. Nordquist V.M. Twardosz S. Heckaman A.K. Wehbt J.H. Denny R.K. Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1988; 21(2) 193-200.

Meltzoff, A. N. Imitation other minds: The "Like me" hypothesis. In S. Hurley, & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From Neuroscience to Social Science* 2005, Cambridge, MA: MIT Press.

Meral B.F. Cinisli N.A. Özel Eğitimde Oyun ve Elli Örnek Oyun, Vize Yayıncılık 2015, Ankara.

Miller TM. Social Play and Engagement as an Outcome of Peer-Mediated Interventions for Students with Autism Spectrum Disorder. Department of Psychology and Research in Education, Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2014.

MOOR J. Playing, Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum: A Practical Resource of Play Ideas for Parents and Carers, Jessica Kingsley Publishers, 2008, Philadelphia USA.

Morrier MJ. Ziegler SMT. I Wanna Play Too: Factors Related to Changes in Social Behavior for Children With and Without Autism Spectrum Disorder After Implementation of a Structured Play Curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2018; 48: 2530-2541.

Mukaddes N.M. Otizm Spektrum Bozuklukları Tanı ve Takip, Nobel Tıp Kitabevi, 2017, Ankara.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Guidelines
Revision. NAEYC Standarts for Early Childhood
Professional Preparation. WeT: <http://www.naeyc.org/faculty/pdf/2001.pdf>. 2001.

O'Neill, D.K., Pearce, M.J., Pick, J.L. Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test Revised: Evidence of a Relation Between Early Narrative and Later Mathematical Ability. *First Language*, 2004; 24: 149-183

Odom, S.L., McConnell, S.R., McEvoy, M.A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L.K., Spicuzza, R.J., Skellenger, A., Creighton, M., & Favazza, P.C. Relative Effects of Interventions Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1999; 19: 7591.

Olçay-Gül S. Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2012 (Tez Danışmanı: Elif Tekin-İftar).

Ormanlıoğlu-Uluğ M. Okul öncesi çocuk ve... Nobel Akademi Yayıncılık, 2011, Ankara

Ökcün-Akçamuş Ç. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Dilin Bileşenleri ile İlişkinin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 2015 (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Funda Acarlar).

Ökcün-Akçamuş Ç. Acarlar F. Alak G. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2018; 19(4): 747-775.

Öncül N. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelin Karşılaştırılması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu, 2015 (Tez Danışmanı: İlknur Çiftçi Tekinarslan).

Özaydın L. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Okulöncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 2006 (Prof. Dr. Sema Kaner, Doç.Dr. Elif Tekin-İftar).

Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.

Özen A. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Oyun, İçinde: Erken Çocukluk Eğitimi Ed. Diken İ.H. Pegem Akademi Yayıncılık, 2016, Ankara.

Parsons L. Cordier R. Munro N. Joosten A. The feasibility and appropriateness of a peerto-peer, play-based intervention for improving pragmatic language in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2018; 1-13

Piaget J. Play, dreams, and imitation. 1962 New York: W. W. Norton.

Piaget, J. Play, dreams and imitation in childhood. 1962 London: Routledge.

Piştav-Akmeşe P. Koklear İmplant ve Normal İşiten Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla İncelenmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 2014 (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Funda Acarlar).

Plumer, P. J., & Stoner, G. The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 2005; 9(1), 290-300.

Rodriguez-Medina J. Martin-Anton LJ. Carbonero MA. Ovejero A. Peer-Mediated Intervention for the Development of Social Interaction Skills in Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology* 2016; 7:1986.

Rogers S. Dawson G. Geraldine. Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, Learning, and Engagement. Guilford Press, 2010. New York, USA.

Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. The cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003; 33: 289–302.

Sani-Bozkurt S. Otizmlı Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği ve Verimliliği, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2011 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arzu Özen).

Saral D. OSB Olan Çocukların Hayali Oyun Sıklığını ve Çeşitliliğini Artırmada İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiği, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2017 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu).

Sazak E. Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu, 2003 (Tez Danışmanı: Yrd. Doç. İlknur Çitçi-Tekinarslan).

SEBANC A.M. The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development*. 2003; 12(2): 249-268.

Selimoğlu H. Aydın A. Akran Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği olan Bireylerin Benlik Saygısına Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2018;(33), 1-19.

Sevinç M. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun, Morpa Kültür Yayınları, 2006, İstanbul.

Shaefer C. E. & Nash J. B. Foundations of Play Therapy, 2011, Hoboken NJ: Wiley.

Smith, M.J. Teaching playskills to children with autistic spectrum disorder: A practical Guide, DRL Books, 2001, New York

Stanley, G. C. Konstantareas, M. M. Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Autism Disorder*. 2007; 37(1)215-122

Sucuoğlu B. Demir Ş. Bağlamsal Değerlendirme Envanteri: Otizmlı Bireylerin Problem Davranışlarının Bağlamsal Değişkenleri, Özel Eğitim Dergisi. 2017; 8(2): 209.

Sucuoğlu ve Kanık Problem Davranışların Azaltılmasında Aşırı Düzeltme Yönteminin Kullanılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1993; 1(3) 10-13.

Sucuoğlu B. Kargın T. İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Morpa Kültür Yayınları, 2008, İstanbul.

Şahin Ş. Otizmli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2015 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arzu Özen).

Şener Kılınç T. Yaşam boyu gelişim, Nobel Akademi Yayıncılık, 2015, Ankara.

Şengül Y. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Nesneli Oyun ve Taklit Becerilerinin Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile İlişkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 2018 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Öğr. Gör. Meral Çilem Ökcün Akçamuş)

TDK, Büyük Türkçe sözlüğü, <http://www.tdk.gov.tr> 2018.

Tekin E. Zihin özürü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 1999 (Tez Danışmanı: Gönül Kırcaali-İftar).

Tekin-İftar E. Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırma Modelleri, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2012, Ankara.

Tekin-İftar E. Kırcaali İftar G. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri, Vize Akademik, 2018, Ankara.

Terzioğlu I. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciye Tablet Bilgisayarla sunulan video Modelle öğretimin Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Etkililiği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu, 2017 (Tez Danışmanı: Elif Sazak-Pınar).

Thiemann-Bourque K. Feldmiller S. Hoffman L. Johner S. Incorporating a Peer-Mediated Approach into Speech-Generating Device Intervention: Effect on Communication of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2018; 61: 2045-2061.

Toper-Korkmaz Ö. Basmakalıp (Stereotipik) Davranışların Azaltılmasında Yeni Bir Strateji: Tepkiyi Yarıda Kesme ve Yönlendirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2012; 13(1): 59-70.

Topuz Ç. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Sözel İletişim Becerilerini Artırmada İşitsel Replik ve Replik Silikleştirme Uygulamasının Etkililiği, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2016 (Tez Danışmanı: Burcu Ülke-Kürkçüoğlu).

Turhan C. Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Sosyal Öykü ve Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2015 (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sezgin Vuran)

Turhan C. Vuran S. Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Sosyal Öykü ve Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri, *Journal of Early Childhood Special Education*, 2015; 7(2).

Tüfekçioğlu Ü. Çocukta oyun gelişimi, *Annadolu Üniversitesi Yayınları*, 2011, Eskişehir

Tümeğ S. Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların Öğretiminde Zihin Yetersizliği Olan Bir Akran Tarafından Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı*, Bolu, 2014 (Tez Danışmanı: Elif Sazak-Pınar).

Tümeğ S. Sazak-Pınar E. Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların Öğretiminde Zihin Yetersizliği Olan Bir Akran Tarafından Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2016; 17(3): 269-297.

Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.

Ülke-Kürkçüoğlu B. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Öğretimi, Edt. Tekin-İftar E. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*, Vize Akademik 2018, Ankara.

Vousden B. Wilkes-Gillan S. Cordier R. Froude E. The play skills of children with high-functioning autism spectrum disorder in peer-to-peer interactions with their classmates: A multiple case study design. *Australian Occupational Therapy Journal* 2019; 66: 183–19

Vuran ve Çakıroğlu 2015

Vuran S. Sönmez M. Sosyal Geçerlik Kavramı ve Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yürütülen Lisansüstü Tezlerde Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2008; 9(1): 55-65.

Vygotsky L. S. *Mind in Society*. (M. Gle, V. J. Steiner, S. Scribner ve E. Souberman, Eds.) 1978. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. *Readings on The Development of Children*. 2. Baskı, Gauvain M. ve Cole M. (Ed), *The Interaction Between Learning and Development*, W.H. 1997, Freeman and Company.

Whitaker, P. *Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences*. *British Journal of Special Education*. 2004; 31(4), 215-222.

Wolfberg P. DeWitt M. Young SG. Nguyen T. *Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings*. *Journal of Developmental Disorders*. 2015; 45: 830-845.

Wolfberg PJ. Schuler AL. *Fostering Peer Interaction, Imaginative Play and Spontaneous Language in Children with Autism*. *Child Language Teaching and Therapy*. 1999.

Kaan G. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Matematik Becerilerinin Öğretimi İçin Bir Mobil Uygulamanın Geliştirilmesi ve Bu Uygulamanın Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*, Eskişehir, 2018 (Tez Danışmanı: Özcan Özgür Dursun).

Yarımkaya E. Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2016 (Tez Danışmanı: Ekrem Levent İlhan).

Yarımkaya E. İlhan E.L. Karasu N. Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2017: 18(2); 225-252.

Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. 2016. İstanbul: Remzi Kitabevi.

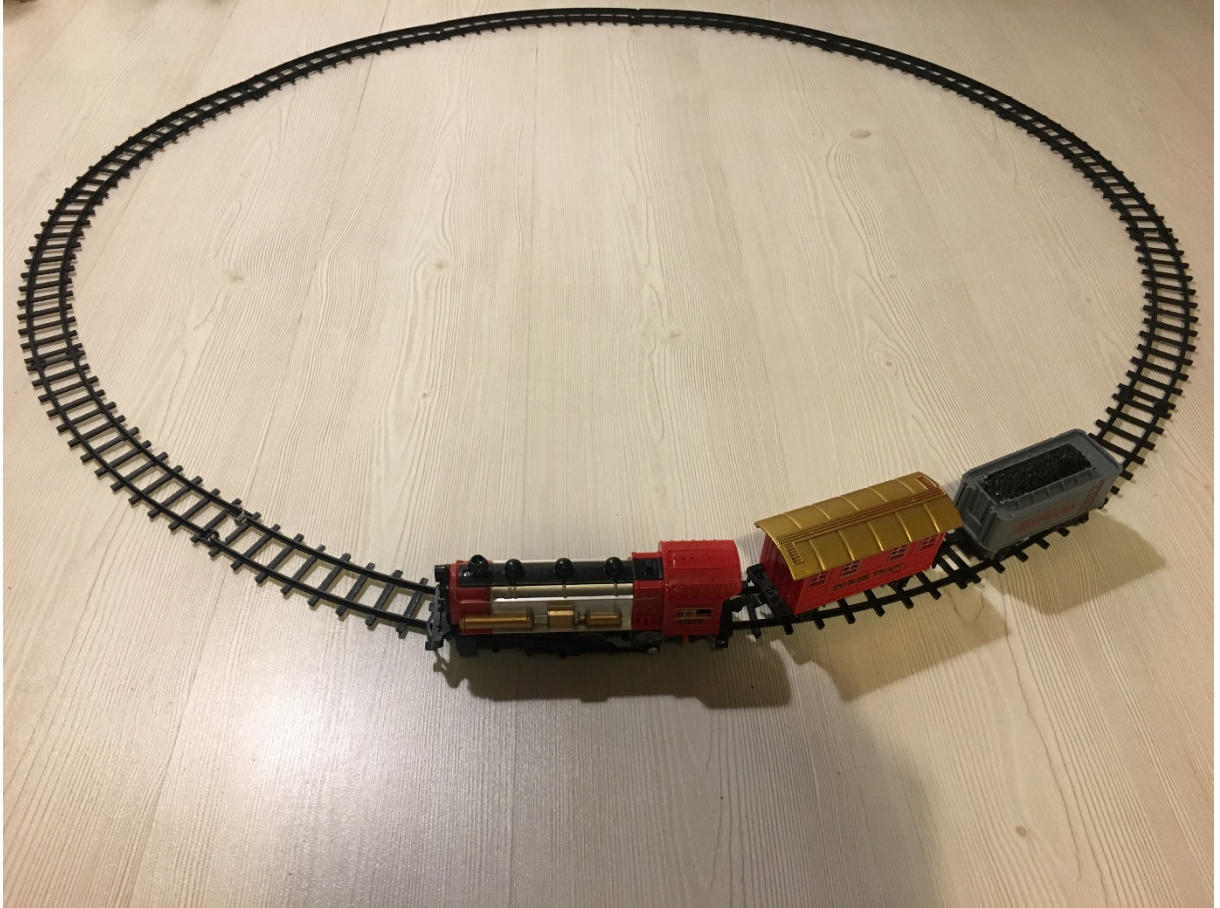
Yıldırım S. Tekin-İftar E. Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir?, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2002; 3(2): 67-84.

EKLER

Ek1 ve Ek2 Hikâye anlatma becerisi için öğretim ve genelleme oturumlarında kullanılan hikâye kartları.



Ek3 ve Ek4Tren inşa etme becerisinde öğretim ve genellemede kullanılan tren setleri.



Ek5 ve Ek6 Rol oynama becerisinde öğretim ve genellemede kullanılan senaryo/hikâye kartları.



Ek7 Hikâye Anlatma Becerisi Veri Kayıt Formu

Tarih:

Oturum:

Beceri	Performans
Karışık olarak verilmiş hikâye kartlarını olay sırasına uygun şekilde dizer.	
1. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
2. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
3. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
4. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
5. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
6. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	
7. kart ile ilgili en az iki kelimededen oluşan uygun ifadede bulunur.	

Ek8 Yapı İnşa Oyunu Veri Toplama Aracı

Tarih:

Oturum:

Beceri	Performans
1. Tren kutusunu açar ve parçaları çıkarır.	
2. Birinci vagonu ikinci ile birleştirir.	
3. İkinci vagona üçüncü vagonu ekler.	
4. İki düz parçayı birleştirir.	
5. Tüneli düz parçaların üzerine koyar.	
6. İki kavisli parçayı birleştirir.	
7. Kavisli parçayı tünelin üstüne koyar.	
8. Kavisli parçaya (birinci) sağa eğimli parçayı takar.	
9. Birinci parçaya ikinci parçayı takar.	
10. İkinci parçaya üçüncü parçayı takar.	
11. Üçüncü parçaya dördüncü parçayı takar.	
12. Dördüncü parçaya beşinci parçayı takar.	
13. Beşinci parçaya altıncı parçayı takar.	
14. Altıncı parçayı düz olan parça ile birleştirir.	
15. Kavisli parçaya (birinci) sola eğimli parçayı takar.	
16. Birinci parçaya ikinci parçayı takar.	
17. İkinci parçaya üçüncü parçayı takar.	
18. Üçüncü parçaya dördüncü parçayı takar.	
19. Dördüncü parçaya beşinci parçayı takar.	
20. Beşinci parçaya altıncı parçayı takar.	
21. Altıncı parçayı düz olan parça ile birleştirir.	
22. Yaptığı vagonu alır ve inşa ettiği yola koyar.	
23. Treni çuf çuf diyerek en az iki tur oynar.	

Ek9 Rol Oynama Becerisi Veri Kayıt Formu

Tarih:

Oturum:

Beceri	Performans
Mama kabı olabilmesi için bir nesneyi oyun alanına koyar.	
1. karttaki gibi bir köpek rolüne girer(dört ayaklı form) mama kabının yanında havlar, üzgün olduğunu belli eder.	
2. karttaki gibi köpek rolünü sürdürerek çocuğun yanına gider.	
3. karttaki gibi köpek rolünü sürdürerek çocuğun verdiği bisküviye uzanır.	
4. karttaki gibi köpek rolünü sürdürerek bisküviyi yer.	
5. karttaki gibi köpek rolünü sürdürerek çocuğu yalarmış gibi yapar.	
6. karttaki gibi köpek rolünü sürdürerek çocuğa sarılır.	

Ek10 Sosyal Geçerlik Görüşme Formları

Aileler, Akademisyen ve Öğretmenler için;

1. Akran etkileşimine dayanan bir süreç tamamladık bu süreci nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu öğretim yöntemi günlük hayatta kullanılabilir bir yöntem mi?
3. Bu öğretim yöntemi vakit alan, bir günlük akışları sekteye uğratan bir yöntem mi?
4. Bu öğretim yöntemi ekonomik olarak yük getiren bir yöntem mi?
5. Bu yöntem dil ve oyun becerilerinin kazanımı için uygun bir yöntem mi?
6. Bu öğretim yöntemi becerileri öğretmekte etkili midir?
7. Çocuklar için hikâye anlatma becerisinin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Çocuklar için tren inşa etme becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
9. Çocuklar için rol oynama becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Bu becerileri edinilmesi sosyal ve iletişimsel bir kazanç sağlayacağını düşünüyor musunuz?
11. Bu becerilerin gereklilikleri ve bireyin hayatına katkıları konusunda ne düşünüyorsunuz?
12. Çalışmanın varsa hoşunuza gitmeyen, sınırlı yanlarından bahseder misiniz?

Toprak (TGG Birey) için;

13. Arkadaşınla bir oyun dönemi geçirdin birlikte sence nasıldı?
14. Sence arkadaşlarla birlikte bunları her gün yapılabilir mi?
15. Bu arkadaşınla yaptıkların çok zaman alıyor muydu?
16. Arkadaşınla birlikte vakit geçirmen ona bir şeyler öğretti mi?
17. Arkadaşından bir şeyler öğrendin mi?
18. Arkadaşına vakit geçirmen hikâye anlatmasında işe yaradı mı?
19. Sence hikâye anlatmak önemli bir şey mi?
20. Arkadaşına vakit geçirmen tren inşa etmesinde işe yaradı mı?
21. Sence tren yapmak önemli bir şey mi?
22. Arkadaşına vakit geçirmen rol yapmasında işe yaradı mı?
23. Sence tren yapmak önemli bir şey mi?
24. Hikâye anlatmak rol yapmak ve tren inşa etmeyi bilmezsek olur?
25. Sence arkadaşına başka neler öğretebilirsin?
26. Arkadaşınla olan çalışmada bir şeyleri değiştirmek istesen ne olurdu?
27. Arkadaşınla olan çalışmada hoşuna gitmeyen şeyler var mı?

Kaan (OSB'li Birey) için;

1. Toprak'la vakit geçirmek nasıldı?
2. Toprak'la her gün bunları yapmak ister misin?
3. Toprak sana bir şeyler öğretti mi?
4. Toprak'la birlikte başka bir şey yapmak ister miydin?

Ek11 Akran Belirleme Formu

Özellikler	Her Zaman	Bazen	Hiç
1. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.			
2. Arkadaşlarına “benim gibi yap” diyerek model olur.			
3. Arkadaşlarına “harikasın, aferin, çok güzel” gibi sözcükler söyler.			
4. Arkadaşlarına karşı güler yüzlüdür.			
5. Arkadaşlarını dinler.			
6. Arkadaşlarıyla işbirliği yapar.			
7. Arkadaşlarını cesaretlendirir, motive eder.			
8. Dinlerken dinlediğini belli eden jest ve mimiklerini kullanır.			
9. Etkinlik sırasında arkadaşının yaptıklarını betimler.			
10. Etkinlik sırasında arkadaşlarının istedik/uygun davranışları hakkında olumlu yorumlarda bulunur (pekiştirir).			
11. Etkinlik sırasında kendi yaptıklarını betimler.			
12. Etraftaki nesne, durum, olaylar hakkında yorum yapar.			
13. Fark ettiği hataları yapıcı şekilde düzeltir.			
14. Farklılıklara karşı olumlu tutumları vardır.			
15. Grup çalışmalarında fikirlerini açıklar.			
16. Hata düzeltirken söyleme, işaret etme gibi eylemlerde bulunur.			
17. Hata yapan arkadaşlarına karşı anlayışlıdır.			
18. İletişim başlatmakta başarılıdır.			
19. İletişim kurarken yüze odaklanır.			
20. İletişim kurmak konusunda isteklidir.			
21. İletişim sırasında fiziksel yakınlık kurar.			
22. İletişim sürdürmek konusunda başarılıdır.			
23. İlgi paylaşırken işaret etmeyi sıkça kullanır.			
24. İlgilerini paylaşmaktan hoşlanır.			
25. Katılımcıdır.			
26. Kibardır.			
27. Liderlik eder.			
28. Meraklıdır.			
29. Naziktir.			
30. Okula düzenli gelir.			
31. Problem durumlarında çözüm üretebilir.			
32. Sık sık etkileşim kurar.			
33. Sorumluluk almaktan mutluluk duyar.			
34. Takım çalışmalarında uyumludur.			
35. Uygun iletişim kalıplarını kullanır.			
36. Yardımseverdir.			
37. Yirmi dakika kadar aynı etkinliği sürdürür.			

Ek12 Akran Etkileşimiyle Öğrenme Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Uygulama Basamağı	Oturum
Öğretim materyalleri ortamda hazır bulundurma.	
Materyallerin çocuklar tarafından ulaşılabilir kılma.	
Akran tarafından materyale yönlendirilme.	
Hedef bireyin yanıtını bekleme.	
Hedef bireyin isteksiz olma durumunda sözel uyarın ile motive etme.	
Hedef bireyin yanıtını bekleme.	
Hedef bireyin devam eden isteksiz olma durumunda pekiştireç sözleşmesi yapma.	

Ek13 Etik Kurul İzni

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ MERAM TIP FAKÜLTESİ
İLAÇ VE TIBBİ CİHAZ DIŞI ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı:78

Toplantı Tarihi: 07 Aralık 2018

Karar Sayısı:2018/1609:N.E.Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI' nın "Akran Etkileşiminin OSB'li Bireylerin Dil ve Oyun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili 05.12.2018 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü, Arş. Gör. Fatih Kıvanç ERDOĞAN' ın yüksek lisans tez çalışmasının N.E.Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI' nın sorumluluğunda bütçe desteğinin sağlandığına dair belgenin İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kuruluna sunulduktan sonra çalışmanın başlamasının uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Not: Çalışma ile ilgili gerekli izin ve yasal sorumluluk araştırmacılara aittir.

Sorumlu Araştırmacı: Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

Yardımcı Araştırmacı: Arş. Gör. Fatih Kıvanç ERDOĞAN

ASLI GİBİDİR

07.12.2018

Prof. Dr. Saim ACIKGÖZOĞLU
İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurul Başkanı



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Fatih Kıvanç ERDOĞAN
Doğum Tarihi ve Yeri	10.03.1994 Konya
Adres	Zümrütevler Mahallesi Yaşam Çıkması Sokağı 8/3 Maltepe/İSTANBUL
Mail	fatihkivancerdogan@maltepe.edu.tr
Telefon	507 662 8594
EĞİTİM	
Lise	Erbil Kuru Lisesi
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği (2013-2017)
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Otizm Spektrum Bozukluğu (2017-2019)
DENEYİM	
Yaratıcı Drama Eğitmeni	Zeka Gelişim Atölyesi, American Kids Kindergarten (2013-2018)
Araştırma Görevlisi	Maltepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü (2018-...)