

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
NESNELİ OYUN VE TAKLİT BECERİLERİNİN
ALICI VE İFADE EDİCİ DİL SÖZCÜK DAĞARCIĞI İLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN ŞENGÜL

Ankara, Temmuz, 2018

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
NESNELİ OYUN VE TAKLİT BECERİLERİNİN
ALICI VE İFADE EDİCİ DİL SÖZCÜK DAĞARCIĞI İLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN ŞENGÜL

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. HATİCE BAKKALOĞLU
EŞ DANIŞMAN: ÖĞR. GÖR. DR. MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ**

Ankara, Temmuz, 2018

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN NESNELİ OYUN VE TAKLİT BECERİLERİNİN ALICI VE İFADE EDİCİ DİL SÖZCÜK DAĞARCIĞI İLE İLİŞKİSİ

ŞENGÜL, Yasemin

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Eş Danışman: Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ

Temmuz 2018, xi + 91 sayfa

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların nesneli oyun karmaşıklık düzeyleri ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 2.0-5.11 arasında değişen toplam 61 OSB tanılı çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çocuklara alanyazından uyarlanmış olan oyun ve taklit değerlendirme işlemleri uygulanmış, ebeveynlere ise demografik bilgi formu ve Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci soruları kapsamında, sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB'li çocukların nesneli oyun ve taklit puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t testi yapılmıştır. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların nesneli oyun ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda sözel dil becerisine sahip olan OSB'li çocukların sözel dil becerisine sahip olmayan OSB'li çocuklara göre nesneli oyun ve taklit puanlarından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sözel dil becerisine sahip olan OSB'li çocukların nesneli oyun puanı ile anında taklit puanı, ertelenmiş taklit puanı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuş, alıcı dil sözcük dağarcığı ile

ilişki bulunmamıştır. Ayrıca hem anında taklit ve ertelenmiş taklit puanı arasında hem de alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuşken, anında ve ertelenmiş taklit puanı ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Oyun, Taklit, Dil, Sözcük Dağarcığı



ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN OBJECT PLAY AND IMITATION SKILLS
AND RECEPTIVE AND EXPRESSIVE WORD IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER****ŞENGÜL, Yasemin****Master, Department of Special Education****Supervisor: Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU****Co-adviser: Dr. Instructor Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ****July 2018, xi + 91 pages**

In this study, it was aimed to investigate the relationship between children's object play complexity and imitation skills and receptive and expressive vocabulary. The study group consisted of 61 Autism Spectrum Disorder (ASD) children whose age ranged 2.0 to 5.11 years. Participants were selected with the purposive sample method. The first stage of the study was designed according to the causal comparison study design the second stage was designed according to correlational study design. The play and imitation evaluation procedures adapted from the literature were applied to children and the demographic information form and the Turkish Communication Behavior Development Inventory (TİGE) were applied to the parents. The obtained data were analyzed in the SPSS program.

Within the scope of the first and second questions of the research, independent samples t test was used to determine whether children with or without verbal language skills had a meaningful difference between the object play score and imitation score. In the third research question, Pearson Correlation Coefficient of Pearson Moments was used to examine whether children with ASD having verbal language skills had a meaningful relation between object play and imitation score and receptive and expressive vocabulary. As a result of the analysis, it was seen that children with ASD having verbal language skills had higher scores than object play and imitation scores. The relation between the object play, the immediate imitation, the deferred imitation score and the expressive vocabulary were found for the children with verbal language skills, and no relation was found with the receptive language. And also while there was also a relation

between immediate imitation and deferred imitation, as well as between the receptive and the expressive vocabulary, there was no relation between immediate and deferred imitation and the receptive and the expressive language.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Play, Imitation, Language, Vocabulary



ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez sürecimin başından sonuna kadar her konuda bilgi, usûl ve üslûplarıyla bana destek olan ve yanımda olduklarını her zaman hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU ve eş danışmanım Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ'a teşekkür etmeyi bir borç bilir ve saygılarımı sunarım.

Aynı zamanda;

Kendisinden aldığım oyun dersi sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarla çalışmaya başladığım Öğr. Gör. Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI'ya,

Hem yüksek lisans eğitimimi tamamladığım hem de çatısı altında çalıştığım Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm hocalarım ve arkadaşlarıma,

Veri toplama sürecinde kapılarını açan özel eğitim kurumlarına, çalışmaya katılan öğrencilere ve ailelerine,

Veri toplama sürecinin ardından verilerin güvenilirlik analizlerini yapan Öğr. Gör. Reşat ALATLI ile özel eğitim öğretmeni ve yüksek lisans öğrencisi Samet Burak TAYLAN'a,

Ve eğitim hayatım boyunca verdikleri destekten ötürü aileme ve eşim Muharrem ŞENGÜL'e var oldukları için teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Oyun Gelişimi	3
1.2. OSB’li Çocuklarda Oyun Gelişimi	8
1.3. OSB’li Çocuklarda Oyun ve Dil İlişkisi	11
1.4. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Taklit Gelişimi	14
1.5. OSB’li Çocuklarda Taklit Gelişimi	16
1.6. OSB’li Çocuklarda Taklit ve Dil İlişkisi	18
1.7. Problem.....	21
1.8. Araştırmanın Amacı.....	23
1.9. Araştırmanın Önemi	23
1.10. Varsayımlar.....	24
1.11. Sınırlılıklar	24
1.12. Tanımlar.....	25
1.13. Kısaltmalar.....	25
BÖLÜM II	26
YÖNTEM	26
2.1. Araştırma Modeli	26
2.2. Çalışma Grubu	27
2.3. Veri Toplama Araçları ve İşlemleri	30
2.3.1. Çalışma Grubunun Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları	30
2.3.2. Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	31
2.4. Verilerin Toplanması	43
2.5. Verilerin Analizi	45

2.6. Güvenirlik	45
2.6.1. Uygulama Güvenirliği.....	46
2.6.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik	47
BÖLÜM III	48
BULGULAR VE TARTIŞMA	48
3.1. Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan ve Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan OSB’li ocukların Nesneli Oyun Puanlarında Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	49
3.2. Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan ve Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan OSB’li ocukların Taklit Puanlarında Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	51
3.3.Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan OSB’li ocukların Nesneli Oyun Puanı ve Taklit Puanı ile Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	53
BÖLÜM IV.....	62
SONUÇ VE ÖNERİLER	62
4.1. Sonuç	62
4.2. neriler	63
4.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik neriler	63
4.2.2. Uygulamaya Yönelik neriler	64
KAYNAKLAR.....	65
EKLER	77
Ek A. Demografik Bilgi Formu	78
Ek B. Aile İzin Formu.....	79
Ek C. Uzman Görüş Formu	80
Ek D. Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu.....	84
Ek E. Taklit Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu.....	85
Ek F. Nesneli Oyun Değerlendirme Formu	86
Ek G. Taklit Değerlendirme Formu	87
Ek H. Oyuncak Setlerinin Görselleri	88
Ek I. Taklit Değerlendirme Araçlarının Görselleri.....	90
ÖZGEÇMİŞ	91

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Gelişim Dönemlerine Göre Oyun Davranışları	8
2. Gelişim Dönemlerine Göre Taklit Davranışları	15
3. Çalışma Grubundaki OSB'li Çocukların Cinsiyete, Yaşa, İfade Edici Dil Sözcük Sayısı ve Otistik Bozukluk İndeksi Puanına Göre Dağılımı.....	28
4. Nesneli Oyun Aşamaları, Aşamaların Tanımları ve Örnekler	38
5. Taklit Değerlendirmesinde Kullanılan Nesnelere ve Taklit İşlemleri.....	39
6. OSB'li Çocukların Nesneli Oyun Puanı, Anında Taklit Puanı, Ertelenmiş Taklit Puanı, Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	48
7. OSB'li Çocukların Nesneli Oyun Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	49
8. OSB'li Çocukların Taklit Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	51
9. Sözel Dil Becerilerine Sahip OSB'li Çocuklarda Nesneli Oyun ve Taklit Puanı ile Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayısı Arasındaki İlişki	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sınırlı ilgi alanı, tekrarlayıcı davranışlar ile dil ve iletişim alanında görülen bozukluklarla karakterize olan, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabına (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) göre OSB'nin tanı ölçütleri iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunların ilki sosyal iletişim ve etkileşimde klinik açıdan belirgin, sürekli yetersizliğin varlığı olarak ele alınmaktadır. Tanı ölçütleri içinde ele alınan ikinci kategori ise çocuklarda görülen sınırlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışlardır. DSM-5 ölçütlerine göre OSB'li çocuklar karşılıklı sohbeti sürdürmede, ilgilerini ve duygularını paylaşma gibi sosyal duygusal karşılıklılıkta, sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarını birlikte kullanmada, jestleri anlama ve kullanma gibi sosyal etkileşim davranışlarında, akranlarla oyun oynamada ve akranlarla ilişki geliştirme gibi farklı sosyal bağlamlara göre davranışlarını düzenlemede güçlükler yaşamaktadırlar (APA, 2013).

OSB'nin belirtileri her bir bireyde farklı özelliklerde ve farklı şiddette görülmektedir. Tüm bu çeşitlilikten dolayı DSM-5'te daha önce yapılan sınıflamaların aksine otizm artık bir spektrum olarak ele alınmakta ve Otizm Spektrum Bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. OSB'de bozukluğun şiddetinin hafiften ağıra doğru giden bir sürekliliği olduğu kabul edilmiş ve bozukluğun şiddeti hafif, orta ve ağır diye derecelendirilmiştir. Fakat bu derecelendirmenin göstergeleri ve tanı koyacak kişilerin bu düzeyleri nasıl belirleyeceği belirlenmemiştir (Yaylacı, 2015). Bununla birlikte DSM-5 ölçütlerine göre OSB'li çocukların dil ve iletişim becerilerinde görülen bozukluğun şiddeti ile sınırlı ilgi alanı ve yineleyici davranışların sıklığı OSB'nin şiddetini belirleyen unsurlar olarak ele alınmıştır (APA, 2013).

1980'lerde 10.000 çocuktan beşinde görülen OSB (Newschaffer ve diğ., 2007) günümüzde erkeklerde 1/37 oranında, kızlarda 1/143 oranında olmak üzere her 59 çocuktan birinde görülmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2018). Dolayısıyla OSB'nin görülme sıklığının özellikle 1990 yılından itibaren artış gösterdiği ifade edilmektedir. Alanyazında bu artışın sebebini artan farkındalık ve devlet

desteklerine erişim gibi faktörlerle açıklayan çalışmaların yanı sıra (Raz, Weisskopf, Davidovitch, Pinto ve Levine, 2015) tanılama yaşının küçülmesi, tanı ölçütlerinin değişmesi gibi faktörlerin tam olarak bu artışı açıklayamadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Hertz-Picciotto ve Delwiche, 2009). Dolayısıyla bu artışın sebeplerinin mevcut verilerle henüz netlik kazanmadığını söylemek mümkündür.

OSB'nin nedenlerine ilişkin bakış açısı geçmişten günümüze doğru farklılaşmıştır. Önceleri OSB'nin ebeveynlerin tutumlarından, sevgi ve ilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür (Bodur ve Soysal, 2004). Özellikle psiko-analitik kuramların baskın olduğu 1950-1960'lı yıllarda OSB'li çocuklarda dil ve iletişim alanında görülen bozukluklar üzerine olan kanıtlar pek fazla önemsenmemiş, bunun yanı sıra otizm soğuk ve reddedici olan ve çocukları ile etkileşim kurmayan annelerin etkileşimleri sonucunda çocuğun geri çekilmesi olarak görülmüştür (Schopler ve Mesibov, 1985). Günümüzde ise OSB nedenlerinin çocuğun önceki yaşantısıyla ilişkili olmadığı, nöro-biyolojik nedenlerle ilişkili olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (Bodur ve Soysal, 2004). OSB'ye neyin yol açtığı henüz kesin olarak bilinmese de yapılan çalışmalar sonucunda birçok faktörün rol oynadığı bilinmektedir (Kim ve diğ., 2014). Bu faktörler genetik, prenatal faktörler, ebeveyn yaşı, çocuğun cinsiyeti, nöropatolojik faktörler, beyin fonksiyonlarındaki bozulmalar ve anatomik özelliklerdir (Yüce-Çıtır, 2013). Fakat bu faktörlerin hangisinin hangi oranda OSB'ye yol açtığı konusu günümüzdeki mevcut bilgilerle henüz açıklanamamaktadır (Kırcaali-İftar, 2014).

OSB'nin tanı ölçütlerinden ve şiddetini belirleyen unsurlardan biri olan dil ve iletişim becerilerinde yaşanan bozukluklar yaşamın ilk dönemlerinde ortaya çıkmaktadır (Chawarska ve Volkmar, 2005). İlk sözcüklerin kullanımında görülen gecikmenin ebeveynlerin erken şikâyetlerinden biri olduğu bilinmektedir (Charman, Drew, Baird ve Baird, 2003a; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Örneğin normal gelişim gösteren çocukların ilk sözcükleri yaklaşık bir yaş civarında ortaya çıkmaktayken, OSB'li çocukların ilk sözcükleri ortalama 38. ay civarında ortaya çıkmaktadır (Howlin, 2003). Bununla birlikte OSB'li çocukların dil gelişiminde bireyden bireye farklılaşan heterojen bir yapı görülmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Pickles, Anderson ve Lord, 2014). Bazı OSB'li çocuklar sözel dili hiçbir zaman kazanamazken bazı OSB'li çocuklar ise akranları ile benzer sözel dil becerileri gösterebilmekle birlikte dili sosyal etkileşim amaçlı kullanmada sınırlılıklar yaşayabilmektedirler (Bopp ve Mirenda, 2011; Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Wilkinson, 1998). OSB'li çocuklar sözel dili kazansalar bile dil

becerileri arasında farklılık görülmektedir (Delehanty, Stronach, Guthrie, Slate ve Wetherby, 2018).

Erken dönem sosyal iletişim becerilerinden olan ortak dikkat, taklit ve oyun hem normal gelişim gösteren çocuklarda hem de otizmlili çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkilidir ve OSB’de sınırlılık yaşanan alanlardır. (Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Kesitsel çalışmalar OSB’li çocukların ortak dikkat (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990), taklit (Stone, Ousley ve Littleford, 1997) ve oyun becerilerinin (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1987) dil gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermekte ve boylamsal çalışmalar da OSB’li çocukların ortak dikkat, taklit (Charman ve diğ., 2003b) ve oyun becerilerinin (Sigman ve McGovern, 2005) dil gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

OSB’li çocukların oyun gelişiminde görülen sınırlılıkların oyunun hem diğeri sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin kazanımı için bağlam oluşturmaları (Mundy ve diğ., 1987) hem de dil gelişimi ile ilişkili olmasından dolayı (Ungerer ve Sigman, 1981, 1984) önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda oyun becerisinde olduğu gibi taklit becerisinde de sınırlılık yaşadıkları bilinen OSB’li çocuklarda taklit becerilerinin sosyal iletişim becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamasından (Ingersoll, 2008) ve sosyal ilişkiler geliştirme, iletişim becerileri ve gözlemleyerek öğrenme becerileriyle ilişkili olmasından dolayı (Souza ve diğ., 2015) önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile ilerleyen bölümlerde normal gelişim gösteren ve OSB’li çocuklarda oyun ve taklit gelişimi ile OSB’li çocuklarda oyun ve taklidin dil ile ilişkisi ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Oyun Gelişimi

Oyun, dışsal bir hedef içermeyen, oyunu oynayan kişi için eğlence ve keyif veren, bunun yanı sıra içsel bir motivasyon gerektiren ve oyuna katılan bireylerin aktif katılımı ile kendiliğinden ve gönüllü bir şekilde oluşan etkinlikler olarak tanımlanabilir (Garvey, 1990). Oyunu kişiler arası oyun ve nesneli oyun olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Kişiler arası oyun sosyal etkileşim içeren yüz yüze oyunlar, sosyal oyunlar ve fiziksel oyunlardan oluşurken nesneli oyun çocuğun bir oyuncuğun/nesnenin özelliklerine ve işlevine odaklanmasını ve onu keşfetmesini içermektedir (Benson ve Haith, 2009). Dolayısı ile nesneli oyun çocukların oyuncaklar ya da nesneliler ile oynadıkları oyunlardan oluşmaktadır (Vig, 2007).

Çocuklarda görülen oyun gelişimi bilişsel gelişimle paralel bir seyir izlemektedir (Lifter ve Bloom, 1989). Oyunun bilişsel gelişim ile ilişkili olduğunu ileri süren ilk kişilerden biri olan Piaget, oyun gelişimini bilişsel gelişim aşamalarına dayalı olarak alıştırma oyunları, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç gelişimsel aşamaya ayırmıştır (Else, 2014; Wineberg ve Chicquette, 2008). Piaget'e (1951) göre alıştırma oyunları 0-2 yaş aralığını kapsayan duyu-motor dönemde gerçekleşmektedir. Bu oyunlar tekrarlayıcı nitelikte olup çocukların kendi bedenlerini tanıdığı ve görerek, işiterek, dokunarak ve tadına bakarak çevrelerindeki nesnelere keşfettiği oyunlardan oluşmaktadır (akt., Sheridan ve diğ., 2010). Bu dönemi takiben temsili düşünmenin temelinin oluşturduğu sembolik oyun 2-7 yaş aralığında işlem öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Bu oyunlar bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, nesneye yeni özellikler ekleme ve oyunda olmayan bir şey için varmış gibi yapma olmak üzere üç şekilde ortaya çıkmaktadır (Ungerer, Zelazo, Kearsley ve O'Leary, 1981). Piaget'e (1951) göre kurallı oyun dönemi ise somut işlem dönemine denk gelen, yaklaşık 7-11 yaş aralığını kapsayan bir dönemdir ve bu dönemde ortaya çıkan oyunlar futbol ve seksek gibi diğer kişilerle koordineli bir şekilde oynanan, takip edilmesi gereken birtakım kurallar içeren ve bu kurallara uyma zorunluluğu bulunan oyunlardır (akt.; Smith, 2010). Oyunun bilişsel gelişimle paralel ilerlediğini içeren bu aşamalar alanyazında genel olarak kullanılmakla birlikte oyunun gelişim aşamaları farklı araştırmacılar tarafından daha alt aşamalara bölünerek daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır (Örneğin, Belsky ve Most, 1981; Lifter ve Bloom, 1998; McCune, 1995). Bu çalışma daha ayrıntılı bilgi vereceği düşünüldüğünden dolayı alt aşamalara bölünmüş oyun gelişim aşamaları kullanılmıştır. İlerleyen bölümde bu gelişim aşamalarından bahsedilecektir.

Doğumdan sonra ilk aylarda bebekler el ve ayaklarını keşfetmeye başlarlar yani kendi organları ile ilgilenirler (Belsky ve Most, 1981). Başlangıçta bebeklerin hareketleri kontrolsüz ve refleksif davranışlardan oluşurken bebekler motor beceriler ve duyu organlarının gelişmesiyle nesnelere ulaşabilecek motor koordinasyona ulaşan bebekler (Sheridan ve diğ., 2010) emerek, atarak ya da çekerek oyuncakları keşfetmeye başlarlar ve dolayısıyla pek çok nesneyi incelemeye başlarlar (Hurlock, 1964). Trevarthen'e (1979) göre bebekler üç dört ay civarında uzaktaki nesnelere ilgilenmeye, onları yakalamaya, manipüle etmeye ve keşfetmeye başlarlar (akt., Williams, 2003). Dolayısıyla keşfedici/manipülatif oyun aşaması bebeğin etrafını keşfetmesini ve duyu organlarıyla nesnelere özelliklerini anlamasını içerir. Bu aşama gelişimsel oyunun ilk aşamasıdır ve

bir nesne üzerinde gerçekleşen rastgele eylemler ve nesne üzerinde gerçekleşen farklı eylemlerden oluşmaktadır. Bu aşamada bebeğin sergilediği eylemler ve nesnelere arasında belirgin bir işlevsel ilişki yoktur (Baranek ve diğ., 2005). Bebekler ortalama 14. hafta itibarıyla nesnelere tutup eskiye oranla daha uzun süre bakmaya başlayabilirler ve 18-20 hafta civarında nesnelere sallar, ağzına alır ve tekrar bırakırlar. İki eliyle oyuncakları tutup bırakabilmekle beraber ellerini açarak nesnelere düşürürler. Bununla birlikte bu bırakma davranışı henüz amaçlı olarak yere bırakma davranışı değildir (Sheridan ve diğ., 2010).

Nesnelere keşfetmeye başlayan bebekler altı ay civarında tek seferde bir nesneyle oynarken yaklaşık dokuz ay civarında ise iki farklı nesneyi ilişkilendirmeye ya da birleştirmeye başlarlar ve nesnelere arasındaki benzerlikleri ilgilerini çeker (Fenson, Kagan, Kearsley ve Zelazo, 1976). Bu aşamada bebekler iki ya da daha fazla nesneyi alışıldık olmayan bir biçimde yani işlevine uygun olmayan şekilde (iki nesneyi birbirine dokundurma, çarpma) kullanırlar (Ungerer ve Sigman, 1984). Birleşim aşaması olarak adlandırılabilen bu aşamada bebekler ilk olarak birleşik haldeki nesnelere ayırma, ikinci olarak ise ayrı olan nesnelere birleştirme eğilimindedir. Bebeğin kapağı kapalı olan oyuncak çaydanlığın kapağını açması nesnelere ayırmaya, açmış olduğu çaydanlığın kapağını kapatması ise nesnelere birleştirmeye ya da telefon ahizesini kaldırması birleşimleri ayırmaya, telefon ahizesini yerine koyması ise birleşim oluşturmaya örnek olarak verilebilir.

Erken çocuklukta ortalama 13. ay itibarıyla yaptıkları birleşimler sıklıkla çocuğun nesnelere sosyo-kültürel kullanımını ve nesnelere arasındaki fiziksel ve/veya işlevsel benzerlikleri fark ettiğini gösteren birleşimlerdir (Fenson ve diğ., 1976). Çocuk artık özel birleşimler oluştururken nesnelere fiziksel ya da geleneksel niteliklerini dikkate alarak birleşimler oluşturmaktadır ve bunlar özel birleşimlerdir. Özel birleşimler/fiziksel nitelikler bebeğin birleştirmeleri sırasında nesnelere özgün fiziksel özelliklerini koruyarak nesnelere birleştirmesidir. İç içe geçmeli bir kutuyu diğer kutunun içine koyması buna örnek olarak verilebilir. Özel birleşimler/geleneksel nitelikler ise bebeğin ilişkili iki nesneyi bir araya getirmesidir. Bebeğin sandalyeyi masanın yanına koyması, bardağı çay tabağının üzerine koyması, kamyonun damperini bloklarla doldurması buna örnek olarak düşünülebilir (Lifter ve Bloom, 1989).

12-18 ay civarında nesnelere işlevsel olarak kullanan çocuklar ilk olarak bu nesnelere kendileriyle ilişkilendirirler. *Kendine yöneltilmiş oyun* olarak adlandırılan bu oyun etkinliklerinde çocuk oyuncak bebeği bir partner olarak oyuna dahil etmez. Çocuk oyun eylemlerini oyuncak figür/bebek ya da oyun partneri üzerinde değil kendi üzerinde

sergiler. Örneğin çocuk kaşık ve kâseyi birbiriyle ilişkilendirir ve kendisi yemek yiyormuş gibi yapar ya da oyuncak tarakla sadece kendi saçını tarıyormuş gibi yapar. Oyuncak bebeğin ya da başkasının saçını tarıyormuş gibi başkasına yönelik –miş gibi eylemler sergilemez. Dolayısı ile çocuğun eylemleri sadece kendisine yöneliktir başkasına yönelik değildir (Lowe, 1975).

19-24 ay civarında oyun etkinliklerinde çocuk aracı durumdadır ve sergilediği eylemler artık kendisinden ziyade başkasına doğru yönelmeye başlamıştır. *Başkasına yönelik oyun* aşaması olarak ifade edilen bu aşamada önceden kendisini kaşıkla besleyen ya da oyuncak tarakla kendi saçını tarayan çocuk artık oyuncak bebeği kaşıkla beslemekte ya da oyuncak tarakla oyuncak bebeğin saçını taramaktadır. Çocuk burada oyuncak bebeği kendi oyununun pasif bir katılımcısı olarak ele almaktadır (Watson ve Fischer, 1977).

16. ay civarında kendisi üzerinde ya da bir figür üzerinde bir eylem sergileyen çocuk artık iki veya daha fazla figür üzerinde aynı eylemi sergilemeye başlayarak diziler oluşturmaktadır. *Basit şemalı diziler* olarak adlandırılan bu aşamada çocuk oyuncak tarakla önce oyuncak bebeğin saçını sonra yetişkinin saçını tarar ya da önce oyuncak bardaktan su içermiş gibi yapar ve ardından oyuncak bebeğe de su içiriyormuş gibi yapar. 18. aya gelindiğinde ise çocuk pek çok oyun şemasını mantıksal bir çerçevede sıralar. *Birden fazla şema içeren diziler* olarak adlandırılan bu aşamada çocuğun aynı oyun dizisi içinde en az iki tane birbiri ile ilişkili eylem sergilemesi beklenir (Ungerer ve Sigman, 1981). Bu aşamaya örnek olarak çocuğun telefon ahizesini kaldırıp numaraları çevirip konuşması verilebilir (Casby, 2003). Çocuğun oyuncak bebeğe kaşıkla mama yedirip, ağzını silip ve daha sonra yatağa yatırması ya da bebeğin ayıcığı beslemesi, dişlerini fırçalaması ve onu yatağa yatırması birden fazla şema içeren diziler aşamasına örnektir (Davies, 2015).

İkinci yaşın ortalarına doğru çocuklar oyuncakları sembolik olarak kullanmaya ve onları oyunlarıyla bütünleştirmeye başlarlar. Sembolik oyunun en erken aşamasından biri olan *yerine koyma* aşamasında çocuk bir nesneyi diğerinin yerine koyar. Örneğin çocuk tencere ve tavalarla oynarken bunları ayaklarına geçirir ve ayakkabıymış gibi gülerek mutfağa doğru gitmeye başlar. Kendine yönelik –miş gibi yapma, başkasına yönelik –miş gibi yapma, tek şemalı dizi oluşturma aşamaları sembol öncesi aşamalar olarak ele alınırken bu aşama gerçek anlamda sembolik oyun eylemlerinin görüldüğü aşamadır. Çocuğun oyun sırasında çaydanlığı telefon yerine kullanması ya da bir lego parçasını

tuzlukmuş gibi kullanması, bir nesneyi diğer bir nesne yerine kullanma aşamasına örnek olarak verilebilir (Ungerer, Zelazo, Kearsley ve Kurowski, 1979).

Bir nesneyi diğer bir nesne yerine koymanın yanı sıra olmayan bir nesne varmış gibi yapma eylemlerinin sergilendiği *nesne olmaksızın yerine koyma* aşaması 24-30 aylar arasında görülmeye başlar (Rosenblatt, 1977). Hayali bir şişeden bir bardak içine su dökme, kaşık olmaksızın oyuncak bebeği besleme, elinde bardak olmaksızın bardak varmış ve birşeyler içermiş gibi yapma, elinde tarak olmaksızın tarak varmış gibi yapıp saçlarını tarama bu aşamaya örnektir. Önceki aşamalarda oyuncak bebek çocuğun oyununun sadece pasif bir katılımcısı iken ortalama 30-36 aylarda oyunun aktif bir katılımcısı olmaya başlar ve çocuk eylemi oyuncak bebek gerçekleştiriyormuş gibi davranışlar sergileyerek oyun oynar. *Oyuncağın aracı olması* aşaması olan bu aşamada çocuk oyun eylemlerini oyuncak bir figüre yaptırır, oyuncak bir figürün başka bir oyuncak figür (bebek, at, inek) ya da başka bir nesne üzerinde (araba, ev, çiftlik, telefon) eylem gerçekleştirmesini sağlar. Örneğin oyuncak bir figürü oyuncak kamyonun sürücü koltuğuna oturtarak figür kamyonu sürüyormuş gibi yapar (Lowe, 1975) ya da oyuncak bebeğin ellerini manipüle ederek başka bir oyuncak bebeğe yemek yediriormuş gibi yapar. Bir diğer sembolik oyun aşaması olan *nesneye olmayan özellikler katma* aşamasında ise çocuk figüre ya da nesneye o an olmayan özellikler atfederek oyun eylemleri sergiler. Örneğin oyuncak bebek ağlıyormuş gibi yapma, oyuncak çiftlik yanıyormuş gibi yapma gibi eylemlerle oyun eylemlerine yeni özellikler katar (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Sherrat, 2002). Sembolik oyunda yerine koyma aşaması, nesne olmaksızın yerine koyma aşamasından ve nesneye özellik atfetme aşamasından daha önce ortaya çıkmaktadır (Corrigan, 1987). Çocukların bebeklik döneminden itibaren ortaya çıkan oyun davranışları gelişim sırasına göre Çizelge 1’de verilmiştir.

Oyun motor bir beceri gibi görünse de oyun sayesinde çocuklar hem motor becerilerini hem de bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil becerilerini geliştirirler. Oyun çocuklara hem çevreleri hakkında bilgi edinebilme imkânı sunar hem de yeni edinilen becerileri uygulamaya, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirmeye, öğrenilen dili kalıcılaştırmaya, duyguları yönetmeye ve başkalarıyla sosyalleşmeye fırsat sağlar (Essa, 2010). Bu yüzden çocukların oynadıkları oyunlar basit ve gereksiz boş zaman etkinliği değil, aksine çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen önemli bir etkinliktir. Dolayısıyla oyun becerileri çocuğun gelişim alanlarındaki durumunu yansıtmaktadır ve oyunda yaşanan gecikme ya da gerilikler tüm gelişim alanlarına yansiyabilmektedir. OSB’li çocuklarda da hem oyun becerilerinde sınırlılıklar hem de normal gelişim

gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında gelişimsel farklılıklar görülmektedir (Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemier, 1990).

Çizelge 1

Gelişim Dönemlerine Göre Oyun Davranışları

Gelişim Dönemleri	Oyun Davranışları
10-12 hafta	Emerek, atarak ya da çekerek oyuncakları keşfetmeye başlarlar (Hurlock, 1964).
14. hafta	Nesneleri tutup eskiye oranla daha uzun süre bakmaya başlarlar (Sheridan ve diğ., 2010).
18-20 hafta	Nesneleri sallar, ağzına alır ve tekrar bırakırlar. İki eliyle oyuncakları tutup bırakabilmekle beraber ellerini açarak nesnelere düşürürler (Sheridan ve diğ., 2010).
6. ay	Tek seferde bir nesneyle oynarlar (Fenson ve diğ., 1976).
9-13 ay	İki ya da daha fazla nesneyi işlevine uygun olmayan şekilde (iki nesneyi birbirine dokundurma, çarpma) kullanırlar. İlk olarak birleşik haldeki nesnelere ayırma, ikinci aşamada ise ayrı olan nesnelere birleştirme eğilimindedirler (Fenson ve diğ., 1976).
12-18 ay	Oyun eylemlerini kendi üzerlerinde sergilerler (<i>Kendine yöneltilmiş oyun</i>)(Lowe, 1975).
19-24 ay	Oyun eylemlerini kendi üzerlerinde değil, oyuncak bebek/figür ya da partner üzerinde sergilerler (<i>Başkasına yönelik oyun</i>) (Watson ve Fischer, 1977).
16. ay	İki veya daha fazla figür üzerinde aynı eylemi sergilemeye başlayarak diziler oluştururlar (Ungerer ve Sigman, 1981).
18. ay	Aynı oyun dizisi içinde en az iki tane birbiri ile ilişkili eylem sergilerler (Ungerer ve Sigman, 1981).
2 yaş	Oyuncakları sembolik olarak kullanmaya ve onları oyunlarıyla bütünleştirmeye başlarlar. Bir nesneyi diğerinin yerine koyarlar (Ungerer ve diğ., 1979).
24-30 aylar	Olmayan bir nesne varmış gibi yaparlar (Rosenblatt, 1977).
30-36 aylar	Oyun eylemlerini oyuncak bebeğe yaptırırlar (Lowe, 1975).

1.2. OSB'li Çocuklarda Oyun Gelişimi

OSB'li çocukların oyunları normal gelişim gösteren çocukların oyunlarından nitelik ve nicelik yönüyle farklılaşmaktadır (Hobson, Lee ve Hobson, 2009). OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren ya da gelişimsel geriliği olan çocuklara göre daha az ayrıntılı, daha az çeşitlilik içeren ve daha az karmaşık oyun davranışı sergilemektedirler (Williams, Reddy ve Costall, 2001). Araştırmalar OSB'li çocukların oyun becerilerinin

normal gelişim gösteren ve farklı yetersizlikleri olan (zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, dil bozukluğu olan çocuklar) çocuklara göre daha sınırlı olduğunu göstermektedir (Stone ve diğ., 1990; Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003).

Otizmi tanımlayan ilk kişilerden birisi olan Kanner (1943) otizmlili çocukların nesne manipülasyonlarının ve sıklıklarının normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olduğunu, davranışsal özelliklerini incelediği otizmlili çocukların nesnelere döndürerek, sınırlı ilgi alanlarına sahip bir şekilde oyun oynadığı kişiye ilgi göstermeyen, takıntılı ve tekrar edici bir şekilde oyun oynadıklarını belirtmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar da Kanner'in bulgularını destekler nitelikte OSB'li çocuklarının oyunlarında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Baranek ve diğ., 2005; Williams ve diğ., 2001).

OSB'li çocuklar keşfedici manipülatif oyunlarda OSB'li olmayan çocuklara göre daha fazla nesnelere döndürme ve nesnelere alışıldık olmayan şekilde inceleme eğilimi içindedirler (Ozonoff ve diğ., 2008). Nesnelere inceleme ve keşfetme keşfedici manipülatif aşamanın özelliği olmasına rağmen OSB'li çocukların bu aşamada daha fazla ve daha uzun süre sınırlı ve tekrarlayıcı oyun davranış örüntüleri sergiledikleri görülmekte ve manipülatif oyunlarda görülen bu bozukluk ileride birtakım sınırlılıklara yol açmaktadır. OSB'li çocuklarda sınırlı ve tekrarlayıcı keşfedici manipülatif oyun davranışları ne kadar şiddetli ortaya çıkarsa daha sonraki dönemlerde sosyal ve bilişsel becerilerde yetersizlik ya da gecikme görülme ihtimali de o kadar çok artmaktadır (Ozonoff ve diğ., 2008). OSB'li çocukların oyuncaklarla keşfedici ya da kısmen işlevsel olarak oynadıkları düşünülse de takıntılı ve tekrar edici bu tür oyun davranışları tam olarak bir oyun davranışı olarak kabul edilmemektedir (Charlop, Lang ve Rispoli, 2018).

OSB'li çocuklarda işlevsel oyun gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda işlevsel oyunda gecikmeler olduğunu ya da işlevsel oyunda bozukluklar olduğunu öne süren birbirinden farklı araştırmalar bulunmaktadır. İşlevsel oyunda gecikmeler olduğunu öne süren araştırmalarda OSB'li çocukların normal gelişim gösteren ya da diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklara göre işlevsel oyun çeşitliliğinin daha az olduğu, daha az işlevsel oyun dizisi ürettikleri, oyun eylemlerinin sıklıkla bir bardağı ağzına götürmek ya da arabayı yerde itmek gibi sadece tek nesne içeren basit eylemlerden oluştuğu (Williams ve diğ., 2001), yalnızca OSB'li çocukların değil gelişimsel yetersizliği olan çocukların da normal gelişim gösteren çocuklardan daha az işlevsel oyun eylemi sergiledikleri belirtilmektedir (Libby ve diğ., 1998). İşlevsel oyunda bozukluklar olduğunu öne süren araştırmalarda ise bu durumun aksine OSB'li çocukların oyun becerilerinde görülen sınırlılıkların sendroma özgü bir bozukluk olduğu (Stone ve diğ., 1990), OSB'li

çocukların oyun becerilerinin normal gelişim gösteren ya da diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların oyun becerilerinden ayırt edici nitelikte olduğu, OSB'li çocukların gelişimsel olarak oyun becerilerini kazansalar bile özellikle sembolik oyun aşamasında sınırlılık yaşadıkları belirtilmektedir.

Sigman ve Ungerer (1984) zihinsel yaşa göre eşleştirdikleri 16 OSB'li (ortalama yaş=51,7; zihinsel yaş=24,8), 16 zihinsel yetersizliği olan (ortalama yaş=50,7; zihinsel yaş=26,6) ve 16 normal gelişim gösteren (ortalama yaş=20,8; zihinsel yaş=24,6) çocuk ile yaptıkları çalışmada çocukların oyun becerilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda OSB'li çocukların oyuncakları sadece fiziksel özelliklerine dayalı olarak manipüle ettikleri, nadiren oyuncaklarla işlevsel veya ilişkisel birleşimler yaptıkları, daha az oyun dizisi oluşturdukları, daha az bebeğe yöneltilmiş oyun eylemi sergiledikleri ve bir nesneyi bir nesne yerine koyma amacıyla eylemlerde bulunmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dominguez, Ziviani ve Rodger da (2006) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukların oyuncak tercihlerini incelemişler, araştırma sonucunda OSB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az birleşim gerektiren oyuncakları, bebekleri ve evcilik seti oyuncaklarını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında OSB'li çocukların işlevsel oyunlarının başkasının aklından geçenleri anlama ya da üst temsil edebilme yeteneğini gerektirmemesinden dolayı az da olsa işlevsel oyun oynayabildikleri fakat sembolik oyunu oynayamada önemli güçlükler yaşadıkları kabul edilmektedir (Jarrod, Boucher ve Smith, 1996). Bununla birlikte bazı çalışmalar OSB'li çocukların sembolik oyun oynayabildiklerini ve sembolik oyun becerilerinin diğer çocuklara göre daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Libby ve diğerleri (1998) yaptıkları çalışmada OSB'li çocukların sembolik oyun aşamalarından olan yerine koyma aşamasına yönelik sergiledikleri eylemleri normal gelişim gösteren ve Down Sendromlu çocukların eylemleriyle karşılaştırmışlar, araştırma sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bununla birlikte araştırmacılar nesne olmaksızın yerine koyma ve nesneye özellik atfetme aşamalarına yönelik oyun eylemlerinin üretilmesinde OSB'li çocukların normal gelişim gösteren ve Down Sendromlu çocuklara göre daha az sayıda sembolik oyun eylemi ürettiklerini bulmuşlardır. Buna ek olarak OSB'li çocuklara çeşitli destekler verildiğinde sembolik oyun oynayabildikleri de görülmektedir (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Caló, 2013). Fakat OSB'li çocuklarda oynanan bu sembolik oyunlarda akıcılık, esneklik ve yaratıcılığın eksik olduğu bilinmektedir (Jarrod, 2003). Yani OSB'li çocuklarının

sembolik oyunları diğer çocuklara göre gecikmeli olmasının yanı sıra farklılık da göstermektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar işlevsel oyunda ileri düzeyde sembolik oyun oynayabilirlerken, OSB'li çocuklar işlevsel oyundan sembolik oyuna geçişte oldukça zorlanmaktadırlar (Kasari, Chang ve Patterson, 2013).

1.3. OSB'li Çocuklarda Oyun ve Dil İlişkisi

Oyunun gelişim alanlarıyla yakından ilişkili olduğu bilinmekle beraber oyun ve dil üzerine yapılan birçok çalışma oyun ve dilin pek çok yönden ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hem oyunun hem de dilin bir şeyi başka bir şeyin yerine koymaya ya da sembolik olarak temsil etmeye dayalı olması çocuğun oyun karmaşıklığının dil karmaşıklığıyla örtüşerek ilerlemesi ile oyun ve dilin zihinde kavramsal gelişimle iç içe olmasından dolayı oyun ve dil arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Lewis, 2003). Dolayısı ile oyun ile dil birbirine paralel ve birbiri ile ilişki içinde gelişmektedir (Acarlar, 2001). Çocuğun kendine yönelik oyunu tek sözcüklü iletişimsel ifadelerin kullanımıyla aynı dönemde ortaya çıkarken oyun sırasında nesnelere birleştirmesi ile sözcüklerin ilk birleşimlerinin aynı gelişimsel dönemlerde ortaya çıkması bu duruma örnektir (McCune, 1995; Ogura, 1991). Oyun ve dilin her ikisi de sembol kullanımına ve temsili düşünmenin gelişimine dayalı olmasından dolayı oyun gelişimi ile dil gelişimi arasında bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Ungerer ve Sigman, 1981).

Tamis-Le Monda ve Bornstein (1994) çalışmalarında 13 aylık normal gelişim gösteren çocukların oyunlarını inceleyip alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda 13 aylık çocukların oyun düzeyleri ile ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken çocuklar 20 aylık olduklarında ifade edici dil sözcük dağarcıkları ile oyun düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Ungerer ve Sigman (1984) normal gelişim gösteren çocuklarda 13,5. ayda işlevsel oyun ve sembolik oyun becerilerinin çocukların 22. aydaki dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Lyytinen, Poikkeus ve Laasko (1997) 18.1 aylık 101 normal gelişim gösteren çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada oyun ile dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda sembolik oyun ile alıcı ve ifade edici dil arasında anlamlı ilişki bulunmuş sembolik oyun, işlevsel oyun ve nesne manipülasyonu hep birlikte toplam oyun puanı olarak ele alındığında ise oyun ile dil ilişkisinin azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda oyun ile alıcı dil arasındaki ilişkinin oyun ile ifade edici dil arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacılar erken dönemde konuşan çocukların geç konuşan çocuklara göre daha fazla sembolik oyun becerisi sergilediklerini bulmuşlardır. Oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişki sadece normal gelişim gösteren çocuklarda değil aynı zamanda OSB’li çocuklarda da sıklıkla araştırılan bir konudur. Alanyazında OSB’li çocuklarda oyun ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oyunun bu çocuklarda da dil gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Mundy ve diğ., 1987; Stone ve Yoder, 2001).

Siller ve Sigman (2002) OSB’li çocukların dil gelişimleri ile anneleriyle olan oyun davranışlarını incelemişlerdir. Dört yaşında araştırmaya katılan çocukların oyun davranışları bir yıl, on yıl ve on altı yıl sonra tekrar değerlendirilmiş ve her üç değerlendirmede de OSB’li çocukların anneleri ile oyun oynamaları ile sözcük dağarcıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Toth ve diğerlerinin (2006) erken dönem sözel olmayan iletişim becerileri ile dil ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya toplam 60 OSB’li çocuk katılmıştır. Araştırmada iki defa veri toplanmıştır. Birinci veri toplama işlemi çocukların yaşları 34-52 ay arasındayken ikinci veri toplama işlemi birinci veri toplama işleminden ortalama iki buçuk yıl sonra çocukların yaşları 65-78 ay arasındayken yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 3-4 yaşında ortak dikkat ve anında taklit becerisinin hali hazırdaki dil gelişimiyle ilişkili olduğu bulunmuşken oyun ve ertelenmiş taklit becerisinin ise 4-6,5 yaşındaki dil becerilerini yordadığı bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine Charman ve diğerleri (2003b) yaptıkları çalışmada oyunun alıcı ve ifade edici dili yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada OSB’li çocukların ortak dikkat, oyun, taklit ve dil çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada çocuklar ilk olarak 20 aylıkken değerlendirilmiş, 22 ay sonra yani 42. ayda tekrar değerlendirmeye alınmışlardır. Çalışma sonucunda 20. aydaki ortak dikkat ve taklit becerilerinin 42. aydaki alıcı dil becerilerini yordadığı fakat oyunun alıcı ve ifade edici dil becerilerini yordamadığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumu 20. ayda oyun ölçümlerindeki tavan etkisinden ve küçük örneklem grubundan kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir.

Mundy ve diğerleri (1987) yaptıkları çalışmada OSB’li çocuklarda dil ediniminin sosyal ve bilişsel becerilerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya ortalama yaşları 54.5 ay olan 38-75 aylık 16 OSB’li çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda işlevsel ve sembolik oyun becerilerinin OSB’li çocukların dil becerileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Sembolik oyun eylem çeşitliliği ile alıcı ve ifade edici dil anlamlı derecede ilişkili bulunmuşken bebeğe yönelik işlevsel oyunun sadece alıcı dil ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Oyun becerilerine ek olarak sözel olmayan iletişim becerilerinin belirli

türlerinin de OSB'li çocukların dil gelişimleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ortak dikkati yanıtlama ile alıcı ve ifade edici dil arasında da anlamlı ilişki bulunmuşken ortak dikkati başlatma ile sadece alıcı dil ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar OSB'li çocuklarda görülen nesnel oyun becerilerinin temsili düşünmede bilişsel eksiklikler içerdiği ve bu bilişsel eksikliklerin OSB'li küçük çocuklarda dil becerileri ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Stanley ve Konstantareas (2007) OSB'li çocukların sembolik oyun, otistik belirtilerin derecesi, sözel olmayan bilişsel beceriler, sosyal gelişim ile alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 24-216 ay arasında değişen toplam 101 OSB'li çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda sözel olmayan bilişsel becerilerin ve ifade edici dil becerilerinin sembolik oyun ile ilişkili olduğu fakat alıcı dilin sembolik oyunla ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ungerer ve Sigman (1981) sembolik oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek için zekâ yaşları ortalama 24,8 ay olan 16 OSB'li çocukla yaptıkları çalışmada daha iyi dil becerisine sahip olan çocukların dil becerisi daha zayıf olan OSB'li çocuklardan daha fazla işlevsel ve sembolik oyun oynadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada dil becerisi yüksek olan OSB'li çocuklar daha fazla nesneye ve kendine yönelik oyun eylemi sergilemişlerdir. Faja ve diğerleri (2016) boylamsal olarak yürüttükleri çalışmada okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklarda yürütücü işlevler ve oyun becerilerinin dil ve bilişsel beceriler ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu amaçla OSB'li çocukları dil becerileri başlangıçta yüksek olan (n=30) ve dil becerileri başlangıçta düşük olan (n=36) çocuklar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Birinci veri toplama işlemi çocukların yaşları 34-52 ay arasındayken ikinci veri toplama işlemi birinci veri toplama işleminden ortalama iki buçuk yıl sonra çocukların yaşları 68-82 ay arasındayken yapılmıştır. Çalışma sonucunda düşük dil grubunda yer alan çocuklarda sözel olmayan bilişsel beceriler, yürütücü işlevler ve oyun becerilerindeki bireysel farklılıklara katkı sağlamıştır. Yüksek dil grubunda olan çocuklarda okul öncesi dönemdeki yürütücü işlevlerin daha sonraki yıllarda oyun ve sosyal becerileri yordadığı bulunmuştur. Araştırmacılar oyun becerilerinin ve yürütücü işlevlerin farklı dil becerilerine sahip OSB'li çocuk grupları arasında farklılaştığını ve oyun becerilerinin gelişmesinde yürütücü işlevlerin önemli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Ökcün-Akçamuş (2015) OSB'li çocuklarda ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jestler ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaşları 3.0-8.2 arasında değişen toplam 69 çocuk OSB'li çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklar sahip oldukları ortalama sözcük uzunluklarına göre sözel dile sahip olmayan, tek sözcük döneminde olan,

basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar olarak gruplara ayrılmıştır. Çalışmada McCune'in (1995) beş aşamalı sembolik oyun hiyerarşisi temel alınarak oyun değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ile jest puan ortalamalarının OSB'li çocukların dil düzeylerinin artmasıyla birlikte artış gösterdiği bulunmuştur. Yani karmaşık cümle döneminde olan OSB'li çocuklar en yüksek puan ortalamasına sahipken sözel dile sahip olmayan OSB'li çocukların ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak OSB'li çocuklarda oyun becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklara göre sınırlılıklar görülmektedir. Bu çocuklarda manipülatif oyun düzeyinde sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar gözlenirken daha karmaşık oyun düzeylerinde yer alan işlevsel ve sembolik oyun davranışlarında da sınırlılıklar görülmektedir. Oyun ve dilin sembol kullanımına ve temsili düşünmenin gelişimine dayalı olmasından dolayı ve oyun gelişimi ile dil gelişiminin birbiri ile ilişkili olmasından dolayı (Ungerer ve Sigman, 1981) oyun becerilerinde sınırlılık yaşayan OSB'li çocukların dil becerilerinde de sınırlılık yaşaması olasıdır.

1.4. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Taklit Gelişimi

Taklit gözlemlenen davranışların kopyalanması olarak tanımlanabilir (Zentall, 2006). Taklit sayesinde çocuklar, gözlemlenen karmaşık durumları anlarlar ve çevre ile karşılıklı etkileşime girerler (Uzgiris, 1981). Bebeklikte ve erken çocuklukta taklidin sosyal kullanımı karmaşık sosyal iletişim becerilerinin gelişimi ile ilişkili olmakla birlikte çocuklar taklidin sosyal kullanımı ile sosyal iletişim becerilerini kazanırlar (Ingersol, 2008). Sosyal ilişkiler, iletişim ve hayat boyu öğrenmeyi yordayan becerilerden birisi olan taklidin (Souza ve diğ., 2015) normal gelişim gösteren çocukların erken dönem sosyal gelişimlerinde önemli rol oynamasının yanı sıra dil becerileri ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra, 1979). Çocuklar henüz sözcükleri kullanmadan önce niyetlerini ifade etme ya da iletişim kurma amacıyla ses ve jestleri kullanırlar. Bu sesler ve jestler ya işlevsel eylemlerin sürekli tekrarını ya da el sallamak, başını sallamak ya da işaret etmek gibi eylemlerin taklit edilmesini içermektedir. Aynı şekilde çocuklar, insanların iletişim amacıyla sözcükleri nasıl kullandıklarını gözlemleyerek sözcüklerin anlamlarını öğrenirler. Daha sonra aynı amaçla iletişim kurmak için anlamlarını öğrendikleri sözcükleri taklit ederek kullanırlar (Rogers ve Williams, 2006).

Normal gelişim gösteren çocuklarda taklit, gelişimin erken döneminde ortaya çıkmaktadır (Meltzoff ve Moore, 1977). Hulit ve Howard'a (1993) göre bebekler 1. ve 4. aylar arasında başka biri tarafından tekrar edilen kendi davranışlarını tekrar ederler. 4. ve 8. aylar arasında önceden kendiliğinden ürettikleri kendi davranışlarını taklit ederler ve sınırlı taklit davranışları gösterirler. 8. ve 12. aylar arasında kendiliğinden üretilmeyen davranışları taklit ederler, 12. ve 18. aylar arasında ise gözlemlemiş oldukları eylemleri anlamak amacıyla taklit davranışlarını kullanırlar. 18-24. aylar arasında ise ertelenmiş taklide başlarlar (akt., Kuder, 1997). Çocukların bebeklik döneminden itibaren ortaya çıkan taklit davranışları gelişim sırasına (Hulit ve Howard, 1993; akt., Kuder, 1997) göre Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

Gelişim Dönemlerine Göre Taklit Davranışları

Gelişim Dönemleri	Taklit Davranışları
1. ve 4. ay	Başkası tarafından tekrar edilen kendi davranışlarını tekrar ederler.
4. ve 8. ay	Önceden kendiliğinden ürettikleri kendi davranışlarını taklit ederler ve sınırlı taklit davranışları gösterirler.
8. ve 12. ay	Kendiliğinden üretilmeyen davranışları taklit ederler.
12. ve 18. ay	Gözlemlemiş oldukları eylemleri anlamak amacıyla taklit davranışlarını kullanırlar.
18. ve 24. ay	Ertelenmiş taklide başlarlar.

Taklit eylemleri nesnelere yapılan taklit eylemlerini içeriyorsa “*nesneli eylem taklidi*”; nesne içermeyip vücut hareketlerini, büyük-küçük kas motor eylemleri ve jestleri içeriyorsa “*motor taklit*” (Rogers ve diğ., 2003) ve anlamsız sözcükleri ve sesleri içeriyorsa “*ses taklidi*” olarak isimlendirilmekte, bununla birlikte taklit eylemleri taklit edilen eylemin gerçekleştiği zamana göre anında taklit ve ertelenmiş taklit olarak da isimlendirilmektedir (Zaghlawan, 2011).

Anında taklit kişinin modeli gözlemledikten hemen sonra aynı taklit eylemini yeniden sergilemesidir (Nadel ve Peze, 1993; akt., Zaghlawan, 2011) ve çocuklarda ilk gelişen taklit türüdür (Zaghlawan, 2011). *Ertelenmiş taklit* ise kişinin modeli gözlemledikten belirli bir süre sonra aynı eylemi yeniden sergilemesidir (Rogers ve diğ., 2008). Ertelenmiş taklit erken bilişsel gelişimde önemli bir köşe taşıdır (Heimann ve

Meltzoff, 1996) ve zihinsel temsil etmenin ayırt edici bir özelliği olarak ele alınmaktadır. Ertelenmiş taklit sayesinde izlenen davranışın zihinsel bir temsili oluşturulur, bu davranış saklanır ve daha sonra hatırlanır (Piaget, 1962; akt., Barr, Dowden ve Hayne, 1996). Piaget'e göre ertelenmiş taklit temsili düşünme, konuşma ve zihinsel temsillerin ortaya çıktığı 18-24. aylar arasında ortaya çıkmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarda ertelenmiş taklit herhangi bir öğretim yapılmaksızın ortaya çıkan bir taklit türüdür (Meltzoff ve Moore, 1989). Bu taklit türü dil ve iletişim becerilerinin edinilmesinde önemli role sahiptir (Brown, Peace ve Parsons, 2009).

Taklit becerisi normal gelişim gösteren (Stone ve diğ., 1997) ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuklara göre (Rogers, Bennetto, McEvoy ve Pennington, 1996) OSB'li çocuklarda daha sınırlıdır (Williams, Whiten ve Singh, 2004). OSB'li çocuklarda taklit becerilerinde yetersizlik görülmekte ve bu yetersizlik heterojenlik göstermektedir (Ingersoll ve Meyer, 2011).

1.5. OSB'li Çocuklarda Taklit Gelişimi

Taklit becerisi öğrenme, iletişim ve etkileşim için temel bir beceri olmasına rağmen OSB'li çocukların bu beceride yetersizlik gösterdiği bilinmektedir. Stone ve diğerleri (1997) yapmış oldukları çalışmada OSB'li çocukların motor taklit becerilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 18 OSB'li, 18 gelişimsel gecikmesi olan ve 18 normal gelişim gösteren çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda tüm gruplarda benzer taklit örüntüleri görülmesine rağmen OSB'li çocukların motor taklit becerilerinde diğer grupta yer alan çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. OSB'li çocukların vücut taklitlerinde nesnel eylem taklitlerinden daha çok zorlandıkları bulunmuştur. Ek olarak OSB'li çocukların anlamlı nesne taklitlerinde anlamsız nesne taklitlerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown (1998) OSB'li ve Down Sendromu olan ve normal gelişim gösteren çocukların taklit davranışları arasında farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Bu amaçla 20 OSB'li, 19 Down Sendromu olan ve 20 normal gelişim gösteren çocuğu alıcı dile dayalı zekâ yaşlarına ve iletişim puanlarına göre eşleştirmişlerdir. Aynı zamanda Down Sendromlu ve OSB'li çocukları kronolojik yaşlarına ve sözel zekâ puanlarına göre eşleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda OSB'li çocukların OSB semptomlarından olan sosyal etkileşim, anında taklit ve ertelenmiş taklit becerileri, ortak dikkat, duygusal ipuçlarını yanıtlama ve sembolik oyunda Down

Sendromu olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur.

Charman ve diğerleri (1997) kronolojik yaşlarına göre eşleştirildikleri 20 aylık OSB'li, gelişim geriliği olan ve normal gelişen çocukların taklit becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında OSB'li çocukların hem normal gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan daha düşük taklit performansına sahip oldukları bulunmuştur. Rogers ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada yaşları 21-50 ay arasında değişen 24 OSB'li, 20 gelişim geriliği olan, 18 Fragile X Sendromu olan çocuk ile yaşları 18-24 ay arasında değişen 15 normal gelişim gösteren çocuğun taklit becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda OSB'li çocukların toplam taklit puanlarının tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Turan ve Ökcün-Akçamış (2013) gelişimsel yaşlarına göre eşleştirdikleri 18 OSB'li, 15 gelişim geriliği olan ve 16 normal gelişim gösteren çocuğun taklit gelişimlerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda OSB'li çocukların gelişimsel geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük taklit puanı aldıkları görülmüştür.

Stone ve diğerleri (1990) çalışmalarında OSB'yi zihin yetersizliğinden ve diğer iletişim bozukluklarından ayıran özellikleri belirlemek için yaşları 3-6 arasında değişen çocukların taklit becerilerini incelemiştir. Bu amaçla 22 OSB'li, 15 zihin yetersizliği olan, 15 işitme engeli olan, 19 dil bozukluğu olan ve 20 normal gelişim gösteren çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda OSB'li çocukların diğer gruplarda yer alan çocuklardan daha düşük taklit puanı aldıkları görülmüştür. Araştırmacılar motor taklit becerisinin OSB'li çocukları diğer çocuklardan ayıran en önemli karakteristik özellik olduğunu ileri sürmüşler ve taklit becerisinin OSB'nin klinik tanısında kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Ingersoll (2008) sözel olmayan zekâ yaşlarına göre eşleştirdiği normal gelişim gösteren çocuklar ile OSB'li çocukların kendiliğinden ve yapılandırılmış taklit becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren çocukların kendiliğinden ve yapılandırılmış taklit becerileri performansları arasında farklılık yokken OSB'li çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde yapılandırılmış taklit becerilerinden daha düşük performans sergiledikleri bulunmuştur.

Rogers ve diğerleri (2008) erken tanı alan ve gerileme yaşayan OSB'li çocukların anında ve ertelenmiş taklit becerilerini incelemiştir. Bu amaçla gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilen 26-59 aylık 36 OSB'li olan (16 erken başlangıçlı OSB, 20 gerileme yaşayan OSB), 20 normal gelişim gösteren ve 21 gelişimsel geriliği olan çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada altı ertelenmiş ve kendiliğinden, altı anında ve yapılandırılmış

taklit işlemi kullanılmıştır. Ertelenmiş taklit için yaklaşık 60 dk ara verilmiştir. Çalışma sonucunda anında taklit becerilerine ilişkin puanlarda, gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan kaynaklanan tavan etkisi görülmüştür. Tüm gruplar birlikte ele alındığında anında ve ertelenmiş taklit anlamlı olarak ilişkili bulunmuşken ertelenmiş taklit puanı anında taklit puanından daha düşük bulunmuş ve OSB’li çocukların ertelenmiş taklitte anında taklide göre daha fazla yetersizlik yaşadığı görülmüştür. Aynı zamanda her iki OSB grubu (erken tanı alan ve gerileme yaşayan) diğer grupta yer alan çocuklara göre daha az taklit işlemi başarıyla gerçekleştirmiştir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında OSB’li çocukların taklit becerilerinin normal gelişim gösteren ya da diğer gelişimsel geriliği olan çocuklara göre daha yetersiz olduğu görülmektedir (Dawson ve diğ., 1998). OSB olan çocuklar anlamlı nesne taklitlerinde ve genel olarak nesnel eylem taklitlerinde motor taklitlere göre (Stone ve diğ., 1990, 1997) yapılandırılmış taklit becerilerinde kendiliğinden taklit becerilerine göre (Ingersol, 2008) ve anında taklit becerilerinde ertelenmiş taklit becerilerine göre daha iyi performans göstermektedirler (Rogers ve diğ., 2008).

1.6. OSB’li Çocuklarda Taklit ve Dil İlişkisi

OSB’li çocukların taklit becerisi ve dil becerisi üzerine pek çok çalışma yapılmış ve taklit becerisinin hem mevcut dil becerisi ile hem de ilerideki dil becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür (Stone ve diğ., 1997; Stone ve Yoder, 2001). Sigman ve Ungerer (1984) yaptıkları çalışmada OSB’li çocukları zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıp duyu-motor beceriler, taklit ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada veriler oyun değerlendirmesi, duyu-motor davranışlar, jest ve ses taklitleri ve dil değerlendirmesi ile toplanmıştır. OSB’li çocuklar taklit, oyun ve dilde belirli düzeyde yetersizlik göstermekle beraber tüm gruplarda jest ve ses taklitleri ile alıcı dil becerisi arasında, OSB’li ve normal gelişim gösteren çocuklarda ise ses taklidi ile ifade edici dil becerisi arasında ilişki bulunmuştur.

Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg (2008) OSB’li çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla yaşları 18-33 ay arasında değişen toplam 164 çocuğu çalışmaya dâhil etmişlerdir. Çalışma sonucunda jestlerin, sözel olmayan bilişsel becerilerin ve ortak dikkati yanıtlamanın mevcut alıcı dil becerilerini; jestlerin, sözel olmayan bilişsel becerilerin ve taklidin ise mevcut ifade edici dil becerilerini yordadığı bulunmuştur. Stone ve diğerleri (1997) ise

26 OSB'li çocuğu dâhil ettikleri çalışma sonucunda motor taklitlerin ifade edici dil becerileriyle, nesne ile eylem taklitlerinin ise oyun becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Turan ve Ökcün-Akçamuş (2013) gelişimsel yaşlarına göre eşleştirdikleri 18 OSB'li, 15 gelişim geriliği olan ve 16 normal gelişim gösteren çocuğun taklit gelişimleri ile hem alıcı dil hem de ifade edici becerilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda OSB'li çocukların taklit becerileri ile hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada Ökcün-Akçamuş (2018) OSB'li çocuklarda taklit, oyun ve jestler ile alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 3.0-6.0 arasında değişen toplam 36 OSB'li çocuk dâhil edilmiştir. Taklit, oyun ve jestleri değerlendirmek için alanyazına dayalı olarak geliştirilen işlemler kullanılmış, sözcük dağarcığına ilişkin veriler ise Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE) aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda taklit, oyun ve jestlerin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

De Giacomo ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada OSB'li çocuklarda kendiliğinden taklit ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları üç ile sekiz arasında değişen toplam 64 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklar sözel dili olan ve olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucunda kendiliğinden taklit, taklit ve işaret etmede gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sözel dili olmayan OSB'li çocukların taklit ve işaret etmede sınırlılık yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılar gelişmiş taklit becerilerinin gelişmiş dil becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Strid, Heimann, Gillberg, Smith ve Tjus (2012) konuşan ve konuşmayan OSB'li çocukların ertelenmiş taklit ve sosyal iletişim becerilerini normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmışlardır. Çalışmaya zihinsel yaşları arasında anlamlı fark olmayan ortalama yaşları 66 ay olan 20 OSB'li çocuk ile ortalama yaşları 34 olan 22 normal gelişim gösteren çocuk dâhil edilmiştir. OSB'li çocuklar ise serbest oyun ortamında gözlemlenerek konuşan ve konuşmayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucunda OSB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük ertelenmiş taklit puanı aldıkları bulunmuştur. Konuşmayan OSB'li çocuklar konuşan OSB'li çocuklara göre daha az ertelenmiş taklit eylemini doğru şekilde üretmişlerdir. Sosyal iletişim becerilerinde konuşan OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı derecede performans sergilerken konuşmayan OSB'li çocuklar ise konuşan OSB'li çocuklara göre daha düşük performans sergilemişlerdir.

Strid, Heimann ve Tjus (2013) OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukların serbest oyun ortamında ebeveynleriyle oynadıkları sembolik oyunlarını ve ertelenmiş taklitlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya dil yaşlarına göre eşleştirilen ve zihinsel yaşları arasında anlamlı fark bulunmayan 20 OSB'li (konuşan ve konuşmayan) ve 23 normal gelişim gösteren çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda konuşan ve konuşmayan OSB'li çocuk gruplarının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük ertelenmiş taklit eylemi gerçekleştirdiği görülmüş, konuşmayan OSB'li çocukların ise konuşan OSB'li çocuklardan daha düşük ertelenmiş taklit puanı aldığı görülmüştür. Konuşmayan OSB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre sembolik oyuna daha az zaman ayırdığı bulunmuştur. Ebeveyn çocuk etkileşiminde ebeveynlerin çocuğun ilgisini izleyen yorumda bulunmalarının OSB'li çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az olduğu bulunmuştur. Konuşan OSB'li grupta yer alan çocukların ebeveynlerinin serbest oyun ortamında çocuğun ilgisini izleyen yorumda bulunmalarının çocuğun ilgisini izlemeyen yorumda bulunmalarından daha fazla olduğu, konuşmayan OSB'li grupta yer alan çocukların ebeveynlerinin çocuğun ilgisini izleyen yorumda bulunmalarının ise çocuğun ilgisini izlemeyen yorumda bulunmalarıyla aynı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde OSB'li çocukların taklit becerilerinde sınırlık yaşadıkları, bununla birlikte taklit becerileri ile dil gelişimleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki yapılan pek çok boylamsal çalışmanın bulguları ile de desteklenmiştir. Sandbank ve diğerleri (2017) boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi ve söz öncesi dönemde olan OSB'li çocuklarda dil gelişiminin önemli yordayıcısı olarak görülen amaçlı iletişimi en çok yordayan değişkenin/değişkenlerin hangisi olduğunu (ortak dikkati yanıtlama, motor taklit, nesneli oyun, ebeveyn dil yanıtlayıcılığı, ebeveyn fiziksel oyun yanıtlayıcılığı) incelemiştir. Çalışmaya yaşları 24-48 ay arasında değişen 61 OSB'li çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada tüm çocuklar ilk olarak çalışmanın başlangıcında, ikinci olarak dört ay sonra ve üçüncü olarak bir yıl sonra boylamsal olarak tekrar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda OSB'li çocuklarda amaçlı iletişimi en fazla yordayan değişkenin sadece motor taklit becerisi olduğu bulunmuştur.

Stone ve Yoder (2001) iki yaşında OSB tanılı 35 çocuğu iki yıl sonra tekrar değerlendirip iki yaşında görülen taklit, oyun ve ortak dikkat başlatma becerilerinin 4 yaşında görülen dil becerileri ile olan ilişkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda iki yaşındaki taklit becerisinin dört yaşındaki dil becerisini anlamlı olarak yordadığını

bulmuşlardır. Charman ve diğerleri (2000) yapmış oldukları boylamsal çalışmada ortak dikkat, taklit ve oyunun çocukların ortalama 14 ay sonraki dil gelişimleri ve zihin kuramı ile olan ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 13 normal gelişim gösteren çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocuklar ortalama 20 aylıkken çalışmaya alınmış ve ortalama 44 aylıkken tekrar değerlendirilmişlerdir. Çalışma sonucunda 20. aydaki taklit becerisinin 44. aydaki ifade edici dil becerisiyle ve sadece ortak dikkat becerisinin 44. aydaki zihin kuramı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Stone ve diğerleri (1997) ise çalışmalarında OSB'li çocukların taklit becerilerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmanın başlangıcında iki yaşında olan toplam 26 OSB'li çocuk 11 ay sonra tekrar değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda toplam taklit puanının ve motor taklit puanının bir yıl sonraki ifade edici dil becerilerini yordadığını bulunmuştur. Rogers ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada gelişimsel ve zihinsel yaşa göre eşleştirdikleri yaşları 21-50 ay arasında değişen 24 OSB'li, 20 gelişim geriliği olan, 18 Fragile X Sendromu olan çocuk ile yaşları 18-24 ay arasında değişen 15 normal gelişim gösteren çocuğun taklit becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda taklit becerisi ile ifade edici dil becerisi arasında ilişki görülmemiştir. Araştırmacılar bu durumu kullanılan taklit görevlerinin sınırlı olmasıyla ve taklit becerisi ile dil becerisi arasındaki ilişkiye başka değişkenlerin aracılık etmesinin olası olmasıyla açıklamışlardır.

Sonuç olarak yapılan araştırmalar taklit becerisinin dil becerisi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Charman ve diğ., 2000; Sandbank ve diğ., 2017; Stone ve diğerleri, 1997; Stone ve Yoder, 2001). Ayrıca dili en çok yordayan taklit becerisinin ise motor taklit becerisi olduğu görülmektedir (Sandbank ve diğ., 2017).

1.7. Problem

OSB'li çocuk ve erişkinlerde ilerideki akademik başarı ve uyum davranışları açısından dil becerileri belirleyici bir faktördür. Bu yüzden dil edinimindeki gecikme ya da yetersizliğin altında yatan mekanizmaları anlamak önemlidir (Lord ve Ventner, 1992). OSB'nin tanı ölçütlerinden ve şiddetini belirleyen unsurlardan biri olan dil ve iletişim becerilerinde yaşanan bozukluklar, erken dönem sözel olmayan iletişim becerilerinde görülen güçlükler ve gecikmelerle gelişimin erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkmaktadır (Chawarska ve Volkmar, 2005). Bu erken dönem sözel olmayan iletişim becerileri ise ilerideki dil gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Strid, Tjus, Smith, Meltzoff ve Heimann, 2006). Erken dönemde dil ediniminde etken olan becerilerin

belirlenmesinin ve bu becerilerin dil gelişimiyle ilişkilerinin incelenmesinin OSB’li çocukların dil gelişim özelliklerinde görülen farklılıkların daha fazla anlaşılmasına ve çocuklarda dilin desteklenmesi için öğretilmesi gereken sözel olmayan iletişim becerilerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan boylamsal çalışmalar da OSB’li çocuklarda dil ile ilişkili olan erken dönem iletişim becerilerinin çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerindeki dil gelişimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Luyster ve diğ., 2008; Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006).

OSB’li ve normal gelişim gösteren çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimiyle ilişkili olan ortak dikkat, taklit ve oyun OSB’de sınırlılık yaşanan alanlardır (Toth ve diğ., 2006). Oyun OSB’li çocuklarda hem diğer sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin kazanımı için bağlam oluşturur (Mundy ve diğ., 1987) hem de dil gelişimi ile ilişkilidir (Ungerer ve Sigman, 1981, 1984). Taklit ise OSB’li çocuklarda hem sosyal iletişim becerilerini kazanma (Ingersol, 2008), sosyal ilişki geliştirme, iletişim ve hayat boyu öğrenmeyi etkileyen beceriler ile (Souza ve diğ., 2015) hem de dil becerileri ile ilişkilidir (Bates ve diğ., 1979). Pek çok öğrenme türü için gerekli birer araç olması yönüyle OSB’li çocukların erken dönem sözel olmayan iletişim becerilerinden olan oyun ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek oldukça önemlidir.

Alanyazında OSB’li çocukların nesnel oyun becerilerinin karmaşıklığını ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek taklit becerilerini ise anında taklit becerisinin yanı sıra ertelenmiş taklit becerisi ile birlikte ele alarak bu becerilerin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisini inceleyen, sözel dile sahip olan ve olmayan OSB’li çocuklardan oluşan gruplar arasında nesnel oyun karmaşıklığını ve taklit becerilerini karşılaştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ülkemizde ise OSB’li çocuklarda nesnel oyun karmaşıklığı, anında taklit ve ertelenmiş taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasındaki ilişkileri inceleyen ve sözel dile sahip olan ve olmayan OSB’li çocuklardan oluşan gruplar arasında sözü edilen becerileri karşılaştıran bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı OSB'li çocukların nesneli oyun karmaşıklık düzeyleri ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Sözel dil becerilerine sahip olan ve sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB'li çocukların nesneli oyun puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Sözel dil becerilerine sahip olan ve sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB'li çocukların taklit puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların nesneli oyun puanı ve taklit puanı ile alıcı ve ifade edici dil sözcük sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.9. Araştırmanın Önemi

Erken dönem sosyal iletişim becerilerinden olan oyun, taklit ve dil becerilerinin birbirleri ile ilişkili olmasından dolayı oyun ve taklitte görülen bozukluklar çocukların dil gelişimini de etkilemektedir (Stone ve Yoder, 2001). OSB'li çocuklarda beş yaşından önce konuşmanın başlaması bu çocukların daha sonraki dil ve sosyal becerileri için oldukça önemlidir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005; Venter, Lord ve Schopler, 1992). OSB'li çocukların bir kısmının sözel dili hiç kazanamadığı (Wilkinson, 1998) çoğunluğunda ise ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında gecikme olduğu bilinmektedir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). Çocukların sahip olduğu sözcük sayısının da dil gelişimlerinin yanı sıra ileriki yaşlarda zekâ puanı ve çalışma belleği gibi bilişsel beceriler ile de yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Marchman ve Fernald, 2008).

Oyunun OSB'nin hem tanılanmasında hem de tanılı çocuklara müdahalede önemli bir yeri olmasına rağmen OSB'li çocuklarda oyunun etkili bir şekilde değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma vardır (Pierucci, Barber, Gilpin, Crisler ve Klinger, 2015). Yapılan çalışmalarda OSB'li çocukların oyun becerileri ya dar aralıklarda değerlendirilmiş (McCune-Nicolich, 1981; Sigman ve Ungerer, 1981) ya da farklı boyutları olan bir ölçme aracının bir alt boyutu olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda sözel dili olmayan OSB'li çocukların oyunlarını değerlendiren az sayıda çalışma bulunmaktadır (Chang, Shih, Landa, Kaiser ve Kasari, 2018).

Uluslararası alanyazına bakıldığında OSB'li çocukların dil becerilerinin nesneli oyun (Mundy ve diğ., 1987; Toth ve diğ., 2006) ve taklit becerisi ile (Lusyter ve diğ.,

2008; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) ilişkili olduğu görülmektedir. Fakat OSB'li çocukları konuşan ve konuşmayan olarak gruplara ayırarak gruplar arasındaki farkı inceleyen sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır (De Giacomo ve diğ., 2009; Faja ve diğ., 2016; Strid ve diğerleri, 2012; Strid, Heimann ve Tjus, 2013; Ungerer ve Sigman, 1981). Bu araştırmalarda konuşan ve konuşmayan OSB'li çocukların oyun becerilerinin birbirinden farklılaştığı (Faja ve diğ., 2016, Strid ve diğ., 2013; Ungerer ve Sigman, 1981), sözel dil becerisine sahip olmayan OSB'li çocukların taklit becerilerinin sözel dil becerisine sahip olan OSB'li çocuklara göre daha sınırlı olduğu (De Giacomo ve diğ., 2009; Strid ve diğ., 2012) görülmüştür. Ulusal alanyazında ise nesnel oyun ve taklit becerisini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüş (Ökcün-Akçamuş, 2015, 2018) ve bu çalışmalarda da oyun karmaşıklık düzeyleri ayrıntılı olarak ele alınmamış olup taklit becerisi anında ve ertelenmiş taklit olarak aynı anda incelenmemiştir.

OSB'li çocuklarda dil kazanımında gecikmeler görülmesi, sözcük dağarcığında dolayısıyla da dil gelişiminde sınırlılıklar yaşanması (Tager-Flusberg ve diğ., 2005) ve bu becerilerin dil kazanımını etkilediğinin düşünülmesi nedeniyle (Toth ve diğ., 2006; alanyazın taraması için bkz., Ökcün-Akçamuş, 2016) bu çalışma önem arz etmektedir. Sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB'li çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinden olan oyun karmaşıklığı, anında taklit ve ertelenmiş taklit becerileri arasında fark olup olmadığının ve bu becerilerin dilin ilk ediniminde rol oynayıp oynamadığının belirlenmesi ve aynı zamanda OSB'li çocukların oyun, taklit ve dil becerileri konusunda alanyazında daha fazla çalışmaya gereksinim duyulması nedeniyle yapılacak olan bu çalışmanın ulusal ve uluslararası alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.10. Varsayımlar

- 1) Araştırmaya katılan OSB'li çocukların anneleri TİGE I'ı yansız bir şekilde cevaplamışlardır.

1.11. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma Ankara'da özel, özel eğitim kurumlarına devam eden 2-5.11 yaş aralığındaki OSB tanımlı çocuklarla sınırlıdır.
- 2) Çocukların alıcı-ifade edici dil sözcük dağarcıkları ebeveynlerden elde edilen sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

OSB: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sınırlı ilgi alanı, tekrarlayıcı davranışlar ile dil ve iletişim alanında görülen bozukluklarla karakterize olan, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nöro gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Oyun: Dışsal bir hedef içermeyen, oyunu oynayan kişi için eğlence ve keyif veren, bunun yanı sıra içsel bir motivasyon gerektiren ve oyuna katılan bireylerin aktif katılımı ile kendiliğinden ve gönüllü bir şekilde oluşan etkinliklerdir (Garvey, 1990).

Taklit: Gözlemlenen davranışını kopyalanarak yeniden ortaya konulmasıdır (Zentall, 2006).

İfade Edici Dil: Dilin konuşma yoluyla diğer kişilere aktarılmasıdır (Topbaş ve Güven, 2013).

Alıcı Dil: Konuşma yoluyla aktarılan dilin başka kişiler tarafından anlaşılmasıdır (Topbaş ve Güven, 2013).

1.13. Kısaltmalar

APA	: Amerika Psikiyatri Birliği
CDC	: Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
MB- CDI	: MacArthur-Bates İletişim Gelişimi Envanteri
TİGE	: Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu

BÖLÜM II

YÖNTEM

OSB olan çocukların nesneli oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve işlemleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ile güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

OSB’li çocuklarda sözel olmayan sosyal etkileşim becerilerinden olan nesneli oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci aşaması nedensel karşılaştırma (casual-comparative) desenine göre düzenlenmiştir. Nedensel-karşılaştırma deseninde yapılan araştırmalar bir ilişkisel araştırma türü olmakla beraber grupların veya bireylerin davranışlarında veya durumlarındaki mevcut farklılıkların sebeplerini ve sonuçlarını (Gay, Mills ve Airasian, 2011) araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak (Cohen, Morrison ve Morrison, 2005) ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır. Araştırmanın birinci aşamasında OSB tanılı çocuklar sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan çocuklar olmak üzere iki gruba ayrılmış ve nesneli oyun ve taklit becerileri açısından bu gruplar arasındaki farklılıklara bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması ise korelasyonel (correlational) araştırma desenine göre düzenlenmiştir. İlişkisel araştırma türlerinden bir diğeri olan korelasyonel araştırma deseninde yapılan araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı, varsa hangi düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemek (Gall, Borg ve Gall, 2012) ve neden-sonuç ilişkisi ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın ikinci aşamasında sadece sözel dil becerilerine sahip olan çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmiş ve bu çocukların sahip olduğu sözcük dağarcığı ile nesneli oyun ve taklit becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim hizmeti alan, OSB tanısı olan toplam 61 OSB’li çocuk katılmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek çocukların okul öncesi dönemde yer alan ve yaşları 2.0-5.11 arasında değişen çocuklar olması ölçütü ile çocuklara erişim kolaylığı nedeniyle özel, özel eğitim kurumları tercih edilmiştir. OSB’de konuşmanın beş yaş öncesinde başlaması, dil becerileri ve sosyal işlevlerde önemli yordayıcılar olmasından dolayı (Venter ve diğ., 1992) bu çalışmaya erken çocukluk döneminde olan çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırmada katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi, çalışılmak istenen belli alt gruplara ait özellikleri göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Araştırmanın birinci aşamasında araştırmaya dâhil edilecek tüm çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük sayıları, anneleri ile araştırmacı tarafından birebir doldurulmuş olan Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanterine (TİGE I), öğretmen görüşmelerine ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu belirleme işleminin sonuçlarına dayalı olarak ekolali olmayan ve işlevsel olan 10’dan daha fazla sayıda sözcüğe sahip olan çocuklar “sözel dil becerilerine sahip olan (tek sözcüğe sahip ya da basit cümle düzeyinde olan)”, 10 ya da daha az sayıda sözcük kullanan çocuklar ise “sözel dil becerilerine sahip olmayan” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Warren ve diğ., 2006). Aynı zamanda katılımcıların belirlenmesinde;

- 1) tüm çocukların üniversite hastaneleri çocuk psikiyatrisi kliniklerinden OSB tanısı almış olması,
- 2) OSB dışında başka ikinci bir yetersizliğinin olmaması,
- 3) çocuğun yaşadığı evde Türkçe dışında başka bir dil kullanılmaması,
- 4) ailenin çocuğunun çalışmaya katılmasına onay vermesi,
- 5) çocukların kronolojik yaşlarının 2.0-5.11 yaş aralığında olması,
- 6) OSB tanısının Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonuna (GOBDÖ-2-TV) göre doğrulanmış olması ve
- 7) aile ve öğretmen görüşmelerine ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak çocukların hiç konuşmuyor olması, tek sözcük döneminde olması ya da basit cümle döneminde olması ön koşulu aranmıştır. Dolayısıyla çocukların kendilerini ifade ederken cümlelerinin içinde en az bir yan cümlecik ve bir ana cümle olan

karmaşık cümleler (Turan, 2012) kullanmıyor olmaları başka bir ifade ile kendilerini ifade ederken cümlelerinin içinde fiilimsi kullanmıyor olmaları ön koşulları aranmıştır.

Katılımcıların bu önkoşullara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla eğitim aldıkları merkezlerde öğretmen ve aileleri ile görüşülmüş ve ilk beş koşulu karşılayan çocukların ailesi ile araştırmacı tarafından birebir önce GOBDÖ-2-TV doldurulmuştur. GOBDÖ-2-TV Otistik Bozukluk İndeksine göre otistik bozukluk görülme olasılığı olan çocuklar çalışmaya alınmış ve çalışmaya alınan çocukların aileleri ile TİGE I doldurularak, TİGE I ifade edici sözcük sayısına göre çocuklar sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan çocuklar olarak gruplandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyet, yaş, ifade edici dil sözcük sayısı ve otistik bozukluk indeksi puanına ilişkin bilgiler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

Çalışma Grubundaki OSB'li Çocukların Cinsiyete, Yaşa, İfade Edici Dil Sözcük Sayısı ve Otistik Bozukluk İndeksi Puanına Göre Dağılımı

Dil Grupları	n	Kronolojik Yaş (Ay)			İfade Edici Dil Sözcük Sayısı			Otistik Bozukluk İndeksi Puanı	
		X	Medyan	Min-Max	X	Medyan	Min-Max	69-84	85+
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan Grup	K 5	56	57	41-63	216	198	39-418	1	4
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan Grup	E 27	50	47	32-71	227	273	22-407	10	17
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan Grup	K 8	44.88	43	28-70	3.63	2	0-10	3	5
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan Grup	E 21	54.05	59	31-71	3.52	2	0-10	9	12

Çizelge 3'te görüldüğü üzere araştırmaya toplam 61 OSB'li çocuk katılmıştır. Sözel dil becerilerine sahip olan grup 5 kız 27 erkek olmak üzere toplam 32 çocuktan oluşurken, sözel dil becerilerine sahip olmayan grup 8 kız 21 erkek olmak üzere toplam 29 çocuktan oluşmaktadır. OSB'li kızların erkeklere oranının 1/4 olduğu (Centers for Disease Control and Prevention [CDC] 2018) göz önüne alındığında bu durumu destekler nitelikte olan bu araştırmada da erkek çocuklar kız çocuklarından 3.7 kat daha fazla sayıda yer almaktadır. Çocukların kronolojik yaşları 28 ay ile 71 ay arasında değişirken; gruplara göre bakıldığında sözel dil becerilerine sahip olan grubun kronolojik yaşının 32 ile 71 ay arasında, sözel dil becerilerine sahip olmayan grubun kronolojik yaşının 28 ay

ile 71 ay arasında değiştiği görülmektedir. TİGE I'e göre sözel dil becerilerine sahip olan grubun ifade edici dil sözcük sayısının 22 ile 418 arasında değiştiği, sözel dil becerilerine sahip olmayan grubun sözcük sayısının ise 0 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. Sözel dil becerilerine sahip olan grupta yer alan bazı çocukların ifade edici dil sözcük sayıları fazla olmasına rağmen, bu çocukların kendilerini eylemsi kullanarak ifade eden cümleler kullanıp kullanmadığı incelenmiş ve bu çocukların kendilerini basit cümle düzeyinde ifade ettikleri görülmüştür.

Otistik Bozukluk İndeksi puanlarına göre sözel dil becerilerine sahip olan 11 çocukta otistik bozukluk görülme olasılığı varken, 21 çocukta otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir. Sözel dil becerilerine sahip olmayan grupta ise 12 çocukta otistik bozukluk görülme olasılığı varken, 17 çocukta otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir (Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012). Araştırmanın birinci aşamasında sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan çocuklar birlikte analize dâhil edilirken, ikinci aşamasında ise sözel dil becerilerine sahip olmayan çocuklar veri grubundan çıkarılmış ve sadece sözel dil becerilerine sahip olan çocuklara ilişkin veriler analize alınmıştır.

Çizelge 3'e göre sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB'li çocukların cinsiyetleri arasında ($\chi^2=12.98$, $sd=1$, $p>.05$), kronolojik yaşları arasında ($t_{(59)}=-.16$; $p>.05$) ve otistik bozukluk indeksi puanları arasında ($t_{(59)}=.21$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmazken, ifade edici dil sözcük sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(59)}=8.5$; $p<.01$). Yani OSB'li çocukların cinsiyetlerinin, kronolojik yaşlarının ve Otistik Bozukluk İndeksi puanlarının dil gruplarına göre farklılık göstermediği, fakat ifade edici sözcük sayılarının dil gruplarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Sözel dil becerilerine sahip olan grupta yer alan OSB'li çocukların cinsiyetlerine göre gruplar arası farklar incelendiğinde kızların ve erkeklerin kronolojik yaşları arasında ($t_{(30)}=1.02$; $p>.05$), ifade edici sözcük sayıları arasında ($t_{(30)}=-.16$; $p>.05$) ve Otistik Bozukluk İndeksi puanları arasında ($t_{(30)}=.61$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı şekilde sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB'li çocukların cinsiyetlerine göre gruplar arası farklar incelendiğinde kızların ve erkeklerin kronolojik yaşları arasında ($t_{(27)}=-1.67$; $p>.05$), ifade edici sözcük sayıları arasında ($t_{(27)}=.06$; $p>.05$) ve Otistik Bozukluk İndeksi puanları arasında da ($t_{(27)}=.80$; $p>.05$) anlamlı fark bulunmamaktadır. Yani hem sözel dil becerilerine sahip olan hem de olmayan OSB'li çocukların kronolojik yaşlarının, ifade edici sözcük sayılarının ve otistik bozukluk indeksi puanlarının cinsiyetlere göre farklılık göstermediği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve İşlemleri

OSB’li çocukların nesneli oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, ilk olarak çalışma grubunun seçimi için araçlar uygulanmış ve bu araçlara göre ölçütleri karşılayan çocuklara nesneli oyun ve taklit değerlendirmesine yönelik işlemler uygulanmıştır. Bu bölümde hem çalışma grubunun seçiminde hem de araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Çalışma Grubunun Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları

2.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubuna katılan çocukların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, ne zaman tanı aldıkları, kaç yıldır eğitim aldıkları gibi demografik bilgilerini, çocukların gelişim özelliklerini ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla Demografik Bilgi Formu (Bkz. Ek A) kullanılmıştır. Formda demografik bilgilerin yanı sıra çocuğun dil düzeyine ilişkin ön bilgi edinmek amacıyla da sorulara yer verilmiştir. Form, araştırmacı tarafından ebeveynlerle birlikte doldurulmuştur.

2.3.1.2. Aile İzin Formu

Çocuklarının araştırmaya katılmasını isteyen ailelerden yazılı onam ile izin almak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmış ve ailelerle yapılan ilk görüşmede aileler tarafından doldurulmuştur (Bkz. Ek B). Araştırmaya katılımında ailelerin gönüllü olması esas alınmış ve formlar ön görüşmelerde araştırmaya gönüllü olan aileler ile doldurulmuştur.

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

GOBDÖ-2-TV, 3-23 yaşlar arasında olan ve otistik bozukluğu karakterize eden davranışlar sergileyen bireylerin değerlendirilmesini amaçlayan Gilliam Autism Rating Scale-2 [GARS-2] (Gilliam, 2005) aracından Türkçe’ye uyarlanmış olan bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek stereotipik davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim olmak üzere toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte toplam 14 madde

bulunmaktadır ve bu maddeler dörütlü derecelendirme (0: Hiç gözlenmedi, 1: Nadiren gözlendi, 2: Bazen gözlendi, 3: Sıklıkla gözlendi) ile puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen standart puan aracılığıyla Otistik Bozukluk İndeksi [OBİ] puanı elde edilmektedir. OBİ puanı, değerlendirilen bireyin GOBDÖ-2-TV'deki toplam performansını göstermektedir ve OBİ puanı ≥ 85 olan bireyde otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksek; OBİ puanı=70-84 arasında olan bireyde otistik bozukluk görülme olasılığı var ve OBİ puanı ≤ 69 olan bireyde otistik bozukluk görülme olasılığı yok olarak yorumlanmaktadır (Diken ve diğ., 2012). GOBDÖ-2-TV bu çalışmada da çocukların üniversite hastaneleri çocuk psikiyatrisi kliniklerinden almış oldukları OSB tanısını doğrulamak ve OBİ puanları elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

2.3.1.4. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I)

TİGE, ebeveyn görüşlerine dayalı olarak 8-36 ay arasındaki çocukların erken dil gelişimini değerlendirmek amacıyla The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory [MB-CDI] (Fenson ve diğ., 1993) aracından Türkçe'ye uyarlanmış ve standardizasyon çalışması yapılmıştır (Aksu-Koç ve diğ., 2008). MB-CDI, bir dilde dil gelişimi riski taşıyan çocukları belirlemek, müdahale için gerekli iletişim becerilerini hedeflemek, sağaltım sonuçlarını izlemek ve farklı dil gelişim düzeylerinde olan çocukları belirlemek için kullanılabilir. (Fenson ve diğ., 1993). Envanter TİGE I ve TİGE II olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. TİGE I alt ölçeği 8-16 ay arasındaki çocukların sözcük ve jest bilgilerini; TİGE II alt ölçeği ise 16-36 aylık çocuklarda sözcük ve cümle bilgisini ölçmeyi amaçlamaktadır (Aksu-Koç ve diğ., 2008). Bu çalışmada sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB'li çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıklarının ölçülmesi amaçlandığı için TİGE I Jestler ve Sözcükler alt ölçeği kullanılmıştır.

2.3.2. Araştırma Verilerinin Toplanması Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan çocukların belirlenmesinin ardından çocukların nesnel oyun ve taklit becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme işlemleri için ilk olarak alanyazında var olan nesnel oyun ve taklit değerlendirme işlemleri uyarlanmıştır. Uyarlama işleminin ardından pilot çalışma yapılmış, daha sonra değerlendirme işlemleri uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonucunda tekrar pilot çalışma yapılmıştır.

İzleyen bölümde uyarlaması yapılan bu işlemlere ilişkin bilgilere, pilot çalışmalara ve uzman görüşlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. OSB'li çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük sayısına ilişkin veriler ise çalışma grubunun seçiminde de kullanılan TİGE I'den elde edilmiştir.

2.3.2.1. Nesneli Oyun Becerisine Yönelik Alanyazında Var Olan Değerlendirme İşlemlerinin İncelenmesi

Çocukların nesneli oyun becerilerini değerlendirmek için Lifter'in (2000) oyun değerlendirme işlemleri temel alınmıştır. Bu değerlendirme işlemleri çocuğun kronolojik yaşına değil, gelişimsel yaşına göre düzenlenmiş olup, oyunu sadece manipülatif, işlevsel, ilişkisel ve sembolik oyun düzeyleri olarak ele almak yerine bu oyun düzeylerini alt aşamalara ayırmıştır. Örneğin, sembolik oyun düzeyinde oyun oynayan iki çocuğun, sembolik oyun aşamalarından da hangi aşamada olduğuna ilişkin bilgi vermiştir. Hiç oyun oynamama aşamasından hayali oyun oynama aşamasına kadar toplam 15 aşamadan oluşan 8 oyun düzeyinden oluşmuştur. Böylece çocukların oyun karmaşıklık düzeylerine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir. Bu çalışmada Lifter'in (2000) değerlendirme işlemlerine Ungerer ve diğerlerinin (1981) çalışmalarında yer alan Nesnesiz Yerine Koyma aşaması eklenmiş ve 8 oyun düzeyinden oluşan toplam 16 aşamalı oyun değerlendirme işlemi elde edilmiştir. Lifter (2000) çalışmasında dört farklı oyuncak seti kullanmış olup (bu çalışmada çocukların oyun becerileri hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla beş oyuncak seti kullanılması tercih edilmiştir) bu oyun değerlendirmesine ilişkin puanlama sistemi aşağıdaki gibidir:

- Nesne ile gerçekleştirilen en az 10 oyun davranışından en az dördü bir oyun aşamasına ait olursa, çocuğun o aşamada **Uzman** olduğu,
- Nesne ile gerçekleştirilen dört ya da daha fazla oyun davranışından en az ikisi bir oyun aşamasıyla ilgili olursa, çocuğun o oyun aşamasının **Henüz Ortaya Çıkmakta Olan** olduğu,
- Nesne ile gerçekleştirilen üç ya da daha fazla oyun davranışından iki ya da daha azı bir oyun aşamasıyla ilgili olursa, o aşama çocukta **Yoktur** şeklinde ele alınır.

Yukarıda yer alan puanlama sistemine göre Henüz Ortaya Çıkmakta Olan aşama çocuk için müdahalede çalışılacak amaç olarak ele alınırken, çocuğun o aşamada Uzman olması hedeflenmektedir. Bu çalışmada ise herhangi bir müdahale amaçlanmadığı, sadece çocukların sahip olduğu en üst oyun karmaşıklık düzeyinin belirlenmesi amaçlandığı için

bu puanlama sistemi yerine çocukların ilgili oyuncak setinde kendilerinin gerçekleştirdikleri oyun eylemlerinde geldikleri en üst düzey, çocukların oyun karmaşıklık düzeyi olarak kabul edilmiş ve o oyun karmaşıklık düzeyine ilişkin puan verilmiştir. Ayrıca oyuncak setlerinden elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir. İşlemlerin nasıl uygulandığı ve puanlandığı Nesneli Oyun İşlemleri bölümünde açıklanmıştır.

2.3.2.2. Taklit Becerisine Yönelik Alanyazında Var Olan Değerlendirme İşlemlerinin İncelenmesi

Nesneli oyun değerlendirme işlemlerinde olduğu gibi OSB'li çocukların taklit becerilerini değerlendirmek için alanyazında yapılmış olan taklit değerlendirme işlemleri incelenmiştir. İnceleme işlemlerinin ardından OSB'li çocukların taklit becerilerini değerlendirmek için Meltzoff'un (1988a, 1988b) taklit değerlendirme işlemleri temel alınmıştır.

Meltzoff (1988b) dokuz aylık çocukların hem anında hem ertelenmiş taklit becerilerini değerlendirmiştir. Anında taklit becerisi için üç nesne ve bu nesnelere gerçekleştirilen birer davranış teker teker çocuğa 20 sn içerisinde üçer kez gösterilmiştir. 24 saat sonra aynı çocukların ertelenmiş taklit becerilerini değerlendirmek için aynı nesnelere çocukların önüne konulmuş ve çocuğa 20 sn içerisinde o nesne ile kendisine daha önce gösterilen eylemi sergilemesi için fırsat sunulmuştur. Bu değerlendirmelerde kullanılan nesne ve işlemler aşağıdaki gibidir:

1. L şeklinde bir parçası (15.3 cm×23.5 cm) diğer parçasına (9.2 cm×10 cm) menteşe ile tutturulmuş hareket eden bir nesne. Yetişkin tarafından gösterilen eylem, uzanarak dikey uzatmayı iterek tabanın üzerine düz durmasını sağlama.
2. Kutunun üst yüzeyinden 6 cm aşağıda olacak şekilde bir girintiye monte edilmiş siyah düğmesi olan (2.2 cm×3 cm) bir kutu (5.4 cm×15 cm×16.5 cm). Yetişkin tarafından gösterilen eylem, kutunun üzerindeki düğmeye parmağıyla basıp bip sesi çıkarma.
3. İçerisinde metal parçacıklar olan plastik sürpriz yumurtayı (6.4 cm×4.5 cm) sallayarak ses çıkarma.

Meltzoff (1988a) diğer bir çalışmasında ise 14 aylık çocukların hem anında hem de ertelenmiş taklit becerilerini değerlendirmiştir. Anında taklit becerisi için altı nesne ve bu nesnelere gerçekleştirilen birer davranış teker teker çocuğa 20 sn içerisinde üçer kez

model olunmuştur. Bir hafta sonra aynı çocukların ertelenmiş taklit becerilerini değerlendirmek için aynı nesnelere anında taklit işlemlerindeki sırayla teker teker çocukların önüne konulmuş ve çocuğa kendisine daha önce gösterilen davranışı sergilemesi için 20 saniyelik fırsat sunulmuştur. Bu değerlendirmelerde kullanılan nesnelere ve bu nesnelere gerçekleştirilen davranışlar aşağıdaki gibidir:

1. İki ucunda bir kenarı 2.5 cm'lik küp bulunan 7.5 cm'lik iç içe geçebilen plastik borular. Yetişkin tarafından gösterilen davranış, birer ucunda ahşap küp bulunan çubukları birbirinin içine takma ve sonra geri çıkarma (Plastik borulardan biri diğerinden daha dardır. Böylece çubuklar birbirinin içine girip çıkabilmektedir).
2. Dikdörtgen zeminde (15.3 cm×23.5 cm) yer alan, bir parçası (15.3 cm×23.5 cm) diğer parçasına (9.2 cm×10 cm) menteşe ile tutturulmuş L şeklindeki nesne. Yetişkin tarafından gösterilen davranış, nesnenin kısa kenarını ittirerek uzun kenarının üzerine getirme.
3. Üst yüzeyinde siyah düğmesi olan (2.2 cm×3 cm) bir kutu (5.4 cm×15 cm×16.5 cm). Yetişkin tarafından model olunan davranış, kutunun üzerindeki düğmeye parmağıyla basıp bip sesi çıkarma.
4. İçerisinde metal parçacıklar olan plastik sürpriz yumurta (6.4 cm×4.5 cm). Yetişkin tarafından model olunan davranış, yumurtayı sallayarak ses çıkarma.
5. Tutma askısı olan küçük ayıcık (8 cm×11 cm). Yetişkin tarafından model olunan davranış, askısından tutarak ayıcığı masa üzerinde aşağı yukarı sallayarak dans ettirme.
6. 4.3 cm yüksekliğinde olan (19 cm×26.7 cm) ahşap panel. Yetişkin tarafından model olunan davranış, kafa ile panel dokunup, paneli aktif hale getirmek.

Bu çalışmada ise ikinci maddede açıklanan dikdörtgen zeminde bir parçası diğer parçasına menteşe ile tutturulmuş L şeklindeki nesneye ulaşamadığı için bu işlem hariç diğer beş işlemin taklit değerlendirmesinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Meltzoff (1988a) anında taklit işleminin ardından bir hafta sonra, Meltzoff (1988b) ise anında taklit işleminin ardından 24 saat sonra ertelenmiş taklit değerlendirmesi yapmıştır. Bu çalışmada ise a) aynı çocuklarla taklit değerlendirmesinden önce yaklaşık 25 dakika süren oyun değerlendirmesinin yapılması ve b) bazı velilerin yapılacak değerlendirme işlemleri için çocuklarının birden fazla eğitim seansının alınmasını istememesi gibi nedenlerden dolayı anında taklit işleminden sonra yapılacak olan ertelenmiş taklit işlemi için Toth ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında yaptıkları uyarılma işleminden yararlanılmıştır. Araştırmacılar, taklit

değerlendirmesi yaptıktan sonra çocukları test odasından çıkarmışlar ve 10 dakika sonra tekrar test odasına alarak ertelenmiş taklit değerlendirme yapmışlardır. Bu çalışmada da anında taklit işleminin ardından ertelenmiş taklit değerlendirme için 10 dakikalık ara verilmesine karar verilmiştir.

Meltzoff (1998a, 1988b) anında ve ertelenmiş taklit becerilerinin değerlendirmesinde çocukların nesne ile gösterilen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmemelerine göre evet ya da hayır olmak üzere ikili bir puanlama sistemi kullanmıştır. Bu çalışmada ise anında ve ertelenmiş taklit değerlendirmesinde çocuk, kendisine model olunan davranışı aynen taklit ediyorsa 2 puan, kısmen taklit ediyorsa 1 puan, hiç taklit etmiyorsa 0 puan almıştır. Anında ve ertelenmiş taklit için her bir nesne ile yapılan taklit işlemleri ayrı ayrı puanlanmış ve bu puanlar toplanmıştır. İşlemlerin nasıl uygulandığı ve puanlandığı Taklit İşlemleri bölümünde açıklanmıştır.

2.3.2.3. Pilot Uygulamalar ve Uzman Görüşü

Nesneli oyun ve taklit değerlendirme işlemleri için yaşları 2.00-5.11 yaş arasında değişen 4 çocuk ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu çocuklardan birisi sözel dil becerilerine sahip olmayan, ikisi tek sözcük döneminde olan, birisi ise basit cümle düzeyinde olan çocuklardan seçilmiştir. Nesneli oyun değerlendirme için çocuklara beş farklı oyuncak seti sunulmuş, taklit değerlendirme için ise beş farklı işlem uygulanmıştır. Pilot uygulamada bir çocuğa önce taklit değerlendirme sonra nesneli oyun değerlendirme uygulanırken, diğer üç çocuğa ise önce nesneli oyun değerlendirme sonra taklit değerlendirme uygulanmıştır. Önce nesneli oyun değerlendirme ardından taklit değerlendirme uygulanması ya da önce taklit değerlendirme ardından nesneli oyun değerlendirme uygulanması arasında herhangi bir farklılık gözlenmediği için, bu çalışmada önce nesneli oyun değerlendirme ardından taklit değerlendirme uygulanmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulamada taklit değerlendirmesinde beşinci işlem materyali olan kafayla panele basma işleminde 7x7x15 cm ebadında oyuncak zürafa kullanılmış, fakat oyuncak zürafanın yüksekliği, taklit işleminde çocuklardan beklenen kafalarıyla eğilip panele basma davranışına engel olmuştur. Bu sebeple oyuncak zürafa yerine 20x35x4 cm ebadında olan, üzerinde kafayla basıldığında hem ışık yanan hem de ses çıkaran iki tane 10 cm yarıçaplı paneli olan, sandalyelerinde oturan çocuklar kafalarını eğdiğinde bu panellere basmalarına imkân tanıyan oyuncak ocak kullanılmıştır.

Uygulanacak tüm değerlendirme işlemlerine karar verildikten sonra hem nesneli oyun hem de taklit işlemleri hazırlanan Uzman Görüş Formu (Bkz. Ek C) ile sekiz ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan biri okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişimi ve altısı özel eğitim öğretmenliği alanlarında çalışmakta olup, çocuklarda nesneli oyun ve taklit konusunda bilgi ve deneyime sahiplerdir. Uzmanlardan taklit ve nesneli oyun değerlendirme işlemlerini Uzman Görüşü Formunu kullanarak işlemler, materyaller ve ölçme açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Üç uzman değerlendirme işlemlerini uygun ya da uygun değil şeklinde değerlendirmiş, diğer beş uzman ise uygun ya da uygun değil şeklinde değerlendirmelerinin yanı sıra eleştiri ve önerilerini de belirtmişlerdir.

Uzmanlar nesneli oyun aşamalarının isimleri (11), oyun aşamalarının tanımları (15), bu aşamalara verilen örnekler (20), kullanılan oyuncaklar (6) ve yeni oyun aşaması eklenmesi (1) hakkında toplam 49 öneride bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan görüşler sonrasında nesneli oyun değerlendirme işlemlerinde aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- İkinci oyun düzeyinde yer alan oyun aşamasının ismi “Nesne Üzerinde Ayırt Edici Eylemler Gerçekleştirme” olarak değiştirilip, tanımı ise “Nesnelerin fiziksel ve kendine has özelliklerine dikkat ederek ve nesnenin işlevini gözeterek amaçlı şekilde tek bir nesne ile oynar” şeklinde düzenlenmiştir.
- Üçüncü oyun düzeyinde yer alan “Genel Birleşimler Oluşturma” aşamasının tanımı “İki nesneyi aşına olunmayan veya bilinen şeklinin dışında bir araya getirir” şeklinde değiştirilmiştir.
- Üçüncü oyun düzeyinde yer alan oyun aşamasının ismi “Kendine Yönelik –Mış Gibi Yapma” olarak değiştirilip, tanımı ise “Nesneleri kendi ile ilişkilendirir, eylem için –mış gibi nitelik gösterir” şeklinde düzenlenmiştir.
- Dördüncü oyun düzeyinde yer alan oyun aşamasının ismi “Fiziksel Niteliklerine Göre Özel Birleşimler Oluşturma” olarak değiştirilip, tanımı ise “Yapılandırma sırasında nesnelerin özgün fiziksel özelliklerini koruyarak amaçlı bir şey oluşturmak için nesneleri bir araya getirir” şeklinde düzenlenmiştir.
- Altıncı oyun düzeyinde yer alan oyun aşamasının ismi “Tek Şemalı Dizi Oluşturma” olarak değiştirilip, tanımı ise “Aynı eylemleri birden fazla figür üzerinde dener” şeklinde düzenlenmiştir.
- Altıncı oyun düzeyine Libby ve diğerleri (1998) ile Sherrat’ın (2002) çalışmalarından yararlanılarak “Nesneye Olmayan Özellik Atfetme” aşaması eklenmiştir.

- Sekizinci oyun düzeyinde yer alan “Hayali Karakterlerin Rollerini Uyarlar” aşamasına verilen örneklere ek olarak çocukların televizyonda sıklıkla karşılaştığı çizgi film karakterleri (Pepe, Maşa, Niloya) eklenmiştir.
- Veri toplama süreci dikkate alındığında beş oyuncak setinin fazla olduğu ve sadece oyun değil aynı zamanda taklit becerilerini değerlendirme işlemleri de yapılacağı için oyuncak seti sayısı üçe (Yap-Boz Seti, Evcilik Seti, Çiftlik Seti) indirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda yukarıdaki işlemler ve araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bu çalışmada dokuz düzeyden oluşan toplam 18 aşamalı nesneli oyun değerlendirme işleminin kullanılmasına karar verilmiştir. Çizelge 4’te pilot çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olan nesneli oyun aşamalarına, aşamaların tanımlarına ve aşamalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Oyun değerlendirme işlemlerinin yanı sıra, uzmanlar taklit değerlendirme işlemlerine yönelik toplam beş öneride bulunmuşlardır. Bu öneriler sonucunda pilot çalışmada yer alan “İşaret Parmağı ile Oyuncağın Üzerindeki Butona Basma” işleminin alışlagelmiş bir davranış olabileceği, çocukların tesadüfen bu davranışı sergileyebileceği ihtimaline karşı “Ahşap Çivi ile Oyuncağın Üzerindeki Butona Basma” işlemi eklenmiştir. Böylece beş maddesi Meltzoff’un (1988a, 1988b) çalışmalarından alınarak toplam altı maddeli taklit değerlendirme işlemi düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından bir çocukla daha pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda hem nesneli oyun değerlendirme işlemlerinin hem de taklit değerlendirme işlemlerinin kontrolü yapılmıştır.

Nesneli Oyun Aşamaları, Aşamaların Tanımları ve Örnekler

Oyun Düzeyi	Oyun Aşamaları	Oyun Aşamaları Tanımları	Oyun Aşamaları Örnekleri
0	Nesneyle hiç oynamama	Nesneyi eline almaz, oynamaz.	
1	Rastgele eylemler gerçekleştirme	Tek bir nesne ile oynamak üzere tüm nesnelere benzer şekilde oynar.	Bardağı fırlatır. Kaşığı masaya vurur. Yap-boz parçalarını ağzına alır.
2	Nesne üzerinde ayırt edici eylemler gerçekleştirme	Nesnelerin fiziksel ve kendine has özelliklerine dikkat ederek ve nesnenin işlevini gözetererek amaçlı şekilde tek bir nesneyle oynar.	Süngerini sıkır. Biberonu dik şekilde masaya koyar. Bebeği masaya yatırır. Kamyonu iter.
	Birleşimleri ayırma	Bütün halindeki nesnelerin iki ya da daha fazla parçasını ayırır.	Çaydanlığın kapağını açar. Biberonun kapağını açar. Hayvanları kamyonun damperinden alır.
	Birleşimler oluşturma	Parçalarına ayrılmış nesnelerin iki ya da daha fazla parçasını yeniden birleştirir.	Çaydanlığın kapağını kapatır. Biberonun kapağını kapatır. Ahırın kapısını kapatır.
3	Genel birleşimler oluşturma	İki nesneyi aşına olunmayan veya bilinen şeklinin dışında bir araya getirir.	Bebeği çaydanlığın içine koyar. Yap-boz parçalarını iç içe geçmeli kutuların içine koyar.
	Kendine yönelik –miş gibi yapma	Nesneleri kendi ile ilişkilendirir, eylemleri –miş gibi nitelik gösterir.	Bardaktan çay içermiş gibi yapar. Kaşıkla yemek yermiş gibi yapar.
4	Fiziksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma	Yapılandırma sırasında nesnelerin özgün fiziksel özelliklerini koruyarak amaçlı bir şey oluşturmak için nesnelere bir araya getirir.	İç içe geçmeli kutuları kule yapmak amacıyla üst üste dizer.
5	Başkasına yönelik –miş gibi yapma	Kendisi aracı olarak tanıdık eylemleri gerçek kişiler ya da oyuncak figürler üzerinde sergiler.	Bardağı yetişkinin ağzına uzatır. Sünger ile bebeği yıkar.
	Geleneksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma	Bir nesneyi ilişkili bir başka nesne ile ilişkilendirir.	Bardağı çay tabağının üzerine koyar. Çaydanlıktan bardağa çay doldurur. Sünger ile tabağı yıkar.
	Tek şemalı dizi oluşturma	Aynı eylemleri birden fazla figür üzerinde dener.	Kaşıkla önce kendini besler, sonra bebeği besler. Bardağı önce kendi ağzına getirir, sonra yetişkinin ağzına götürür.
6	*Nesneli yerine koyma	Bir nesneyi bir başka nesne yerine kullanır.	Kaşığı telefon olarak kullanır. Biberonu iğne diye kullanır.
	**Nesneye olmayan özellik atfetme	Bir nesneye olmayan bir özellik katar, o özellik varmış gibi yapar.	Bebek hastaymış gibi yapar, 'Kırlı' diyerek bebeğin yüzünü yıkar. Çaydanlık sıcakmış gibi yapar.

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

Nesneli Oyun Aşamaları, Aşamaların Tanımları ve Örnekler

Oyun Düzeyi	Oyun Aşamaları	Oyun Aşamaları Tanımları	Oyun Aşamaları Örnekleri
6	Nesnesiz yerine koyma	Ortamda olmayan bir şey varmış gibi yapar.	Kaşık olmaksızın bebeği kaşıkla besler. Çaydanlık olmaksızın çay doldurur. Telefon olmaksızın konuşur.
7	Oyuncak aracı –miş gibi yapma Birden fazla şemalı dizi oluşturma	Figür eylemi gerçekleştirir. En az iki farklı, işlevsel ve birbirleriyle ilişkili eylem gerçekleştirir.	Bebek bardağı eline alır. Çiftçi ahırın kapısını açar. Bebek sünger ile masayı siler. Yemek yer, sonra çay içer. Demlikten çay doldurur, çayı içer sonra bardağı yıkar.
8	Sosyo-dramatik oyun oynama Hayali karakterlerin rollerini oynama	Tanıdık pek çok rolü ve/veya hayali kahramanları oyun şemalarına uyarlar. Süper kahraman ya da çizgi film karakteriymiş gibi çeşitli roller alarak, belirli bir öykü kurarak oynar	Evcilik oyununda anne rolünü oynar. Çiftlik oyununda çiftçi rolünü oynar. Peri kızı/dedektif gibi davranır. Pepe gibi davranır.

*Ungerer ve diğ., (1981), **Libby ve diğ., (1998) ve Sherrat (2002)

Çizelge 5

Taklit Değerlendirmesinde Kullanılan Nesnelere ve Taklit İşlemleri

Nesneler	Taklit İşlemleri
Butonu olan oyuncak ve ahşap çivi	Ahşap çivi (2 cm×8 cm) ile üzerinde butonu olan (2.5 cm×3 cm) oyuncuğa (6 cm×15 cm×2 cm) basma
İç içe geçebilen plastik borular	İki ucunda bir kenarı 2.5 cm'lik küp bulunan 7.5 cm'lik ve iç içe geçebilen plastik boruları birbirinin içinden çıkarıp takma
Butonu olan oyuncak	İşaret parmağı (2 cm×8 cm) ile üzerinde butonu olan (2.5 cm×3 cm) oyuncuğa (6 cm×15 cm×2 cm) basma
Plastik yumurta	İçerisinde boncuklar olan plastik yumurtayı (4 cm×6 cm) aşağı yukarı sallama
Oyuncak ayı	Tepesinde tutma askısı olan oyuncak ayıyı (4 cm×11 cm×2 cm) askısından tutup masa üzerinde ziplatarak yürütme
Oyuncak mutfak ocağı	Oyuncak mutfak ocağının (20 cm×35 cm×4 cm) üzerinde bulunan panele (10 cm×10 cm) eğilerek başı ile vurup ışığı yakma/ses çıkarma

2.3.2.4. Nesneli Oyun Değerlendirme İşlemleri

Bu çalışmada kullanılan nesneli oyun değerlendirme işlemleri için Lifter'in (2000) çalışmasındaki işlemler uyarlanarak kullanılmıştır. "Nesneye Olmayan Özellik Atfetme" ve "Nesnesiz Yerine Koyma" aşamalarının bu değerlendirme işleminde eksik olduğu görülmüştür. Libby ve diğerleri (1998), Sherrat (2002) ile Ungerer ve diğerlerinin (1981) çalışmalarından yararlanılarak bu aşamalar değerlendirme işlemine eklenmiştir. "Nesneyle Hiç Oynamama" aşaması ise araştırmacı tarafından eklenmiştir. Çizelge 4'te Nesneli Oyun Aşamaları, Aşamaların Tanımları ve Örneklere yer verilmiştir. Nesneli oyun değerlendirme işleminde kullanılan araçlar ise aşağıdaki gibidir (Oyuncak setlerinin görselleri için bkz Ek H):

1. Oyuncak Seti: Yap-Boz Seti (Şekil kutusu, iç içe geçmeli kutu ve yap-boz)
2. Oyuncak Seti: Mutfak Seti (Bebek, biberon, çaydanlık, bardak, kaşık, tabak ve bulaşık süngeri)
3. Oyuncak Seti: Çiftlik Seti (Ahır, kamyon, çiftçi, kürek, tırmık, küp, saman, horoz, inek, kuzu)

Nesneli oyun değerlendirmesinde uygulamacı ve çocuk masada karşılıklı oturmaktadır. Her bir oyuncak setinden iki tane olmak üzere (bir set uygulamacı için, bir set çocuk için) üç oyuncak seti kullanılmaktadır ve her bir oyuncak seti her çocuğa aynı sırayla sunulmaktadır. İlk olarak çocuğun araştırmacıya ve ortama ısınması için iki üç dakika çocukla oyun oynanıp etkileşim kurulmaktadır. Ardından çocuğa verilen birinci oyuncak seti ile kendiliğinden oyun oynaması için zaman verilmektedir. Kendiliğinden oyun aşamasında araştırmacı herhangi bir yönerge verip ipucu sunmamakta fakat çocuğun eylemlerini taklit edip eylemlerini isimlendirebilmektedir. Çocuk farklı eylemler sergiliyorsa beş dakikaya kadar kendiliğinden oyun oynamasına izin verilmektedir. Fakat çocuk oyuncaklarla ilgilenmiyorsa, oyuncakları fırlatıyorsa ya da sürekli aynı eylemleri sergiliyorsa, üç dakika sonra kendiliğinden oyun aşaması sonlandırılmakta ve oyuncaklar kaldırılmaktadır. İlk oyuncak setinin ardından "Şimdi yeni oyuncaklarla oynayalım!" yönergesi kullanılarak ikinci ve ardından aynı yönerge ile üçüncü oyuncak seti sunulmaktadır. Oyuncaklar arası geçiş mümkün olduğunca hızlı yapılmaktadır. Yapılan değerlendirme işlemleri video type ile kayıt altına alınmaktadır. Yapılan oyun değerlendirmesi tek oturum şeklinde gerçekleşmekte olup yaklaşık 25 dakika sürmektedir.

Kayıtlar analiz edilip her bir oyuncak setinden alınan puanlar toplanarak oyun becerisine ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Aşağıda Nesneli Oyun Değerlendirme Formu (Bkz. Ek F) kullanılarak yapılan oyun değerlendirme işlemleri ve bu işlemlerin puanlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

- Nesne ile hiç oynamama: 0 Puan
- Rastgele eylemler gerçekleştirme: 1 Puan
- Nesne üzerinde ayırt edici eylemler gerçekleştirme: 2 Puan
- Birleşimleri ayırma: 2 Puan
- Birleşimler oluşturma: 3 Puan
- Genel birleşimler oluşturma: 3 Puan
- Kendine yönelik –miş gibi yapma: 3 Puan
- Fiziksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma: 4 Puan
- Başkasına yönelik –miş gibi yapma: 5 Puan
- Geleneksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma: 5 Puan
- Tek şemalı dizi oluşturma: 6 Puan
- Nesneli yerine koyma: 6 Puan
- Nesneye olmayan özellik atfetme: 6 Puan
- Nesnesiz yerine koyma: 6 Puan
- Oyuncak aracılı –miş gibi yapma: 7 Puan
- Birden fazla şemalı dizi oluşturma: 7 Puan
- Sosyo-dramatik oyun oynama: 8 Puan
- Hayali karakterlerin rollerini oynama: 8 Puan

Her bir oyuncak seti ile yapılan değerlendirme işleminde çocuğun kendiliğinden en fazla hangi oyun karmaşıklık düzeyinde eylem gerçekleştirdiğine bakılmakta ve o düzeye göre puanlama yapılmaktadır. Üç oyuncak setinden elde edilen puan toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Elde edilen toplam puan 0-24 arasında değişmektedir. Örneğin çocuk kendiliğinden birinci oyuncak seti olan yap-boz setinde en yüksek oyun aşaması olarak “Genel Birleşimler Oluşturma” aşamasında eylem sergilediyse bu oyuncak setinden aldığı puan üç puandır. İkinci oyuncak seti olan mutfak setinde kendiliğinden en yüksek oyun aşaması olarak “Kendine Yönelik –Mış Gibi Yapma” aşamasında eylem sergilediyse bu oyuncak setinden aldığı puan üç puandır. Üçüncü oyuncak setinde kendiliğinden en yüksek oyun aşaması olarak “Geleneksel Niteliklerine

Göre Özel Birleşimler Oluşturma” aşamasında eylem sergilediyse bu oyuncak setinden aldığı puan ise beş puandır. Çocuğun nesneli oyun değerlendirmesinden aldığı toplam puan ise 3+3+5 olmak üzere toplam 11 puandır.

2.3.2.5. Taklit Değerlendirme İşlemleri

Bu çalışmada kullanılan taklit değerlendirme işlemleri hem anında hem de ertelenmiş taklit olmak üzere Meltzoff’un (1988a, 1988b) taklit bataryasından yararlanılarak uyarlanmıştır. Anında taklit ve ertelenmiş taklit değerlendirmesi için toplam altışar işlem uygulanmıştır. Ertelenmiş taklit değerlendirmesi için ise Toth ve diğerlerinin (2006) Meltzoff’un çalışmalarından (1988a, 1988b) uyarladıkları gibi anında taklitten sonra 10 dakikalık bir ara verilerek anında taklitte uygulanan işlemler tekrar kullanılmıştır. Yapılan değerlendirme işlemleri video type ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan taklit değerlendirmesi tek oturum şeklinde yapılmış olup yaklaşık 18 dakika sürmüştür. Çizelge 5’te taklit değerlendirme işleminde kullanılan nesnelere ve bu nesnelere gerçekleştirilen davranışlara yer verilmiştir (Taklit değerlendirme araçlarının görselleri için bkz Ek I).

Anında taklit işlemi için araştırmacı ve çocuk karşılıklı olarak masada oturmaktadır. Tüm nesnelere çocuğun göremeyeceği bir çantada yer almakta, araştırmacı her bir nesne ile gerçekleştirilecek olan davranış için çocuğa 20 saniye içerisinde üç defa model olmakta ve o nesneyi ‘Şimdi sen yap!’ yönergesi ile çocuğun önüne koymaktadır. Örneğin, araştırmacı ahşap çivi ile 20 saniye içerisinde üç defa butona basmakta ve “Şimdi sen yap!” yönergesi ile butonu olan oyuncacı çocuğun önüne koymaktadır. Çocuğun 20 saniye içerisinde önüne konulan oyuncak ile model olunan davranışı taklit etmesi beklenmektedir. Oyuncak 20 saniye bitince masadan alınıp çantaya konulmakta ve diğer oyuncak ile gerçekleştirilecek olan bir sonraki davranışa geçilmektedir. Tüm oyuncaklar aynı şekilde sunulmaktadır. Çocuğun yerinde oturmak istememesi, huzursuz olması ya da problem davranış sergilemesi gibi durumlarda “Buraya bak, aaa burada ne varmış!” gibi cümleler kullanılmakta, fakat çocuğu yönlendirici “Taklit et, butona bas, kafanla dokun!” gibi taklit davranışına etkisi olabilecek cümleler kullanılmamaktadır.

Anında taklit işlemlerinin uygulanmasının ardından 10 dakikalık bir ara verilmektedir. Bu zaman diliminde çocukla değerlendirme işleminde kullanılan oyuncaklarla aynı olmayan ve ortak özellik taşımayan, çocuğun ilgisini çeken sınıfta bulunan diğer oyuncaklarla oynamasına ya da sınıfta kalkıp dolaşmasına izin

verilmektedir. Sınıftan çıktığında çocuğun tekrar geri gelmek istememesi ya da gidip gelme süresinin on dakikalık süreyi aşabileceği düşüncesi ile çocuğun sınıf dışına çıkması tercih edilmemektedir. 10 dakikalık aranın ardından ertelenmiş taklit işlemleri için her bir oyuncak anında taklit işlemlerinde sunulduğu sıra ile ve “Bununla oynayabilirsin!” yönergesi ile birer birer çocuğun önüne konulmaktadır. Çocuğun 20 saniye içerisinde önüne konulan oyuncak ile anında taklit işleminde model olunan davranışı taklit etmesi beklenmektedir.

Anında ve ertelenmiş taklit değerlendirmesinde çocuk kendisine model olunan davranışı aynen taklit ediyorsa iki puan, kısmen taklit ediyorsa bir puan, hiç taklit etmiyorsa sıfır puan almaktadır. Örneğin 20 saniye içinde üçer kez çocuğa model olunduktan sonra çocuk 20 saniye içinde ahşap çivi ile butona basarsa iki puan, iç içe geçmeli boruları sadece birbirinin içinden çıkarır fakat tekrar geri takmazsa bir puan, işaret parmağı ile butona basarsa iki puan, plastik yumurtayı masaya yuvarlarsa sıfır puan, oyuncak ayıyı askısından tutup masada aşağı yukarı dans ettirirse iki puan ve panele eğilip kafası ile vurmak yerine eliyle vurursa sıfır puan almaktadır. Böylece anında taklit için 2+1+2+0+2+0 olmak üzere toplam yedi puan almaktadır. Anında taklit değerlendirmesinde 0-12 arasında puan alınmaktadır. Aynı puanlama sistemi ertelenmiş taklit için de geçerlidir. Anında ve ertelenmiş taklit için her bir nesne ile yapılan taklit işlemleri ayrı ayrı toplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak özel, özel eğitim kurumu yöneticilerinden izin alınmış, ardından öğretmenler ile görüşülerek araştırmaya katılım ölçütlerini karşılayan çocuklar ile aileleri belirlenmiştir. Belirleme işleminin ardından gönüllü ailelerden Aile İzin Formunu doldurup imzalamaları istenmiş ve Demografik Bilgi Formunu doldurmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda aile ve araştırmacı için uygun zaman belirlenerek araştırmacıyla beraber GOBDÖ-2-TV ve TİGE I doldurulmuştur.

Aileler ile doldurulan GOBDÖ-2-TV Otistik Bozukluk İndeksine göre otistik bozukluk görülme olasılığı olan çocuklar çalışmaya alınmış ve çalışmaya alınan çocukların aileleri ile TİGE I doldurulmuştur. Ebeveyn raporları çocukların dil becerilerine ilişkin güçlü bilgiler sunmakla birlikte (Cunningham, 2014) düşük eğitim ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının dil becerilerine ilişkin bilgileri olduğundan fazla gösterme (Bernhardt, Kemp ve Werker, 2007; Pan,

Rowe, Spier ve Tamis-LeMonda, 2004; Stone ve Yoder, 2001; Tomasello ve Mervis 1994) ya da düşük gösterme (Roberts, Burchinal ve Durham, 1999) eğiliminde oldukları bilinmektedir. Ebeveynler tarafından doldurulacak GOBDÖ-2-TV ve TİGE I'de bu riskleri en aza indirmek ve daha objektif bilgi elde edinmek amacıyla GOBDÖ-2-TV ve TİGE I araştırmacı tarafından ebeveynlerle görüşme yapılarak birebir doldurulmuş, ebeveynlerin anlamadıkları yerler olduğunda açıklamalar yapılmış ve böylece daha objektif bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

TİGE I doldurulurken yapılan açıklamalara rağmen bazı ebeveynlerin çocuğunun bildiği sözcükleri mevcut durumdan daha fazla gösterme gayreti içinde olduğu görülmüştür. Bu tür durumlarda çocuğu yakından tanıyan ikinci bir kişiyle TİGE I doldurulmuştur. Bir çocuğun babası ile TİGE I doldurulmuş ve babanın çocuğun bildiği sözcükleri olduğundan fazla göstermiş olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple başka bir zaman anne ile TİGE I tekrardan doldurulmuştur. Anneden elde edilen çocuğun sözcük bilgisinin babadan elde edilen sözcük bilgisinden daha az olduğu görülmüş ve çocuğun anne ile daha fazla zaman geçirdiği ve bu sebeple annenin çocuğa ilişkin daha güvenilir bilgiye sahip olabileceği düşünüldüğünden dolayı anneden alınan TİGE I bilgileri kullanılmıştır. Bununla birlikte başka bir OSB'li çocuğun babası ile de TİGE I doldurulmuş ve babanın çocuğun bildiği sözcükleri olduğundan fazla göstermiş olabileceği düşünülmüştür. Farklı bir zamanda anne ile yeni bir TİGE I doldurulmuştur. Ardından aynı çocuğa ilişkin öğretmeni ile bir görüşme yapılmış ve TİGE I doldurulmuştur. Doldurulan üç TİGE I formunun birbirine oldukça yakın olduğu görülmüş olup baba ile doldurulan ilk TİGE I kullanılmıştır.

GOBDÖ-2-TV ve TİGE'nin doldurulması sürecinin ardından çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş ve uygun zaman belirlenerek her bir çocuk ile ayrı ayrı birebir araştırmacı tarafından oyun değerlendirmesi yapılmıştır. Nesneli oyun değerlendirme işlemleri 12.50-48.20 dakika arası olmak üzere ortalama 25.23 dakika sürmüştür.

Nesneli oyun değerlendirmesinin ardından taklit değerlendirmesi yapılmıştır. Bir çocukta zaman sınırlılığı sebebiyle diğer bir çocukta ise ortaya çıkan problem davranış sebebiyle taklit değerlendirme işlemleri nesneli oyun değerlendirme oturumundan sonra, aynı hafta içerisinde başka bir oturumda yapılmıştır. Diğer tüm çocukların ise nesneli oyun ve taklit değerlendirmeleri aynı oturumda yapılmıştır. Anında taklit değerlendirmesi için işlemler uygulanmış ve ardından 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Bu süre zarfında çocukla etkileşim içinde oyun oynanmış, sınıf içerisinde çocuğun istediği etkinliği

yapmasına izin verilerek çocuğun rahatlaması sağlanmıştır. 10 dakikalık aranın sonunda ertelenmiş taklit için de işlemler uygulanmıştır. Taklit değerlendirme işlemleri yaklaşık 11.57-27.01 dakika arası olmak üzere ortalama 18.21 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi kapsamında ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda (Bkz. Çizelge 6) OSB’li çocukların nesneli oyun puanı, anında taklit ve ertelenmiş taklit puanı, alıcı dil sözcük sayısı ve ifade edici dil sözcük sayısı değişkenlerinin sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan dönemde olan alt gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olduğu, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ifade edici dil sözcük sayısının ise sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan gruplarda basıklık katsayıları -1’den düşük olup kendi standart hatalarına oranı (-1.65/.81 ve -1.20/.85) yaklaşık olarak iki ve ikiden küçük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Field, 2013).

Verilerin normallik dağılımının incelenmesinin ardından araştırmanın birinci ve ikinci araştırma soruları kapsamında sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB’li çocukların nesneli oyun becerilerinde ve taklit becerilerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bu amaçla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında ise sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB’li çocuklar analizden çıkarılmış ve analiz sadece sözel dil becerilerine sahip olan çocuklarla yapılmıştır. Oluşan yeni veri seti ile tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların nesneli oyun ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

2.6. Güvenirlilik

Güvenirlilik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınmış olma derecesi ve ölçümler arasındaki kararlılıktır (Karasar, 2006). Bu çalışmada verilerin güvenilir şekilde toplanıp toplanmadığı ve analiz edilip edilmediğini belirlemek amacıyla güvenirlilik

hesaplamaları yapmak için verilerin %30'u tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilerek uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği için Nesneli Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu (Bkz. Ek D) ve Taklit Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu (Bkz. Ek E) kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik için ise Nesneli Oyun Değerlendirme Formu (Bkz. Ek F) ve Taklit Değerlendirme Formu (Bkz. Ek G) kullanılmıştır. Bu formların nasıl oluşturulduğu ve güvenilirlik verilerinin nasıl toplandığı aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenilirliği yapılan uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir (Ledford ve Gast, 2014; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2013). Bu araştırmada nesneli oyun ve taklit değerlendirme işlemlerinin araştırmacı tarafından planlandığı şekliyle güvenilir bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Oyun değerlendirmesinin uygulama güvenilirliği için Keçeli-Kaysılı (2016) tarafından geliştirilen Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu (Bkz. Ek D) kullanılmış, taklit değerlendirmesinin uygulama güvenilirliği için ise bu formdan yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen Taklit Değerlendirmesi Uygulama Güvenirlik Formu (Bkz. Ek E) kullanılmıştır. Bu formlara işaretlemeler yapmak üzere tesadüfi olarak belirlenen video kayıtlarının %30'u (n=18) oyun ve taklit becerilerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olan bağımsız bir özel eğitim uzmanı tarafından izlenmiştir. Her bir video kaydına ilişkin uygulama güvenilirliği "Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı \times 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Yapılan uygulama güvenilirliği hesaplamaları sonucunda nesneli oyun değerlendirme işleminin uygulama güvenirlığının 97.32 (ranj=89.65-100) olduğu, taklit değerlendirme işleminin uygulama güvenirlığının ise 98.21 (ranj=96.42-100) olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu değerler nesneli oyun ve taklit değerlendirme işlemlerinin güvenilir bir şekilde uygulanmış olduğunu göstermektedir.

2.6.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik hedef davranışın gerçekleşme düzeyini belirlemek için iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız fakat eşzamanlı bir şekilde yaptıkları değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Gözlemciler arası güvenirlik yüzdesinin en az %80 olması durumunda yapılan gözlemler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada nesnel oyun ve taklit değerlendirme işlemlerinin araştırmacı tarafından güvenilir bir biçimde puanlanıp puanlanmadığını belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır.

Oyun değerlendirmesinin gözlemciler arası güvenirliliği için Nesnel Oyun Değerlendirme Formu (Ek F), taklit değerlendirmesinin gözlemciler arası güvenirliliği için ise Taklit Değerlendirme Formu (Ek G) kullanılmıştır. Nesnel Oyun ve Taklit Değerlendirme Formları kullanılarak puanlama yapma üzere tesadüfi olarak belirlenmiş video kayıtlarının %30'u (n=18) araştırmacı ile nesnel oyun ve taklit becerilerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olan ve bir özel özel eğitim kurumunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışan bir gözlemci tarafından bağımsız olarak izlenip puanlanmıştır. Her bir video kaydına ilişkin yapılan puanlamanın araştırmacı ve güvenirliliği değerlendiren uzman tarafından ne ölçüde uyuştüğünü belirlemek için "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100" formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Yapılan gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları sonucunda oyun değerlendirme işleminin gözlemciler arası güvenirliliğinin 96.10 (ranj=91.66-100) olduğu, taklit değerlendirme işleminin gözlemciler arası güvenirliliğinin ise 92.60 (ranj=75-100) olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu değerler bağımsız iki gözlemci tarafından yapılan gözlemlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

OSB’li çocuklarda nesneli oyun ve taklit becerisinin alıcı ve ifade edici dil sözcük sayısı ile olan ilişkisinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırmada incelenen “nesneli oyun puanı, anında taklit puanı, ertelenmiş taklit puanı, alıcı dil sözcük sayısı ve ifade edici dil sözcük sayısı” değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir (Bkz. Çizelge 6). Daha sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından her bir bulgu alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Sözel dil becerilerine sahip olan ve sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB’li çocukların nesneli oyun puanı, anında taklit puanı, ertelenmiş taklit puanı, alıcı dil sözcük sayısı ve ifade edici dil sözcük sayısı değişkenlerinin betimsel özellikleri Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6

OSB’li Çocukların Nesneli Oyun Puanı, Anında Taklit Puanı, Ertelenmiş Taklit Puanı, Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Nesneli Oyun Puanı		Anında Taklit Puanı		Ertelenmiş Taklit Puanı		Alıcı Dil Sözcük Sayısı		İfade Edici Dil Sözcük Sayısı	
	1.G	2.G	1.G	2.G	1.G	2.G	1.G	2.G	1.G	2.G
N	32	29	32	29	32	29	32	29	32	29
\bar{X}	13.63	8.72	8.50	5.21	7.78	4.24	325.50	163.79	226.19	3.55
Medyan	14.00	8.00	9.00	5.00	8.00	4.00	354.00	136.00	258.00	2.00
SS	3.30	2.96	3.20	3.08	3.07	2.80	80.88	97.10	141.00	3.91
Min.	8	3	2	0	2	0	148	21	22	0
Mak.	21	14	12	11	12	11	418	376	418	10
Çarpıklık	.56	.03	-.60	.04	-.52	.44	-.69	1.00	-.15	.69
Çarpıklık SH	.41	.43	.41	.43	.41	.43	.41	.43	.41	.43
Basıklık	.75	-.73	-.85	-.55	.63	-.09	-.81	.28	-1.65	-1.20
Basıklık SH	.81	.85	.81	.85	.81	.85	.81	.85	.81	.85

1.G: Sözel dil becerilerine sahip olan çocuk grubu, 2.G: Sözel dil becerilerine sahip olmayan çocuk grubu

Çizelge 6’da görüldüğü gibi çocukların nesneli oyun puanları birinci grupta 8-21 arasındayken (\bar{X} =13.63) ikinci grupta 3-14 (\bar{X} =8.72) arasındadır. Çocukların anında taklit puanı birinci grupta 2-12 arasındayken (\bar{X} =8.50) ikinci grupta 0-11 (\bar{X} =5.21) arasındadır.

Çocukların ertelenmiş taklit puanı birinci grupta 2-12 arasındayken ($\bar{X}=7.78$) ikinci grupta 0-11 ($\bar{X}=4.24$) arasındadır. Çocukların alıcı dil sözcük sayısı birinci grupta 148-418 arasındayken ($\bar{X}=325.50$) ikinci grupta 21-376 ($\bar{X}=163.79$) arasındadır. Çocukların ifade edici dil sözcük sayısı birinci grupta 22-418 arasındayken ($\bar{X}=226.19$) ikinci grupta 0-10 ($\bar{X}=3.55$) arasındadır. Tüm değişkenlerde birinci grubun puanlarının ikinci grubun puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1. Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan ve Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan OSB'li Çocukların Nesneli Oyun Puanlarında Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın ilk amacı kapsamında OSB'li çocukların nesneli oyun puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7

OSB'li Çocukların Nesneli Oyun Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Dil Grupları	N	\bar{X}	SS	t	sd	Güven Aralığı (%95)
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan Grup	32	13.63	3.30			
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan Grup	29	8.72	2.96	6.08*	59	3.29-6.51
Toplam	61					

*p<.001

Çizelge 7 incelendiğinde OSB'li çocukların nesneli oyun puanları için TİGE I'e göre oluşturulan sözel dil becerilerine sahip olan ve sözel dil becerilerine sahip olmayan gruplar arasında anlamlı bir fark ($t_{(59)}=6.08$; $p<.001$) olduğu görülmektedir. Sözel dil becerilerine sahip olan grupta yer alan OSB'li çocukların nesneli oyun puanlarının ($\bar{X}=13.63$) sözel dil becerilerine sahip olmayan grupta yer alan çocukların nesneli oyun puanından ($\bar{X}=8.72$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan grupların evren ortalamaları arasındaki farkın ise %95 güven aralığıyla 3.29 ile 6.51 arasında olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenin (sözel dil becerisine sahip olan ve olmayan OSB'li çocuklar) bağımlı değişken üzerinde açıkladığı varyans olarak ifade edilen etki büyüklüğü (η^2) .39; ortalamaların birbirinden kaç standart sapma farklı olduğunu gösteren Cohen d katsayısı

1.58'dir. Etki büyüklüğü için .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük); Cohen d standart katsayısı için .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (büyük) değerleri dikkate alındığında bu bulgular, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Pratik manidarlık olarak yorumlanan eta-kare ve Cohen d standart katsayıları dikkate alındığında bireylerin sözel dile sahip olup olmama durumunun nesnel oyun puanları üzerinde etkili olduğu, başka bir ifadeyle nesnel oyun puanlarındaki değişimin %39'u bireylerin sözel dile sahip olan ve sözel dile sahip olmayan gruba ait olmasıyla açıklanabilmektedir.

Alanyazında oyun becerisinin sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan OSB'li çocuklar arasında farklılaştığı (Faja ve diğ., 2016) ve oyun karmaşıklık düzeyi daha fazla olan çocukların dil becerilerinin de daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Ungerer ve Sigman (1981) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun ortamında dil becerileri yüksek olan OSB'li çocukların kendine yönelik ve başkasına yönelik oyun eylemlerinin, dil becerileri daha düşük olan OSB'li çocukların oyun eylemlerinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Yapılandırılmış ortamda (sözel ipucu ve model olma ile) dil becerileri yüksek olan OSB'li çocukların sembolik oyun eylemlerinin dil becerileri düşük olan OSB'li çocuklardan daha fazla olduğunu, yapılandırılmamış ortamda ise dil becerileri yüksek olan OSB'li çocukların dil becerisi düşük olan OSB'li çocuklardan daha fazla çok şemalı dizi ürettiklerini bulmuşlardır. Strid ve diğerleri (2013) OSB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sembolik oyun oynadıklarını, konuşmayan OSB'li çocukların konuşan OSB'li çocuklara göre daha az sembolik oyun oynadıkları, konuşan OSB'li çocukların yüzde 25'inin ise toplam oyun sürelerinin yüzde 25'ini sembolik oyuna ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında yer alan çalışmalar ve bu çalışmanın bulgusu doğrultusunda OSB'li çocukların sahip oldukları oyun karmaşıklık düzeylerinin sahip oldukları dil düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu OSB'li çocuklarda oyun karmaşıklığı ve dil becerileri arasındaki ilişkinin normal gelişim gösteren çocuklarda görülen ilişki ile benzer olduğunu göstermektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda da ilk sözcüklerin kullanımı ile –miş gibi yapma ve sözcükleri birleştirme ile sembolik oyunda oyun şemalarını birleştirme aynı dönemlerde ortaya çıkmakta olup (McCune-Nicholich, 1981) oyun becerileri ile dil becerileri iç içe gelişmektedir (Acarlar, 2001). Her bir sözcüğün o nesneye ilişkin bir sembol olduğu ve oyunda da benzer biçimde –miş gibi şemaların kullanımında sembollerin kullanımı söz konusu olduğu için oyun ve sözel dil arasındaki ilişkinin bir boyutunun bu durumdan kaynaklandığı öne sürülmektedir (Bates, 1979).

Oyun ve dil arasındaki ilişki sembolik düşünce gelişiminin yanı sıra kavramsal gelişim ile de açıklanmaktadır. Bir çocuk oyunda bir nesneye işlev yüklediğinde bu durum çocuğun o nesneye ilişkin kavramsal bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. –Mış gibi oyun şemalarında yapılan eyleme ve kullanılan nesneye ilişkin kavramsal bilgiye sahip olunması gerekmektedir. Benzer biçimde her bir sözcük çocukların dünyaya ilişkin kavramsal bilgisini temsil ettiğinden dolayı (Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000) oyun ve dil becerileri arasındaki ilişki sembolik düşünce gelişimi ve kavramsal bilginin gelişimi ile açıklanabilmektedir. Bunun sonucunda çocuklarda ilk sözcük kazanımı olduğunda ilk sembolik oyun eylemlerinin de görülmesi beklenmektedir (Bates, 1979).

3.2.Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan ve Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan OSB’li Çocukların Taklit Puanlarında Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında OSB’li çocukların taklit puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi incelenmiş ve analiz sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

OSB’li Çocukların Taklit Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları

Dil Grupları	N	\bar{X}	SS	t	sd	Güven Aralığı (%95)
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan Grup	32	16.28	5.71			
Sözel Dil Becerilerine Sahip Olmayan Grup	29	9.45	5.45	4.77*	59	3.97-9.70
Toplam	61					

*p<.001

Çizelge 8’e göre OSB’li çocukların taklit puanlarının TİGE I’e göre oluşturulan sözel dil becerilerine sahip olan ve sözel dil becerilerine sahip olmayan gruplar arasında anlamlı fark ($t_{(59)}=4.77$; $p<.001$) vardır. Sözel dil becerilerine sahip olan grupta yer alan OSB’li çocukların taklit puanlarının ($\bar{X}=16.28$) sözel dil becerilerine sahip olmayan grupta yer alan çocukların taklit puanından ($\bar{X}=9.45$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Sözel dil becerilerine sahip olan ve olmayan grupların evren ortalamaları arasındaki farkın ise %95 güven aralığıyla 3.97 ile 9.70 arasında olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenin (sözel dile sahip olan ve olmayan OSB'li çocuklar) bağımlı değişken üzerinde açıkladığı varyans olarak ifade edilen etki büyüklüğü (η^2) .28; ortalamaların birbirinden kaç standart sapma farklı olduğunu gösteren Cohen d katsayısı 1.22'dir. Etki büyüklüğü için .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük); Cohen d standart katsayısı için .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (büyük) değerleri dikkate alındığında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Pratik manidarlık olarak yorumlanan eta-kare ve Cohen d standart katsayıları dikkate alındığında bireylerin sözel dile sahip olup olmamasının taklit puanları üzerinde etkili olduğu, başka bir ifadeyle taklit puanlarındaki değişimin %28'i bireylerin sözel dile sahip olan ve sözel dile sahip olmayan gruba ait olmasıyla açıklanabilmektedir.

Alanyazında da sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB'li çocukların sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocuklardan daha düşük taklit puanı aldıkları görülmektedir (De Giacomo ve diğ., 2009; Strid ve diğ., 2012). Strid ve diğ. (2012) OSB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük ertelenmiş taklit puanı aldığını bulmuşlardır. Ayrıca konuşan OSB'li çocukların ise konuşmayan OSB'li çocuklara göre daha fazla ertelenmiş taklit eylemini doğru olarak sergilediği görülmüştür. Araştırmacılar konuşan ve konuşmayan OSB'li çocukların taklit becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olmasının sebebini ise ertelenmiş taklitte yaşanan sınırlılıkların sadece dil kapasitesine dayanmaması, hatırlama becerilerine de dayanması yönünden açıklamışlardır.

De Giacomo ve diğ. (2009) yaptıkları çalışmada sözel dile sahip olan ve olmayan OSB'li çocukların taklit puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlar ve taklidin özellikle sözel dili olmayan OSB'li çocuklar için erken müdahale aşamasında önemli hedef olabileceğinden bahsetmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuklarda öğrenme işlevli taklit davranışlarının ve ilk sözcüklerin 12. ayda ortaya çıktığı görülmektedir (Carpenter ve diğ., 1998). Taklit ve ilk sözcükler eş zamanlı olarak kazanılmakla beraber çocuklar taklitin öğrenme işlevi sayesinde çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek onların nesnelere hangi isimleri verdiklerini öğrenirler. Dolayısıyla çocuklar taklit becerisini kazanmalarından hemen sonra sözcükleri de taklit ile öğrenmeye başlarlar. Bu çalışmada OSB'li çocukların taklit puanlarının sözel dil becerisine sahip olan ve olmayan gruplara göre farklılaşması OSB'li çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklarda taklit ve sözcük kazanımlarının benzer bir süreç içinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları OSB'li çocukların taklit

becerilerini edinmeleri ile ilk sözcüklerin üretiminin benzer dönemde ortaya çıktığını düşündürmektedir.

3.3.Sözel Dil Becerilerine Sahip Olan OSB'li Çocukların Nesneli Oyun Puanı ve Taklit Puanı ile Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmanın son amacı kapsamında sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların nesneli oyun ve taklit puanı ile alıcı ve ifade edici dil sözcük sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını inceleyen Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçlarına Çizelge 9'da yer verilmiştir. Korelasyon sayısı iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin büyüklüğüne, yönüne ve açıklanan varyansına ilişkin bilgi veren bir sayıdır. Elde edilen değerler -1 ile +1 arasında değişmekle birlikte bu değerler 0.00-0.19 ise ilişkinin olmadığını, 0.20-0.39 ise zayıf ilişkiyi, 0.40-0.69 ise orta düzey ilişkiyi, 0.70-0.89 ise kuvvetli ilişkiyi ve 0.90-1.00 ise çok kuvvetli ilişkinin olduğunu gösterir (Alpar, 2013).

Çizelge 9

Sözel Dil Becerilerine Sahip OSB'li Çocuklarda Nesneli Oyun ve Taklit Puanı ile Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Sayısı Arasındaki İlişki

	Nesneli Oyun Puanı	Anında Taklit Puanı	Ertelenmiş Taklit Puanı	Taklit Toplam Puanı	Alıcı Dil Sözcük Sayısı	İfade Edici Sözcük Sayısı
Nesneli Oyun Puanı	-					
Anında Taklit Puanı	.40*	-				
Ertelenmiş Taklit Puanı	.37*	.66**	-			
Taklit Toplam Puanı	.43*	.92**	.91**	-		
Alıcı Dil Sözcük Sayısı	.22	-.05	-.06	-.06	-	
İfade Edici Sözcük Sayısı	.45*	.25	.15	.22	.72**	-

*p<.05; **p<.01

Çizelge 9'a göre sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların nesneli oyun puanları ile anında taklit puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.40$; $p<.05$); ertelenmiş taklit arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.37$; $p<.05$) ve toplam taklit puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.43$; $p<.05$)

bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki bulgularla da örtüşmektedir. Alanyazında nesnel oyun becerileri ve taklit becerilerinin ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Sandbank ve diğ., 2017; Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006). Ökcün-Akçamuş (2018) yaptığı çalışmada OSB’li çocukların oyun ve motor taklit becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Stone ve Yoder (2001) boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmada iki yaşındaki OSB’li çocukların oyun ve taklit becerileri arasında ilişki bulmuşlardır. Başka bir çalışmada Stone ve diğerleri (1997) çocukların iki yaşındaki nesnel taklit becerileri ile bir yıl sonraki oyun becerilerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sandbank ve diğerleri de (2017) yaptıkları boylamsal çalışmada nesnel oyun ve motor taklit arasında ilişki olduğunu ve motor taklidin amaçlı iletişimi yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Toth ve diğerleri (2006) ise oyunun hem anında taklit becerisi ile hem de ertelenmiş taklit becerisi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguların aksine az sayıda araştırmada nesnel oyun ve taklit arasında ilişki bulunmamıştır. Örneğin Rogers ve diğerleri (2003) nesne taklidinin OSB’li çocukların oyun becerisi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Strid ve diğerleri de (2013) yaptıkları çalışmada oyun ve ertelenmiş taklit arasında ilişki bulamamışlardır. Araştırmacılar bu bulguyu taklit görevlerinin çalışmadaki OSB’li çocuklar için çok kolay olması, bu sebeple de verilerde tavan etkisi ihtimalinin olması üzerinden açıklamışlardır.

Alanyazında oyun ile taklit becerileri arasındaki ilişki çocukların taklit becerilerini içeren gözlemleyerek öğrenme becerileri ile açıklanmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki bireylerin nesnelere gerçekleştirdikleri eylemleri gözlemler ve uygun bağlamlarda tekrar üretirler. Dolayısı ile özellikle –miş gibi ve sembol öncesi işlevsel oyun şemalarının aslında ertelenmiş taklit olduğu, çocuğun daha önceden yetişkinlerin yaptığı eylemleri görüp, bu eylemleri oyun içinde tekrarladıkları öne sürülmektedir (Striano, Tomasello ve Rochat, 2001). Bu çalışmanın bulgularına ve alanyazında yer alan çalışmaların bulgularına bakıldığında (az sayıda çalışma hariç) nesnel oyun ve taklit becerilerinin ilişkili olduğu, özellikle ertelenmiş taklidin oyun becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 9’a göre sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların nesnel oyun puanları ile alıcı dil sözcük sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, ifade edici dil sözcük sayısı arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.45$; $p<.05$) görülmektedir. Alanyazında da çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte oyun ile ifade edici dil arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Chang ve

diğ., 2018; Mundy ve diğ., 1987; Sigman ve Ruskin, 1999; Smith, Miranda ve Zaidman-Zait 2007; Stanley ve Konstantareas, 2007; Toth ve diğ., 2006). Mundy ve diğerleri (1987) yaptıkları çalışmada OSB'li çocukların işlevsel oyunları ile alıcı dil becerileri arasında, sembolik oyunları ile hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Smith ve diğerleri (2007) OSB'li çocukların sahip olduğu ifade edici dil sözcük sayısı ile sözel taklit becerilerinin, –miş gibi oyun amacıyla nesne kullanımının ve ortak dikkat başlatma amaçlı jest kullanımının ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde Stanley ve Konstantareas da (2007) yaptıkları çalışmada OSB'li çocukların sembolik oyunları ile ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Lyytinen ve diğerleri (1997) 18 aylık normal gelişim gösteren çocukların ifade edici dil sözcük dağarcığı ile başkasına yönelik oyunlarının ilişkili olduğunu bulmuşlar, kendine yönelik oyunlarının ise ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Oyunun gelişimsel bir sıra izlediği ve gelişimsel olarak eylemlerin çocuğun kendisinden başlayıp başkasına doğru yön değiştirdiği bilinmektedir. Lyytinen ve diğerleri de bununla tutarlı olarak (1997) kendi araştırmalarının bu bulgusunu kendine yönelik –miş gibi oyunların erken yaşlarda başkasına yönelik –miş gibi oyun kadar ayırt edici olmaması ile açıklamışlardır.

Stone ve Yoder (2001) OSB'li çocuklarla gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada nesnel oyunun ifade edici dil ile ilişkili olduğunu bulmuşlarken, iki yaşındaki ifade edici dil becerileri kontrol altına alındığında ise nesnel oyunun dört yaşındaki ifade edici dil becerilerini yordamadığını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu çocukların üç yaşından önce çalışmaya alınmış olması ve buna bağlı olarak artan beyin plastiselerinden dolayı nesnel oyunun ifade edici dil becerilerini yordamamış olabileceği üzerinden tartışmışlardır. Başka bir çalışmada ise 13 buçuk aylıkken daha fazla bebeğe ve kendine yönelik oyun eylemi sergileyen çocukların 13.5 ve 22. ayda dil puanları daha yüksek bulunmuştur. Katılımcı çocuklarda 22. ayda sembolik oyun ile dil becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuşken, birleşim oluşturma ile dil becerileri arasında ilişki bulunmamıştır (Sigman ve Sena, 1993).

Yapılan çalışmalarda çoğunlukla oyun ile dil gelişimi arasında ilişki görülmesine rağmen alanyazında sınırlı sayıda çalışmada dil ve oyun becerileri arasında ilişki görülmemiştir. Örneğin Charman ve diğerleri (2003b) OSB'li çocukların 20. aydaki ortak dikkat ve taklit becerilerinin 42. aydaki alıcı dil becerilerini yordadığını, fakat oyunun alıcı ve ifade edici dil becerilerini yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu durumun küçük örneklem grubundan kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Başka

bir çalışma da ise 3-4 yaşındaki OSB'li çocuklarda oyununun mevcut dil becerilerini yordamadığı, fakat oyun ve ertelenmiş taklit becerisinin 4-6.5 yaşındaki iletişim gelişimini yordadığı bulunmuştur (Toth ve diğ., 2006). Ökcün-Akçamuş da (2018) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmada OSB'li çocukların oyun becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuşken, oyun becerisinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Bu durumun ise oyun ve taklit arasındaki ilişkilerden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Çünkü çalışmada taklidin ifade edici dil sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordadığı, fakat taklit ve oyun birlikte ele alındığında ise ifade edici dil sözcük dağarcığını yordama gücünün düştüğü görülmüştür.

OSB'li çocuklara benzer biçimde normal gelişim gösteren çocuklarda da ifade edici dil sözcük dağarcığı ile başkasına yönelik oyunun ilişkili olduğu görülmektedir (Lyytinen ve diğ., 1997). Lewis ve diğerleri (2000) normal gelişim gösteren çocuklarla yaptıkları çalışmalarında Mundy ve diğerlerinin (1987) çalışmasındaki gibi çocukların sembolik oyunları ile hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuşlarken, işlevsel oyunları ile sadece ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

OSB'li çocuklarda nesnelere oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde hem işlevsel oyun ile alıcı dil becerileri arasında (Mundy ve diğ., 1987) hem de sembolik oyun ile ifade edici dil becerileri arasında (Mundy ve diğ., 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007) ilişki olduğu görülmektedir. Sembolik oyun karmaşıklık düzeyinin işlevsel oyun karmaşıklık düzeyinden daha fazla olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın bulgularına ve alanyazında yer alan çalışma bulgularına dayalı olarak OSB'li çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri ile ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Çocukların jestleri kullanarak ifade ettikleri olayların, istedikleri ya da yorumda buldukları nesnelere ya da eylemlerin yetişkinler tarafından sözcüklerle ifade edilmesi, çocukların sözcükler ile nesnelere, sözcükler ile eylemleri ilişkilendirmesini sağlayarak sözcük kazanımını daha kolay hale getirebilir (Ökcün-Akçamuş, 2018). Nesnelere oyun yetişkin, çocuk ve nesneyi içeren ortak katılım bağlamlarından biridir (Adamson ve Bakeman, 1991). Oyun sırasında da yetişkinler tarafından çocukların oyun eylemlerinin yanıtlanması, sergilenen oyun eylemlerinin isimlendirilmesi, oynanan nesnenin isimlendirilmesi sayesinde çocukların nesnelere-oyuncaklara ilişkin daha

zengin dil girdisi alması ve dolayısı ile nesnelere ve eylemlere ilişkin sözcük dağarcıklarının daha fazla olması olasıdır.

Çizelge 9'a göre sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların anında taklit puanları ile ertelenmiş taklit puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.66$; $p<.01$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Rogers ve diğerleri (2008) de yaptıkları çalışmada benzer sonuca ulaşmışlardır. OSB'li çocuklarda ertelenmiş taklitte görülen güçlüklerin anında taklitte görülen bozukluklardan çok daha fazla olduğunu ve OSB'li çocukların, gelişimsel geriliği olan çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların anında ve ertelenmiş taklit becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğunu bulmuşlardır. Alanyazında anında taklit ile ertelenmiş taklidin farklı bilişsel yeterlilikleri içerdiği, anında taklidin sadece gözlemlene ve eylemi gerçekleştirme becerilerini içerirken, ertelenmiş taklidin gözlemlene, zihinde tutma ve uygun bağlamda tekrarlama gibi yeterlilikleri içerdiği öne sürülmektedir (Nadel, 2014; Zaghlawan, 2011). Bu bulgu, her iki taklit becerisinin birbirleri ile ilişkili olmasına rağmen farklı yeterlilikleri temsil ettiğini göstermektedir. Ertelenmiş taklit artan bellek gereksinimi, yetişkine katılım ya da taklide ilişkin motivasyon ile ilişkili yeterlilikleri içermektedir ve dolayısı ile ertelenmiş taklit anında taklitten daha zor bir beceri olarak kabul edilmektedir. OSB'li çocuklar ertelenmiş taklitte anında taklitten daha düşük performans göstermektedirler (Rogers ve diğ., 2008). Toth ve diğerleri de (2006) OSB'li çocuklar ile yaptıkları çalışmada anında ve ertelenmiş taklit arasında anlamlı ilişki görülmesine rağmen bu iki becerinin dil becerileri üzerindeki yordayıcılıklarının farklılaştığını bulmuşlardır. Araştırmacılar anında taklit becerisinin mevcut dili, ertelenmiş taklit becerisinin ise ilerideki dil becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Çalışmanın bu bulgusu ve alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında OSB'li çocukların anında ve ertelenmiş taklit becerileri arasında ilişki olduğu, bununla birlikte ikisinin farklı yeterlilikleri içerdiği söylenebilmektedir. Bu bulgunun taklit becerilerine ilişkin öğretimsel planlama ve araştırma yapılırken her iki taklit türünün incelenmesine ve öğretilmesine yönelik planlama yapılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 9'a göre sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların toplam taklit puanları, anında taklit puanları ve ertelenmiş taklit puanları ile alıcı ve ifade edici dil sözcük sayısı arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Alanyazında yapılan pek çok çalışmada ise bu çalışmanın bulgusunun aksine OSB'li çocukların taklit becerileri ile dil becerileri arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Charman ve diğ., 2003a; Luyster ve diğ., 2008; Stone ve diğ., 1997; Toth ve diğ., 2006; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013).

Turan ve Ökcün-Akçamuş (2013) OSB'li çocukların taklit becerilerinde sınırlılık yaşadıklarını belirtmekle birlikte OSB'li çocukların taklit puanları ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar OSB'li çocuklar için taklit becerilerinin ayırıcı özellikte olduğunu ve dil gelişimleri için önemli bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Luyster ve diğerleri (2008) motor taklidin alıcı ve ifade edici dille ilişkili olduğunu ve alıcı dili yordayan becerilerin jestler, sözel olmayan bilişsel yeterlilik ve ortak dikkati başlatma; ifade edici dilin yordayıcılarının ise sözel olmayan bilişsel yeterlilik, jestler ve motor taklitler olduğunu bulmuşlardır. Charman ve diğerleri (2003b) 20. ayda taklit ve ortak dikkatin alıcı dil ile ilişkili olduğunu fakat ifade edici dille ilişkili olmadığını bulmuşlarken, Stone ve diğerleri (1997) yaptıkları çalışmada OSB'li çocukların motor taklitleri ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Rogers ve diğerleri (2003) Stone ve diğerlerinin (1997) yaptıkları çalışmayı farklı değişkenler açısından tekrarlamışlar fakat taklit ve ifade edici dil arasında ilişki bulamamışlardır. Rogers ve diğerleri bu durumun sebebinin Stone ve diğerlerinin kullandıkları taklit görevlerinden farklı taklit görevleri kullanmaları olabileceği şeklinde açıklamışlardır.

Taklit ile dil becerileri arasındaki ilişki yapılan pek çok boylamsal çalışma ile de ortaya konmuştur (Charman ve diğ., 2003b; Sandbank ve diğ., 2017; Stone ve diğ., 1997; Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006). Örneğin Charman ve diğerleri (2003b) OSB'li çocuklarda 20. aydaki nesnel taklit becerilerinin 42. aydaki alıcı dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Stone ve Yoder (2001) OSB'li çocuklarla gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada iki yaşındaki motor taklidin dört yaşındaki ifade edici dil ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu bulmuşlarken, iki yaşındaki ifade edici dili kontrol altına aldıklarında ise motor taklit ve alınan dil-konuşma terapisi saatinin dört yaşındaki ifade edici dilin önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, taklidin sosyal ve temsili bileşenlerinden dolayı, özellikle motor taklidin OSB'li çocukların ilerideki dil gelişimleri için erken bir belirteç olabileceğini ifade etmişlerdir. Stone ve diğerleri (1997) motor taklit becerilerinin bir yıl sonraki ifade edici dil becerilerini yordadığını bulmuşlarken; Rose, Feldman ve Jankowski (2009) 12. aydaki ertelenmiş taklit ile 36. aydaki alıcı dil sözcük dağarcığının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Toth ve diğerleri (2006) OSB olan çocuklarda 3-4 yaşındaki ortak dikkat başlatma ve anında taklit becerilerinin dil becerileri ile güçlü ilişkiye sahip olduğunu ve ertelenmiş taklidin sembolik oyunla beraber 4-6,5 yaşındaki dil becerilerini en iyi yordayan değişken

olduğunu bulmuşlardır. Alanyazında ertelenmiş taklidin dil gelişimi ile ilişkili olduğu ve dil gelişimini yordayan değişkenlerden olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki pek çok çalışmanın aksine bu çalışmada ve Rogers ve diğerlerinin çalışmasında (2003) taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki görülmemiştir. Bu durumun sebebinin OSB olan çocukların taklit ve oyun becerilerinin yapılandırılmış işlemler aracılığıyla araştırmacı tarafından değerlendirilmesine karşın, sözcük dağarcıklarına ilişkin bilgilerin ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Düşük eğitim düzeyi ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarına ilişkin bilgileri olduğundan fazla (Bernhardt ve diğ., 2007; Stone ve diğ., 1997; Stone ve Yoder, 2001; Tomasello ve Mervis 1994) ya da düşük gösterme (Roberts ve diğ., 1999) eğiliminde oldukları bilinmektedir (Bernhardt ve diğ., 2007; Tomasello ve Mervis 1994). Bu çalışmada bu sınırlılığı en düşük düzeye indirmek için TİGE ölçekleri ebeveynlerle yüzyüze konuşularak doldurulmuştur, ancak yine de ebeveynlerin çocuklarının sözcük dağarcığına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerinde bu durumun etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Taklit ve sözel dil arasına anlamlı bir ilişki bulunmamasına ilişkin bulgunun kullanılan taklit işlemlerinden ve katılımcı çocukların özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği de düşünülmektedir. Bu çalışmada taklit ve sözel dil arasındaki ilişkiler sadece sözel dili gelişmiş olan çocuklardan oluşan veri grubu ile incelenmiştir. Sözel dil grubu ise tek sözcük ve basit cümle dönemindeki çocuklardan oluşmuştur. Normal gelişim gösteren çocuklarda gözlemleyerek öğrenme işlevli taklit 12. ayda başlamakta ve bunu ilk sözcüklerin ifade edilmesi izlemektedir (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). 18. ayda ise taklit kullanımı en yüksek düzeye ulaşmaktadır (Carpenter, 2006). Bu çalışmada sözel dil becerisine sahip olan ve olmayan çocuklarda taklit becerilerinde görülen gruplar arası farklar, söz öncesi dönemden ilk sözcüklere geçişte taklit becerilerinin rol oynadığını göstermekte, dolayısıyla OSB'li çocuklarda da taklit ile dil arasında benzer bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve alanyazındaki araştırmalarda bunu desteklemektedir (Carpenter ve diğ., 2002; Ökcün-Akçamuş, 2015). Bununla birlikte bu çalışmada basit cümle düzeyindeki çocukların çalışma grubuna alınması nedeni ile taklit işlemleri üzerinden alınan puanlarda tavan etkisi olabileceği, bu nedenle de taklit ile dil arasında anlamlı olmayan bir ilişki bulunduğu düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda ilk sözcük birleşimleri ortaya çıktığı zaman (ortalama 18 ay) taklit becerilerinin en üst düzeye çıktığı göz önüne alındığında, sözel dil becerilerine sahip olan

grupta birçok çocuğun taklit puanlarından maksimum puan almasının bu bulguya neden olabileceği ve bu araştırmada kullanılan taklit işlemlerinin 18. aydan sonraki taklit becerilerini ölçmede yetersiz kalmış olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların alıcı dil sözcük sayısı ile ifade edici dil sözcük sayısı arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.72$; $p<0.01$) bir ilişki olduğu (Bkz. Çizelge 9) görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da OSB’li çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük sayısı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Charman ve diğ., 2003a; Luyster ve diğ., 2008).

Charman ve diğ. (2003a) yaptıkları çalışmada OSB’li çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda hem ifade edici dil sözcük üretiminde ve hem de sözcükleri anlamada gecikme olduğu görülmekle birlikte, sözcükleri anlamamanın ifade etmeden daha önce ortaya çıktığını bulmuşlardır. Bu bulgunun yanı sıra çalışmaya katılan çocukların büyük bir kısmının tanınabilir sözcükleri söyleyemedikleri görülmüş, “acıktın mı”, “daha ister misin” gibi ifadeleri anlamalarının bu ifadeleri söylemeden daha gecikmeli olduğu bulunmuştur. Bir ifadeyi anlamamanın bir sözcüğü anlamaktan daha fazla işlem gerektirmesinden dolayı bu ifadeleri anlamamanın tek bir sözcüğü anlamaktan daha gecikmeli olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında anlama ve ifade etmede gecikme olmasına rağmen bazı OSB’li çocuklarda dil gelişiminin (biçim ve içerik bileşenine ilişkin özelliklerin) normal dil gelişimi sürecini izlediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Stone ve Yoder (2001) hem ebeveyn raporlarına dayalı olarak hem de standart testten elde ettikleri eşdeğer dil yaşını kullanarak OSB’li çocukların ifade edici dil gelişimlerini incelemişlerdir. Boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmada iki yaşındaki OSB’li çocukların ifade edici dil becerileri ile dört yaşındaki ifade edici dil becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazında yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın bulgusu sonucunda alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğu ve dolayısıyla alıcı dil sözcük sayısı fazla olan OSB’li çocukların ifade edici dil sözcük sayılarının da fazla olduğu söylenebilir. Alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişki alanyazında pek çok çalışmada görülmesine rağmen bazı çalışmalarda alıcı dil becerilerinin ifade edici dil becerilerinden ya da ifade edici dil becerilerinin alıcı dil becerilerinden daha iyi olduğu görülmektedir (Luyster, 2008). Bazı çalışmalarda ise alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında bir fark görülmemektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Kimi çalışmalar bu durumun ebeveyn raporları ya da farklı ölçme araçlarından elde edilen farklı sonuçlardan

kaynaklandığını ileri sürmekteyken (Luyster ve diğ., 2008) kimi çalışmalar ise bu durumun aksine ebeveyn raporları ve ölçme araçlarının ölçümlerinin tutarlı olduğunu belirterek, bu farklılığın kaynağının ölçme araçlarından ya da ölçme yöntemlerinden kaynaklanmadığını ileri sürmektedirler (Charman ve diğ., 2003a; Stone ve Yoder, 2001).

OSB’li çocukların nesnel oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları ile ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların sözel dil becerisine sahip olmayan OSB’li çocuklara göre nesnel oyun ve taklit puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle nesnel oyun ve taklit puanı yüksek olan OSB’li çocukların ifade edici dil sözcük dağarcıklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Sözel dil becerilerine sahip OSB’li çocukların nesnel oyun puanları ile taklit puanlarının ve ifade edici dil sözcük sayılarının ilişkili olduğu, fakat alıcı dil sözcük sayılarının ise ilişkili olmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda hem anında ve ertelenmiş taklit puanları arasında hem de alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında ilişki bulunmuşken, anında ve ertelenmiş taklit puanları ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasında ilişki görülmemiştir. Yapılan analizler ve elde edilen bulgular sonucunda OSB’li çocukların daha karmaşık oyun düzeyine ve daha gelişmiş taklit becerilerine sahip olmalarının onların dil gelişimleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışmadan elde edilen bulgular bazı sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan birincisi, çalışmada çocukların cinsiyetlere göre dağılımı istatistiksel analize izin verecek sayıda olmasına rağmen, kız çocukların sayısı erkeklere göre daha azdır. Bu sebeple bu çalışmada cinsiyetlere göre herhangi bir analiz yapılamamıştır. İkincisi ise çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi ebeveyn raporlarına dayalı yapılmıştır. Üçüncüsü ise tüm değerlendirme işlemleri çocukların devam ettikleri kurumlarda ve ders saatlerinde yapıldığı için bütün çocuklardan günün aynı zaman diliminde veri toplanamamıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

OSB’li çocukların nesneli oyun karmaşıklık düzeyleri ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

- Sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların nesneli oyun puanlarının sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB’li çocukların nesneli oyun puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, OSB’li çocukların dil becerilerinin oyun karmaşıklık düzeylerine göre farklılaştığını, oyun karmaşıklık düzeyi yüksek olan OSB’li çocukların dil becerilerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.
- Sözel dil becerilerine sahip olan OSB’li çocukların taklit puanlarının sözel dil becerilerine sahip olmayan OSB’li çocukların taklit puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, OSB’li çocukların dil becerilerinin taklit puanına göre farklılaştığını, taklit becerileri iyi olan OSB’li çocukların dil becerilerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.
- OSB’li çocukların sözel dile sahip olmasının nesneli oyun puanlarındaki değişimin %39’unu, taklit puanlarındaki değişimin ise %28’ini açıkladığı görülmüştür. Dolayısıyla OSB’li çocuklarda sözel dil kazanımının gerçekleşmiş olup olmama durumunun nesneli oyun ve taklit puanları üzerinde büyük ölçüde farklılığa sebep olduğu söylenebilir.
- Nesneli oyun ile anında taklit, ertelenmiş taklit, toplam taklit puanı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuşken, alıcı dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmamıştır. Bu sebeple OSB’li çocuklarda nesneli oyun ve taklit becerileri geliştikçe ifade edici dil sözcük dağarcıklarının da artacağı söylenebilir.
- Anında taklit, ertelenmiş taklit, toplam taklit puanı ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmamıştır. Bu durumun çocukların taklit puanlarında tavan etkisi olabileceğinden, taklit işlemlerinin çocuklara kolay

gelmiş olabileceğinden ya da ifade edici dil sözcük dağarcığı verilerinin ebeveyn raporlarına dayalı olarak elde edilmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

- Anında taklit ile ertelenmiş taklit puanı arasında ilişki bulunmuştur. Bu durum anında taklit puanı yüksek olan OSB'li çocukların ertelenmiş taklit puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.
- Alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuştur. Bu durum alıcı dil sözcük sayısı fazla olan OSB'li çocukların ifade edici sözcük sayılarının fazla olduğunu göstermektedir.

4.2. Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

4.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Türkiye’de sözel olmayan bilişsel yeterliliği ölçümleyecek bir araç olmadığı için bu çalışmada çalışmaya katılan çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri incelenmemiştir. İleriki araştırmalarda, sözel olmayan bilişsel yeterlilik kontrol altına alınarak aynı araştırma tekrarlanabilir. Ayrıca oyun, taklit ve dil ile ilişkisi incelenebilir.
- Sözel olmayan bilişsel yeterlilik eşitlenerek, normal gelişim gösteren ve diğer gelişimsel geriliği ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla karşılaştırma yapılarak aynı araştırma tekrarlanabilir.
- Oyun, taklit ve alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı değişkenleri arasındaki aracılık etkisi incelenebilir.
- Kesitsel ve boylamsal çalışmalarla OSB’li çocuklara nesnel oyun ve taklit öğretimi yapılarak, bu öğretimin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığına olan etkisi incelenebilir.
- Türkiye’de çocukların sözcük dağarcıklarına ilişkin TİGE ile ebeveynlerden elde edilen bilgiler ile klinik ortamda çocukların değerlendirilmesi ile elde edilen bilgilerin tutarlılığını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Küçük yaş grubunda olmaları sebebiyle çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü ebeveynlerle geçirmektedirler. Ebeveynlere oyun ve taklit konularında eğitim/bilgilendirme yapılarak çocuklarıyla oyun oynarken onlara doğru model olmaları ve bu sayede çocuklarının oyun, taklit ve dil becerilerinin gelişimlerini desteklemeleri sağlanabilir.
- OSB’li çocuklarla çalışan öğretmenlerle ve hizmet öncesi dönemde oyun ve taklit becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretimi konusunda mesleki gelişim çalışmalar yürütülebilir.
- OSB’li çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemek için söz öncesi dönemdeki çocuklara oyun ve taklit becerilerinin öğretimini amaçlayan müdahale programları hazırlanarak uygulanabilir.
- Oyun ve taklit becerilerini değerlendirme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-33.
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development*, 8, 1-41.
- Aksu-Koç, A., Küntay, A., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., & Turan, F. (2008, Haziran). *TİGE-Measurement and evaluation of early communicative competence of Turkish children: The adaptation of macarthur-bates communicative development inventory (CDI) into Turkish*. 12th Congress of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association'de sunulan bildiri. İstanbul.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Wolcott, N. A., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2005). Object play in infants with autism: Methodological issues in retrospective video analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 20-30.
- Barr, R., Dowden, A., & Hayne, H. (1996). Developmental changes in deferred imitation by 6- to 24-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 19(2), 159-170. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(96\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(96)90015-6)
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.). *The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy* (pp. 33-68). New York, Academic Press.
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2009). *Language, memory and cognition in infancy and childhood* (First Edition). San Diego: Elsevier.
- Bernhardt, B. M., Kemp, N., & Werker, J. F. (2007). Early word-object associations and later language development. *First Language*, 27(4), 315-328.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.

- Bodur, Ş., & Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-398.
- Bopp, K. D., & Mirenda, P. (2011). Prelinguistic predictors of language development in children with autism spectrum disorders over four-five years. *Journal of Child Language*, 38(3), 485-503. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000140>
- Brown, F. J., Peace, N., & Parsons, R. (2009). Teaching children generalized imitation skills: A case report. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1), 9-17.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.). *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 48-70). New York, NY: The Guilford Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4, Serial No. 255).
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among socialcognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91-106.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.
- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436-1445.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*. Springer, Cham.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, S., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003a). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur communicative development inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005482>
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003b). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 265-285.

- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 223-246). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Morrison, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (Fifth Edition). London and New York: Falmer.
- CDC. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(6),1-23.
- Corrigan, R. (1987). A developmental sequence of actor-object pretend play in young children. *Merill-Palmer Quarterly*, 33(1), 87-106.
- Cunningham, M. (2014). *Parent-reports of children's vocabulary skills: How reliable are parents' estimates of their children's vocabulary skills?*. 20 Şubat 2018 tarihinde <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730521/FULLTEXT04> adresinden edinilmiştir.
- Davies, D. (2015). *Child development: A practitioner's guide* (Third Edition). New York: The Guildford Press.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479-485.
- De Giacomo, A., Portoghese, C., Martinelli, D., Fanizza, I., L'Abate, L., & Margari, L. (2009). Imitation and communication skills development in children with pervasive developmental disorders. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 5, 355-362.
- Delehanty, A., Stronach, S., Guthrie, W., Slate, E., & Wetherby, A. (2018). Verbal and nonverbal outcomes of toddlers with and without autism spectrum disorder, language delay, and global developmental delay. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2396941518764764>
- Diken, I. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2. *Education and Science*, 37(166), 318-328.
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10(1), 53-69.
- Else, P. (2014). *Making sense of play*. New York: McGraw-Hill Education.
- Essa, E. L. (2010). *Introduction to early childhood education* (Sixth Edition). Albany, New York: Delmar.

- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(12), 1274-1284.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *The Macarthur communicative development inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B., & Zelazo, P. R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-236.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Fourth Edition). Los Angeles: Sage Publishing.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2012). *Educational research: An introduction*. (Tenth Edition). New York: Longman Publishing.
- Garvey, C. (1990). *Play: The developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (Tenth Edition). New Jersey: Pearson Publishing.
- Gilliam, J. E. (2005). *Gilliam Autism Rating Scale: Second edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology*, 20(1), 84-90.
- Heimann, M., & Meltzoff, A. (1996). Deferred imitation in 9- and 14-month-old infants: A longitudinal study of a Swedish sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 55-64. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00693.x>.Deferred
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Caló, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 114-127.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 12-22.
- Hojjati, M., & Khalilkhaneh, M. (2014). Evaluate the ability of autistic children to use expressive language and receptive language. *International Journal of Pediatrics*, 2(4.1), 267-275.
- House, A.W., House, B.G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: implications for the differentiation between autism and

- Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 3-13.
- Hurlock, E. B. (1964). *Child development* (Fourth Edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ingersoll, B. (2008). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.003>
- Ingersoll, B., & Meyer, K. (2011). Examination of correlates of different imitative functions in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1078-1085.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 275-300.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American journal of play*, 6(1), 124-135.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 125-137.
- Keçeli-Kaysılı, (2016). *Söz öncesi iletişim becerilerinin doğal ortamda öğretilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Ders Notları. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (2014). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y. J., Kim, S. J., Cheon, K. A., & Leventhal, B. L. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An Investigation of Language Impairment in Autism: Implications for Genetic Subgroups. *Lang Cogn Process*, 16(2-3), 287-308.
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2014). Measuring procedural fidelity in behavioural research. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3-4), 332-348.
- Lewis, V. (2003). Play and language in children with autism. *The National Autistic Society*, 7(4), 391-399.
- Lewis, J. B., Laura, L., & Samantha, V. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 487-497.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. K. Gitlin-Weinder, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228-260). New York: Wiley.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior and Development*, 12(4), 395-423.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1998). Intentionality and the role of play in the transition to language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic* (pp. 161-198). Baltimore, MD: Brookes.
- Lord, C., & Ventner, A. (1992). Outcome and follow-up studies of high-functioning autistic individuals. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 187-199). New York: Plenum.
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years: An observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 33-47.
- Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of Child Language*, 34(3), 623-654.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0510-1>
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 289-302.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood: Fast-Track Report. *Developmental Science*, 11(3), 9-16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x>

- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Meltzoff, A. N., & Moore, K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25(6), 954-962.
- Meltzoff, A. N. (1988a). Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24(4), 470-476.
- Meltzoff, A. N. (1988b). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development*, 59(1), 217-225.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 349-364.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E.,... Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235-258.
- Nadel, J. (2014). *How imitation bootst development: In infancy and autism spectrum disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Ogura, T. (1991). A Longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language*, 18(2), 273- 294.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ile sözcük dağarcığının ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 99(99), 1-10.

- Pan, B. A., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-LeMonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary in children in low-income families: Concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, *31*, 587-608.
- Pickles, A., Anderson, D. K., & Lord, C. (2014). Heterogeneity and plasticity in the development of language: A 17-year follow-up of children referred early for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(12), 1354-1362.
- Pierucci, J. M., Barber, A. B., Gilpin, A. T., Crisler, M. E., & Klinger, L. G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *30*(1), 35-43.
- Raz, R., Weisskopf, M. G., Davidovitch, M., Pinto, O., & Levine, H. (2015). Differences in autism spectrum disorders incidence by sub-populations in Israel 1992-2009: A total population study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(4), 1062-1069.
- Roberts, J. E., Burchinal, M., & Durham, M. (1999). Parents' report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers: Child and environmental associations. *Child Development*, *70*, 92-106.
- Rogers, S. J., Bennetto, L., McEvoy, R., & Pennington, B. F. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development*, *67*(5), 2060-2073.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(5), 763-781.
- Rogers, S. J., & Williams, J. H. (Eds.). (2006). *Imitation and the social mind: Autism and typical development*. Guilford Press.
- Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2008). Deferred and immediate imitation in regressive and early onset autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 449-457.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2009). A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, *80*(1), 134-150.
- Rosenblatt, D. (1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizard, & D. Harvey (Eds.). *The biology of play* (pp. 33-44). Philadelphia: Lippincott.
- Ruscio, J. (2008). A probability-based measure of effect size: robustness to base rates and other factors. *Psychological Methods*, *13*(1), 19-30.
- Sandbank, M., Woynaroski, T., Watson, L. R., Gardner, E., Kaysili, B. K., & Yoder, P. (2017). Predicting intentional communication in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(6), 1581-1594.

- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Shopler, & G. B. Mesibov (Eds.). *Communication problems in autism* (pp. 3-13). New York: Springer Science.
- Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. London and New York: Routledge.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism, 6*(2), 169-179.
- Sigman, M., & McGovern, C. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(1), 15-23.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(256), 1-108.
- Sigman, M., & Sena, R. (1993). Pretend play in high-risk and developmentally delayed children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1993*(59), 294-298.
- Sigman, M., & Ungerer, J. (1981). Sensorimotor skills and language comprehension in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*(2), 149-165.
- Sigman, M., & Ungerer, J. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. *Developmental Psychology, 20*(2), 293-303.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviours of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(2), 77-89.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Smith, V., Miranda, P., & Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50*(1), 149-160.
- Souza, A. C. R. F. de, Mazzega, L. C., Armonia, A. C., Pinto, F. C. de A., Bevilacqua, M., Nascimbeni, R. C. D., ... Perissinoto, J. (2015). Comparative study of the imitation ability in Specific Language Impairment and Autism Spectrum Impairment. *CoDAS, 27*(2), 142-147. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152014194>
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(7), 1215-1223.
- Stone, W., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez M., C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics, 86*(2), 267-272.

- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(6), 475-485. <https://doi.org/10.1023/A:1022685731726>
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.
- Strid, K., Tjus, T., Smith, L., Meltzoff, A. N., & Heimann, M. (2006). Infant recall memory and communication predicts later cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 29(4), 545-553. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.07.002>
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4(4), 442-455.
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(1), 26-32.
- Strid, K., Heimann, M., Gillberg, C., Smith, L., & Tjus, T. (2012). Deferred imitation and social communication in speaking and nonspeaking children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(4), 230-240.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 335-364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30(2), 283-292.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tomasello, M., & Mervis, C. B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 174-179.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanımı kılavuzu*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.

- Turan, F., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Turan, Ü. D. (2012). Temel ve karmaşık tümce yapısı. In S. Özsoy, & Z. Erk-Emeksiz (Eds.), *Genel dilbilim-I* (ss. 178-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55(4), 1448-1455.
- Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & Kurowski, K. (1979, February). *Play as a cognitive assessment tool*. UAP-USC Ninth Annual International Interdisciplinary Conference on Piagetian Theory and Its Implications for the Helping Professions. Los Angeles.
- Ungerer, J., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52, 186-195.
- Uzgirir, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1-12.
- Venter, A., Lord, C., & Schopler, E. (1992). A follow-up study of high-functioning autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(3), 489-597.
- Vig, S. (2007). Young children's object play: A window on development. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 201-215.
- Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/prelinguistic milieu teaching. In R. J. McCauley, & M. E. Fey (Eds.). *Treatment of language disorders in children* (pp. 47-75). Maryland: Paul H. Brookes Pub.
- Watson, M., & Fischer, K. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 7379.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7(4), 361-374.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 67-77.

- Williams, J. H., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 285-299.
- Wineberg, L., & Chicquette, L. (2008). Play and Learning in Wisconsin. In I. Pramling-Samuelsson, & M. Fleeer (Eds.). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (pp. 155-170). New York: Springer.
- Yaylacı, F. (2015). Otizm spektrum bozukluğunda tanısal sorunlar: DSM IV-TR'den DSM-5'e. *Türkiye Klinikleri Özel Sayı*, 1(2), 1-10.
- Yüce-Çıtır, S. (2013). *Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerde otizm spektrum anketinin (OSA) geçerliğinin gösterilmesi* (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zaghlawan, H. (2011). *A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Zentall, T. R. (2006). Imitation: Definitions, evidence, and mechanisms. *Animal Cognition*, 9(4), 335-353.



EKLER

Ek A. Demografik Bilgi Formu

Çocuğa İlişkin Bilgiler

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Anne-Tlf:

Tanı Bilgileri

Tanısı:

Tanı alma yaşı:

Ek bir tanısı var mı? () Var () Yok

Varsa ek tanısı nedir?

Eğitim Bilgileri

Özel eğitime başlama yaşı:

Kaç yıldır eğitim alıyor?

Devam ettiği kurum ve okullar ve eğitim süreleri (haftada kaç gün kaç saat)

1.....

2.....

3.....

Aldığı ek hizmetler var mı (dil ve konuşma vb.)? :

Aile Bilgisi

Eğitim Düzeyi Anne

Eğitim Düzeyi Baba

Ortalama Aylık Gelir

Çocuğun Gelişimine İlişkin Bilgiler

Motor Gelişim

1. Çocuğunuz kaç aylıkken yardımsız oturdu?

2. Çocuğunuz kaç aylıkken yürümeye başladı?

3. Çocuğunuzun motor gelişiminde herhangi var mı?

Dil Gelişimi

Çocuğunuz kendisini nasıl ifade eder?

a) Kendini jest ve mimikleriyle ifade eder?

b) Kendini tek sözcüklerle ifade eder?.....

c) Kendini cümlelerle ifade eder?

Çocuğunuz ilk sözcükleri kaç aylıkken kullanmaya başladı?

Ek B. Aile İzin Formu

Değerli anne ve babalar,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmekte olan bu çalışma ile “otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesnel oyun ve taklit becerileri ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” amaçlanmaktadır. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzun nesnel oyun ve taklit becerilerine ilişkin değerlendirme yapılacak olup, sizlerle de görüşme yapılarak çocuğunuzun dil gelişimi hakkında size sorulan soruları yanıtlamanız istenecektir. Nesnel oyun ve taklit becerilerini değerlendirme işlemleri video kayıt altına alınacak olup, video kayıtlar ve çocuğunuza ilişkin bilgiler gizli tutulacak ve bu bilgiler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Çalışmadan istediğiniz zaman vazgeçme hakkına sahip olup, aşağıda verilmiş olan iletişim bilgileri aracılığıyla bana ulaşabilirsiniz.

Teşekkürler

Arş. Gör. Yasemin ŞENGÜL

Adres: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Cebeci/Ankara Tel: (312) 3633350 (7104)

E-posta: yaarslan@ankara.edu.tr

Yukarıda yazılan bilgileri okudum ve çocuğumun bu çalışmaya katılmasına izin vermekteyim.

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

Ek C. Uzman Görüş Formu

Nesneli oyun ve Taklit Becerilerinin Değerlendirmesine İlişkin Uzman Görüş Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesneli oyun, taklit ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada kullanılmak üzere, nesneli oyun ve taklit becerilerini değerlendirmek amacıyla iki form hazırlanmıştır. Aşağıda görüşlerinize sunulan bu iki formun kullanımı aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Çocukların nesneli oyun ve taklit becerilerinin (ertelenmiş ve anında taklit) değerlendirilmesinde uygulamacı ve çocuk masada karşılıklı oturacaktır. Nesneli oyun değerlendirme işleminde her bir oyuncak setinden iki tane olmak üzere (bir set uygulamacı için, bir set çocuk için) beş oyuncak seti kullanılacak ve her bir oyuncak seti çocuğa sırayla sunulacaktır. Sunulacak her oyuncak seti için “Şimdi yeni oyuncaklarla oynayalım!” yönergesi kullanılacaktır. Taklit değerlendirme işleminde ise, beş oyuncak kullanılacaktır. Anında taklit işlemleri için her bir oyuncak ile çocuğa model olunduktan sonra “Şimdi sen yap!” yönergesi kullanılacaktır. Ertelenmiş taklit işlemleri için ise uygulamacı tüm oyuncaklarla çocuğa model olduktan sonra değerlendirmeye 10 dakika ara verecek ve aradan sonra “Burada oynaman için oyuncaklar var, bunlarla oynayabilirsin!” yönergesi ile oyuncakları çocuğa verecektir. Değerlendirme işlemlerinin tamamı video kamera ile kayıt edilecek ve daha sonra analiz edilecektir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesneli oyun ve taklit becerilerini değerlendirme amacıyla hazırladığımız ve size gönderdiğimiz Nesneli Oyun Değerlendirme Formu; Lifter (2000) ile Ungerer, Zelazo, Kearsley ve O’Leary’in (1981) çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur. Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu ise Meltzoff’un (1988) çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur. İlerleyen sayfalarda bu iki değerlendirme formunun kapsam ve niteliğine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırladığımız değerlendirme aşamaları ve bu aşamalara ilişkin işaretleme yapabileceğiniz bir Uzman Görüşü Formu yer almaktadır. Lütfen bu aşamaları okuyunuz, aşamaların uygunluğuna göre ilgili kutucuklara işaretlemenizi yapınız ve görüş ve önerilerinizi belirtiniz. Bununla birlikte, Nesneli Oyun Değerlendirme Formuna ve Taklit Becerilerini Değerlendirme Formuna eklememizi ya da çıkarmamızı uygun gördüğümüz aşamaları ve bu aşamalara ilişkin belirtmek istediklerinizi tablonun altındaki bölüme ekleyiniz.

Katkılarınız, desteğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Yasemin ŞENGÜL

Danışman: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Eş Danışman: Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem Ökcün-Akçamuş

E-mail: haticebakkaloglu@gmail.com

Tel: 0 312 363 33 50-3004

Uzman Görüşü Nesneli Oyun Değerlendirme Formu

Düzey	Nesneli Oyun Aşamaları	Nesneli Oyun Aşamaları Örnekleri	Kullanılabilir/ Uygun	Kullanılmaz/ Uygun Değil	Görüş ve Önerileriniz
1	Rastgele eylemler – tüm nesnelere benzer şekilde oynar. a) Nesne üzerinde gerçekleştirilen farklı eylemler – nesnenin fiziksel ve nesneye has özelliklerine dikkat ederek, amaçlı şekilde nesnelere inceler.	Bardağı fırlatır, kaşığı masaya vurur.			
2	b) Birleşimleri ayırma – nesnelere ayırır.	Süngerini sıkarak, biberonu dik şekilde masaya koyar, bebeği masaya yatırır, çaydanlığı tutar.			
3	a) Birleşimler oluşturma – nesnelere yeniden birleştirir.	Çaydanlığın kapağını açar, biberonun kapağını açar.			
	b) Genel birleşimler – iki nesneyi yeni bir yaklaşımla birleştirir.	Çaydanlığın kapağını kapatır; biberonun kapağını kapatır.			
	c) Kendi kendine yapar gibi yapma – nesnelere kendi ile ilişkilendirir.	Bebeği çaydanlığın içine koyar, süngerini çaydanlığın içine koyar.			
4	Özel Birleşimler/ fiziksel nitelikler – yapılandırma sırasında nesnelere özgün fiziksel niteliklerini korur.	Bardaktan çay içirmiş gibi yapar. Süngerle elini yıkıyormuş gibi yapar.			
5	a) Çocuk aracıdır – kendisi aracı olarak tanıdık eylemleri nesneyle oyuncak figürleri üzerinde sergiler. b) Özel Birleşimler/geleneksel nitelikler – bir nesneyi ilişkili bir başka nesne ile ve ek bir başka nesne ile ilişkilendirir.	Kule yapmak amacıyla bardakları üst üste koyar. Bardığı yetişimin ağzına uzatır.			
6	a) Basit şemalı diziler – aynı eylemleri iki ya da daha fazla figür üzerinde dener.	Bardığı çay tabağının üzerine koyar. Kaşığı bardağın içine koyar.			
	b) Yerine Koyma – bir nesneyi bir başka nesne yerine kullanır.	Kaşıkla önce kendini besler, sonra bebeği besler.			
	c) Nesne olmaksızın yerine koyma – orada olmayan bir şey varmış gibi yapma.	Kaşığı telefon olarak kullanır. Süngerini yatak olarak kullanır.			
7	a) Oyuncak aracıdır – figür eylemi gerçekleştirir. b) Birden fazla şema içeren diziler – aynı figür üzerinde en az iki eylem gerçekleştirir.	Kaşık olmadan bebeği kaşıkla besler. Çaydanlık olmaksızın çay doldurur. Bebek bardağı elime alır. Bebek çay doldurur. Bebek yemek yer, sonra çay içer; Demlikten çay doldurur, çayı içer sonra bardağı yıkar.			
08	a) Sosyo-dramatik nesneyle oyun – tanıdık pek çok rolü ve/veya hayali kahramanları nesneyle oyun şemalarına uyarlar. b) Hayali karakterlerin rollerini uyarlar – süper kahraman ya da çizgi film karakteriymiş gibi çeşitli roller alarak, belirli bir öykü kurarak oynar.	Evcilik nesneyle oyununda anne rolünü oynar. Peri kızı/dedektif gibi davranır.			

DIĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİZ



Uzman Görüşü Taklit Becerileri Değerlendirme Formu

	Taklit Değerlendirme İşlemi Basamakları	Kullanılabilir/ Uygun	Kullanılamaz/ Uygun Değil	Görüş ve Önerileriniz
1	Ahşap çivi (2cm×8cm) ile üzerinde butonu olan (2.5cm×3cm) oyuncuğa (6cm×15cm×2cm) basma			
2	İki ucunda bir kenarı 2.5 cm'lik küp bulunan 7.5 cm'lik ve iç içe geçebilen plastik boruları birbirinin içinden çıkarıp takma			
3	İçerisinde boncuklar olan plastik yumurtayı (4cm×6cm) aşağı yukarı sallama			
4	Tepesinde tutma askısı olan oyuncak ayıyı (4cm×11cm×2cm) askısından tutup (3cm×2cm) masa üzerinde zıplatarak yürütme			
5	Başı ile eğilerek oyuncuğun (20cm×35cm×4cm) üzerinde bulunan 10cm×10cm ebadındaki panele basıp ışığı yakma			

DİĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİZ

Ek D. Oyun Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu

Çocuk Adı-Soyadı:

Uygulayıcı:

Gözlemci:

Tarih:

Puanlama: 0=hayır, 1=evet

1 Materyal yönetimi ve geçişler	Puanlar
1a. Çocuk ve uygulayıcı karşılıklı ya da L şeklinde oturmaktadır.	
1b. Uygulayıcıda test materyalleri ve uygulama yönergesi bulunmaktadır.	
1c. Uygulayıcı testte yer ad, tarih, uygulama zamanı bilgilerini tamamlar.	
1d. Kamera uygun pozisyonudadır ve oyun eylemleri gözlemlenebilir.	
1e. Çocuk sunulan tüm setlerde tüm oyunculara erişebilmektedir.	
1f. Uygulayıcı çocuğun oyun eylemlerini görebilmektedir.	
1g. Diğer oyuncak setleri çocuğun göremeyeceği bir yerde bulunmaktadır.	
1h. Oyuncak setleri arasındaki geçişler en az sürede gerçekleşmektedir (1 dakikadan az) ve çocuk katılım göstermektedir.	
Materyal Yönetimi Ortalaması (1a'dan 1h'ye ortalamasını alın)	
2 Setlerin sunumu	
2a. Uygulayıcı her bir seti sunmadan önce çocuğun dikkatini yönelttiğinden emin olur.	
2b. Uygulayıcı her bir yeni seti "şimdi yeni oyuncaklarla oynayalım" yönergesi ile sunar.	
2c. Uygulayıcı her bir seti belirli bir sırada sunar (Yap-boz, Mutfak, Çiftlik)	
2d. Uygulayıcı her bir seti sunduktan sonra en az 2-3 dakika çocuğun kendiliğinden eylemlerini sürdürmesini bekler (eğer çocuk farklı nesnelere farklı eylemler gerçekleştiriyorsa 5 dakikaya kadar kendiliğinden eylemlerini sürdürmesini bekler) ➤ İstisna: Eğer çocuk sözel olarak ('hayır' diyerek) ya da fiziksel olarak (oyuncağı atıyorsa) reddediyorsa yetişkin ipucu verir ve kendiliğinden oyun kısmını sonlandırır.	
Setlerin Sunumunun Ortalaması (2a'dan 2e'ye ortalamasını alın)	
3 Testin Puanlanması	
3a. Çocuğun başlama düzeyindeki oyun düzeyi doğru bir şekilde saptanmış ve kaydedilmiştir.	
3b. Uygulayıcı çevresel ipucu ya da model ipucu sunduğunda ortaya çıkan tüm oyun eylemlerini doğru şekilde kaydeder.	
3c. Uygulamacı yetişkin modelini taklit etmedeki başarısızlıkları doğru şekilde kaydeder.	
3d. Uygulayıcı her bir oyuncak seti için tavan puanı saptamış ve puanlamıştır. (2 kez aynı oyun eylemine ait yetişkin modelini taklit etmekte zorlanma)	
Testin Puanlanması (3a'dan 3d'ye ortalamasını alın)	
4 Uygulayıcının Katılımı	
4a. Çocuğun soruları/isteklerini yanıtlar.	
4b. Gerekliğinde çocuğu yönlendirir.	
4c. Uygulayıcı çocuk hastaysa, yanıtlamıyorsa, uyumsuzsa değerlendirme oturumunu sonlandırır.	
4d. Uygulayıcı çocuğun 2-3 dakikalık kendiliğinden oyunda sergilediği eylemleri taklit eder.	
4e. Uygulayıcı çocuğun oyun eylemlerini isimlendirir.	
4f. Uygulayıcı gerektiğinde ara verir.	
4g. Ses tonu sıcaktır.	
4h. Uygulayıcı göz kontağı kurar ya da çocuğa dokunur.	
4i. Olumlu geri bildirim verir.	
4i. Çocuğa gülümser.	
4j. Değerlendirmeye başlamadan önce çocukla uyum sağlar.	
4k. Uygulayıcı uygun yanıtta çok çocuğun katılımını ödüllendirir.	
Uygulayıcının Katılımı (4a'dan 4k'ya ortalama alın)	
Güvenirlik (1.bölümden 4.bölüme ortalama alın)	

Ek E. Taklit Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu

Çocuk Adı-Soyadı:

Uygulayıcı:

Gözlemci:

Tarih:

Puanlama: 0=hayır, 1=evet

1 Materyal Yönetimi ve Geçişler	Puanlar
1a. Uygulayıcıda test materyalleri bulunmaktadır.	
1b. Uygulayıcı testte yer ad, tarih, uygulama zamanı bilgilerini tamamlar	
1c. Kamera uygun pozisyonadadır; taklit eylemleri gözlemlenebilir.	
1d. Çocuk ve uygulayıcı karşılıklı oturmaktadır.	
1e. Çocuk sunulan tüm materyallere erişebilmektedir.	
1f. Uygulayıcı çocuğun taklit eylemlerini görebilmektedir.	
1g. Materyaller çocuğun göremeyeceği bir yerde bulunmaktadır.	
1h. Materyaller arasındaki geçişler en az sürede gerçekleşmektedir (1 dakikadan az) ve çocuk katılım göstermektedir.	
Materyal Yönetimi Ortalaması (1a'dan 1h'ye ortalamasını alın)	
2 Materyallerin Sunumu	
Anında Taklit	
2a. Uygulayıcı çocuğun ortama ve uygulamacıya ısınması için çocukla 1-3 dakika etkileşime girer.	
2b. Uygulayıcı her bir seti sunmadan önce çocuğun dikkatini yönelttiğinden emin olur.	
2c. Uygulayıcı her bir taklit materyalini belirli bir sırada sunar.	
2d. Uygulayıcı her bir taklit materyaline 20 saniye içinde üç kere model olur.	
2e. Uygulayıcı "şimdi sen yap" yönergesiyle model olduğu taklit materyalini çocuğun önüne koyar.	
2f. Uygulayıcı eylemleri sergilemesi için çocuğa 20 saniye süre verir.	
Ertelenmiş Taklit	
2g. Uygulamacı anında taklit işleminin ardından 10 dakikalık ara verir.	
2h. Aradan sonra uygulamacı "bununla oynayabilirsin" diyerek materyalleri anında taklit işlemlerinde sunduğu sırayla teker teker çocuğun önüne koyar.	
2i. Uygulayıcı eylemleri sergilemesi için çocuğa 20 saniye süre verir.	
Setlerin Sunumunun Ortalaması (2a dan 2i' ye ortalamasını alın)	
3 Testin Puanlanması	
3a. Uygulamacı yetişkin modelini taklit etmedeki başarısızlıkları doğru şekilde kaydeder.	
Testin Puanlanması (3a)	
4 Uygulayıcının Katılımı	
4a. Çocuğun soruları/isteklerini yanıtlar.	
4b. Gerekğinde çocuğu yönlendirir.	
4c. Uygulayıcı çocuk hastaysa, yanıtlamıyorsa, uyumsuzsa değerlendirme oturumunu sonlandırır.	
4d. Uygulayıcı gerektiğinde ara verir.	
4e. Ses tonu sıcaktır.	
4f. Göz kontağı kurar ya da çocuğa dokunur.	
4g. Olumlu geri bildirim verir.	
4h. Çocuğa gülümser.	
4i. Değerlendirmeye başlamadan önce çocukla uyum sağlar.	
4j. Uygun yanıtta çok çocuğun katılımını ödüllendirir.	
Uygulayıcının Katılımı (4a dan 4j ye ortalama alın)	
Güvenirlik (1.bölümden 4.bölüme ortalama alın)	

Ek F. Nesneli Oyun Değerlendirme Formu

Çocuğun Adı Soyadı:

Değerlendirmeci:

Tarih : ... / ... / 20...

Düzyey	Oyun Aşamaları	Yap-Boz Seti	Mutfak Seti	Çiftlik Seti
0	Nesneyle hiç oynamama – nesneyi eline almaz, oynamaz			
I	Rastgele eylemler gerçekleştirme – tek bir nesne ile oynamak üzere tüm nesnelere benzer şekilde oynar.			
2	a) Nesne üzerinde ayırt edici eylemler gerçekleştirme– nesnelerin fiziksel ve kendine has özelliklerine dikkat ederek ve nesnenin işlevini gözleterek amaçlı şekilde tek bir nesneyle oynar.			
	b) Birleşimleri ayırma – bütün halindeki nesnelerin iki ya da daha fazla parçasını ayırır.			
3	a) Birleşimler oluşturma –parçalarına ayrılmış nesnelerin iki ya da daha fazla parçasını yeniden birleştirir.			
	b) Genel birleşimler oluşturma – iki nesneyi aşına olunmayan veya bilinen şeklinin dışında bir araya getirir.			
	c) Kendine yönelik –miş gibi yapma – nesnelere kendi ile ilişkilendirir, eylem için –miş gibi nitelik gösterir.			
4	Fiziksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma – yapılandırma sırasında nesnelerin özgün fiziksel özelliklerini koruyarak amaçlı bir şey oluşturmak için nesnelere bir araya getirir.			
5	a) Başkasına yönelik –miş gibi yapma – kendisi aracı olarak tanıdık eylemleri gerçek kişiler ya da oyuncak figürler üzerinde sergiler.			
	b) Geleneksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma– bir nesneyi ilişkili bir başka nesne ile ilişkilendirir.			
6	a) Tek şemalı dizi oluşturma – aynı eylemleri birden fazla figür üzerinde dener.			
	b) Nesneli yerine koyma – bir nesneyi bir başka nesne yerine kullanır.			
	c) Nesneye olmayan özellik atfetme- Bir nesneye olmayan bir özellik katma, o özellik varmış gibi yapma			
	d) Nesnesiz yerine koyma – orada olmayan bir şey varmış gibi yapma.			
7	a) Oyuncak aracılı –miş gibi yapma – figür eylemi gerçekleştirir.			
	b) Birden fazla şemalı dizi oluşturma – en az iki farklı, işlevsel ve birbiriyle ilişkili eylem gerçekleştirir.			
8	a) Sosyo-dramatik oyun oynama– tanıdık pek çok rolü ve/veya hayali kahramanları oyun şemalarına uyarlar.			
	b) Hayali karakterlerin rollerini oynama – süper kahraman ya da çizgi film karakteriymiş gibi çeşitli roller alarak, belirli bir öykü kurarak oynar.			
<i>Ara Toplam (Her Setin Puanını Ayrı Ayrı Toplayınız)</i>				
TOPLAM PUAN (Üç Setin Toplam Puanının Ortalamasını Alınız)				

Ek G. Taklit Değerlendirme Formu

Çocuğun Adı Soyadı:
Değerlendirmeci:

Tarih : ... / ... / 20...

Taklit İşlemleri	Aynen Taklit	Kısmen Taklit	Taklit Yok
Ahşap çivi ile üzerinde butonu olan oyuncuğa basma.			
Ucundaki küplerden tutarak plastik boruları birbirinin içinden çıkarıp takma.			
İşaret parmağı ile üzerinde butonu olan oyuncuğa basma.			
İçerisinde boncuklar olan plastik yumurtayı aşığı yukarı sallama.			
Tepesinde tutma askısı olan oyuncak ayıyı askısından tutup masa üzerinde zıplatarak yürütme.			
Oyuncak mutfak ocağın üzerinde bulunan panele eğilerek başı ile vurup ışığı yakma/ses çıkarma.			
TOPLAM PUAN			

Aynen Taklit: 2 Puan; Kısmen Taklit: 1 Puan; Taklit Yok: 0 Puan

Ek H. Oyuncak Setlerinin Görselleri

Şekil Kutusu Oyuncak Seti



Mutfak Oyuncak Seti



Çiftlik Oyuncak Seti

Ek I. Taklit Değerlendirme Araçlarının Görselleri

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Yasemin ŞENGÜL
 İletişim Bilgileri : (0312) 363 3350-7104
 E-Posta Adresi : yaseminsengulx@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2014- Devam ediyor

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniveritesi	2014 – Devam ediyor

Yayınlar

Bildiri

Şengül, Y., Ökcün Akçamuş, M. Ç., & Bakkaloğlu, H. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda oyun ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Vth International Eurasian Educational Research Congress/EJERCongress 2018’de sunulan sözlü bildiri, Antalya, Türkiye.

Proje Deneyimi

Bursiyer (01 Haziran 2016-15.02.2018). Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 215K027 nolu “5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma” isimli proje (Bütçe: 455.790 TL).