



**OSB OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN
SIKLIĞINI VE ÇEŞİTLİLİĞİNİ ARTTIRMADA
İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Dinçer SARAL

ESKİŞEHİR, 2017

**OSB OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN
SIKLIĞINI VE ÇEŞİTLİLİĞİNİ ARTTIRMADA
İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Dinçer SARAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2017

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1610E634 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Dinçer SARAL'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Hayali Oyun Sıklığını ve Çeşitliliğini Arttırmada İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Yönteminin Etkililiği" başlıklı tezi 26 Mayıs 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Burcu Ülke KÜRKÇÜOĞLU
Üye : Prof.Dr.Arzu ÖZEN
Üye : Yrd.Doç.Dr.Emre ÜNLÜ

İmza





Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü


ÖZET

OSB OLAN ÇOCUKLARIN HAYALİ OYUN SIKLIĞINI VE ÇEŞİTLİLİĞİNİ ARTTIRMADA İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Dinçer SARAL

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Doç. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmadaki etkililiği incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve sınıf öğretmenlerinin ipucunun giderek arttırılmasıyla sunulan öğretim sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada, yaşları 5-6 arası değişen OSB olan üç erkek çocuk katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden araçlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları, davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin tüm çocukların hayali oyun oynama sıklığını hem davranış hem de seslendirme açısından arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ek olarak, hayali oyun çeşitliliği incelendiğinde, sergilenen hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerin dört kategori içinde ve birbirinden farklı olarak arttığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan çocuklar tarafından oyuncak setlerinde türetilen hayali oyun davranışı ve seslendirmelerin hafif düzeyde arttığı arttığı; ancak, bu durumun oyuncak setleri arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Araştırma bulguları, sunulan öğretim yöntemiyle hayali oyun öğelerinden biri olan beceri dizisinde çocukların performans düzeyinde artış olduğunu göstermiştir. Araştırmada, tüm çocukların hedef becerileri farklı araç, kişi ve ortama genelledikleri; öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta

sonra düzenlenen izleme oturumlarında edindikleri hayali oyun davranışlarını ve seslendirmeleri korudukları görülmüştür.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Hayali oyun, İpucunun giderek arttırılması, Davranışı izleyen motor taklit.



ABSTRACT
EFFECTS OF SYSTEM OF LEAST PROMPTS
ON INCREASING FREQUENCY AND DIVERSITY OF PRETEND PLAY
IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Dinçer SARAL

Department of Applied Behavior Analysis
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, May 2017

Supervisor: Assoc. Prof. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

The purpose of this study is to investigate the effects of system of least prompts with the use of contingent imitation on increasing frequency and diversity of pretend play in children with autism spectrum disorder (ASD). Also, social validity data regarding the study were collected from the mothers and teachers of all children.

Three children with ASD aged between 5-6 took part in the study. Functional relationship was established by using multiple probe design across sets.

The findings showed that system of least prompts was effective on increasing frequency, categorical diversity of pretend play as well as vocalizations for all children. Furthermore, it was seen that diversity among pretend play behaviors and vocalizations also increased. More importantly, novel pretend play behaviors and vocalizations by all children increased, the rate of which changed among toy sets. The findings also indicated that system of least prompts was effective on increasing the number of pretense sequences. In the study, it was seen that all children maintained target skills across sessions one, two and four weeks after the intervention was completed. Furthermore, all children generalized targeted behaviors across different setting, person and toys. Social validity findings showed that opinions of mothers and teachers of all children regarding the study were positive.

Keywords: Autism spectrum disorder, pretend play, system of least prompts, least to most prompting, contingent imitation.

TEŞEKKÜR

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği isimli tez çalışmamda kuşkusuz birçok değerli insanın katkısı oldu.

Öncelikle, yüksek lisansıma başladığım ilk günden itibaren sosyal ve mesleki anlamda kendisinden çok şey öğrendiğim, güler yüzlülüğünün yanı sıra eşsiz deneyim ve bilgisiyle araştırmanın tasarlanmasında ve yürütülmesinde çok büyük katkısı ve emeği olan sevgili hocam Doç. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU'nun hakkını hiçbir zaman ödeyemem. Bu zorlu sürecin başından en sonuna kadar, idealist yaklaşımı, duruşu ve bitmek bilmeyen sabrıyla yer ve zaman fark etmeden bu zorlu süreçte her zaman yanımda olduğu için ve gece gündüz demeden her an her sorumu bıkmadan usanmadan yanıtlayarak gösterdiği desteği ve emeği için kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öğrencisi olmaktan her zaman son derece onur duyacağım.

Kuşkusuz ki ders dönemi sürecindeki öğrenimlerim araştırmanın işleyişine ve sürecine büyük katkı sağladı. Bu nedenle, derslerinde gerek teorik gerek pratik anlamda uzmanlık bilgi ve deneyimlerinden çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU, Doç. Dr. Onur KURT, Yrd. Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecinde ilk andan itibaren manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim, misyonum doğrultusunda beni her daim destekleyen ve yönlendiren, çalışma azmine hayran kaldığım değerli hocam Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a çok teşekkür ederim.

Verdiği değerli öneri, görüş ve yapıcı eleştirileriyle, her daim hissettirdiği sürekli desteğiyle araştırmanın biçimlendirilmesinde önemli katkılar sağlayan hocam Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde hiçbir zaman cesaretimin kırılmasına izin vermeyen, bana her zaman inandığını belirterek bitmeyen enerjisiyle beni her zaman motive eden Özlem ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Sadece amacıma ve araştırmama odaklanmam için desteğini hiçbir zaman esirgemeyen; lisansüstü eğitime başladığım ilk günden tezin bitimine kadar hiçbir zaman eksilmeyen desteğiyle motivasyonumu kaybetmeme asla izin vermeyen sevgili arkadaşım Elif TUNÇEL'e teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın yürütüldüğü Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişim Destek Birimi'nde gerekli tüm imkanları ve kolaylıkları sağlayan, yoğun zamanlarından fedakarlık yaparak araştırma sürecinde sorduğum soruları sabırla yanıtlayan başta Arş. Gör. Erkan KURNAZ olmak üzere, Arş. Gör. Deniz DEĞİRMENCİ ve Arş. Gör. Dilay AKGÜN-GİRAY'a çok teşekkür ederim.

Bu zorlu yolda, yaşam sevinciyle süreci mutlu geçirmemi sağlayan, hayatımın her anında varlığıyla yüzümü güldüren, sıkıntıya düştüğüm her anda sonsuz sabır göstererek bana destek olan, yaşamımı huzurla dolduran, bana inanan ve sözleriyle beni her zaman güçlendiren sevgili eşim Gülşah SARAL'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, tüm yaşantım süresince maddi ve manevi desteklerini her zaman üzerimde hissettiğim, varlıklarıyla yaşamımı mutlu kılan, attığım her adımda bana inanan, sonsuz destekleriyle bu günlere gelmemde çok büyük emekleri olan anne ve babama bitmeyen güvenleri, karşılıksız sevgileri, hoşgörü ve anlayışları için çok teşekkür ederim. Sızsiz olmazdı.

26/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Vingo SARAL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Hayali Oyun Becerileri.....	1
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	7
1.3. Yanlırsız Öğretim Yöntemleri.....	11
1.3.1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	13
1.3.1.2. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin araştırmalar	
.....	15
1.3.1.2.1 İpucunun giderek arttırılması yöntemiyle hayali oyun	
öğretimine ilişkin araştırmalar	20
1.4. Problem	24
1.5. Amaç	26
1.6. Önem.....	27
2. YÖNTEM	29
2.1. Katılımcılar.....	29
2.1.1. Denekler	29
2.1.2. Uygulamacı.....	33

2.1.3. Gözlemci.....	33
2.2. Ortam.....	34
2.3. Araç-Gereçler.....	34
2.3.1. Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler	34
2.3.2. Genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler	35
2.3.3. Veri toplama sürecinde kullanılan araç-gereçler	35
2.4. Araştırma Modeli	36
2.5. Bağımlı Değişkenler	37
2.5.1. Olası tepki tanımları ve kayıt süreci.....	37
2.5.1.1. Öğretim oturumları olası tepki tanımları	37
2.5.1.2. Yoklama (başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme) oturumları olası tepki tanımları.....	39
2.6. Bağımsız Değişken	39
2.7. Deney Sürecine Hazırlık	40
2.7.1. Araştırmada kullanılacak araç-gereçleri belirleme süreci	40
2.7.2. Hayali oyun davranışlarını belirleme süreci	40
2.7.3. Pilot uygulama	41
2.8. Deney Süreci	45
2.8.1. Yoklama oturumları	45
2.8.1.1. Toplu yoklama oturumları	46
2.8.2. Öğretim oturumları	47
2.8.3. İzleme oturumları	50
2.8.4. Genelleme oturumları.....	50
2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi	51
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi.....	51
2.9.2. Güvenirlilik verilerinin toplanması ve analizi.....	51

2.9.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması ve analizi	52
2.9.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması ve analizi.....	53
3.BULGULAR.....	56
3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Oynama Sıklığını ve Çeşitliliğini Arttırmada İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	56
3.1.1. Hayali oyun sıklığını arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği: Edinim ve İzleme	56
3.1.1.1. Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	56
3.1.1.2. Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	62
3.1.1.3. Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	63
3.1.1.4. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	65
3.1.1.5. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	68
3.1.1.6. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	71
3.1.1.7. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	73
3.1.1.8. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	75
3.1.1.9. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	78

3.1.2. Hayali oyun çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği:	
Edinim ve izleme	80
3.1.2.1. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	80
3.1.2.2. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	84
3.1.2.3. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	86
3.1.2.4. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	88
3.1.2.5. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	92
3.1.2.6. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	94
3.1.2.7. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	96
3.1.2.8. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	100
3.1.2.9. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular	102
3.1.3. Hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği:	
Genelleme	104
3.1.3.1 Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme	104
3.1.3.2. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme	110

3.1.3.3. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme	115
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	119
3.2.1. Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri.....	119
3.2.2. Sınıf öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri	121
4.TARTIŞMA	124
4.1. Sınırlılıklar	138
4.2. Öneriler	139
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	139
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	139
KAYNAKÇA	141
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. 2012-2017 Yılları Arasında OSB Olan Çocuklara Hayali Oyun Öğretimine İlişkin Araştırmalar	8
Tablo 1.2 NAC (2015) ve NPDC (2014) Raporlarında Yer Alan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	12
Tablo 1.3. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretime İlişkin Araştırmalar	16
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 2.2. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Araç-Gereçler.....	35
Tablo 2.3. Bağımlı Değişkenler.....	38
Tablo 2.4. Oyuncak Setleri ve Öğretilmesi Hedeflenen Hayali Oyun Davranışları.....	42
Tablo 2.5. Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları.....	52
Tablo 2.6. Uygulama Güvenirliği Katsayıları.....	54
Tablo 3.1. Çocuklar Tarafından Türetilen Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirmeler - Ortalama (Ranj).....	60
Tablo 3.2 Bora'nın Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı.....	61
Tablo 3.3. Can'ın Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı.....	69
Tablo 3.4 Deniz'in Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı.....	77

Tablo 3.5. Bora'nın Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj).....	84
Tablo 3.6. Can'ın Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj)	92
Tablo 3.7. Deniz'in Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj).....	99
Tablo 3.8. Tüm Çocukların Genelleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı.....	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Hayali Oyun Kategorileri.....	4
Şekil 1.2. Hayali Oyun Özellikleri.....	5
Şekil 1.3. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Akış Şeması.....	14
Şekil 2.1. İpucunun Giderek Arttırılması Uygulama Akışı.....	48
Şekil 3.1. Bora'nın Hayali Oyun ve Seslendirme Sıklığı	58
Şekil 3.2. Can'ın Hayali Oyun Oynama Sıklığı.....	67
Şekil 3.3. Deniz'in Hayali Oyun Oynama Sıklığı.....	74
Şekil 3.4. Bora'nın Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu.....	82
Şekil 3.5. Can'ın Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu.....	90
Şekil 3.6. Deniz'in Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu.....	97
Şekil 3.7. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	105
Şekil 3.8. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	106
Şekil 3.9. Bora'nın Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu.....	108
Şekil 3.10. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği.....	108

Şekil 3.11. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı.....	110
Şekil 3.12. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	111
Şekil 3.13. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	112
Şekil 3.14. Can'ın Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu.....	112
Şekil 3.15. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği.....	113
Şekil 3.16. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı.....	114
Şekil 3.17. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	115
Şekil 3.18. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı.....	116
Şekil 3.19. Deniz'in Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu.....	117
Şekil 3.20. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği.....	118
Şekil 3.21. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı.....	119

KISALTMALAR DİZİNİ

OSB:	Otizm Spektrum Bozukluğu
DSM:	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
NAC:	National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
NPDC:	The National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder (Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)
NSP:	National Standards Project (Ulusal Standartlar Projesi)
GEÇDA:	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
GOBDÖ-2-TV:	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu
CARS:	Childhood Autism Rating Scale-Second Edition
ADOS:	Autism Diagnostic Observation Schedule

1.GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Hayali Oyun Becerileri

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) birçok sayıda genin dahil olduğu, ileri düzeyde karmaşık ve gelişimsel bir yetersizliktir (Kırcaali-İftar, 2012, s.26). OSB'den etkilenen bireyler en çok dil, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinde ve davranışsal özelliklerde yetersizlikler yaşamaktadırlar (Heward, 2013, s. 236; Landa, 2007, s. 16).

OSB'nin tanılanmasında Otizm Tanı Gözlem Ölçeği (Autism Diagnostic Observation Schedule-ADOS) ve Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği-2 (Childhood Autism Rating Scale-CARS-2) gibi farklı ölçekler kullanılmaktadır. Ancak, günümüzde sıklıkla Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen ve zihinsel bozuklukların standart tanı ölçütlerinin yer aldığı en güncel kılavuz olan DSM-5 ölçütlerine başvurulmaktadır. Bu kılavuza göre Otizm, Asperger Sendromu, Atipik Otizm ve Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu alt kategorileri OSB çatısı altında toplanmaktadır. Ayrıca, DSM-5 kılavuzunda OSB, (a) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranış örüntüleri, (b) sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin yetersizliklerle kendini iki boyutta gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir. OSB'nin sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlar boyutunda, nesnelere ve dilin kullanımındaki normal olmayan davranışlar, aynılıkta ısrarcılık ve rutinlere hiç esneklik olmadan bağlı kalma, çevredeki uyaranlara gereğinden az ya da çok tepkilerde bulunma ve sınırlı/yoğun ilgi alanları yer almaktadır. Sosyal etkileşim ve sosyal iletişim boyutunda ise, sınırlı duygu paylaşımı; yüz ifadesi, jest kullanmada ve anlamada yetersizlikler; hayali oyun paylaşımında, göz kontağı kurmada, arkadaş ediniminde, sosyal etkileşime girme veya sürdürmedeki zorluklara odaklanılarak OSB olan bireylerin sosyo-duygusal ilişkiler ve iletişimsel becerilerinde yetersizliklere sahip oldukları vurgulanmaktadır (APA, 2013, s.50). Bu bilgiler ışığında, günümüzde OSB için oyun becerileri içinde özellikle hayali oyun becerilerinin önemli bir tanı ölçütü olmaya devam ettiği görülmektedir.

Oyun, süreç içerisinde bireye haz veren, aktif katılım, dikkat ve gönüllülük gerektiren, güdüleyici ve esnek bir niteliğe sahip olan sosyal etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Wolfberg, 1999, s. 25-26, Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 283).

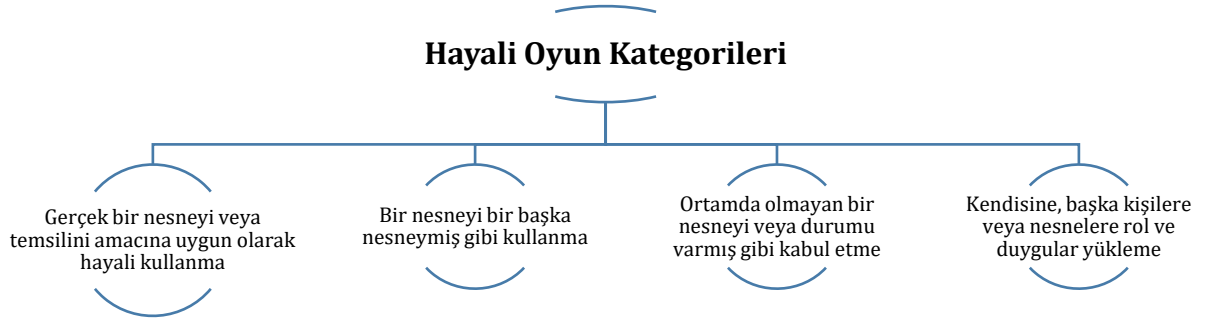
Çocukluk döneminin en ciddi işi olan oyun, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve dil alanlarını desteklemek amacıyla bireyin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Fein, 1981, s. 1102; Watson ve Flippin, 2008, s.10; Stagnitti vd., 2016, s.391; Jester ve Johnson, 2016, s. 25). Çocuklar oyun oynayarak, kendini ifade etme ve soyut düşünme becerilerine ek olarak hayal güçlerini geliştirmektedirler (Boucher, 1999, s. 2). Oyun oynamak için gerekli olan temel beceriler, sosyal etkileşim, iletişim ve taklit becerisi üçgeninden oluşmaktadır. Temel becerilerdeki yetersizlikler nedeniyle, OSB olan çocuklar için oyun en fazla yetersizlik yaşadıkları becerilerden biri haline gelmektedir (MacDonald vd., 2009, s. 43; Papacek, Chai ve Green, 2016, s. 8). Normal gelişim gösteren bireyler oyunlarında nesnelere uygun bir şekilde etkileşerek taklit etmeyi, vücut hareketlerini keşfetmeyi ve kullanmayı öğrenirken; OSB olan çocukların oynadıkları oyunlar, sıklıkla uyaran elde etmek amacıyla sergilenen kohlama, sallama, vurma, dokunma gibi sınırlı ve yinelenen davranış örüntüleriyle kendini göstermektedir (MacDonald vd, 2009, s. 43; Boucher, 1999, s.1; Jung ve Sainato, 2013, s.74). OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az oyun oynamakta; oyunları, oldukça basit düzeyde ve yüzeysel olmaktadır (Jarrod, Boucher ve Smith, 1996, s. 275; Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 289; Ungerer ve Sigman, 1981, s. 334; Jung ve Sainato, 2013, s. 75). Ayrıca, OSB olan çocukların oyunları, sosyal ve hayali ürünlerden, çeşitlilikten ve esneklikten yoksun olmaktadır (Wolfberg, 1999, s. 3; Kasari, Chang ve Patterson, 2013, s. 128). OSB olan çocukların oyun becerilerindeki yetersizlikleri, gelişim için gerekli olan becerilerin edinimini, diğer çocuklarla etkileşimini ve akranları tarafından kabulünü zorlaştırmaktadır (Barton ve Pavilanis, 2012, s. 6; Jung ve Sainato, 2013, s 74).

Alanyazın incelendiğinde, oyunun türlerine ilişkin olarak birçok bakış açısıyla oluşturulan farklı sınıflandırmaların yer aldığı ve her bir sınıf için farklı tanımların öne sürüldüğü görülmektedir (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976, s. 414; Wood ve Attfield, 1996, s. 2). Bu sınıflandırmalardan en kabul görenleri Parten (1932, s.243-269)'in sosyal gelişim alanını temel alarak isimlendirdiği *sosyal oyun* ve Smilansky (1968)'nin Piaget'in bilişsel gelişim alanını temel alarak tanımladığı *bilişsel oyun* olarak ifade edilmektedir (Rubin, Maioni ve Hornung, 1976, s. 415;

Wood ve Attfield, 1996, s. 1; Çelebi-Öncü ve Özbay, 2008, s. 17; Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 283).

Bilişsel oyun grubunda yer alan hayali oyunun erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar arasında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 500). Çünkü, özellikle hayali oyunun çocukta bilişsel, dil ve sosyal gelişimin düzeyine ilişkin erken bilgiler verdiği ifade edilmektedir (Thiemann-Bourque, Brady ve Fleming, 2012, s. 864; Toth vd., 2006, s. 994; Charman vd., 2003, s. 266-267; Rutherford ve Rogers, 2003, s. 289; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611). Ek olarak, hayali oyunun, çocukların nesnelere ve etkinlikleri temsil etmek amacıyla semboller kullanabilme becerileri için ilk adım olduğu belirtilmektedir (Barton ve Wolery, 2008, s. 109; Chan vd., 2016, s.44). Alanyazındaki çalışmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, hayali oyunun tanımlanması ve sınıflandırılmasında birçok farklı önermelerin ve tutarsızlıkların yer aldığı göze çarpmaktadır (Barton ve Wolery, 2010, s. 104; Barton ve Pavilanis, 2012, s. 7). Özellikle de hayali oyun ve sembolik oyun tanımına ilişkin olarak bir anlam karmaşasının bulunduğu görülmektedir. Örneğin, DiCarlo ve Reid (2004, s. 199) bir durumu veya olayı, ilişkili bir nesne ya da nesnenin temsilini kullanarak gerçekleştirilmeyi hayali oyun olarak tanımlarken; Sherrat'ın (2002, s. 172) aynı tanımı sembolik oyun için kullandığı görülmektedir. Ayrıca, Lifter vd., (1993, s. 140) tarafından yürütülen araştırmada; hayali oyunun kendisine/bir başkasına ya da nesnelere rol yükleme olarak tanımlandığı; ancak, Stahmer'ın (1995, s. 124) bu tanımı sembolik oyun için önerdiği görülmektedir. Diğer bir yandan, alanyazında hayali oyunun tanımının bir nesnenin başka bir nesneymiş gibi kullanılması ve ortamda olmayan bir nesnenin ya da durumun varmış gibi davranılması olarak kabul edildiği diğer araştırmalara da rastlanılmaktadır (Jarrold, Boucher ve Smith, 1996, s. 279). Dolayısıyla, alanyazında tanımlara ilişkin bu tutarsızlığı gidermek amacıyla sembolik oyunun hayali oyunla birleştirildiği; belirli bir sosyal rolün üstlenilmesini gerektiren rol oyunu ve sosyo-dramatik oyunun da hayali oyun çatısı altında toplandığı görülmektedir (Barton ve Wolery, 2010, s. 104; Barton ve Pavilanis, 2012, s. 7; Tüfekçioğlu, 2001, s. 1-34). Barton ve Pavilanis (2012, s. 5-17) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında, alanyazına ölçülebilir ve tutarlı tanımlamalar getirmek amacıyla, ortak bir tanım ve sınıflandırma oluşturulmuştur.

Bu çalışmaya göre hayali oyunun sıralanan biçimde dört alt türü olduğu öne sürülmüştür (Şekil 1.1):

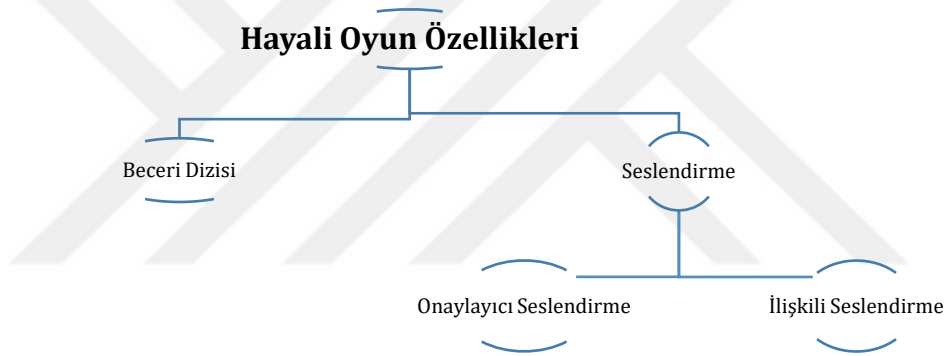


Şekil 1.1. *Hayali Oyun Kategorileri*

- a) *Gerçek bir nesneyi veya temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma:* Gerçek bir nesneyi ya da temsilini işlevsel ve hayali olarak amacına uygun biçimde kullanarak gerçekleştirilen davranışlardır. Örneğin battaniyeyle oyuncak bebeğini sarmak, vb.
- b) *Bir nesneyi bir başka nesneymiş gibi kullanma:* Bir nesnenin başka bir nesne yerine kullanılmasıyla gerçekleştirilen davranışlardır. Örneğin bir bloğu trenmiş gibi düşünüp rayların üzerinde hareket ettirmek, vb.
- c) *Ortamda olmayan bir nesneyi ya da durumu varmış gibi davranma:* Ortamda bulunmayan bir nesneyi varmış gibi düşünerek gerçekleştirilen davranışlardır. Örneğin serçe parmağını ağzına, başparmağını da kulağına tutarak telefonla konuşuyormuş gibi yapma, vb.
- d) *Kendisine, başka kişilere veya nesnelere rol ve duygular yükleme:* Genellikle seslendirme kullanımıyla; kişinin kendisine, bir başkasına, cansız nesnelere rol, duygu ya da hislerin yüklenmesidir. Ancak gözlemlenebilir bir davranışın ortaya çıkması gerekmektedir. Örneğin “Bebek ağlıyor” dedikten sonra oyuncak bebeği kucağına almak, vb.

Barton ve Pavlanis (2012, s. 13) hayali oyun kategorilerine ek olarak, hayali oyunun beceri dizisi ve seslendirme olmak üzere iki farklı özelliğinin bulunduğunu belirtmektedirler. Beceri dizisi, oyunun temasına uygun olarak art arda sergilenen en az iki işlevsel hayali oyun davranışı ve seslendirmeden oluşan diziler olarak

tanımlanmaktadır. Örneğin, çocuğun tabaktan silgi parçasını alıp yiyecekmiş gibi figürün ağzına götürmesi iki basamaktan oluşan bir beceri dizisidir. Beceri dizilerinin ileri düzey oyun davranışlarının bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Libby vd., 1997, s. 366). Oyunun doğal bir bileşeni olarak seslendirme ise, hayali oyun davranışlarıyla ilişkili sesler olarak tanımlanmaktadır. Seslendirmeler bir öğretimde herhangi bir ipucuyla kullanılabilir. Ayrıca, seslendirmenin iki alt türü bulunmaktadır: (a) onaylayıcı seslendirmeler ve (b) ilişkili seslendirmeler. Onaylayıcı seslendirmeler, sergilenen hayali oyun basamağını isimlendiren ifadeler olarak tanımlanırken (Örneğin, “bebeğime yemek yediriyorum” demek, vb.); ilişkili seslendirmeler, hayali oyun davranışını ya da nesneyi tanımlayan ifadeler olarak tanımlanmaktadır (Örneğin, “süt çok sıcak” demek, vb.) (Barton ve Pavilanis 2012, s. 13; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 500) (Bkz. Şekil 2).



Şekil 1.2. *Hayali Oyunun Özellikleri*

Hayali oyun davranışlarının veya seslendirmelerin birbirinden farklı ya da birbiriyle aynı olma durumu, bir oyun etkinliği sırasında sergilenen davranışların “farklılık açısından çeşitliliği” olarak tanımlanmaktadır (Barton ve Wolery, 2010, s. 98). Ayrıca, alanyazında hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımları “kategorik açıdan çeşitlilik” olarak ifade edildiğinden “çeşitlilik” kavramı iki açıdan ele alınabilmektedir (Barton, 2015, s. 495).

Normal gelişim gösteren çocuklar için hayali oyun oynama davranışları yaklaşık 1,5 yaşında ortaya çıkmaktadır (McCune-Nicolich, 1981, s. 789). Ancak, OSB olan çocukların yaratıcılık ve hayal gücünde yetersizliklere sahip olmaları, ortamda bulunmayan bir nesneyi varmış gibi veya ortamda bulunan bir nesneyi başka bir

nesneymiş gibi düşünememelerine yol açmaktadır (Sherratt, 2002, s. 169; Moor, 2008, s.19; Papacek, Chai ve Green, 2016, s. 11; Kang vd., 2016, s. 2). Dolayısıyla, OSB olan çocukların hayali oyun oynama dönemleri normal gelişim düzeyleriyle aynı hızda gitmemekte ve bu bireyler bu beceriyi sergilemekte gecikmektedirler (Sherratt, 2002, s. 169; Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 285). Ayrıca, bu bireylerde diğer yetersizlik grubundaki veya normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla hayali oyun davranışlarının kendiliğinden ortaya çıkmama ihtimalinin de bulunduğu belirtilmektedir (Kasari, Chang ve Patterson, 2013, s. 127-128; Barton, 2015, s.490; Sherratt, 2002, s. 169; Hobson vd., 2013, s. 115).

Oyun basamakları basitten karmaşığa doğru ilerleyen, oyun içerisinde kendine, oyun arkadaşlarına roller atayabilen ve senaryolar üretebilen normal gelişim gösteren akranlarına göre, OSB olan çocukların hayali oyunları, basamakları birbirinden kopuk, plansız ve kalıplaşmış bir şekilde seyretmektedir (Wolfberg, 2003, s. 2; Chan vd., 2016, s.44). Jarrold, Boucher ve Smith'in (1996, s.281-307) hayali oyun oynayan OSB olan çocukların oyun oynama sürelerini inceledikleri bir çalışmada, normal gelişim gösteren akranlarının hayali oyun oynama süreleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla hayali oyun oynama sürelerinin daha kısa olduğu görülmüştür. Ek olarak, Campbell vd. (2016, s. 2305-2316) tarafından yürütülen araştırmada, OSB olan çocukların, düşük risk ve yüksek risk OSB grubunda yer alan akranlarına kıyasla hayali oyun becerilerinde daha yüksek düzeyde yetersizliğe sahip oldukları görülmüştür.

OSB olan çocuklar kendiliğinden hayali oyun oynamaya istekli olmamakta ve işlevsel oyunu hayali oyuna göre daha sık oynamayı tercih etmektedirler (Jarrold, Boucher ve Smith, 1993, s. 286; Kasari, Chang ve Patterson, 2013, s. 128). Ancak, alanyazında işlevsel oyun becerileri ne kadar gelişmiş olursa olsun OSB olan çocukların hayali oyun sayılarının bir ikiyi geçmediği ve bu durumun uzun süre devam ettiği belirtilmektedir (Wolfberg, 2003, s. 2; Kasari, Chang ve Patterson, 2013, s. 128; Jarrold, Boucher ve Smith, 1996, s. 284). Hayali oyunu algılamada ve üretmekte yetersizlik yaşadıklarından, OSB olan çocuklar için hayali oyunu özellikle sosyal bir çerçevede organize etmek çok zor olmaktadır (Charman ve Baron-Cohen,

1997, s. 326; Wolfberg, 2003, s. 5-6). Tüm bu yetersizlikler karşılıklı oyun oynama fırsatlarını sınırlandırarak OSB olan çocukların sosyal çevrelerinden dışlanmalarına neden olabilmektedir (Wolfberg ve Schuler, 1993, s. 468). Dolayısıyla, hayali oyunun, çocuğun çevresiyle bütünleşmesi, zihinsel, sosyal ve dil becerilerinin gelişmesi açısından öğretilmesi gereken öncelikli beceriler arasında yer alması ve sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Barton ve Wolery, 2008, s. 121-123; Barton, 2015, s. 504).

Alanyazında konuya ilişkin araştırmalar, sistematik öğretim uygulamaları sunulduğunda OSB olan bireylere hayali oyun becerilerinin etkili bir şekilde öğretilebileceğini göstermektedir (Barton ve Wolery, 2008, s. 122). Tablo 1.1'de sunulduğu üzere, son yıllarda OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretiminde özellikle video modelle öğretim ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. OSB olan çocuklara hayali oyunun yanı sıra pek çok becerinin öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmaktadır (Wong vd., 2015, s. 1962). İzleyen bölümde, otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilimsel dayanaklı uygulamalara yer verilmektedir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

OSB olan bireylerin sayısının hızla artması ve bu bireylerin eğitimlerinde kullanılan uygulama yelpazesinin genişlemesi bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış uygulama arayışını gerekli kılmıştır (Odom vd., 2003, s. 166; Mesibov ve Shea, 2011, s. 114; Wong vd., 2015, s. 1951). Bu arayış, Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC) ve Ulusal Otizm Merkezi (NAC) gibi OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulamalar üzerine faaliyet gösteren kuruluşları harekete geçirerek etkililiği kanıtlanmış uygulamaların belirlenmesine neden olmuştur.

OSB olan bireylere ilişkin bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olarak kabul edilebilmesi için, bu kuruluşlarca belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bilimsel araştırmalar değerlendirilmeye başlanmıştır. Alanyazında bilimsel araştırmalar arasında özellikle birden fazla deneysel araştırma bulgusunun önemi vurgulanmaktadır (Odom vd., 2010, s. 276). Günümüzde bilimsel dayanaklı olma

Tablo 1.1. 2012-2017 Yılları Arasında OSB Olan Çocuklara Hayali Oyun Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Yaş	Yetersizlik Grubu	Odaklanılan Hayali Oyun Ögesi	Uygulamacı	Araştırma Modeli	Bağımsız Değişken
Özen, Batu ve Birkan, 2012	9	OSB	Hayali Oyunun İki Türü (İşlevsel Hayali Oyun, Rol Yükleme)	Araştırmacı	Çoklu Yoklama Modeli	Video Modelle Öğretim
Barton vd., 2013	3-5	Gelişimsel Yetersizlik, İletişim Bozukluğu ve OSB	Hayali Oyunun Tüm Türleri	Öğretmen	Çoklu Başlama Modeli	İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim
Akmanoglu, Yanardağ ve Batu, 2014	4-6	OSB	Hayali Oyunun İki Türü (İşlevsel Hayali Oyun, Rol Yükleme)	Araştırmacı	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Video Modelle Öğretim, Aşamalı Yardımla Öğretim
Ülke-Kürkçüoğlu, 2015	5-6	OSB	Hayali Oyunun Tüm Türleri, Seslendirme, Beceri Dizisi	Araştırmacı	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Video Modelle Öğretim, İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim
Sani-Bozkurt ve Özen, 2015	5-6	OSB	Hayali Oyunun İki Türü (İşlevsel Hayali Oyun, Rol Yükleme)	Araştırmacı	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Video Modelle Öğretim

Tablo 1.1. 2012-2017 Yılları Arasında OSB Olan Çocuklara Hayali Oyun Öğretimine İlişkin Yürütülen Araştırmalar(Devam)

Kaynak	Yaş	Yetersizlik Grubu	Odaklanılan Hayali Oyun Ögesi	Uygulamacı	Araştırma Modeli	Bağımsız Değişken
Bai, Blackwell ve Coulouris, 2015	4-7	OSB	Hayali Oyunun Üç Türü (Nesne Yer Değiştirme, Ortamda Olmayı Varmış Gibi Düşünme, Rol Yükleme)	Araştırmacı	Deneysel Araştırma	Sanal Gerçeklik Uygulaması
MacManus, MacDonald ve Ahearn, 2015	5,5-6,5	OSB	Hayali Oyunun İki Türü (İşlevsel Hayali Oyun, Kendisine Rol Yükleme), Seslendirme, Beceri Dizisi	Araştırmacı	Çoklu Yoklama Modeli	Video Modelle Sunulan Matriks Öğretimi
Barton, 2015	4-5,5	OSB ve Down Sendromu	Hayali Oyunun Tüm Türleri, Seslendirme, Beceri Dizisi	Öğretmen	Çoklu Yoklama Modeli	İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim
Besler ve Kurt, 2016	5-6	OSB	Hayali Oyunun Tek Türü (İşlevsel Hayali Oyun)	Anne	Çoklu Yoklama Modeli	Video Modelle Öğretim

ölçütlerine göre bir uygulamanın (a) en az iki tam deneysel veya yarı deneysel grupla düzenlenen grup deneysel araştırma, (b) üç farklı araştırmacı/araştırma grubu ile yürütülen en az beş tek-denekli araştırma veya (c) bir tam deneysel ya da yarı deneysel grupla yürütülen araştırma ya da en az üç farklı araştırmacı/araştırma grubu tarafından düzenlenen tek-denekli araştırma ile etkililiğinin ortaya koyulması ve bu çalışmaların hakemli dergilerde yayımlanması gerekmektedir (NPDC, 2014).

NAC tarafından OSB tanısı olan bireylerde kullanılan eğitimsel ve davranışsal müdahaleleri destekleyen kanıtları güçlendirmek ve bilimsel dayanağa sahip uygulamaları belirlemek amacıyla 2009 yılında Ulusal Standartlar Projesi (NSP – National Standards Project) kapsamında bir rapor yayımlanmıştır (NAC, 2009). Daha sonra OSB alanında kullanılan müdahalelere ilişkin daha güncel bilgiler sağlamak amacıyla, NAC (2009) raporunun ikinci aşaması başlatılmıştır. 2015 Mart ayında yayımlanan NAC (2015) raporunda 2007-2012 yılları arasında OSB'ye ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş, ilk evrede olduğu gibi eğitimsel ve davranışsal müdahaleler değerlendirilmiştir. NAC (2015) raporunda 22 yaş ve üzeri bireyler için belirlenen müdahale programları incelenmiş ve sonuçları analiz edilerek müdahale uygulama listesi genişletilmiştir. NAC (2015) raporunda müdahale uygulamaları (a) çocuklar, ergenler ve 22 yaş altı bireyler ve (b) yetişkinler için olmak üzere iki grup halinde araştırma bulguları sunulmuş rapora son şekli verilmiştir. NAC (2009)'de yayımlanan raporda bilimsel dayanaklı uygulamalardan öncül temelli uygulamalar ve davranışsal uygulama paketi, NAC (2015) raporunda davranışsal müdahaleler ismi altında birleştirilmiştir. Bu rapora; Aile Eğitim Paketi, Bilişsel-Davranışsal Müdahale Paketi, Replikle Öğretim, Dil Eğitimi ve Sosyal Beceri Paketi olmak üzere bilimsel dayanağı olan beş yeni uygulama eklenmiştir. Ayrıca, NAC (2015)'de yetişkinler için bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilimsel dayanağa sahip olan tek uygulama davranışsal müdahaleler olarak belirlenmiştir.

Bir diğer kuruluş olan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC – National Professional Development Center) tarafından, 1997-2007 yılları arasında 0-22 yaş OSB olan bireylerle yapılan çalışmalar incelenerek ve bu bireylerin eğitimi için bilimsel dayanaklı 24 uygulama belirlenerek rapor yayımlanmıştır (NPDC, 2007). Daha sonra bu rapora güncelleme getirmek amacıyla 1990-2011 yılları arasında

yürütülen çalışmalar incelenmiş ve toplamda bilimsel dayanaklı 27 uygulama olduğu rapor edilmiştir (NPDC, 2014). NPDC (2014) raporuna, Bilişsel-Davranışsal Uygulamalar, Egzersiz, Model Olma, Yapılandırılmış Oyun Grupları ve Replik Öğretimi olmak üzere toplamda bilimsel dayanaklı beş yeni uygulama eklenmiş ve bir önceki raporda yer alan Yapılandırılmış Çalışma Sistemleri bilimsel dayanaklı uygulamalar grubundan çıkarılmıştır. Ayrıca, NPDC (2014) raporunda, bilimsel dayanaklı uygulamalar kategorisinde yer alan Bilgisayar Destekli Öğretim ve Konuşma Üreten Cihazlar/VOCA, “Teknoloji Destekli Öğretim ve Müdahaleler” başlığı altında yer almıştır.

Birbirinden bağımsız kuruluşlar olarak NPDC ve NAC, farklı zaman aralıklarında yürütülen çalışmalar üzerine odaklanmalarına ve raporlarını farklı zamanlarda yayımlamalarına rağmen, belirledikleri bilimsel dayanaklı uygulamaların benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Her iki kuruluşun yayımladığı son raporlara ilişkin yer verilen bilimsel dayanaklı uygulamalar Tablo 1.2’de gösterilmektedir.

Bu çalışmada, hedef becerinin öğretilmesi süresince bilimsel dayanaklı uygulamalar sınıfında yer alan yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri sunulmuştur. Bu nedenle, izleyen bölümde öncelikle yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin genel açıklamalara yer verilmektedir.

1.3. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan uygulamaların biri de yanlışsız öğretim yöntemleridir (NPDC, 2014). Yanlışsız öğretim yöntemleri, bir bireyin, beceri ve/veya kavramları en iyi şekilde öğrenmesinin, öğretim sırasında yaptığı hatalardan çok verdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı varsayımından geliştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 152).

Yanlışsız öğretim yöntemleri, sıralanan biçimde iki grup altında toplanmaktadır: (a) uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ve (b) tepki ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri (Ault vd., 1989, s. 348). Uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinde hedef davranışı başlatması beklenen ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak için sistematik uyarlamalar yapılmaktadır.

Tablo 1.2 NAC (2015) ve NPDC (2014) Raporlarında Yer Alan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

NAC (2015)	NPDC (2014)
Kendini Yönetme	Kendini Yönetme
Doğal Öğretim Stratejileri	Doğal Müdahaleler
Akran Öğretim Paketi	Akran Aracılı Öğretim ve Müdahaleler
Temel Tepki Öğretimi	Temel Tepki Öğretimi
Çizelgeler	Görsel Destekler
Model Olma	Model Olma, Videoyla Model Olma Öncül Temelli Uygulamalar
Replikle Öğretim	Replikle Öğretim
Aile Eğitim Paketi	Aile Uygulamalı Müdahaleler
Bilişsel-Davranışsal Müdahale Paketi	Bilişsel-Davranışsal Müdahale
Davranışsal Müdahaleler	Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi, Ayrık Denemelerle Öğretim, Söndürme, İşlevsel Davranış Değerlendirmesi, İşlevsel İletişim Öğretimi, İpucu Sunma, Pekiştirme, Tepkiyi Kesme ve Yeniden Yönlendirme, Beceri Analizi, Teknoloji Destekli Öğretim ve Müdahaleler, Ortak Dikkate Yönelik Uygulamalar

Bu yöntemlerde, öğretim sürecinin ilk aşamasındaki uyarılar bireyin doğru tepkisini kesinleştiren biçimde sunulmaktadır. Uyarı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri uyarıyı silikleştirme, uyarıya şekil verme ve uyarıya ipucu ekleme olarak üçe ayrılmaktadır. Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinde ise, bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlamak için ipucu sunulmakta ve sunulan ipuçları daha sonra silikleştirilmektedir. Böylece, bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarıya doğru tepkide bulunması sağlanarak uyarı transferi gerçekleştirilmektedir. Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinin üçü eşzamanlı ipucuyla öğretim, aşamalı yardımla öğretim ve

ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim olmak üzere sekiz farklı öğretim yöntemi bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s.152).

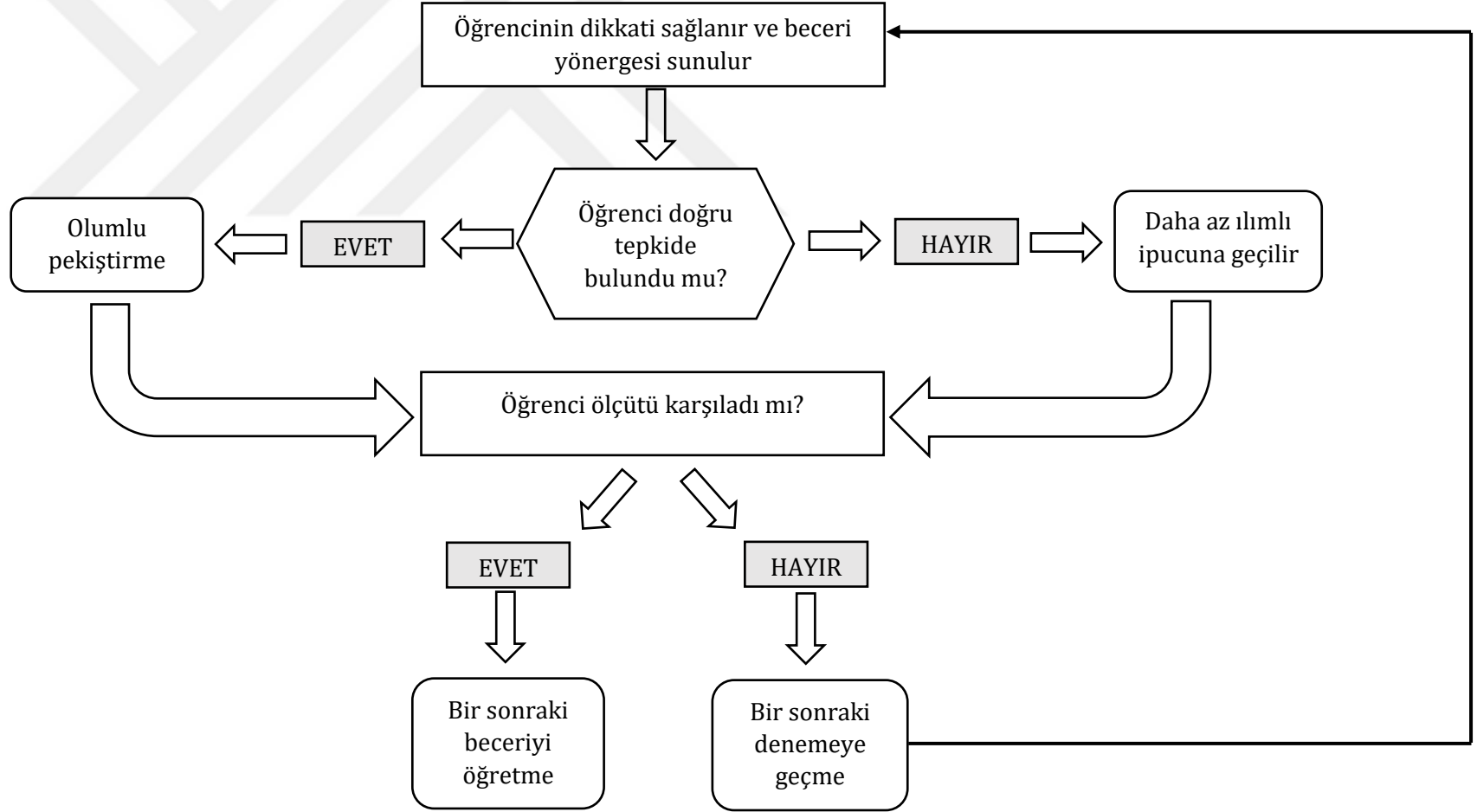
Tepki ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri, daha etkili ve verimli olmasından, daha az hazırlık gerektirmesinden ve daha kolay bir şekilde uygulanabilmesinden dolayı, uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerine uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerine kıyasla daha fazla önerilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 145).

Bu çalışmada, tepki ipuçlarının kullanıldığı yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi kullanılacaktır. Bu nedenle, izleyen bölümde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

1.3.1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim

Bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemidir. Bu yöntem, bireyin bedeni üzerinde en az etkiye sahip ipucundan, en fazla etkiye sahip ipucuna doğru sıralanmış en az üç düzeyden oluşan bir ipucu hiyerarşisinin takip edilmesiyle gerçekleşen bir süreçten oluşmaktadır (Barton, Lawrence ve Deurloo, 2012, s. 1211; Ault ve Griffen, 2013, s. 46; Seaver ve Bourret, 2014, s. 778). Bu süreçte; en ılımlı ipucundan başlanmakta ve gerektiğinde ipucunun yoğunluğu ve türünde değişiklikler yapılmakta ve birey hedef davranışı doğru biçimde sergileyinceye kadar hiyerarşinin bir üst düzeyinde bulunan daha az ılımlı ipucuna doğru geçişler yapılmaktadır. Ancak, ipucu düzeyleri arasındaki bu geçişler, yalnızca bireyin belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmaması durumunda gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 251; Ault ve Griffen, 2013, s. 46). Şekil 1.3'te ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemine ilişkin öğretim akış şeması gösterilmektedir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde beş olası birey tepkisi bulunmaktadır: (a) İpucundan önce doğru tepki, (b) ipucundan sonra doğru tepki, (c) ipucundan önce yanlış tepki, (d) ipucundan sonra yanlış tepki ve



Şekil 1.3. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Akış Şeması*

*Wolery, Bailey ve Sugai (1988, s. 264)'den uyarlanmıştır.

(d) tepkide bulunmama. İpucundan önce doğru tepki, bireyin yanıt aralığı süresinde, ipucu sunulmadan önce doğru tepkide bulunması; ipucundan sonra doğru tepki ise, bireyin yanıt aralığı süresinde tepkide bulunmaması üzerine sunulan ipucunun ardından doğru tepkide bulunmasıdır. İpucundan önce yanlış tepki, bireyin yanıt aralığı süresinde, ipucu sunulmadan önce yanlış tepkide bulunması; ipucundan sonra yanlış tepki, bireyin yanıt aralığı süresinde tepkide bulunmaması üzerine sunulan ipucundan sonra verdiği yanlış tepkilerdir. Tepkide bulunmama ise bireyin yanıt aralığı süresinde ipucu sunulduktan sonra hiçbir tepkide bulunmamasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 252).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi geçmişten günümüze çeşitli becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Xin ve Leonard, 2015, s.4154-4164; Bouck ve diğ., 2014, s.156-167; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517). Ancak, alanyazında bu yöntemin bireye hata yapma fırsatı sunması nedeniyle problem davranışların azaltılmasında kullanımı önerilmemektedir (Libby vd., 2008, s. 37-43). İzleyen bölümde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin daha ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

1.3.1.2. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin araştırmalar

Alanyazında, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin farklı yaş düzeylerinde ve yetersizlik gruplarında çeşitli becerilerin öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Tablo 1.3'te gösterilen 2000-2017 yılları arasında hayali oyun becerileri dışındaki çeşitli becerilerin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulduğu toplam 39 araştırmada, yöntemin etkililiğine ilişkin güçlü bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle 12 araştırmada tek basamaklı davranışların öğretildiği; 27 araştırmada ise zincirleme davranışların öğretiminin gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan 25'inde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği tek başına sorgulanırken; 11'inde diğer uygulamalarla birlikte kullanımının etkililiği incelenmiştir. Ayrıca, 3 çalışmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin farklı uygulamalarla arasındaki etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır (Fisher, Kodak ve Moore, 2007, s. 489-499; Murzynski ve Bourret, 2007, s. 147-152; Libby vd., 2008, s. 37-43).

Tablo 1.3. *İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretime İlişkin Araştırmalar*

Kaynak	Yaş	Yetersizlik Grubu	Beceri	Uygulamacı	Araştırma Modeli
Johnston vd., 2003	4-5	OSB ve YGB	İletişim becerileri	Öğretmen	Çoklu yoklama modeli
Sigafoos vd., 2004	12-20	OSB	Alıcı dil becerileri	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
Lifter vd., 2005	4-6	YGB	Oyun becerileri		Çoklu başlama modeli
Yılmaz, Birkan ve Konukman, 2005	9	OSB	Tenis sporu önkoşul becerileri	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Sigafoos vd., 2006	12	OSB	Alıcı dil becerileri	Öğrenci	ABABA modeli
Fisher, Kodak ve Moore., 2007	10-12	OSB	Alıcı dil becerileri	Araştırmacı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
Murzynski ve Bourret, 2007	8-9	OSB	Günlük yaşam becerileri	Belirtilmemiş	Paralel uygulamalar modeli
Libby vd., 2008	9-15	OSB	Tek başına oyun oynama	Araştırmacı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
West, 2008	3-6	OSB	Günlük yaşam becerileri	Öğretmen Yardımcısı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli

Tablo 13. *İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretime İlişkin Araştırmalar (Devamı)*

Kaynak	Yaş	Yetersizlik grubu	Beceri	Uygulamacı	Araştırma Modeli
Taylor ve Hoch, 2008	3-8	OSB	Ortak Dikkat	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
Cihak vd., 2009	6-8	OSB	Geçiş becerileri	Öğretmen	ABAB modeli
Yanardağ vd., 2011	7-9	OSB	Tenis oynama	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Duttlinger vd.,2012	13-14	OSB, ortopedik engelli, zihinsel yetersizlik	Çizelge izleme	Öğretmen	ABCBAB modeli
Mims, Hudson ve Browder, 2012	12-14	OSB	Akademik beceri	Öğretmen	Çoklu yoklama modeli
Kagohara vd., 2012	13-17	OSB	Alıcı dil becerileri	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Browder vd., 2012	8-10	OSB, zihinsel yetersizlik, Down ve Williams Sendromu	Akademik beceri	Öğretmen	AB modeli
Toelken ve Miltenberger, 2012	4-5	OSB	Bağımsız tepkide bulunma	Paraprofesyonel	Çoklu başlama modeli
Carp vd., 2012	3-4	OSB	Koşullu ayırt etme	Belirtilmemiş	Dengeli desen

Tablo 1.3. *İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretime İlişkin Araştırmalar (Devamı)*

Kaynak	Yaş	Yetersizlik grubu	Beceri	Uygulamacı	Araştırma Modeli
Pierce vd., 2013	9-11	OSB	Çizelge izleme	Öğretmen	ABAB modeli
Humphreys vd., 2013	4-7	OSB	Karşılıklı sözel davranış	Araştırmacı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
Yakubova ve Doughty, 2013	6-19	OSB ve zihinsel yetersizlik	Günlük yaşam becerileri	Belirtilmemiş	Çoklu yoklama modeli
Levin, Volkert ve Piazza, 2014	4	OSB	Yemek yeme	Öğretmen	ABCBCDEDE ve ABAB modeli
Spooner vd., 2014	8-12	OSB	Akademik beceri	Doktora Öğrencisi	Çoklu yoklama modeli
Ahlgrimm-Delzell, Browder ve Wood, 2014	7-10	OSB ve zihinsel yetersizlik	Akademik beceri	Öğretmen	Çoklu başlama modeli
Bouck ve diğ., 2014	13-15	OSB	Günlük yaşam becerileri	Araştırmacı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
Waddington vd., 2014	7-10	OSB	İletişim becerileri	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
Browder vd., 2015	8-10	OSB	Hikaye oluşturma	Doktora Öğrencisi	Çoklu yoklama modeli
McMahon vd., 2015	18-24	OSB ve zihinsel yetersizlik	Navigasyon cihazı kullanma	Araştırmacı	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
Siegel ve Lien, 2015	3-4	OSB	Geçiş becerileri	Belirtilmemiş	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli

Tablo 1.3. *İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretime İlişkin Araştırmalar (Devamı)*

Kaynak	Yaş	Yetersizlik grubu	Beceri	Uygulamacı	Araştırma Modeli
Xin ve Leonard, 2015	10	OSB	İletişim becerileri	Öğretmen	Çoklu başlama modeli
Ahlgrim-Delzell vd., 2015	5-14	OSB, zihinsel yetersizlik ve gelişimsel yetersizlik	Harf öğretimi	Öğretmen	Randomize kontrollü araştırma
Copple vd., 2015	1.5-3	OSB	Talep etme	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
McMahon vd., 2016	19-25	Zihinsel yetersizlik ve OSB	Sanal Gerçeklik Cihazı Kullanma	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Zeigler, 2016	11-17	Zihinsel yetersizlik ve OSB	Yemek Sipariş Etme	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Dixon vd., 2017	4-5	OSB	Talep etme	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
Finke vd., 2017	2-3	OSB	Konuşma Üreten Cihaz Kullanma	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Richardson vd., 2017	4-7	OSB	Okuma Becerisi	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli
Wilson, Wine ve Fitterer, 2017	7	OSB	Tek başına oyun oynama	Araştırmacı	Çoklu yoklama modeli
Greer, Neidert ve Dozier, 2017	1,5-3,5	OSB	Tuvalet Becerileri	Araştırmacı	Çoklu başlama modeli

2000 yılından bu yana hayali oyun dışındaki oyun becerilerini de içine alan araştırmalar incelendiğinde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sırasıyla dil ve iletişim, akademik, günlük yaşam ve bağımsızlık kazanma becerilerinin öğretiminde etkili olarak kullanıldığı görülmektedir. Oyun becerilerinin öğretiminde ise, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin önerilmesine rağmen sınırlı kullanıldığı görülmektedir (Lifter vd., 2005; Libby vd., 2008; Wilson, Wine ve Fitterer; 2017). Alanyazında, (a) bireye bağımsız tepkide bulunma fırsatı vermesi, (b) ipucuna bağımlılık geliştirme olasılığını en aza indirmesi, (c) oyun içerisine kolayca gömülebilmesi ve (d) etkili bir karşılıklı etkileşimi desteklemesi nedeniyle özellikle hayali oyun öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin kullanılması önerilmektedir (Barton ve Wolery, 2008, s. 122; Barton ve Pavilanis, 2012, s. 9; Barton vd., 2013, s. 331, Barton, 2015, s. 501, Ülke-Kürkçüoğlu; 2015, s. 514). İzleyen bölümde, hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulduğu araştırmalara ilişkin daha ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

1.3.1.2.1 İpucunun giderek arttırılması yöntemiyle hayali oyun öğretimine ilişkin araştırmalar

Alanyazında, OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretiminde temel tepki öğretimi (Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995, s. 265-282), video modelle öğretim (MacDonald vd., 2009, s. 43-55) ve eşzamanlı ipucuyla öğretim (Colozzi, Ward ve Crotty, 2008, s. 226-248) gibi farklı öğretim uygulamalarının sunulmasıyla gerçekleştirilen çok sayıda araştırmaya rastlanılmaktadır. Ancak, son beş yılda yürütölen araştırmalar dikkate alındığında, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin rol oyun, sosyo-dramatik oyun ve sembolik oyunu içine alan hayali oyun becerilerinin öğretiminde çoğunlukla tercih edilen bir uygulama olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda, hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin kullanıldığı sekiz araştırmaya rastlanılmaktadır (Lifter vd., 1993, s. 139-159; DiCarlo ve Reid, 2004, s. 197-207; Lifter vd., 2005, s. 247-262; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620; Barton ve Wolery, 2010, s. 86-106; Barton vd., 2013, s. 330-349; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517, Barton, 2015, s. 489- 506). Bu araştırmaların üçünde hayali oyunun kategorilerinden işlevsel hayali oyun kategorisinin öğretilendiği görülmektedir (Lifter

vd., 1993, s. 139-159; DiCarlo ve Reid, 2004, s. 197-207; Lifter vd., 2005, s. 247-262). Beş araştırmada ise, hayali oyunun tüm kategorilerini kapsayacak biçimde öğretimin yapıldığı görülmektedir. İzleyen bölümde bu araştırmalara ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmektedir.

Kasari, Freeman ve Paparella (2006, s. 611-620)'nın yürüttükleri deneysel bir araştırmada OSB olan yaşları 3-4 arasında değişen 58 çocuğu yansız atamayla kontrol grubu (n=17) ve deney grubu altında ortak dikkat (n=20), oyun grubu (n=21) olmak üzere üç gruba yerleştirmiştir. Oyun grubuyla yapılan uygulamalarda ipucunun giderek arttırılmasıyla sembolik oyun öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla yapılan uygulamalar günde 30 dakika olmak üzere toplam 5-6 ay boyunca sürdürülmüştür. Araştırma bulguları oyun grubundaki çocukların diğer gruplara kıyasla sembolik oyun oynama sıklığının arttığını, sembolik oyunu daha farklı türlerde ve daha yüksek düzeyde oynadıkları göstermiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların edindikleri beceriyi farklı kişilere genellemiştir. Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplandığı; ancak, izleme verilerinin rapor edilmediği görülmektedir.

Barton ve Wolery (2010, s. 86-106) tarafından yürütülen bir araştırmada; OSB, konuşma ve gelişimsel geriliğe sahip, 2.5-4 yaş aralığındaki dört çocuğun hayali oyun çeşitliliğini ve oynama sıklığını arttırmada birinci ve ikinci düzey ipuçları arasındaki yanıt aralığının 12-20 saniye olduğu ipucunun giderek arttırılması eğitimi ve oturum boyunca sürekli kullanılan davranışı izleyen motor taklidin etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla, öğretmenlere uygulama paketine ilişkin eğitim verilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, deneklerin tümünün hedef beceriyi edindiklerini ve oyun sırasında sergiledikleri seslendirme davranışlarının sıklığının arttığını göstermektedir. Ayrıca, deneklerin tümü hedef beceriyi farklı kişi ve nesnelere genellemiş, araştırma bittikten sonra sergilemeye devam etmişlerdir. Ancak izleme çalışmasının araştırma bittikten ne kadar sonra düzenlendiği raporlaştırılmamıştır. Ayrıca, araştırma bulguları, araştırmaya katılan bireylerin bağımsız hayali oyun oynama becerilerini hedeflenen sıklıkta ve çeşitlilikte sergilediklerini göstermektedir. Araştırmada, uygulama ve

gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplandığı ve sosyal geçerlik çalışmasına yer verilmediği rapor edilmiştir.

Barton vd. (2013, s. 330-349) tarafından yürütülen ve iki bölümden oluşan bir çalışmanın ilk bölümünde, aday öğretmenlere hayali oyun becerisinin öğretimi için ipucunun giderek arttırılması ve davranışı izleyen motor taklitten oluşan uygulama paketinin eğitimi verilerek uygulamaları istenmiş ve daha sonra öğretmenlere uygulama sırasında rehberlik edilmiştir. Birinci bölümün sonunda aday öğretmenlerin eğitim paketini bağımsız olarak ve rehberlik alarak uyguladığı sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu bölümde çocukların hayali oyun oynama davranışları göz ardı edilmiştir. Birinci bölümün sistematik bir yinelemesi olan ikinci bölümde ise, çocukların bağımsız olarak hayali oyun davranışını sergileme sıklıkları incelenmiştir. Ayrıca sözel ve yazılı bir şekilde uygulamaya ilişkin rehberlik alan aday öğretmenlerin eğitim paketini denekler ve araç-gereçler arasında genelleyip genellemedikleri de araştırılmıştır. Her iki bölümde, tek-denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 3-5 yaş aralığındaki denekler gelişimsel yetersizlik, iletişim bozukluğu ve OSB grubunda yer almaktadır. Araştırmanın bölümleri arasında denekler değiştirilmiştir. Araştırmanın bulguları tüm çocukların bağımsız olarak hayali oyun oynama davranışı sergileme sıklığının arttığını ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle bağımsız hayali oyun oynama davranışı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Birinci bölüm için, izleme çalışmasına ilişkin bir bulguya rastlanmazken; genelleme çalışması birinci bölümde aday öğretmenlerin farklı çocuklarla uygulama yapması şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada, uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenler kendilerine verilen rehberlik eğitimine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. İkinci bölüm için izleme, genelleme ve sosyal geçerlik çalışmaları bulguları rapor edilmemiştir.

Ülke-Kürkçüoğlu (2015, s. 499-517) OSB olan ve yaşları 5-6 arasında değişen üç öğrenciye hayali oyun oynama becerisinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılması ve video modellerle öğretimin sunulmasının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verimlilik bulguları,

ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin video modelle öğretime göre daha verimli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonlandırılmasından 1, 2 ve 4 hafta sonra, araştırmaya katılan deneklerin hedef becerileri sergilemeyi sürdürdükleri ve farklı kişi, ortam ve araçlara genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmada, uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği belirtilmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan deneklerin anneleri ve özel eğitim alanında öğrenimine devam eden lisansüstü öğrenciler araştırmaya ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir.

Barton (2015, s. 489-506)'un yürüttüğü bir çalışmada yaşları 4-5,5 arasında değişen ve üç OSB ve bir Down sendromu grubunda yer alan toplam dört çocuğa ipucunun giderek arttırılması yöntemi ve davranışı izleyen motor taklit öğretim paketi kullanılarak hayali oyun becerisinin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları hayali oyundaki davranış çeşitliliğinin ve çocuklar tarafından sergilenme sıklığının arttığını göstermektedir. Ayrıca çocuklar öğretim tamamlandıktan sonra hayali oyun davranışlarını bağımsız olarak sürdürmüşler; farklı oyuncak ve bağlamlara genellemişlerdir. Araştırmada, uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği belirtilmektedir. Ancak, araştırmada sosyal geçerlik çalışmasına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Hayali oyun becerisi öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin sunulmasıyla yürütülen bu araştırmalar incelendiğinde, üç araştırmada davranışı izleyen taklit uygulamasının kullanıldığı görülmektedir (Barton ve Wolery, 2010, s. 86-106; Barton vd., 2013, s. 330-349; Barton, 2015, s. 489- 506). Davranışı izleyen motor taklit uygulaması, çocuk tarafından sergilenen davranışın aynısının yetişkinin eş zamanlı biçimde taklit etmesi olarak tanımlanırken; özellikle hayali oyun becerilerinin öğretiminde, çocuğun liderliği izlenerek etkileşimli ve karşılıklı bir ortam yaratılarak sürecin daha doğal hale getirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Delaney ve Kaiser, 2001, s. 113; Ingersoll & Shreibman, 2006, s. 491).

Hayali oyun becerisi öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin sunulmasıyla yürütülen bu beş araştırma detaylı bir şekilde ele alındığında, araştırmayı yürüten uygulamacıların öğretmen (Barton ve Wolery, 2010, s. 85; DiCarlo ve Reid, 2004, s. 198; Barton, 2015, s. 489), öğretmen adayları (Barton

vd., 2013, s. 330), lisansüstü öğrencileri (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s.613) ve araştırmacı (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 505) olduğu görülmektedir. Araştırmalar, düzenlendiği ortamlara göre incelendiğinde ise, bir araştırmacının yarı yapılandırılmış bir oyun odasında (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 614), geriye kalan araştırmaların ise yapılandırılmış ortamlarda (Örneğin, okul veya laboratuvar ortamı) yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, ortamlar arası genelleme çalışmasının sadece üç araştırmada düzenlendiği; ancak, tümünün yapılandırılmış ortam olduğu görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 505; DiCarlo ve Reid, 2004, s. 198; Barton ve Wolery, 2010, s. 89). Araştırmalar, izleme çalışmasına göre incelendiklerinde, sadece üç araştırmacının izleme verilerine yer verdiği (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 505; Barton ve Wolery, 2010, s. 94; Barton, 2015, s. 497); sosyal geçerlik çalışmasına göre incelendiklerinde ise, bir araştırmacının sosyal geçerlik verisine yer vermediği görülmektedir (Barton, 2015, s. 489-506). Buradan hareketle, alanyazının, özellikle hayali oyun becerilerinin öğretiminde, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ortamlarda ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla yürütülen daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim olduğu düşünülebilir.

1.4. Problem

OSB olan çocukların oyun davranışlarının sınırlı ilgiler ve uyarıcı davranış örüntülerinin ilerisine geçememesi (Lydon, Healy ve Leader, 2011, s. 872; Blanc vd., 2005, s. 230; Boutot, Guenther ve Crozier., 2005, s. 287; Holmes ve Willoughby, 2005, s. 156), akranlarıyla etkileşimlerini güçleştirmekte; sosyal, dil ve bilişsel süreçler açısından kritik öneme sahip diğer gelişimsel becerileri edinememelerine neden olmaktadır (Jung ve Sainato, 2013, s. 74). Ayrıca, geçmişten günümüze hayali oyun yetersizliklerinin tanı ölçütleri arasında yer aldığı ve en güncel kılavuz olan DSM-5'te vurgulandığı görülmektedir (APA, 2013).

Hayali oyun becerileri, çocuğun akranlarıyla bütünleşmesi, sosyal, dil ve zihinsel becerilerde ilerleme kaydetmesi açısından öğretilmesi gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır (Barton ve Wolery, 2008, s. 121-123; Barton, 2015, s. 504). Hayali oyun oynama becerisinin; iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi, mantık yürütme ve problem çözme gibi zihinsel işlevlerinin gelişimi, yaratıcı düşünme, empati kurabilme ve akranlarıyla etkileşime girme gibi birçok alanda bir

tür önkoşul beceri özelliği gösterdiği belirtilmektedir (Barton ve Pavilanis, 2012, s. 6; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 500). Dolayısıyla, hayali oyun becerilerinin OSB olan çocuklara öğretilmesinin, bu güçlüklerin aşılmasına hizmet edeceği; çocuğun sosyal, iletişim, duygusal ve bilişsel becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocuklara hayali oyun oynama becerisinin öğretildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, araştırmalar hayali oyun öğretimine ilişkin araştırma gereksiniminin devam ettiğini vurgulamaktadır (Barton, 2015, s. 504; MacManus, MacDonald ve Ahearn, 2015, s. 215-216).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, OSB olan bireylere iletişim (Waddington vd., 2014, s. 59-67), akademik (Spooner vd., 2014, s. 30-46), günlük yaşam (Yakubova ve Doughty, 2013, s. 1465-1472) ve sosyal beceriler (Acar, 2015) gibi çeşitli becerilerin kazandırılmasında etkili olarak kullanılan bir yöntemdir. Son yıllarda ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla yürütülen araştırmalar incelendiğinde, hayali oyun becerilerinin öğretiminde yöntemin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca, hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasının yararlı ve etkili olduğu belirtilmektedir (Barton ve Pavilanis, 2012, s.9; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517; Barton, 2015, s. 50). Alanyazında, hayali oyun öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasının sunulduğu yalnızca sekiz araştırmaya rastlanılmaktadır (Lifter vd., 1993, s. 139-159; DiCarlo ve Reid, 2004, s. 197-207; Lifter vd., 2005, s. 247-262; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620; Barton ve Wolery, 2010, s. 86-106; Barton vd., 2013, s. 330-349; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517, Barton, 2015, s. 489-506). Bu araştırmalar derinlemesine incelendiğinde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla tüm hayali oyun kategorilerini ve özelliklerini kapsayan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s.330-349; Barton ve Wolery, 2010, s.85-106). Araştırmalar, genelleme ve izleme çalışmasına göre incelendiğinde, dört araştırmada genelleme oturumlarının düzenlendiği (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton ve Wolery, 2010, s.85-106) ve üç araştırmada izleme verilerinin toplandığı rapor edilmiştir (Ülke-

Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton ve Wolery, 2010, s.85-106). Araştırmalar sosyal geçerlik çalışması açısından değerlendirildiğinde ise, bu çalışmaların yalnızca ikisinde (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015; Barton vd., 2013) sosyal geçerlik çalışmasına yer verildiği görülmektedir. Tüm bunların ışığında; ipucunun giderek arttırılması yöntemi kullanılarak hayali oyun becerisinin öğretiminde, tüm hayali oyun kategorilerini ve özelliklerini kapsayacak biçimde yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ortamlarda yürütülen; izleme, genelleme ve sosyal geçerlik çalışmalarının yer verildiği daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklitle birlikte sunulan ipucunun giderek arttırılması öğretim yönteminin, OSB olan çocuklarda hayali oyun çeşitliliğini ve oynama sıklığını arttırmadaki etkililiği incelenmiştir.

1.5. Amaç

Bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklit ile kullanılan ipucunun giderek arttırılması öğretim yönteminin, OSB olan çocuklarda hayali oyun çeşitliliğini ve oynama sıklığını artırma üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Davranışı izleyen motor taklit ile kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi, OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerinin
 - a) sıklığını arttırmada etkili midir?
 - b) 1,2 ve 4 hafta sonra kalıcılığını sağlamada etkili midir?
 - c) farklı ortam, araç ve kişilere genellebilmede etkili midir?
2. Davranışı izleyen motor taklit ile kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi, OSB olan çocukların farklılık açısından hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerinin
 - a) çeşitliliğini arttırmada etkili midir?
 - b) 1,2 ve 4 hafta sonra kalıcılığını sağlamada etkili midir?
 - c) farklı ortam, araç ve kişilere genellebilmede etkili midir?
3. Davranışı izleyen motor taklit ile kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi, OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının kategorik açıdan

- a) çeşitliliğini arttırır mı?
 - b) çeşitliliğinin 1,2 ve 4 hafta sonra kalıcılığını sağlar mı?
 - c) çeşitliliğini farklı ortam, araç ve kişilere genellebilir mi?
4. Davranışı izleyen motor taklit ile kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi, OSB olan çocukların
- a) türettiği hayali oyun sıklığını ve çeşidini,
 - b) türettiği seslendirme sıklığını ve
 - c) beceri dizisi basamaklarının uzunluğunu ve sayısını edinim, izleme ve genelleme düzeyinde arttırır mı?
5. Araştırmaya katılan OSB olan çocukların annelerin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Önem

Bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklit kullanımıyla ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB olan çocuklarda hayali oyun çeşitliliği ve oynama sıklığını arttırmada etkililiği incelenmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalar, anne ve babaların (Wacker ve diğ., 2011, s. 261-282), öğretmenlerin (Seaver ve Bourret, 2014, s. 777-792), öğretmen adaylarının (Barton ve diğ., 2013, s. 330-349) ve uzmanların (Taylor ve Hoch, 2008, s. 377-391) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemini etkili ve güvenilir biçimde uygulayabildiklerini göstermektedir. Bu noktada, araştırma bulgularının; okul öncesi dönemde OSB olan çocuklara eğitim veren uzmanlara ek olarak özel ve genel eğitim öğretmenlerine, öğretim yöntemini sınıflarında veya evlerinde uygulamaya geçirmeleri açısından yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Hayali oyun becerilerinin öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin hayali oyun becerisi öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Ancak, alanyazın incelendiğinde, davranışı izleyen motor taklit kullanımıyla beraber sunulan ve hayali oyun kategorilerinin tamamını kapsayacak biçimde desenlenen ipucunun giderek arttırılması öğretim yönteminin sunulmasıyla OSB olan çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmadaki etkililiğini sınavan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s.330-349; Barton ve

Wolery, 2010, s.85-106). Ülkemizde ise konuya ilişkin yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada da beceri analizine dayalı olarak hayali oyun öğretiminin yapıldığı görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s.499-517). Bu yönüyle çalışma, konu ve kapsam açısından ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunumuyla hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya ilişkin olarak sınırlı sayıdaki çalışmalardan biridir. Dolayısıyla, bu çalışmanın alanyazında yer alan boşluğu doldurabileceği ve ileride yapılacak çalışmalara rehber olabilmesi açısından Dünya ve Türkiye'deki etkili öğretim alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir.



2. YÖNTEM

Davranışı izleyen motor taklit kullanımıyla sunulan ipucunun giderek arttırılması öğretim yönteminin OSB olan çocukların hayali oyun çeşitliliğini ve oynama sıklığını arttırma becerisindeki etkililiğinin incelendiği bu çalışma, tekdenekli araştırma modelleri kullanılarak yürütülmüştür. Bu bölümde; katılımcılar, ortam, araç-gereçler, bağımlı ve bağımsız değişken, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama ve analizi, güvenilirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya, OSB olan üç çocuk ve araştırmanın güvenilirlik verilerini toplamak amacıyla bir gözlemci katılmıştır. Çocuklar araştırma kapsamına dahil edilmeden önce aileler ile görüşme yapılarak, araştırma ve hedeflenen becerilere ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Çocukların ailelerinden çocuklarının araştırmaya katılımı konusunda Veli İzin Formu kullanılarak yazılı bir izin alınmıştır.

2.1.1. Denekler

Araştırma ön koşul olarak belirlenen özellikleri karşılayan, yaşları 5-6 arası üç OSB olan erkek çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların tümü Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde haftada beş gün ve günde üç saat grup eğitimi almaktadır. Çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), otistik bozukluk indekslerini hesaplamak amacıyla Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) ve zeka puanlarını hesaplamak amacıyla Standord Binet Zeka Testi uygulanmıştır. Her üç test uygulamacıdan farklı ve sertifikalı bir uzman tarafından uygulanmıştır. İzleyen bölümde her bir çocuğa ilişkin demografik bilgiler ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Birinci denek olan Bora 5 yaş 3 aylık bir erkek öğrencidir. Ailesi tarafından devlet hastanesinde görevli bir çocuk psikiyatristinden temin edilen rapora göre, Bora'ya 2.5 yaşında Atipik Otizm tanısı konulmuştur. Bora, eğitimine Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde iki yıldır grup eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda haftada bir gün üç saat olmak üzere bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almakta ve haftada beş gün üçer saat

normal gelişim gösteren akranlarının yer aldığı bir anaokuluna devam etmektedir. Otistik bozukluğun görülme olasılığını belirlemek üzere uygulanan GOBDÖ-2-TV değerlendirmesine göre, Bora'nın otistik bozukluk indeksi puanınının 62 olduğu görülmüştür. Puan Bora'da otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. GEÇDA ile yapılan değerlendirme sonucuna göre, Bora psikomotor (PMG) gelişim alt testinden 72, bilişsel gelişim (BG) alt testinden 55, dil gelişimi (D) alt testinden 53 ve sosyo-duygusal (SD) alt testinden 53 puan almıştır. Bu puanlara göre, Bora'nın psikomotor gelişim ve dil gelişimi alt testlerinde ortalama sınırdadır, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal gelişim alt testlerinde ise alt sınırın altında olduğu görülmüştür. Zeka puanını hesaplamak amacıyla uygulanan Standord Binet Zeka Testi'ne göre, Bora'nın IQ puanınının 116 olduğu görülmüştür. Bora, eşleme, taklit, büyük ve küçük kas becerilerine sahiptir. Ek olarak, yap-boz yapma, şekil kutusuyla oynama gibi işlevsel oyun becerileri göstermektedir. Dört veya daha fazla kelimedenden oluşan sözel yönergeleri yerine getirebilmekte ve beş kelimelik ifadeler kullanabilmektedir. Bora, etkinliklere en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilmektedir.

İkinci denek olan Can 5 yaş 8 aylık yaşında bir erkek öğrencidir. Ailesi tarafından devlet hastanesinde görevli bir çocuk psikiyatristinden temin edilen rapora göre, Can'a 2 yaşında OSB tanısı konulmuştur. Can, eğitimine Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde iki yıldır grup eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda, Can haftada bir gün üç saat olmak üzere bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almakta ve haftada beş gün üçer saat normal gelişim gösteren akranlarının yer aldığı bir anaokuluna devam etmektedir. Otistik bozukluğun görülme olasılığını belirlemek üzere uygulanan GOBDÖ-2-TV değerlendirmesine göre, Can'ın otistik bozukluk indeksi puanınının 75 olduğu görülmüştür. Puan Can'da otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. GEÇDA değerlendirmesine göre, Can psikomotor gelişim alt testinden 72, bilişsel gelişim alt testinden 55, dil gelişimi alt testinden 57 ve sosyo-duygusal gelişim alt testinden 54 puan almıştır. Bu puanlara göre, Can'ın psikomotor gelişim ve dil gelişimi alt testlerinde ortalama sınırdadır, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal gelişim alt testlerinde ise alt sınırın altında olduğu görülmüştür. Can'a zeka testi uygulanmadığı için zeka puanı bilinmemektedir. Can, eşleme, taklit, büyük ve

küçük kas becerilerine sahiptir. Ek olarak, yap-boz yapma, şekil kutusuyla oynama gibi işlevsel oyun becerileri göstermektedir. Beş veya daha fazla kelimededen oluşan sözel yönergeleri yerine getirebilmekte ve beş kelimelik ifadeler kullanabilmektedir. Can, etkinliklere en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilmektedir.

Üçüncü denek olan Deniz 5 yaş 8 aylık bir erkek öğrencidir. Ailesi tarafından üniversitede görevli bir çocuk psikiyatristinden temin edilen rapora göre, Deniz'e 3 yaşındayken OSB tanısı konulmuştur. Deniz, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde iki yıldır grup eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda, Deniz haftada bir gün üç saat olmak üzere bir rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim almakta ve haftada beş gün üçer saat normal gelişim gösteren akranlarının yer aldığı bir anaokuluna devam etmektedir. Deniz'de otistik bozukluğun görülme olasılığını belirlemek üzere uygulanan GOBDÖ-2-TV değerlendirmesine göre, Deniz'in otistik bozukluk indeksi puanının 66 olduğu görülmüştür. Puan Deniz'de otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. GEÇDA değerlendirmesine göre, Deniz psikomotor gelişim alt testinden 70, bilişsel gelişim alt testinden 55, dil gelişimi alt testinden 57 ve sosyo-duygusal gelişim alt testinden 53 puan almıştır. Bu puanlara göre, Deniz'in psikomotor, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal gelişim alt testlerinde alt sınırın altında, dil gelişimi alt testinde ise ortalama sınırdaki olduğu görülmüştür. Zeka puanını hesaplamak amacıyla uygulanan Standord Binet Zeka Testi'ne göre, Deniz'in IQ puanının 117 olduğu görülmüştür. Deniz, eşleme, taklit, büyük ve küçük kas becerilerine sahiptir. Aynı zamanda, yap-boz yapma, şekil kutusuyla oynama gibi işlevsel oyun becerileri göstermektedir. Üç veya daha fazla kelimededen oluşan sözel yönergeleri yerine getirebilmekte ve dört kelimelik ifadeler kullanabilmektedir. Deniz, etkinliklere en az 5 dakika süreyle dikkatini yöneltebilmektedir. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 2.1'de yer verilmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların seçimi için bazı önkoşul özellikler ve beceriler belirlenmiştir. Çocuklarda öncelikle, sıralanan biçimde dört önkoşul özellik aranmıştır: (a) Bir özel, üniversite veya devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından OSB tanısı üzerine doktor onaylı rapora sahip olmak,

(b) en fazla 4 hayali oyun davranışı sergiliyor olmak (c) en fazla 3 seslendirme sergiliyor olmak, (d) çocuğun Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nda (BEP) hayali oyuna ilişkin amaçların yer alması.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

Çocuk	Tanı	Cinsiyet	Yaş	GEÇDA	GOBDÖ-2-TV	Stanford Binet
Bora	Atipik Otizm	Erkek	5 yaş 3 ay	PMG ve D ortalama sınırdadır, BG ve SDG alt sınırın altında	62	116
Can	OSB	Erkek	5 yaş 8 ay	PMG ve D ortalama sınırdadır, BG ve SDG alt sınırın altında	75	-
Deniz	OSB	Erkek	5 yaş 8 ay	PMG, BG ve SDG alt testlerinde alt sınırın altında, D alt testinde ortalama sınırdadır	66	117

Önkoşul özellikleri karşılayan çocuklardan ek olarak aşağıda sıralanan önkoşul beceriler aranmıştır:

- Büyük ve küçük kas becerileri taklit etme:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla tek basamaklı motor taklit becerileri (masaya tık tık yapma, alkış yapma, masaya yumrukla vurma ve elleriyle dizlerine vurma) çalışılmıştır. Bu amaçla çocuğa “böyle yap” yönergesi sunulmuş ve çocuğun her bir yönergeyi 5 denemenin 4’ünde beş saniye içerisinde yerine getirmesi beklenmiştir.
- En az 5 dakika süreyle oyun temelli bir etkinlikle meşgul olma:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla; çocuklar okulun oyun odasında ve sınıfta oyun etkinlikleri sırasında farklı zaman aralıklarında gözlemlenmiş, anne ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.
- Sözel ifadeleri taklit etme:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla inek, köpek, kuzu ve kuş fotoğrafları gösterilerek, “Köpek ‘hav hav’ der. Sen de söyle.” yönergesi sunulmasının hemen ardından çocuğun davranışı her 5 denemenin 4’ünde beş saniye içerisinde söylemesi beklenmiştir.

- d) *Basit sözel yönergeleri yerine getirme:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla “kağıdı kes”, “resmi boya”, “arabayı al”, “yap-bozu tak” ve “ayağa kalk” yönergeleri sunulmuş ve çocuğun her bir yönergeyi 5 denemenin 4’ünde beş saniye içerisinde yerine getirmeleri beklenmiştir.
- e) *En az iki kelimelik cümleler kullanma:* Bu beceriyi değerlendirmek amacıyla; çocuklar okulun çeşitli yerlerinde (Örneğin, oyun ve yemek odası, sınıf ortamı) yapılan etkinlikler sırasında farklı zaman aralıklarında gözlemlenmiş, anne ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.
- f) *İşlevsel oyun becerilerine sahip olma:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla çeşitli oyuncaklar verilmiş ve “oyuncaklarla oyna” yönergesi sunulmuştur. Değerlendirme süresince çocuk uygulamacı tarafından gözlemlenmiştir.
- g) *Öğretilmesi hedeflenen hayali oyunların beceri analizinde yer alan basamakları yerine getirebilecek düzeyde küçük ve büyük kas becerilerine sahip olma:* Çocukların bu becerisini değerlendirmek amacıyla; çocuklar okulun çeşitli yerlerinde (Örneğin, oyun ve yemek odası, sınıf ortamı) yapılan etkinlikler sırasında farklı zaman aralıklarında gözlemlenmiş, anne ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Çocukların önkoşul özelliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirme süreci Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’nde yer alan bireysel eğitim odalarının birinde yapılmıştır.

2.1.2. Uygulamacı

Araştırmanın genelleme oturumları hariç geriye kalan tüm oturumları uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı, Anadolu Üniversitesi Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı’nda öğrencidir. Ayrıca, uygulamacı okul öncesi dönemindeki OSB olan çocuklarla grup ve bireysel eğitim uygulamaları deneyimine sahiptir. Genelleme oturumları ise, her bir çocuğun annesi tarafından yürütülmüştür.

2.1.3. Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği verileri, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli

Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı bir öğrencidir. Araştırma süresince olası olumsuzluklardan kaçınmak amacıyla, gözlemciye çalışmanın içeriğine ilişkin sözlü olarak güvenilirlik verisi toplama hakkında açıklamalar yapılmıştır.

2.2. Ortam

Araştırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin pilot uygulama oturumları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde yer alan serbest oyun odasında yapılmıştır. Öğretim yönteminin uygulama oturumları ise, yine Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ndeki İnsan Davranışları Değerlendirme Odası'nda yürütülmüştür. Ortamlar arası genelleme oturumları, her bir çocuğun evinde yürütülmüştür.

Öğretim oturumlarının düzenlendiği İnsan Davranışları Değerlendirme Odası yaklaşık 6x6 m. boyutlarındadır. Yerin 4x4 m. boyutunda halıyla kaplı olduğu odanın karşı tarafında bir adet tekli koltuk, sağ tarafta 2 m. genişliğinde kanep ve kanepenin hemen arkasında duvar saati bulunmaktadır. Odanın sol tarafında ise, 1x3 m. genişliğinde gözlem aynası ve hemen önünde 1x3 m. boyutunda kapaklı dolap yer almaktadır. Ayrıca, kanep ve iki sandalye arasında 114x40x63 cm boyutunda bir masa bulunmaktadır. Araştırma sırasında çocuk kanepede ve uygulamacı sandalyede karşılıklı şekilde oturmuştur. Genelleme aşamasında ise ortamının oyuncak setleri dışında dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış olmasına dikkat edilmiştir. Genelleme oturumlarında, çocuk ve anne halının üzerinde karşılıklı şekilde oturmuştur.

2.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın yoklama, öğretim, izleme ve genelleme ön-test, son-test oturumlarında kullanılacak araç-gereçlere ilişkin bilgiler izleyen bölümde yer almaktadır.

2.3.1. Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler

Deney süreci içerisinde davranışı izleyen motor taklit ve ipucunun giderek arttırılmasıyla hayali oyun çeşitliliği ve oynama sıklığının arttırılmasına ilişkin olarak; yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılmak üzere üç farklı oyuncak seti

kullanılmıştır. Bu oturumlarda, davranışı izleyen motor taklidin kullanabilmesi amacıyla her oyuncak setinden ikişer set hazırlanmıştır. Bu oturumlarda kullanılacak araç-gereçler Tablo 2.2’de sıralanmaktadır.

Tablo 2.2. *Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumlarında Kullanılan Araç-Gereçler*

Evcilik Oyuncak Seti	Çiftlik Oyuncak Seti	İtfaiyecilik Oyuncak Seti
1. Anne Figürü	Çiftçi Figürü	İtfaiyeci Figürü
2. Baba Figürü	İnek	İnsan Figürü
3. Çocuk Figürü	Keçi	Köpek
4. Kaşık	Kürek	Hortum
5. Pizza Parçası	Oyuncak Ahır	İtfaiye İstasyonu
6. Fincan	Bitki	Benzin Pompaları
7. Tabak	Çit	Kask
8. Fırınlı Ocak	Kasalı Traktör	İtfaiye Arabası
9. Blok Parçası	Fiş Fırçası	Metal Kutu
10. Kurdele	Sünger	Lego Parçası
11. Karton Kutu	Oyun Hamuru Kabı	Silgi

2.3.2. Genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler

Araştırmanın genelleme çalışması, uygulama sürecinde kullanılan oyuncaklardan farklı renk ve büyüklükteki oyuncakların kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda, davranışı izleyen motor taklidin kullanabilmesi amacıyla her oyuncak setinden ikişer set hazırlanmıştır.

2.3.3. Veri toplama sürecinde kullanılan araç-gereçler

Araştırmada sosyal geçerlik verileri, gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği verilerini toplamak amacıyla sıralanan araç-gereçler kullanılmıştır:

- Dijital kamera,
- Veri toplama formları,
- Üçayak,
- Kalem,
- Silgi.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklit kullanımıyla ipucunun giderek arttırılması yönteminin hayali oyun çeşitliliği ve oynama sıklığını arttırmadaki etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla, araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli araçlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin üç farklı davranış üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılan tek-denekli bir araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2012, s. 217). Bağımlı değişkenler tek basamaklı veya zincirleme davranışlar olabilmektedir. Ancak, tek basamaklı veya zincirleme olması gözetilmeksizin, yoklama evreli araçlar arası çoklu yoklama modelinde dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bağımlı değişkenlerin işlevsel olarak birbirlerine benzemesi, yani bağımsız değişkenden etkilenme olasılığının benzer olmasıdır. İkincisi, bağımsız değişken bağımlı değişkenler üzerine her zaman aynı katılımcıda ve aynı ortamda uygulanmalıdır (Tekin-İftar, 2012, s. 222-223).

Yoklama evreli araçlar arası çoklu yoklama modelinde, deneysel kontrol, bağımsız değişkenin sunulduğu bağımlı değişkende istenlik değişikliğinin olması, geriye kalan bağımlı değişkenlerde önemli bir farklılığın olmaması ve bu değişikliğin art-zamanlılık ilkesiyle diğer bağımsız değişkenlerde yinelenmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 227-228).

Araştırmada, deneysel kontrolün kurulabilmesi amacıyla yukarıda sıralanan özellikler doğrultusunda oyun setlerine ilişkin birkaç noktaya dikkat edilmiştir. İlk olarak, oyun setlerinin seçiminden sonra, belirlenen hayali oyunların türleri, özellikleri ve hayali oyun davranışları; küçük kas becerilerinin zorluğu, yetersizliği olan bireylerin yaşına uygunluğu, hayali oyun davranışları içindeki sözel ifadelerin zorluk ve uygunluğu (Örneğin, sözel ifadelerdeki kelime sayıları ve ses benzerlikleri) değişkenleri açısından oyun setlerine dağılımları yapılmıştır. Ardından üçü okul öncesi ve üçü de özel eğitim alanında çalışan altı uzmanın görüşü alınmış, bu görüşler doğrultusunda oyun setlerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada, olgunlaşma etkisini engellemek amacıyla bağımsız değişken, haftanın yedi günü uygulanmıştır. Son olarak araştırmadaki bağımlı değişkenleri etkileyecek olası

değişkenleri kontrol altına almak amacıyla uygulamalar, gün içerisinde aynı saatte, aynı ortamda ve aynı uygulamacı ile gerçekleştirilmiştir.

2.5. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri çocuğun vereceği tepkilere göre sınıflara ayrılmaktadır. Tüm bağımlı değişkenler tüm oturumlarda olay kaydı tekniği ile toplanan davranışın oluşum sayıları ile ifade edilmiştir. Tablo 2.3'te bağımlı değişkenlere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

2.5.1. Olası tepki tanımları ve kayıt süreci

Davranışı izleyen motor taklit ile sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla OSB olan çocuklarda hayali oyun oynama çeşitliliği ve oynama sıklığının arttırılmasına ilişkin olası tepki tanımları; yoklama, izleme ve genelleme oturumları için aynı ancak öğretim oturumları için farklı belirlenmiştir. İzleyen bölümde bu oturumlardaki olası tepki tanımlarına ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

2.5.1.1. Öğretim oturumları olası tepki tanımları

Öğretim oturumlarındaki olası tepki tanımları; (a) ipucundan önceki doğru tepki, (b) ipucundan önceki yanlış tepki, (c) ipucundan sonraki doğru tepki, (d) ipucundan sonraki yanlış tepki ve (e) tepkide bulunmama şeklinde düşünülmüştür.

- a) *İpucundan önceki doğru tepki:* Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun, ipucu sunulmadan önce 5 saniye içinde hayali oyun davranışlarına ilişkin girişimde bulunması ve doğru biçimde sergilemesidir.
- b) *İpucundan önceki yanlış tepki:* Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun, ipucu sunulmadan önce oyuncaklarla işlevsel olmayan bir şekilde etkileşime girmesi ve 5 saniye içinde herhangi bir hayali oyun davranışı sergilememesidir.
- c) *İpucundan sonraki doğru tepki:* Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun, ipucu sunulduktan sonra, 5 saniye içinde hedef hayali oyun davranışını veya farklı bir hayali oyun davranışını doğru biçimde sergilemesidir.

Tablo 2.3. Bağımlı Değişkenler

Bağımlı Değişken	Tanım
İpuçlu Hayali Oyun Davranışı	Bir oturumda ipucu sunulmasından itibaren oturumun herhangi bir zaman diliminde sergilenen hayali oyun davranışı
İpuçsuz Hayali Oyun Davranışı	İpucu sunulmadan önce sergilenen hayali oyun davranışı
Aynı Hayali Oyun Davranışı	Her bir oturum içerisinde sergilenen herhangi bir hayali oyun davranışı ile aynı bir davranış
Farklı Hayali Oyun Davranışı	Her bir oturum içerisinde sergilenen herhangi bir hayali oyun davranışı
Yeni Hayali Oyun Davranışı	Araştırmada öğretimi hedeflenmeyen; çocuklar tarafından türetilen hayali oyun davranışı
Hayali Oyun Çeşitliliği	Hayali oyun türünün dört alt kategorisinde sergilenen hayali oyun davranışları (Gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma- Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma- Ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme- Kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme)
Beceri Dizisi Uzunluğu	Aynı tema/senaryoya dayalı veya ilişkili, art arda sıralanan, 5 saniye içerisinde sergilenen birden fazla hayali oyun davranışı
İpuçlu seslendirme	Bir oturumda ipucu sunulmasından itibaren oturumun herhangi bir zaman diliminde sergilenen, hayali oyun davranışını belirleyen, onaylayan, eylemi ya da oyuncu tanımlayan seslendirme davranışları
İpuçsuz seslendirme	İpucu sunulmadan önce sergilenen, hayali oyun davranışını belirleyen, onaylayan, eylemi ya da oyuncu tanımlayan seslendirme davranışları
Aynı Seslendirme	Her bir oturum içerisinde sergilenen herhangi bir seslendirme ile aynı bir seslendirme
Farklı Seslendirme	Her bir oturum içerisinde sergilenen herhangi bir seslendirmeden farklı bir seslendirme
Yeni Seslendirme	Araştırmada öğretimi hedeflenmeyen; çocuklar tarafından türetilen seslendirme

- d) *İpucundan sonraki yanlış tepki*: Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun, ipucu sunulduktan sonra, 5 saniye içinde hedef hayali oyun davranışını veya farklı bir hayali oyun davranışı sergilememesidir.
- e) *Tepkide bulunmama*: Çocuğun ipucu sunulduktan sonra hiçbir tepkide bulunmamasıdır. Tepkide bulunmama yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

Çocukların gösterdikleri bu tepkiler hazırlanan kayıt formlarına kaydedilmiştir. Araştırmada, yalnızca oturuma başlarken 15-30 saniye davranışı izleyen motor taklit gerçekleştirilmiş ve sonraki davranışlarda ipucu düzeyleri arasındaki yanıt aralığı 5 saniye olarak belirlenmiştir.

2.5.1.2. Yoklama (başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme) oturumları olası tepki tanımları

Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki olası tepki tanımları, (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama şeklinde düşünülmüştür. Tepkide bulunmama durumu yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

- a) *Doğru tepki*: Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun 5 saniye içerisinde hayali oyun davranışına ilişkin girişimde bulunması ve oturum bitimine kadar hayali oyun davranışları sergilemesidir.
- b) *Yanlış tepki*: Beceri yönergesinin sunulmasının ardından, çocuğun 5 saniye içerisinde hayali oyun davranışına ilişkin girişimde bulunmaması, oturum bitimine kadar çocuğun herhangi bir hayali oyun davranışı sergilememesi, bağlam dışı davranışlar sergilemesi veya oyuncaklarla işlevsel bir şekilde etkileşime girmemesidir.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, davranışı izleyen motor taklit ile birlikte sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemidir. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde, üç düzeyden oluşan ipucu hiyerarşisi kullanılmıştır. Bu ipuçları; ipucundan bağımsız; model ipucu+ sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu + sözel ipucudur. Davranışı izleyen taklit, çocuğun motor hareketlerinin aynı ya da benzer bir nesne kullanılarak çocukla eşzamanlı biçimde taklit edilmesidir (Ingersoll & Shreibman, 2006, s. 491). Araştırmada, 15-30 saniye olarak belirlenen davranışı

izleyen motor taklidin kullanım amacı; çocuğun dikkatini oyuna yöneltmek ve oyun bağlamında sürdürülmesini sağlamak, çocuk ile uygulamacı arasında oyun etkileşimi kurmak ve oyun oynama sürecini daha doğal hale getirmektir.

Uygulama sürecinde bağımsız değişken haftanın yedi günü uygulanmıştır. Hayali oyun oynama becerisinin öğretimi için belirlenen her bir günde bir öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim uygulamaları bire-bir öğretim düzenlemesiyle sunulmuştur.

2.7. Deney Sürecine Hazırlık

Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce 3 aşamadan oluşan bir hazırlık süreci izlenmiştir. Bu aşamalar (a) araştırmada kullanılacak araç ve gereçleri belirleme süreci, (b) hayali oyun davranışlarını belirleme süreci ve (c) pilot uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Her bir basamağa ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı biçimde yer verilmektedir.

2.7.1. Araştırmada kullanılacak araç-gereçleri belirleme süreci

Uygulamacı, araştırmada kullanılacak araç ve gereçleri belirlemek amacıyla MEB'e bağlı toplam 8 devlet ve özel anaokuluna giderek gözlemler yapmış ve toplam 12 okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca, araştırmada kullanılacak öğretim yönteminin sunulmasıyla hayali oyun öğretiminin yapıldığı araştırmaları incelemiş ve en sık kullanılan araç-gereçlerin derlemesini oluşturmuştur. Gözlemler, görüşmeler ve derleme sonucunda, okul öncesi döneminde en çok tercih edilen oyuncaklar ve araştırmalarda en sık kullanılan araç-gereçler çocukların takıntılı olup olmama durumu da dikkate alınarak analiz edilmiş ve araştırma kapsamına alınacak oyuncak setleri belirlenmiştir. Oluşturulan oyuncak setlerinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, üçü okul öncesi ve üçü de özel eğitim alanında çalışan altı uzmanın görüşü alınmış, bu görüşler doğrultusunda oyuncak setlerine son şekli verilmiştir.

2.7.2. Hayali oyun davranışlarını belirleme süreci

Uygulamacı, araştırmada hayali oyun davranışlarını belirlemek amacıyla üç basamaktan oluşan bir süreç izlemiştir. İlk basamakta hayali oyun davranışlarına ilişkin bir havuz oluşturmak amacıyla, öncelikle oyuncak setlerindeki her bir araç-

gereç kullanılarak sergilenebilecek hayali oyun davranışlarının listesi oluşturulmuştur. İkinci basamakta, araştırmaya katılacak çocukların yaş aralığında bulunan normal gelişim gösteren üç çocuktan belirlenen oyuncak setleriyle oynamaları istenmiş ve süreç video kaydına alınmıştır. Gözlemlerde çocukların sergiledikleri hayali oyun davranışları daha önce oluşturulan listeye eklenmiştir. Bu basamakta, listedeki hayali oyun davranışlarıyla eşleşen normal gelişim gösteren çocukların sergiledikleri hayali oyun davranışlarının araştırmada öğretilecek öncelikli davranış olmasına dikkat edilmiştir. Son basamakta, oluşturulan havuzdaki hayali oyun davranışlarına ilişkin olarak çocukların sınıf öğretmenleri ve özel eğitim alanında çalışan uzmanların görüşü alınmış ve öğretimi yapılacak öncelikli hayali oyun davranışlarına son şekli verilmiştir. Oyuncak setlerine ve öğretilmesi hedeflenen hayali oyun davranışları ve seslendirmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te yer almaktadır.

Araştırmada, çocukların başlama düzeyi oturumlarında sergilediği en yüksek bağımsız hayali oyun davranışı ve seslendirme sayısı %20 olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada belirlenen ölçüt çocuğun davranışlarını %100'e tamamlamak için çocuğun var olan performansına göre belirlenmiştir. Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında var olan performans düzeyinin en fazla 3 hayali oyun davranışı ve 2 seslendirme sıklığında olduğu düşünüldüğünde, Bora için ölçüt 15 hayali oyun davranışı ve 10 seslendirme olarak belirlenmiştir. Geriye kalan iki çocuğun performansının en fazla 4 hayali oyun davranışı ve 3 seslendirme olduğu düşünüldüğünde ise, Can ve Deniz için ölçüt 20 hayali oyun davranışı ve 15 seslendirme olarak belirlenmiştir.

2.7.3. Pilot uygulama

Deney sürecine hazırlığın son basamağı olarak, uygulamacı deney sürecinde ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları ve eksiklikleri belirleyebilmek, gereken önlemleri alabilmek, oluşturulacak araç-gereç setlerine son şeklini vermek ve deneyim kazanmak amacıyla pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Pilot uygulama oturumlarında, araştırmaya katılan çocuklardan farklı ancak aynı önkoşul özellikleri karşılayan bir çocuk yer almıştır. Bu oturumlarda kullanılacak araç-gereçler deney sürecindekiyle aynıdır. Öncelikle, çocuğun performans düzeyini

Tablo 2.4. Oyuncak Setleri ve Öğretilmesi Hedeflenen Hayali Oyun Davranışları

EVCİLİK OYUNCAK SETİ	Gerçek Bir Nesneyi/Temsilini Amacına Uygun Olarak Hayali Kullanma	Bir Nesneyi Bir Başka Nesneymiş Gibi Kullanma	Ortamda Olmayan Bir Nesneyi veya Durumu Varmış Gibi Kabul Etme	Kendisine, Başka Kişilere veya Nesnelere Rol ve Duygular Yükleme
1.	Pizzayı Herhangi Bir Figürün Ağzına Götürür ve “Nım Nım Nım” der.	“Makarnamızı Koyalım ” Dedikten Sonra Kurdeleyi Spagettiymiş Gibi Kullanarak Silindir Kutuya Koyar.	Eliyle Fincana Bir Şey Dolduruyormuş Gibi Yaparak “Fışışış” der.	“Ben Doydum” der ve Figürleri Masadan Uzaklaştırır.
2.	“Tabağımı Koydum” Diyerek Tabakları Masaya Koyar.	Blok Parçasını “Düt Düt Düt” Diyerek Otobüsmüş Gibi Hareket Ettirir.	Parmaklarını Birleştirip Sağ-Sol Çevirerek “Kapısını Kilitleyelim” Der ve Otobüsün Kapısını Kilitliyormuş Gibi Yapar.	“Ben Acıktım” der ve Figürü Masanın Yanına Koyar.
3.	“Pizzamızı Koyalım” Diyerek Pizzayı Fırına Koyar.	Karton Kutuyu Okulmuş Gibi Kullanır ve “Burası Benim Okulum” der.	Tuzluk Tutuyormuş Gibi Yaparak Tencerenin İçine Tuz Atıyormuş Gibi Yapar ve “Tuz Atalım” der.	Makarnayı Tencereden Alır V ve e “Makarna Yanmış” der.
4.	Figürü Aşağı Yukarı Hareket Ettirerek Yürütür.	Karton Kutuyu Tencereymiş Gibi Kullanarak Ocağın Üzerine Koyar.	“Okul Soğuk” der ve Okulun Kapısını Kapatır.	Fırının Camına Dokunur ve “Ah! Elim Yandı” der.
5.	Kaşığı Bir Şey Karıştırıyormuş Gibi Tencerenin İçinde Hareket Ettirir.	Bloğu Masaymış Gibi Kullanır.	Karton Kutudan Yiyecek Alıyormuş Gibi Yaptıktan Sonra Tabağa Koyar.	Figürleri Yatırır ve “Uyuyor” der.

Tablo 2.4. Oyuncak Setleri ve Öğretilmesi Hedeflenen Hayali Oyun Davranışları(Devam)

ÇİFTLİK OYUNCAK SETİ	Gerçek Bir Nesneyi/Temsilini Amacına Uygun Olarak Hayali Kullanma	Bir Nesneyi Bir Başka Nesneymiş Gibi Kullanma	Ortamda Olmayan Bir Nesneyi veya Durumu Varmış Gibi Kabul Etme	Kendisine, Başka Kişilere veya Nesnelere Rol ve Duygular Yükleme
1.	Diş Fırçasıyla İneğin Dişini Fırçalar.	Süngerini Saman Gibi Kullanır "Yum Yum Yum" der.	"Macun Sürelim" Der ve Diş Fırçasına Macun Sıkıyormuş Gibi Yapar.	"Uykusu Gelmiş" der ve Hayvan Figürünü Ahıra Koyar.
2.	Bardağı Keçinin Ağzına Götürür "Lık Lık Lık" der.	Diş Fırçasını Kaşıkmiş Gibi Kullanarak Bardağı Karıştırır.	Bardağa Su Döküyormuş Gibi Yapar "Su Dökelim" der.	Ahırı Açar Ve "İnek Uyandı" der.
3.	Kürekle Gübre Temizliyormuş Gibi Yapar.	"Bıçbıçbıç" diyerek Keçiyi Bardakta Banyo Yaptırır.	"Nanesini Atalım" der ve Eliyle Bardağa Nane Atıyormuş Gibi Yapar.	"Elma Satıyorum " der ve Eliyle Elma Satıyormuş Gibi Yapar.
4.	Çiftçiyi Traktöre Oturtur ve "Çiftçimiz Oturdu" der.	Küreği Tamir Aletiymiş Gibi Kullanarak "Çitçitçit" der.	Eliyle Ağaçtan Meyve Topluyormuş Gibi Yapar.	Traktörü Durdurur ve "Ah! Bozuldu" der.
5.	Kürekle yerden traktöre yaprak dolduruyormuş gibi yapar.	Çiti Battaniyeymiş Gibi Kullanır.	Eliyle traktör kasasından yaprakları atıyormuş gibi yapar "yaprakları da atalım" der.	Çiftçiyi Sever "Cicci" der.

Tablo 2.4. Oyuncak Setleri ve Öğretilmesi Hedeflenen Hayali Oyun Davranışları(Devam)

İTFAYECİLİK OYUNCAK SETİ	Gerçek Bir Nesneyi/Temsilini Amacına Uygun Olarak Hayali Kullanma	Bir Nesneyi Bir Başka Nesneymiş Gibi Kullanma	Ortamda Olmayan Bir Nesneyi veya Durumu Varmış Gibi Kabul Etme	Kendisine, Başka Kişilere veya Nesnelere Rol ve Duygular Yükleme
1.	İtfaiyeci Figürünü İtfaiye Arabasının Üzerine Koyar.	Hortumu Yerde Yılanmış Gibi "Tsss" Diyerek Hareket Ettirir.	Avucuyla Su Taşıyormuş Gibi Yaparak İtfaiye Aracına Su Doldurur.	"Of! Benzini Bitmiş" der ve İtfaiye Arabasını Benzin Pompalarının Yanına Sürer/Koyar.
2.	İtfaiye Arabasını "No Ni No Ni" Diyerek Eliyle Sürer.	Lego'nun Üzerine Hayvan Figürü Koyduktan Sonra Arabaymış Gibi İleriye Doğru Hareket Ettirir.	Benzin Pompasına Dokunur ve "Tık Tık Tık" Diyerek Düğmesine Basıyormuş Gibi Yapar.	"Köpek Burada Uyusun" Dedikten Sonra Figürü Metal Kutunun İçine Koyar.
3.	"Kaskını Takalım" der ve Kaskı İtfaiyecinin Kafasına Takar.	"Çıkk Çıkk" Diyerek Silgiyi Çakmakmış Gibi Yakıyormuş Gibi Yapar.	Eliyle Figürün Saçını Kurutuyormuş Gibi Yaparak "Saçını Kurutalım" der.	"Ow! Saklanalım" der ve Figürü Kaydırağın Arkasına Götürür.
4.	Hortumdan "Foşş Foşş" Diyerek Su Sıkıyormuş Gibi Yapar.	Metal Kutuyu Ters Çevirerek Köpek Kulübesi Gibi Kullanır.	Avuç İçini Metal Kutunun Üzerine Tutar ve "Ateş Çıkıyor" der.	Eş Zamanlı Biçimde "Kurtarın Beni" der ve İnsan Figürünü Sallar.
5.	İtfaiye Arabasını İtfaiye İstasyonunun İçine Koyar.	Silgi Parçasını Telefonmuş Gibi Kullanarak İnsan Figürünün Yüzüne Dayar ve "Alo" der.	Legonun İçinden Mama Alıyormuş Gibi Yaparak Köpeğin Ağzına Götürür ve "Mama Veriyorum" der.	İtfaiyeci Figürünü Yürütür ve "Hadi Kurtaralım" der.

belirlemek amacıyla ön-test oturumları düzenlenmiştir. Ön-test oturumlarında, uygulamacı sadece davranışı izleyen motor taklidi kullanarak öğretime başlamıştır. Ön-test oturumları tamamlandığında, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Pilot uygulama öğretim oturumlarında izlenilecek süreç, deney sürecindeki öğretim oturumlarındakiyle aynıdır. Öğretim oturumlarının ardından, çocuğun son performans düzeyini belirlemek amacıyla son-test oturumları düzenlenmiştir. Pilot uygulama oturumları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde yer alan serbest oyun odasında yürütülmüştür. Uygulamacının davranışı izleyen motor taklit ve İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunumuyla gerçekleştirdiği pilot uygulama oturumları, video kaydına alınarak bağımsız bir gözlemci tarafından uygulama güvenilirliği açısından incelenmiştir. Uygulamacı bağımsız değişkenlerin sunumuna ilişkin olarak en az %90 uygulama güvenilirliğine ulaştığında öğretim oturumlarına geçilmiştir.

2.8. Deney Süreci

Araştırmada, genelleme oturumları hariç geriye kalan tüm oturumlar uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan öğretim yöntemi bire-bir öğretim düzenlemesiyle sunulmuştur. Öğretim yönteminde yanıt aralığı; ipucundan bağımsız ipucu düzeyi (1. düzey), model+sözel ipuçları (2. düzey) ve tam fiziksel+sözel ipuçları (3. düzey) arasında 5 saniye olarak belirlenmiştir. Ancak, uygulamacı yalnızca öğretim oturumlarının başlangıcında çocuğun bağımsız tepkisini beklemek için 15-30 saniye boyunca davranışı izleyen motor taklit sunumunu gerçekleştirmiş, daha sonra her bir davranış için belirlenen yanıt aralığında (5 saniye) gerektikçe ipucu düzeyleri arasında geçişler yapmıştır. Öğretim oturumlarında, ipucunun giderek arttırılması öğretim yönteminde, uygulamacı çocuk ile karşılıklı çalışmış ve ipuçlarını bu düzende sunmuştur. Tüm oturumlarda, araştırmada kullanılacak araç-gereçler önceden hazır hale getirilmiştir.

2.8.1. Yoklama oturumları

Araştırmada; yalnızca yoklama oturumları olarak toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Çocuğa öğretim oturumlarında bağımsız tepkide bulunma fırsatı sunulduğu süre içerisinde çocuğun ipucundan önce verdiği doğru tepkiler dikkate

alındığı için günlük yoklama oturumları ayrıca düzenlenmemiştir. İzleyen bölümde bu oturumlara ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

2.8.1.1. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumlarının ilki, çocukların başlama düzeyi performanslarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Geriye kalan toplu yoklama oturumları ise, çocuğun her bir oyuncak setinde hedeflenen ölçüte ulaştıktan hemen sonra ve diğer oyuncak setinde öğretime başlanmadan hemen önce ölçüte ulaşan çocuk için her bir oyuncak seti ile düzenlenmiştir. Bu oturumlarda, verilen oyuncak setiyle uygulamacı çocukla oturumlara başlamıştır. Öğretim oturumlarında izlenen süreçten farklı olarak, uygulamacı çocuğa herhangi bir ipucu sunmamıştır. Ancak, oturum boyunca davranışı izleyen motor taklidi sürdürmeye devam etmiştir. Toplu yoklama oturumları 5 dakika olarak yürütülmüş ve süre bitiminde oturumlar sonlandırılmıştır. Oturumlar video kamera ile kayıt edilmiş ve daha sonra çocuğun davranışları belirlenen bağımlı değişkenlere göre değerlendirilerek, hazırlanan veri kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Hayali oyun oynama becerisine ilişkin gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarına, uygulamacı, çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu (örn., “Bora seninle oyun oynayalım mı?”) sunarak başlamıştır. Uygulamacı, çocuğu çalışmaya hazır olduğunu işaretle veya sözel olarak belirtmesi üzerine sözel (örn., “Harikasın!”) olarak pekiştirmiştir. Ardından, uygulamacı ve çocuk oyuncakların bulunduğu alana geçerek uygulamaya başlamıştır. Uygulamacı tarafından beceri yönergesi sunulmuş (örn., “Haydi oyuncaklarla oynayalım!”) ve çocuktan hayali oyun kategorisinde yer alan herhangi bir hayali oyun davranışı beklenmiştir. Uygulamacı, davranışı izleyen motor taklidi oturum başlangıcından bitimine kadar sürdürmüştür. Davranışı izleyen motor taklitte, uygulamacı çocuğun kullandığı oyuncağın aynısını kullanarak çocuğun sergilediği motor davranışların aynısını yapmıştır. Örneğin, çocuk itfaiye arabasını eliyle sürerse uygulamacı da itfaiye arabasını eliyle sürmüştür. Çocuğun herhangi bir hayali oyun davranışı sergilemesi durumunda, uygulamacı sürekli pekiştirme tarifesini kullanarak, çocuğun sergilediği hayali oyun davranışıyla ilişkili sözel ifadeler kullanarak çocuğa doğal pekiştireç sunmuştur. Örneğin, çocuğun oyuncak kaşık ile bebeğini beslerse, uygulamacı “uuu bak karnı şişti” ya da bloğu arabaymış gibi hareket ettirirse “araba gidiyooor, düt düt” şeklinde ifadeler

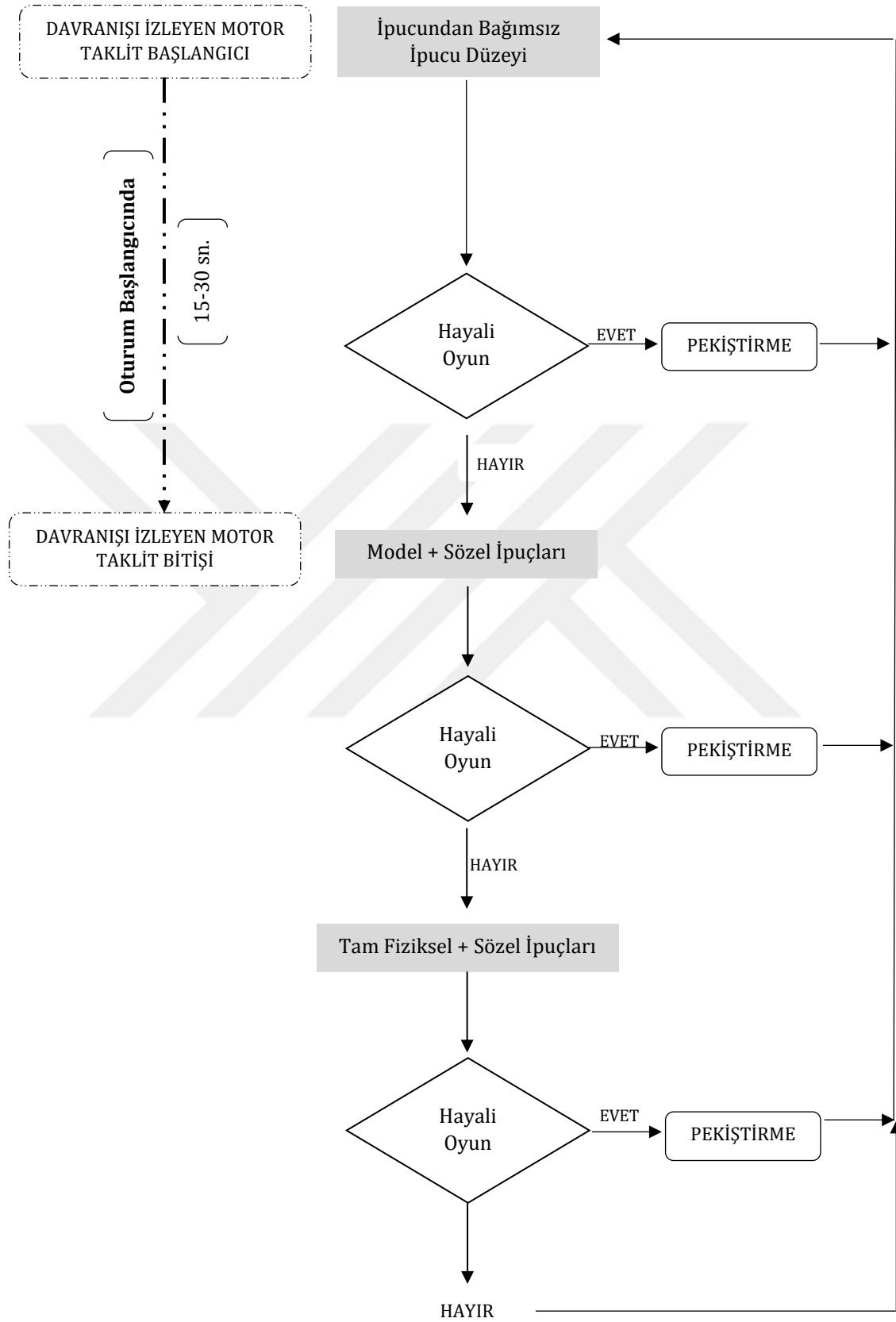
kullanmıştır. Çocuğun hayali oyun davranışı sergilememesi durumunda, uygulamacı davranışı izleyen taklidi kullanarak çocuğun yaptığı motor davranışların aynısını yapmaya devam etmiştir. Oturum sonunda çocuk iş birliği için sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

Toplu yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam etmiştir. Verilerin kararlılığını değerlendirmek amacıyla görsel analiz yapılmıştır. Verilerin kararlık gösterdiğinin belirlenmesinin ardından, toplu yoklama oturumları sonlandırılmış ve öğretim oturumlarına geçilmiştir.

2.8.2. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama akışı Şekil 2.1'de sunulmaktadır. Hedef becerinin öğretim sürecinde üç düzeyden oluşan bir ipucu hiyerarşisi kullanılmıştır. Bu hiyerarşide; birinci düzey ipucu ipucundan bağımsızken, ikinci düzey ipucu model ve sözel ipuçlarından ve üçüncü düzey ipucu tam fiziksel ve sözel ipuçlarından oluşmaktadır. Çocuğun herhangi bir hayali oyun davranışı sergilememesi durumunda, öğretim oturumlarına çocuğa en ılımlı ipucunun sunulmasıyla başlanmış ve giderek en az ılımlı ipucuna geçişler yapılmıştır. İpucu düzeyi arasındaki geçişler, yalnızca oturum başlangıcı için, (a) birinci düzey ve ikinci düzey ipuçları arasında 15-30 sn. aralığında ve (b) ikinci düzey ve üçüncü düzey ipuçları arasında 5 saniye içinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra davranışı izleyen motor taklit sunumu sonlandırılarak ipuçları arasındaki geçişlere, her bir davranış için belirlenen 5 saniye yanıt aralığında öğretim sürecine devam edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar için belirlenen ölçüt başlama düzeyi oturumlarında sergiledikleri en fazla hayali oyun davranışı ve seslendirmenin 5 katı olarak belirlenmiştir. Çocuğun belirlenen ölçütü 3 oturum üst üste karşılaması durumunda öğretim oturumları sonlandırılmıştır.

Hayali oyun çeşitliliği ve oynama sıklığının arttırılmasına ilişkin olarak, öğretim oturumlarında birkaç noktaya dikkat edilmiştir. Öncelikle, bir oyuncuğa ilişkin belirli türde bir hayali oyun davranışı sergilendiyse (Örneğin, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma), bir sonraki sefere farklı türde bir hayali oyun davranışına ilişkin (Örneğin, ortamda olmayan bir nesneyi varmış gibi davranma)



Şekil 2.1. İpucunun Giderek Arttırılması Uygulama Akışı

bir ipucu sunulmuştur. İkinci olarak, oturum sırasında öğretimi yapılacak hayali oyun davranışları beceri dizisinin bir basamağı olacak biçimde planlanmıştır. Örneğin, karton kutuyu tencereymiş gibi ocağın üzerine koyma davranışından sonra gelen basamak tencereye tuz atıyormuş gibi elini aşağı yukarı hareket ettirme hayali oyun davranışı olmuştur. Son olarak, öğretimi yapılacak hayali oyun davranışlarının normal gelişim gösteren çocukların sergilediği davranışlar (Bkz. 2.8.3. Hayali Oyun Davranışlarını Belirleme Süreci) arasından seçilmesine dikkat edilmiştir.

Hayali oyun oynama becerisine ilişkin gerçekleştirilen öğretim oturumlarına, uygulamacı, çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu (örn., “Bora seninle oyun oynayalım mı?”) sunarak başlamıştır. Uygulamacı, çocuğu çalışmaya hazır olduğunu işaretle veya sözel olarak belirtmesi üzerine sözel (örn., “Harikasın!”) olarak pekiştirmiştir. Ardından, uygulamacı ve çocuk oyuncakların bulunduğu alana gelmiştir.

Uygulamacı tarafından beceri yönergesi sunulmuş (örn., “Haydi oyuncaklarla oynayalım!”) ve çocuktan herhangi bir hayali oyun kategorisinde yer alan bir hayali oyun davranışı sergilemesi beklenmiştir. Uygulamacı, karşılıklı oyun etkileşimini arttırmak, çocuğun oyuncaklara ilgisini sürdürmek, çocuğun ilgilendiği oyuncakları gözlemleyerek hayali oyunlara ilişkin sunacağı ipucunu öncelikli olarak hangi oyuncuğa vermesi gerektiğini kararlaştırmak ve çocuğa bağımsız tepki fırsatı tanımak amacıyla oturum başlangıcında 15-30 saniye boyunca davranışı izleyen motor taklit gerçekleştirmiştir. Sonraki davranışlarda 5 saniye bağımsız tepki fırsatı sunulmuş ve ipucu düzeyleri arasında gerektilçe geçişler yapılmıştır. Davranışı izleyen motor taklitte, uygulamacı çocuğun kullandığı oyuncuğun aynısını kullanarak çocuğun sergilediği motor davranışların aynısını yapmıştır. Çocuğun herhangi bir hayali oyun davranışı sergilemesi durumunda, uygulamacı sürekli pekiştirme tarifelerini kullanarak, çocuğun sergilediği hayali oyun davranışıyla ilişkili sözel ifadeler kullanarak çocuğa doğal pekiştirici sunmuştur. Çocuğun, beceri yönergesinin sunulmasından 15-30 saniye aralığına kadar herhangi bir hayali oyun davranışı göstermemesi durumunda ise, uygulamacı çocuğun bu sürede eline aldığı, dokunduğu ya da baktığı oyuncakla ilişkili bir hayali oyun davranışı için sözel ve model ipuçlarını sunmuştur (Örneğin, “otobüs gidiyor” diyerek oyuncak arabayı ileri geri hareket ettirmiştir). Bu ipucu düzeyinde, çocuğun doğru tepkide bulunması için belirlenen yanıt aralığı 5 saniyedir. Uygulamacı, çocuğun doğru tepkisinde veya

farklı bir hayali oyun davranışı sergilemesi durumunda, çocuğu pekiştirmiş; yanlış tepki, tepkide bulunmama veya farklı bir hayali oyun davranışı sergilememesi durumunda ise bu düzeyde ipucu sunulan hayali oyun davranışı için en son ve üçüncü ipucu düzeyini sunmuştur. Bu ipucu düzeyinde, uygulamacı çocuğun doğru tepkide bulunmasını kesinleştirmek amacıyla, tam fiziksel ve sözel ipuçlarını sunmuştur (Örneğin, çocuğun ellerinden tutup “Otobüs gidiyor” diyerek oyuncak arabayı hareket ettirmiştir). Uygulamacı öğrencinin tepkilerini hazırlanan veri kayıt formlarına kaydetmiştir. Uygulamacı, her oturumun sonunda çocuğun iş birliğini ve çalışmaya dikkatini yöneltmesini sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirmiştir.

2.8.3. İzleme oturumları

Çocukların uygulama sona erdikten sonra öğrendikleri hedef becerinin düzeyini ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla öğretim oturumlarından 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir.

Hedef beceriye ilişkin izleme oturumları, tek oturumdan oluşmuştur. Bu oturumlarda izlenecek süreç, yoklama oturumlarında takip edilen süreç ile aynıdır. Uygulamacı, her oturumun sonunda çocuğun iş birliğini ve çalışmaya dikkatini yöneltmesini sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirmiştir.

2.8.4. Genelleme oturumları

Hedef beceriye ilişkin bu oturumlar kişiler, ortamlar ve araç-gereçler arası genelleme çalışması şeklinde yürütülmüştür. Genelleme oturumları öğretim oturumlarına başlamadan önce ve hedef davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra ön-test ve son-test biçiminde olacak şekilde düzenlenecektir. Kişiler arası genelleme için çocukların anneleri; ortamlar arası genelleme için çocukların evleri ve araçlar arası genelleme için ise uygulama sürecinde kullanılanlardan farklı renkte ve büyüklükte oyuncaklar kullanılmıştır. Her bir genelleme çalışması, tek oturumdan oluşmuştur. Bu oturumlarda izlenen süreç, yoklama oturumlarındaki sürecin aynısıdır. Genelleme oturumları aşamasında, uygulamacı (anne), her oturumun sonunda çocuğun iş birliğini ve çalışmaya dikkatini yöneltmesini sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirmiştir.

2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada; etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırma bitiminde elde edilen bulgular grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada düzenlenen oturum sayıları grafikte zamanı gösteren X ekseninde (yatay eksen) gösterilirken, araştırmanın bağımlı değişkenleri nicel olarak Y ekseninde (dikey eksen) ifade edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden toplanan veriler çocukların ipucundan önce verdikleri doğru tepkiler dikkate alınarak toplanmıştır. Bu verilerin toplanması için olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Davranışın oluşumuna dayalı kayıt tekniklerinden biri olan olay kaydı tekniği hem arttırılması hem de azaltılması hedeflenen davranışlar için kullanılmaktadır. Bu kayıt tekniğinde, davranışların kolayca birbirinden ayırt edilebilmesi, bir başlama ve bitiş noktalarının olması ve uzun sürelerle meydana gelmemesi gerekmektedir. Olay kaydı tekniğinde, bir gözlem oturumunun sonunda davranışın oturumda kaç kez gerçekleştiğine ilişkin veri toplanarak o gözlem oturumu için gerçekleşen davranışların toplam gerçekleşme sayısı, oranı ve yüzdesi elde edilerek grafiğe işlenebilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 76-77). Bu bağlamda, hayali oyun davranışları, seslendirme sıklığı ve birbirinden farklı olma durumlarına ilişkin veriler çizgi grafiğe; hayali oyun davranışlarının kategorilere dağılımları, beceri dizisi sayıları, türetilen hayali oyun davranışları ve türetilen seslendirmelere ilişkin veriler de tabloya işlenerek analiz edilmiştir. Farklı olarak, genelleme oturumlarında hayali oyun davranışları, seslendirme sıklığı ve birbirinden farklı olma durumlarına ve hayali oyun davranışlarının kategorilere dağılımları ilişkin elde edilen veriler sütun grafiğe işlenmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumların belirlenen %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu amaçla tüm videolar numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının kullanılacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik verileri Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi yüksek lisans programına devam eden bir öğrenci tarafından toplanmıştır. Güvenirlik

verileri analiz edilmeden önce, uygulamacı tarafından gözlemciye araştırmanın amacı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, yoklama oturumları (başlama düzeyi ve toplu yoklama, izleme ve genelleme) ve öğretim oturumlarının nasıl yürütüldüğü, davranışı izleyen motor taklidin nasıl uygulandığı, çocuğun tepkileri, hayali oyun davranışları ve bu davranışların hayali oyun kategorilerine göre nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

2.9.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması ve analizi

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplu yoklama, izleme, genelleme ve öğretim oturumlarında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında uygulama sürecinde kayıt altına alınmış videolar kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanırken uygulamacı ve gözlemcinin değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Gözlemci, ilgili oturumlardaki değerlendirmelerini öğretim ve yoklama oturumları veri kayıt formlarına işaretlemiştir (Ek-1 ve Ek-2). Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının analizinde $[(\text{görüş birliği}/\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94).

Her çocuk ve her oturum için (başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme) hesaplanan gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 2.5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları

	Bora	Can	Deniz	Ortalama
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100	%100
Öğretim	%100	%94	%94	%96
Toplu Yoklama	%100	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100	%100
Genelleme	%100	%100	%100	%100

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde, her bir çocuk için başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının %100 olduğu görülmüştür. Öğretim oturumlarındaki gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ise ortalama %96 (ranj: %94-%100) olarak hesaplanmıştır.

2.9.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada, bağımsız değişkenin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Bu veriler toplu yoklama, izleme, genelleme ve öğretim oturumlarında toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, gözlemciler arası güvenilirlikte toplanan aynı oturumlarda toplanmıştır. Gözlemci, ilgili oturumlardaki değerlendirmelerini öğretim ve yoklama oturumları veri kayıt formlarına işaretlemiştir (Ek-3 ve Ek-4). Uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde [(gözlenen uygulamacı davranışı sayısı/planlanan uygulamacı davranışı sayısı) X 100] formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94). Tablo 2.6'da uygulama güvenirlğine ilişkin hesaplanan katsayılara yer verilmiştir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin sunulmasıyla gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ilişkin uygulama basamakları izleyen biçimdedir: (a) oyun için gerekli ortamı düzenleme, (b) oyun araç-gereçlerini hazır hale getirme, (c) deneğe dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (d) beceri yönergesini sunma, (e) davranışı izleyen motor taklidi kullanma, (f) tepkide bulunma süresini bekleme, (g) gerektiğinde uygun düzeydeki ipucunu sunma (h) deneğin tepkisine uygun tepkide bulunma (olumlu pekiştirme), (i) oturumu sonlandırma ve (i) iş birliğini pekiştirme.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin sunulmasıyla gerçekleştirilen yoklama oturumlarına ilişkin uygulama basamakları izleyen biçimdedir: (a) oyun için gerekli ortamı düzenleme, (b) oyun araç-gereçlerini hazır hale getirme (c) deneğe dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (d) beceri yönergesini sunma, (e) davranışı izleyen motor taklidi kullanma (f) deneğin tepkisine uygun tepkide bulunma (olumlu pekiştirme) (g) oturumu sonlandırma ve (h) iş birliğini pekiştirme.

Uygulama güvenilirliği verileri incelendiğinde, tüm çocuklar için başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme oturumları güvenilirlik katsayı %100, öğretim oturumları uygulama güvenilirliği katsayısının ortalama %97,2 (ranj: %95-%96,6) ve genelleme oturumları katsayısının ortalama %85,4 (ranj: %81,25-%87,5) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.6. Uygulama Güvenirliği Katsayıları

	Bora	Can	Deniz	Ortalama
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100	%100
Öğretim	%95	%100	%96,6	%97,2
Toplu Yoklama	%100	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100	%100
Genelleme	%87,5	%81,25	%87,5	%85,4

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada öğretimi yapılacak hedef davranışta kullanılacak yöntemin uygunluğuna ve araştırmanın bulgularına yönelik, çocukların anne ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Sosyal geçerlik çalışması için hem anneler hem sınıf öğretmenleri için ayrı formlar geliştirilmiştir.

Anneler için hazırlanan “Annelerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu”nda, öğretimi yapılan becerinin çocuklar için önemli ve gerekli bir beceri olup olmadığı, çalışmanın çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya katkıda bulunup bulunmadığı, çocukların edindikleri becerileri farklı kişi ve başka ortamlarda sergileyip sergilemedikleri ve çalışmanın olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin 4 adet seçenekli 2 adet açık uçlu olmak üzere toplam 6 soru yer almaktadır.

Çocukların sınıf öğretmenleri için hazırlanan “Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu”nda annelere sorulan sorulara ek olarak öğretmenlerin araştırmada sunulan öğretim yöntemini çocuklarla yaptıkları öğretim çalışmalarında kullanmayı düşünüp düşünmedikleri ve yönetime ilişkin görüşlerine ilişkin 6 adet seçenekli ve 2 adet açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 soru yer almaktadır.

Annelerin ve sınıf öğretmenlerinin hedef becerilere ve deney sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için geliştirilen sosyal geçerlik formları daha sonra kapalı bir zarf içerisine yerleştirilmiştir. Sosyal geçerlik soru formlarının yer aldığı zarflar teslim edilirken annelerden ve öğretmenlerinden formda yer alan sorulara yanıt vermeleri ve formu doldurduktan sonra uygulamacıya geri iletmelerini

istenmiştir. Hem annelerden hem sınıf öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik verileri nitel olarak analiz edilmiştir.



3.BULGULAR

Bu araştırmada OSB olan çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin etkililik, güvenilirlik ve araştırmaya katılan çocukların anneleri ve sınıf öğretmenlerinden yürütölen araştırmaya yönelik görüşleri alınarak sosyal geçerlik bulguları değerlendirilmiştir.

Çocukların hedef beceriyi kazanım düzeylerini etkili bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla, uygulama sürecinde arttırılması hedeflenen hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerinin sıklığına ve çeşitliliğine yer verilmiştir. Ayrıca çocuklar tarafından öğretim oturumlarında türetilen yeni hayali oyun davranışları, yeni seslendirmeler, hayali oyun davranışlarının aynı-farklı olma durumu ve beceri dizisi sayısına ve uzunluğuna ilişkin veriler de ele alınmıştır. İzleyen bölümde bu verilere ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Hayali Oyun Oynama Sıklığını ve Çeşitliliğini Arttırmada İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde hedef becerinin öğretiminde öğretim yönteminin etkililiği çocukların Evcilik, Çiftlik ve İtfaiyecilik oyuncak setlerinde gösterdikleri performans düzeyleri doğrultusunda yoklama (başlama düzeyini de içine alan toplu yoklama oturumları), öğretim, genelleme ve izleme oturumları ağıısından incelenmiştir.

3.1.1. Hayali oyun sıklığını arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği: Edinim ve İzleme

3.1.1.1. *Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular*

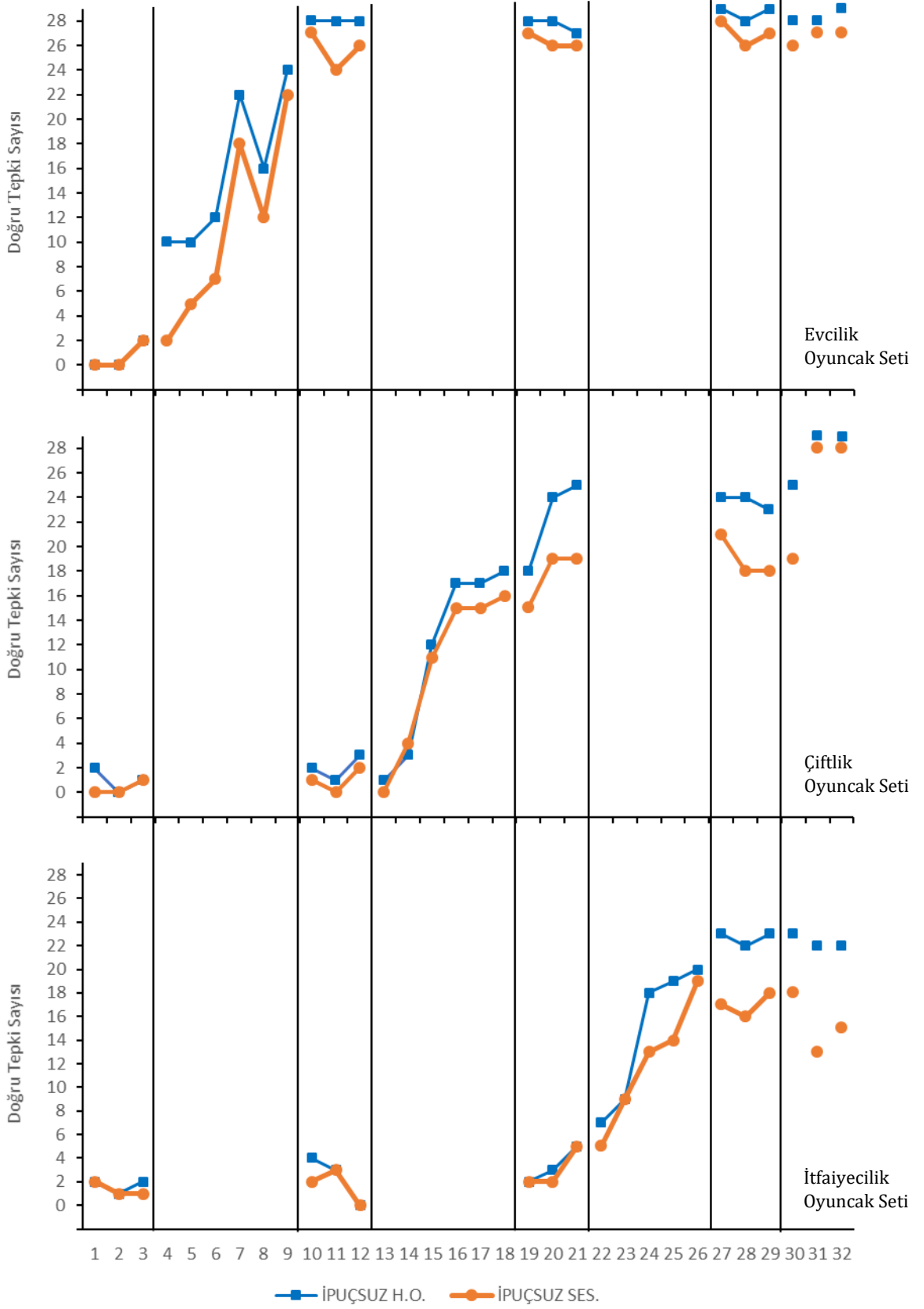
İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan öğretim sürecinde başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde hayali oyun sıklığına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, Bora'nın evcilik oyununda ortalama 0,6 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışı sergilediği görölmektedir. Ancak, bağımsız değişkenin sunulmasıyla birlikte, Bora'nın kendisine öğretilen öğretim setindeki hayali oyun oynama sıklığı düzeyi ve eğiliminde hızlı bir artış olduğu görölmüştür. Bora birinci öğretim oturumunda, 10 hayali oyun davranışı sergilemiş; ancak, altı öğretim

oturumu sonunda kendisi için hedeflenen 15 bağımsız hayali oyun davranışı hedefinin üzerine çıkarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 22, 16 ve 24 hayali oyun davranışına ulaşmıştır (Bkz. Şekil 3.1).

Başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın ortalama 0,6 (ranj: 0-2) seslendirme sergilediği görülmektedir. Hayali oyun oynama sıklığındaki artışla doğru orantılı biçimde Bora'nın seslendirme düzeyinde ve eğiliminde ilerleme meydana gelerek, ilk öğretim oturumunda sergilediği 2 seslendirmenin, hayali oyun oynama sıklığında ölçütün karşılandığı son üç öğretim oturumunda kendisi için belirlenen 10 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 18, 12 ve 22'ye ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.1).

Evcilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde, Bora'nın hedeflenen becerileri ortalama 28 (ranj: 28-28) hayali oyun davranışı ve ortalama 25,6 (ranj: 24-27) seslendirme, üçüncü toplama yoklama evresinde ortalama 27,6 (ranj: 27-28) hayali oyun ve ortalama 26,3 (ranj: 26-27) seslendirme ve izleme oturumlarından hemen önce düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 28,6 (ranj: 28-29) ve ortalama 27 (ranj: 26-27) seslendirmeye sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, hedef becerilerin ortalama 28,3 (ranj: 28-29) hayali oyun ve ortalama 26,6 (ranj: 26-27) seslendirmeye korunduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1).

Öğretilen hayali oyun davranışları ve seslendirmelere ek olarak, türetilen hayali oyun davranışları verileri incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 0,6 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışı ve seslendirme türettiği görülmüştür. Bora'nın uygulama evresinde türettiği yeni hayali oyun davranışı verileri incelendiğinde ise, Bora'nın bu evrede ortalama 7,1 (ranj: 6-8) oranında yeni hayali oyun davranışı ve 6,3 (ranj: 1-12) oranında yeni seslendirme türettiği görülmüştür. Uygulama evresinden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama



Şekil 3.1. Bora'nın Hayali Oyun ve Seslendirme Sıklığı

evresinde ise, Bora'nın sırasıyla ortalama 8,6 (ranj: 7-10) ve ortalama 9,6 (ranj: 9-11) hayali oyun davranışı ve seslendirme türettiği gözlenmiştir. Bora,  c nc  toplu yoklama evresinde ortalama 10,3 (ranj: 8-12) hayali oyun ve ortalama 12,6 (ranj: 12-14) seslendirme türetirken; izleme oturumlarından hemen önce düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde aynı oranda hayali oyun davranışı ve ortalama 14 (ranj: 12-16) yeni seslendirme sergilemiştir. İzleme oturumlarında türetilen davranış ve seslendirme bulgularına göre, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 10 (ranj: 7-12) hayali oyun davranışı ve 11,3 (ranj: 9-13) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

Bora'nın sergilediği hayali oyun davranışları, aynı oyun bağlamıyla ilişkili ve art arda sıralanan en az iki hayali oyun davranışının sergilenmesi olarak tanımlanan beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında sergilediği davranışların birbirinden kopuk ve bağımsız olduğu, dolayısıyla herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı görülmüştür. Evcilik oyuncak seti  ğretim oturumlarından sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresindeki verilere göre, Bora 3-12 arasında basamak sayısı olan toplam 10 beceri dizisi;  c nc  toplu yoklama evresinde 2-12 arasında basamak sayısı olan toplam 10 beceri dizisi sergilediği gözlenmiştir. Son toplu yoklama oturumunda elde edilen veriler incelendiğinde ise, Bora'nın sergilediği hayali oyun davranışlarının 2-12 arasında basamak sayısına sahip olduğu ve bu oturumda toplam 10 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İzleme oturumla ise, Bora'nın 2-15 arasında basamak sayısı olan toplam 10 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.2).

Tablo 3.1. Çocuklar Tarafından Türetilen Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirmeler - Ortalama (Ranj)

TÜRETİLEN HAYALİ OYUN DAVRANIŞLARI								
	B.D.	UYG.	2. T. Y.	UYG.	3. T. Y.	UYG.	4. T. Y.	İZL.
Bora								
Evcilik	0,6 (0-2)	7,1 (6-8)	8,6 (7-10)		10,3 (8-12)		10,3 (10-11)	10 (7-12)
Çiftlik	1 (0-2)		2 (1-3)	2,5 (1-4)	6 (3-9)		8,3 (7-10)	8,6 (7-10)
İtfaiyecilik	0,6 (0-1)		1,3 (0-2)		1 (1-1)	1,9 (0-5)	2,6 (2-3)	2,6 (2-3)
Can								
Evcilik	2 (1-3)	8 (4-10)	16,3 (14-18)		8 (7-9)		11,3 (9-13)	9,3 (7-13)
Çiftlik	1 (1-1)		2 (1-3)	4,4 (2-6)	7 (6-8)		3,6 (3-5)	5,3 (3-7)
İtfaiyecilik	1,6 (1-3)		1,3 (1-2)		1,6 (1-2)	2,5 (0-6)	1,7 (1-3)	1,7 (1-3)
Deniz								
Evcilik	1,6 (0-4)	7,1 (3-13)	7,6 (7-8)		8,6 (7-10)		10,6 (10-12)	11,3 (8-13)
Çiftlik	1,6 (1-2)		2,3 (1-3)	8,6 (3-14)	10,6 (10-11)		12,3 (8-17)	10,6 (7-14)
İtfaiyecilik	0,3 (0-1)		0,3 (0-1)		0,6 (0-1)	3,6 (2-6)	1,3 (1-2)	2 (1-3)
TÜRETİLEN SESLENDİRMELER								
Bora								
Evcilik	0,6 (0-2)	6,3 (1-12)	9,6 (9-11)		12,6 (12-14)		14 (12-16)	11,3 (9-13)
Çiftlik	0,3 (0-1)		1 (0-2)	6 (0-9)	6 (5-8)		8,6 (5-11)	11,6 (5-16)
İtfaiyecilik	1 (0-2)		0,6 (0-2)		2 (1-3)	5,2 (3-9)	7 (6-8)	7,3 (6-8)
Can								
Evcilik	1,6 (1-3)	9,5 (3-17)	13,6 (8-18)		12,3 (11-14)		13,6 (13-15)	11,3 (9-13)
Çiftlik	0,6 (0-1)		1,6 (1-4)	6,8 (3-11)	9 (8-10)		7,6 (6-9)	7 (6-8)
İtfaiyecilik	0,6 (0-2)		1 (1-1)		1,6 (0-3)	5 (2-9)	2,6 (2-4)	3 (2-4)
Deniz								
Evcilik	1,6 (1-2)	7,5 (3-14)	5,3 (5-6)		5,3 (3-7)		4,3 (4-5)	9 (8-11)
Çiftlik	1,3 (0-2)		1,6 (1-2)	8,5 (2-13)	8,3 (8-9)		10,3 (8-13)	11 (10-13)
İtfaiyecilik	0,3 (0-1)		0,3 (0-1)		0	4,3 (0-8)	2 (2-2)	3,6 (2-5)

Tablo 3.2 Bora'nın Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı

Bora	B. D.		2. T. Y.		3. T. Y.		4. T. Y.		İZL.	
	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı
Evcilik	0	0	3	3	2	1	2	1	2	1
			7	3	3	3	3	3	3	2
			8	1	8	3	8	1	8	1
			12	3	10	1	9	1	5	1
					12	2	10	1	8	1
							12	3	10	1
									11	1
									12	1
									15	1
Çiftlik	0	0	0	0	2	1	2	1	2	3
					3	3	3	3	3	2
					4	3	4	4	4	3
					5	2	5	1	5	1
					6	1	6	2	6	2
					7	1	8	1	7	2
					8	2	12	1	8	1
					9	1			13	1
İtfaiyecilik	0	0	0	0	3	1	2	2	2	2
							3	3	3	5
							4	2	4	1
							13	1	5	1
							16	2	8	1
									12	1
				13	1					

3.1.1.2. Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan öğretim sürecinde başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde hayali oyun oynama sıklığı verileri incelendiğinde, Bora'nın çiftlik oyuncak setinde ortalama 1 (ranj: 0-2) bağımsız hayali oyun davranışı ve öğretim oturumlarından önce düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte Bora'nın hayali oyun oynama sıklığı düzeyi ve eğiliminde hızlı bir artış meydana gelmiştir. Bora'nın çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarının ilk oturumunda 1 hayali oyun davranışı sergilediği; altı öğretim oturumundan sonra kendisi için hedeflenen 15 davranışın üzerine çıkarak son üç oturumda sırasıyla 17, 17 ve 18 hayali oyun davranışı ile ölçüt karşılar düzeye ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.1).

Hayali oyun davranışlarıyla birlikte sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1 (ranj: 0-2) seslendirme ve ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 2 (ranj: 1-3) seslendirme sergilediği görülmektedir. Çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarındaki hayali oyun oynama sıklığındaki artışla doğru orantılı biçimde seslendirmelerin sayısında da artış meydana gelmiştir. Bora ilk öğretim oturumunda herhangi bir seslendirme sergilemezken, hayali oyun oynama sıklığında ölçütün karşılandığı son üç öğretim oturumunda kendisi için belirlenen 10 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 15, 15 ve 16 seslendirme sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde, Bora'nın hedeflenen becerileri ortalama 22,3 (ranj: 18-25) hayali oyun davranışı ve ortalama 17,6 (ranj: 15-19) seslendirme ve izleme oturumlarından hemen önce düzenlenen dördüncü toplama yoklama evresinde ortalama 23,6 (ranj: 23-24) hayali oyun ve ortalama 19 (ranj: 18-21) seslendirmeyele sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Bora'nın hedef becerileri ortalama 27,6 (ranj: 25-29) hayali oyun ve ortalama 25 (ranj: 19-28) seslendirmeyele koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında türetilen hayali oyun davranışı ve seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 1 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışı ve ortalama 0,3 (ranj: 0-1) seslendirme türettiği görülmüştür. Bora, ikinci toplu yoklama oturumlarında ise ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun ve ortalama 1 (ranj: 0-2) seslendirme türetmiştir. Uygulama evresinde türetilen davranışların sayısında artış olduğu, Bora'nın bu evrede ortalama 2,5 (ranj: 1-4) yeni hayali oyun davranışı ve ortalama 6 (ranj: 0-9) seslendirme türettiği görülmüştür. Öğretim oturumlarının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde türetilen davranış verileri incelendiğinde, Bora'nın bu evrede ortalama 6 (ranj: 3-9) hayali oyun ve ortalama 6 (ranj: 5-8) seslendirme türettiği gözlenmiştir. Ayrıca, Bora'nın dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 8,3 (ranj: 7-10) hayali oyun davranışı ve ortalama 8,6 (ranj: 5-11) seslendirme türettiği görülmektedir. Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumları verileri incelendiğinde, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 8,6 (ranj: 7-10) hayali oyun davranışı ve ortalama 11,6 (ranj: 5-16) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

Bora'nın toplu yoklama evrelerinde çiftlik oyuncak setine ilişkin sergilediği hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında sergilediği davranışların herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı görülmüştür. Çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarından sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresindeki verilere göre, Bora'nın 2-9 arasında basamak sayısı olan toplam 14 beceri dizisi; dördüncü toplu yoklama evresinde ise 2-12 arası basamak sayısı olan toplam 13 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında ise, Bora'nın 2-13 arasında basamak sayısı olan toplam 15 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.2)

3.1.1.3. Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunularak öğretimi hedeflenen itfaiyecilik setine ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 2,3 (ranj: 3-4) hayali oyun davranışı sergilediği

görülmüştür. İtfaiyecilik seti öğretim uygulamasına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise, Bora'nın ortalama 3,3 (ranj: 2-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasının ardından, Bora'nın hedef beceride edinim düzey ve sıklığında hızlı artış meydana gelmiştir. Bora ilk öğretim oturumunda 7 oyun davranışı sergilerken, beş öğretim oturumu sonunda kendisi için hedeflenen 15 oyun davranışının üzerine çıkarak son üç oturumda sırasıyla 18, 19 ve 20 bağımsız hayali oyun davranışı sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.1).

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilediği seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde ortalama 1,3 (ranj: 1-2), ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 2-3) ve öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 3 (ranj: 2-5) seslendirme sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla artış gösteren hayali oyun davranışlarıyla doğru orantılı biçimde benzer eğilim izleyen seslendirme verileri incelendiğinde, Bora, ilk öğretim oturumunda 5 seslendirme sergilerken; hayali oyun oynama sıklığında ölçüt karşıladığı son üç oturumda kendisi için belirlenen 10 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 15, 16 ve 15 seslendirme sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.1).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde, Bora'nın hedeflenen becerileri ortalama 22,6 (ranj: 22-23) hayali oyun davranışı ve ortalama 17 (ranj: 16-18) seslendirme ile sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Bora'nın hedef becerileri ortalama 23 (ranj: 23-23) hayali oyun ve ortalama 18 (ranj: 18-18) seslendirmeye koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1).

İtfaiyecilik oyuncak setinde türetilen hayali oyun davranışları ve seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 0,6 (ranj: 0-1) yeni hayali oyun ve ortalama 1 (ranj: 0-2) yeni seslendirme sergilediği görülmüştür. İkinci toplu yoklama evresinde, Bora ortalama 1,3 (ranj: 0-2) hayali oyun ve ortalama 0,6 (ranj: 0-2) seslendirme türetirken, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 1 (1-1) hayali

oyun davranışı ve ortalama 2 (ranj: 1-3) seslendirme türettiği görülmektedir. İtfaiyecilik seti  ğretim oturumlarında türetilen davranışlara ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 1,9 (ranj: 0-5) yeni hayali oyun davranışı ve ortalama 5,2 (ranj: 3-9) yeni seslendirme türettiği görülmüştür. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde, Bora'nın ortalama 2,6 (ranj: 2-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 7 (ranj: 6-8) seslendirme türettiği görülmektedir. İtfaiyecilik oyuncak seti öğretiminin sona ermesiyle bir, iki ve dört hafta düzenlenen izleme oturumları verilerine göre, Bora'nın ortalama 2,6 (ranj: 2-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 7,3 (ranj: 6-8) seslendirme türetmeye devam ettiği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.1).

Bora'nın toplu yoklama evrelerinde itfaiyecilik oyuncak setine ilişkin sergilediği hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında sergilediği davranışların herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı;  c nc  toplu yoklama evresinde ise 3 basamaklı 1 tane beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İtfaiyecilik  ğretim oturumlarından sonra düzenlenen son toplu yoklama evresindeki verilere göre Bora'nın 2-16 basamak sayısı aralığında toplam 10 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. İzleme oturumlarında ise, Bora'nın 2-13 arasında basamak sayısı olan toplam 12 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.2).

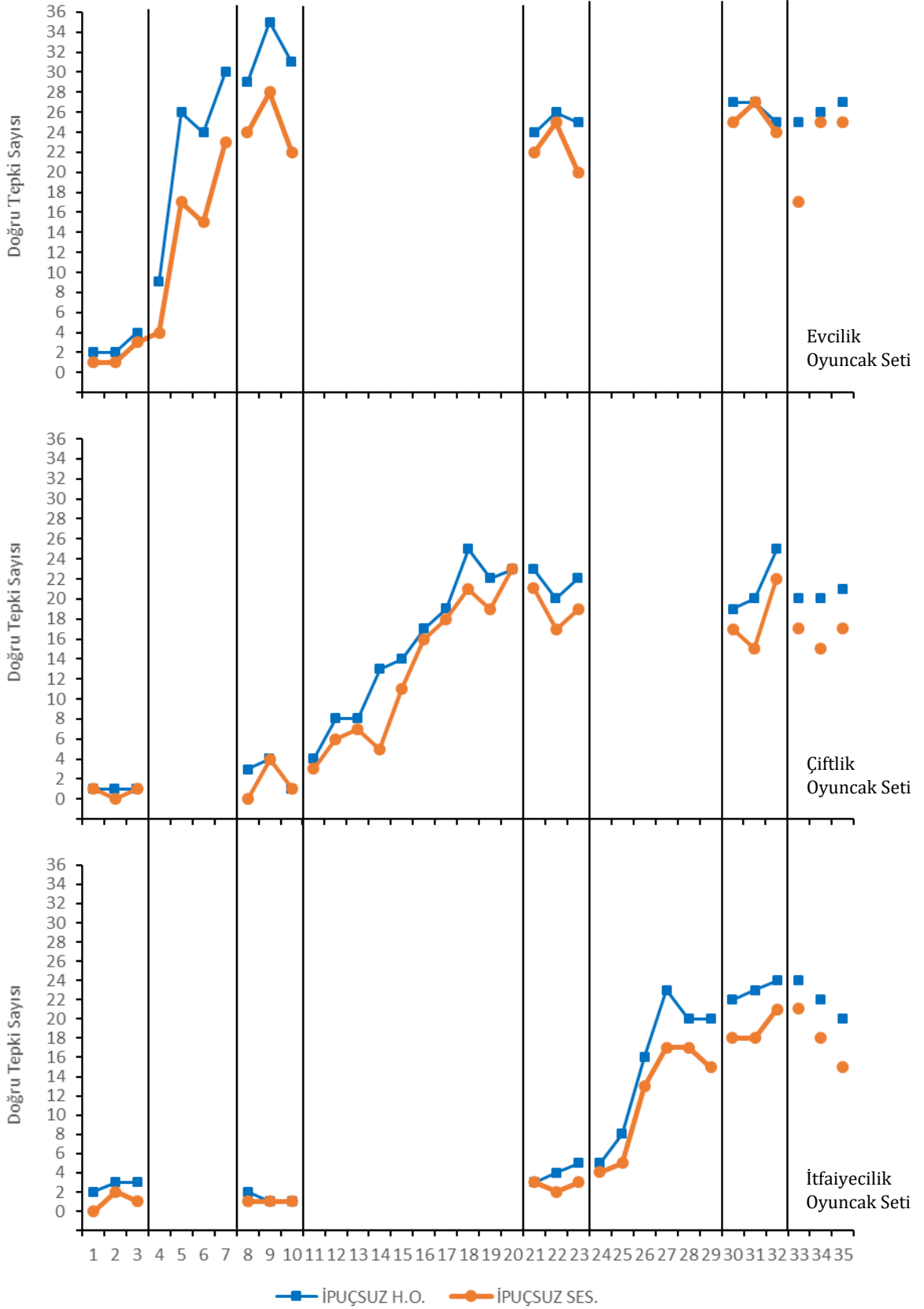
3.1.1.4. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Can'ın ipucunun giderek arttırılmasıyla  ğretim sunularak  ğretimi hedeflenen evcilik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde ortalama 2,6 (ranj: 2-4) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasının ardından Bora'nın kendisine öğretilen oyuncak setinde hayali oyun oynama sıklığı ve düzeyinde hızlı artışı meydana geldiği görülmektedir. Can ilk oturumda 9 bağımsız hayali oyun davranışı sergilerken, dört  ğretim oturumu sonunda kendisi için hedeflenen 20 hayali oyun davranışının üzerine çıkararak son üç oturumda sırasıyla 26, 24 ve 30 hayali oyun davranışı sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.2).

Evcilik oyuncak ilişkin öğretim sürecinde sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,6 (ranj: 1-3) seslendirme sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla seslendirme verilerinin eğiliminde tutarlı bir şekilde artış meydana gelerek ilk oturumda sergilenen toplam 4 seslendirmenin, hayali oyun sıklığında ölçüt karşılandığı son üç oturumda Can için belirlenen 15 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 17, 15 ve 23'e ulaştığı görülmüştür (Bkz. Şekil 3.2).

Evcilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde, Can'ın hedeflenen becerileri ortalama 31,6 (ranj: 29-35) hayali oyun davranışı ve ortalama 24,6 (ranj: 22-28) seslendirme, üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 25 (ranj: 24-26) hayali oyun ve ortalama 22,3 (ranj: 22-25) seslendirme ve izleme oturumlarından hemen önce düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 26,3 (ranj: 25-27) ve ortalama 25,3 (ranj: 24-27) seslendirmeye korunduğu görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, hedef becerilerin ortalama 26 (ranj: 25-27) hayali oyun ve ortalama 21,3 (ranj: 14-25) seslendirmeye sürdürüldüğü görülmüştür (Bkz. Şekil 3.2).

Öğretilen hayali oyun davranışları ve seslendirmelere ek olarak, türetilen hayali oyun davranışları verileri incelendiğinde Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 1,6 (ranj: 1-3) seslendirme türettiği görülmüştür. Can'ın evcilik oyuncak seti öğretim oturumlarında ortalama 8 (ranj: 4-10) hayali oyun davranışı ve 9,5 (ranj: 3-17) seslendirme türettiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, uygulama evresinden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Can'ın ortalama 16,3 (ranj: 14-18) hayali oyun davranışı ve ortalama 13,6 (ranj: 8-18) seslendirme ve üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 8 (ranj: 7-9) hayali oyun davranışı ve ortalama 12,3 (ranj: 11-14) seslendirme türetmeye devam ettiği görülmektedir. Can'ın dördüncü toplu yoklama evresinde ise ortalama 11,3 (ranj: 9-13) yeni hayali oyun ve ortalama 13,6 (ranj: 13-15) yeni seslendirme sergilediği gözlenmiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Can'ın



Şekil 3.2. Can'ın Hayali Oyun Oynama Sıklığı

ortalama 9,3 (ranj: 7-13) hayali oyun davranışı ve ortalama 11,3 (ranj: 9-13) seslendirme üretmeye devam ettiği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.1).

Elde edilen veriler beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyini içeren birinci toplu yoklama oturumlarında sergilediği davranışların 2 basamaklı toplam 1 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, evcilik oyuncak seti öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Can'ın sergilediği hayali oyun davranışlarının 2-9 arası basamak sayısı olan toplam 13 beceri dizisi oluşturduğu; üçüncü toplu yoklama evresinde ise 2-11 arası basamak sayısı olan toplam 11 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. Sergilenen hayali oyun davranışları, dördüncü toplu yoklama evresinde 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 15 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında ise, Can'ın 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 12 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.3).

3.1.1.5. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla öğretimi hedeflenen çiftlik oyuncak setinin başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresindeki veriler incelendiğinde, Can'ın ortalama 1 (ranj: 1-1) hayali oyun davranışı, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde ise ortalama 2,6 (ranj: 1-4) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte hayali oyun oynama sıklığı eğilim ve düzeyinde kararlı bir artış gerçekleşmiştir. Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, Can'ın ilk öğretim oturumunda toplam 4 hayali oyun davranışı sergilediği; on öğretim oturumundan sonra kendisi için hedeflenen 20 hayali oyun davranışının üzerine çıkarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 25, 22 ve 23 bağımsız hayali oyun davranışına ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.2).

Hayali oyun davranışlarıyla birlikte sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 0,6 (ranj: 0-1)

Tablo 3.3. *Can'ın Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı*

Can	B. D.		2. T. Y.		3. T. Y.		4. T. Y.		İZL.				
	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı			
Evcilik	2	1	2	4	2	2	2	1	2	2			
			3	1	3	1	3	6	3	1			
			4	3	4	1	4	1	4	2			
			5	2	5	3	5	2	5	3			
			6	1	8	3	6	2	7	1			
			7	1	11	1	7	2	8	2			
			9	1			10	1	10	1			
			Çiftlik	0	0	0	0	2	1	2	4	2	2
							3	1	5	1	3	3	
				4	2	9	3	5	1				
				5	1	10	1	6	1				
				6	2	13	1	9	2				
				9	2			11	1				
				11	1								
İtfaiyecilik	0	0	0	0	2	2	3	2	2	1			
							7		3	4			
							11		4	1			
							17		5	1			
									6	2			
									7	1			
									8	2			

seslendirme ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 0-4) seslendirme sergilediği görülmüştür. Can'ın çiftlik oyuncak seti ilk öğretim oturumunda sergilediği 3 seslendirme sayısının hayali oyun sıklığında ölçütün karşılandığı son üç öğretim oturumunda kendisi için belirlenen 15 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 21, 19 ve 23'e ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.2).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde, Can'ın hedeflenen becerileri ortalama 21,6 (ranj: 20-23) hayali oyun davranışı ve ortalama 19 (ranj: 17-21) seslendirme ve dördüncü toplama yoklama evresinde ortalama 21,3 (ranj: 19-25) hayali oyun ve ortalama 18 (ranj: 15-22) seslendirmeye sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Can'ın hedef becerileri ortalama 20,3 (ranj: 20-21) hayali oyun ve ortalama 16,3 (ranj: 15-17) seslendirmeye koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.2).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında türetilen hayali oyun davranışı ve seslendirme verileri incelendiğinde, Can'ın bu oturumlarda ortalama 1 (ranj: 1-1) hayali oyun davranışı ve ortalama 0,6 (ranj: 0-1) seslendirme türettiği görülmektedir. Can, ikinci toplu yoklama oturumlarında ise ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 1,6 (ranj: 1-4) seslendirme türetmiştir. Uygulama evresinde türetilen davranışların sayısında artış olduğu, Can'ın bu oturumlarda ortalama 4,4 (ranj: 2-6) yeni hayali oyun davranışı ve ortalama 6,8 (ranj: 3-11) yeni seslendirme sergilediği görülmüştür. Öğretim oturumlarının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde türetilen davranış verileri incelendiğinde, Can'ın bu evrede ortalama 7 (ranj: 6-8) hayali oyun davranışı ve ortalama 9 (ranj: 8-10) seslendirme türetmeye devam ettiği görülmektedir. Can dördüncü toplu yoklama evresinde ise, ortalama 3,6 (ranj: 3-5) hayali oyun davranışı ve ortalama 7,6 (ranj: 6-9) seslendirme türetmiştir. Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumları verileri incelendiğinde, Can'ın bu oturumlarda ortalama 5,3 (ranj: 3-7) hayali oyun davranışı ve ortalama 7 (ranj: 6-8) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

Çiftlik oyuncak setinde elde edilen hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, hayali oyun davranışlarının birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı görülmektedir. Öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Can'ın sergilediği hayali oyun davranışlarının sırasıyla 2-11 ve 2-13 arası basamak sayısı olan toplam 10 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında ise, Can'ın 2-11 arası basamak sayısı olan toplam 12 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.3).

3.1.1.6. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunularak öğretimi hedeflenen itfaiyecilik setine ilişkin veriler incelendiğinde Can başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde ortalama 2,6 (ranj: 2-3) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Can'ın ikinci toplu yoklama oturumunda ortalama 1,3 (ranj: 1-2) ve öğretim oturumundan hemen önce düzenlenen toplu yoklama oturumunda ortalama 4 (ranj: 3-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla birlikte Can'ın hedef beceriyi edinim düzey ve sıklığı artan bir eğilim izlemiştir. Can'ın ilk öğretim oturumunda 5 hayali oyun davranışı sergilediği, toplam altı öğretim oturumundan sonra kendisi için hedeflenen 20 hayali oyun davranışının üzerine çıkarak son üç oturumda sırasıyla 23, 20 ve 20 davranışla ölçüt karşılar düzeye ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.2).

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde Can'ın ortalama 1 (ranj: 0-2) seslendirme sergilediği görülmektedir. Can'ın ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1 (ranj: 1-1) ve öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 2,6 (ranj: 2-3) seslendirme sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla sergilenen hayali oyun davranışlarıyla birlikte, seslendirmelerin de artan bir eğilim izlediği görülmektedir. Can ilk öğretim oturumunda toplam 4 seslendirme sergilerken; hayali oyun davranış sıklığında ölçüt karşılar düzeye ulaştığı son üç oturumda kendisi için belirlenen 15

seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 17, 17 ve 15 seslendirme sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.2).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde Can'ın hedeflenen becerileri ortalama 23 (ranj: 22-24) hayali oyun ve ortalama 19 (ranj: 18-21) seslendirmeyle sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda ise, Can'ın hedef becerileri ortalama 22 (ranj: 20-24) hayali oyun davranışı ve ortalama 18 (ranj: 15-21) seslendirmeyle sürdürdüğü görülmüştür (Bkz. Şekil 3.2).

İtfaiyecilik oyuncak setinde türetilen hayali oyun davranışları ve seslendirme verileri incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,6 (ranj: 1-3) hayali oyun ve ortalama 0,6 (ranj: 0-2) seslendirme türettiği görülmüştür. İkinci toplu yoklama evresinde, Can ortalama 1,3 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı ve ortalama 1 (ranj: 1-1) seslendirme türetirken, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı ve aynı oranda seslendirme türettiği görülmektedir. İtfaiyecilik seti öğretim oturumlarında türetilen davranışlara ilişkin veriler incelendiğinde, Can'ın bu oturumlarda ortalama 2,5 (ranj: 0-6) yeni hayali oyun ve ortalama 5 (ranj: 2-9) yeni seslendirme türettiği görülmektedir. Öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde Can 1,7 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 2,6 (ranj: 2-4) seslendirme türetmeyi sürdürmüştür. İtfaiyecilik oyuncak seti öğretimi tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda Can'ın ortalama 1,7 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 3 (ranj: 2-4) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

İtfaiyecilik oyuncak setinde elde edilen hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Can'ın sergilediği hayali oyun davranışlarının birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında ise herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı; üçüncü toplu yoklama evresinde 2 basamaklı toplam 2 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. Öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen son toplu yoklama evresinde 3-17 arası basamak sayısı olan toplam 6

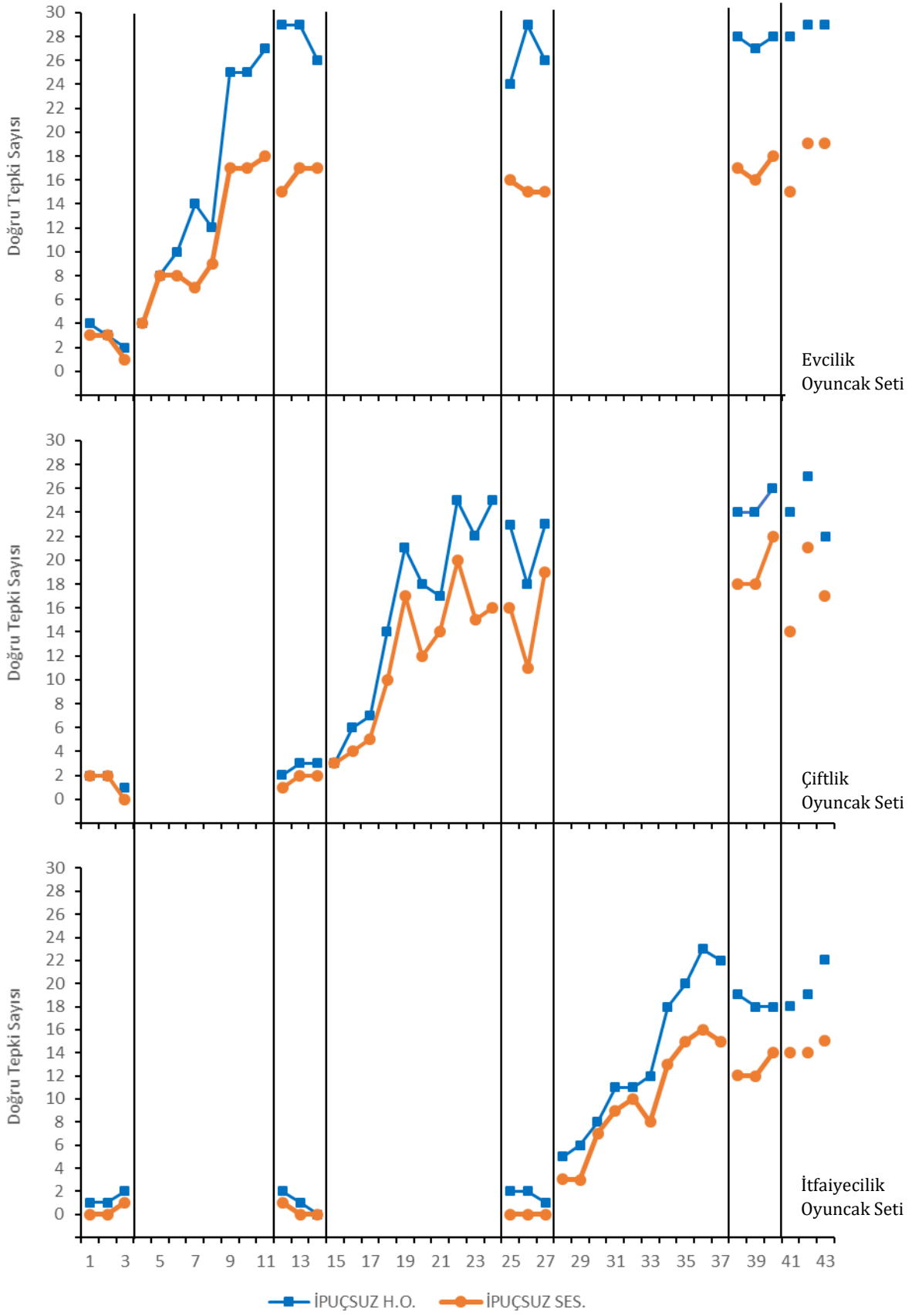
beceri dizisi sergilemiştir. İzleme oturumlarında ise, Can'ın 2-8 arası basamak sayısı olan toplam 12 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.3).

3.1.1.7. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Deniz'in ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sunularak öğretimi hedeflenen evcilik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde ortalama 3 (ranj: 2-4) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla öğretim oturumlarına başlanmasının ardından, Deniz'in hayali oyun oynama sıklığında kararlı bir eğilimin olduğu görülmektedir. Deniz'in ilk öğretim oturumunda 4 bağımsız hayali oyun davranışı sergilediği; sekiz öğretim oturumundan sonra kendisi için hedeflenen 20 hayali oyun davranışının üzerine çıkarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 25, 25 ve 27 davranışla ölçüte ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.3).

Evcilik oyuncak ilişkin öğretim sürecinde sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Deniz başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2,3 (ranj: 1-3) seslendirme sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla seslendirme verilerinin eğiliminde tutarlı bir şekilde artış meydana gelerek ilk oturumda sergilenen toplam 4 seslendirmenin, hayali oyun sıklığında ölçüt karşılandığı son üç oturumda Deniz için belirlenen 15 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 17, 17 ve 18 seslendirme düzeyine ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.3).

Evcilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde, Deniz'in hedeflenen becerileri ortalama 28 (ranj: 26-29) hayali oyun davranışı ve ortalama 16,3 (ranj: 15-17) seslendirme, üçüncü toplama yoklama evresinde ortalama 26,3 (ranj: 24-29) hayali oyun davranışı ve ortalama 15 (ranj: 14-16) seslendirme ve dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 27,6 (ranj: 27-28) hayali oyun davranışı ve ortalama 17 (ranj: 16-18) seslendirmeye koruduğu görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, hedef becerilerin ortalama 28,6 (ranj: 28-29) hayali oyun davranışı ve ortalama 17,6 (ranj: 15-19) seslendirmeye sürdürdüğü görülmüştür (Bkz. Şekil 3.3).



Şekil 3.3. Deniz'in Hayali Oyun Oynama Sıklığı

Öğretilen hayali oyun davranışları ve seslendirmelere ek olarak, türetilen hayali oyun davranışları verileri incelendiğinde Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,6 (ranj: 0-4) hayali oyun davranışı ve aynı oranda seslendirme türettiği görülmektedir. Deniz'in evcilik oyuncak seti öğretim oturumlarında ortalama 7,1 (ranj: 3-13) yeni hayali oyun davranışı ve ortalama 7,5 (ranj: 3-14) yeni seslendirme sergilemiştir. Elde edilen bulgulara göre, uygulama evresinden sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Deniz'in ortalama 7,6 (ranj: 7-8) hayali oyun davranışı ve ortalama 5,3 (5-6) seslendirme ve üçüncü toplu yoklama evresinde ortalama 8,6 (ranj: 7-10) hayali oyun davranışı ve ortalama 5,3 (ranj: 3-7) seslendirme üretmeye devam ettiği görülmektedir. Dördüncü toplu yoklama evresinde ise, Deniz'in ortalama 10,6 (ranj: 10-12) hayali oyun davranışı ve ortalama 4,3 (ranj: 4-5) seslendirme türettiği gözlenmiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Deniz'in ortalama 11,3 (ranj: 8-13) hayali oyun davranışı ve ortalama 9 (ranj: 8-11) seslendirme üretmeye devam ettiği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.1).

Evcilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilediği hayali oyun davranışlarının 2 basamaklı toplam 2 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. Evcilik setine ilişkin öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra düzenlenen ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında sergilenen davranışların sırasıyla 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 10 ve 7-13 arası basamak sayısı olan toplam 5 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, Deniz'in dördüncü toplu yoklama oturumunda sergilediği hayali oyun davranışlarının 2-18 arası basamak sayısı olan toplam 8 beceri dizisi oluşturduğu gözlenmiştir. İzleme oturumlarında ise, Deniz'in 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 8 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.4).

3.1.1.8. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla öğretimi hedeflenen çiftlik oyuncak setinin başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresindeki veriler incelendiğinde, Deniz'in bu oturumlarda ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı; öğretim oturumundan önceki ikinci toplu yoklama evresinde

ise ortalama 2,6 (ranj: 2-3) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin uygulanmasının ardından hayali oyun oynama sıklığı eğiliminde kararlı bir artış gerçekleştiği ve Deniz'in ilk öğretim oturumunda sergilediği 3 hayali oyun davranışının on öğretim oturumundan sonra kendisi için belirlenen 20 hayali oyun davranış ölçütünün üzerine çıkarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 25, 22 ve 25'e ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.3).

Hayali oyun davranışlarıyla birlikte sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,3 (ranj: 0-2) seslendirme ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 1-2) seslendirme sergilediği görülmüştür. Deniz'in çiftlik oyuncak seti ilk öğretim oturumunda sergilediği 3 seslendirme sayısının hayali oyun sıklığında ölçütün karşılandığı son üç öğretim oturumunda kendisi için belirlenen 15 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 20, 15 ve 16'e ulaştığı görülmektedir (Bkz. Şekil 3.3).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde, Deniz'in hedeflenen becerileri ortalama 21,3 (ranj: 17-23) hayali oyun davranışı ve ortalama 15 (ranj: 10-19) seslendirme ve dördüncü toplama yoklama evresinde ortalama 25 (ranj: 24-27) hayali oyun ve ortalama 19,3 (ranj: 18-22) seslendirmeye sürdürdüğü görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in hedef becerileri ortalama 24,3 (ranj: 22-27) hayali oyun ve ortalama 17,3 (ranj: 14-21) seslendirmeye koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.3).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında türetilen hayali oyun davranışı ve seslendirme verileri incelendiğinde, Deniz'in bu oturumlarda ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı ve ortalama 1,3 (ranj: 0-2) seslendirme türettiği görülmektedir. Deniz, ikinci toplu yoklama oturumlarında ise hayali oyun ve seslendirme davranışlarında sırasıyla ortalama 2,3 (ranj: 1-3) ve ortalama 1,6 (ranj: 1-2) oranında üretim yapmıştır. Uygulama evresinde türetilen davranışların sayısında artış olduğu, Deniz'in bu oturumlarda ortalama 8,6 (ranj: 3-14) yeni hayali oyun davranışı ve ortalama 8,5 (2-13) yeni seslendirme

Tablo 3.4 Deniz'in Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı

	B. D.		2. T. Y.		3. T. Y.		4. T. Y.		İZL.	
	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı
Deniz Evcilik	2	2	2	2	7	1	2	3	2	2
			3	1	9	3	3	1	6	1
			4	3	11	1	7	1	7	2
			5	1	13	1	8	1	8	2
			6	2			17	1	10	1
			7	1			18	1		
			8	1						
10	1									
Deniz Çiftlik	0	0	0	0	2	5	2	3	2	5
					3	1	3	4	3	2
					5	1	4	1	4	1
					6	2	6	2	6	3
					7	1	7	2	7	1
					8	1	9	1	8	1
					10	1	10	1	10	1
Deniz İtfaiyecilik	0	0	0	0	0	0	4	1	2	1
							15	2	3	5
							17	1	4	2
									5	2
									6	1
									7	1
									10	1

sergilediği görülmüştür. Öğretim oturumlarının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde türetilen davranış verileri incelendiğinde, Deniz'in bu evrede ortalama 10,6 (ranj: 10-11) hayali oyun davranışı ve ortalama 8,3 (ranj: 8-9) seslendirme türetmeye devam ettiği görülmektedir. Dördüncü toplu yoklama evresinde ise, Deniz'in ortalama 12,3 (ranj: 8-17) hayali oyun ve ortalama 10,3 (ranj: 8-13) seslendirme türettiği görülmüştür. Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumları verileri incelendiğinde, Deniz'in bu oturumlarda ortalama 10,6 (ranj: 7-14) hayali oyun davranışı ve ortalama 11 (ranj: 10-13) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

Çiftlik oyuncak setinde elde edilen hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Deniz'in sergilediği hayali oyun davranışlarının birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı görülmektedir. Öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Deniz'in sergilediği hayali oyun davranışlarının sırasıyla 2-8 arası basamak sayısı olan toplam 11 ve 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 14 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında ise, Deniz'in 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 14 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.4).

3.1.1.9. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla Deniz'e itfaiyecilik oyuncak seti öğretiminde elde edilen veriler incelendiğinde, Deniz başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde toplam ortalama 1,3 (ranj: 1-2) ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ise, Deniz'in ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. İtfaiyecilik seti öğretim uygulamasının başlamasıyla birlikte Deniz'in hayali oyun oynama sıklığı düzey ve eğiliminde kararlı şekilde artış meydana geldiği görülmektedir. Deniz'in birinci öğretim oturumunda toplam 5 bağımsız hayali oyun davranışı sergilediği, toplam on öğretim oturumunda kendisi

için belirlenen 20 davranışın üzerine çıkararak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 20, 23 ve 22 hayali oyun davranışıyla ölçütü karşıladığı görülmüştür (Bkz. Şekil 3.3).

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 0,3 (ranj: 0-1) seslendirme sergilediği görülürken; öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde hiçbir seslendirme sergilemediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla sergilenen hayali oyun davranışlarıyla birlikte, seslendirmelerin de artan bir eğilim izlediği görülmektedir. Deniz ilk öğretim oturumunda toplam 4 seslendirme sergilerken; hayali oyun davranış sıklığında ölçüt karşılar düzeye ulaştığı son üç oturumda kendisi için belirlenen 15 seslendirme ölçütünü aşarak sırasıyla 15, 16 ve 15 seslendirme sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.3).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde Deniz'in hedeflenen becerileri ortalama 18,3 (ranj: 18-19) hayali oyun ve ortalama 12,6 (12-14) seslendirmeye koruduğu görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda ise, Deniz'in hedef becerileri ortalama 19,6 (ranj: 18-22) hayali oyun davranışı ve ortalama 14,3 (ranj: 14-15) seslendirmeye sürdürdüğü görülmüştür (Bkz. Şekil 3.3).

İtfaiyecilik oyuncak setinde türetilen hayali oyun davranışları ve seslendirme verileri incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama ve ikinci toplu yoklama evrelerinin her ikisinde ortalama 0,3 (ranj: 0-1) hayali oyun davranışı ve seslendirme türettiği görülmektedir. Öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde, Deniz ortalama 0,6 (0-1) hayali oyun davranışı türetmiş; ancak hiçbir yeni seslendirme sergilememiştir. İtfaiyecilik seti öğretim oturumlarında türetilen davranışlara ilişkin veriler incelendiğinde Deniz'in bu oturumlarda ortalama 3,6 (ranj: 2-6) yeni hayali oyun davranışı ve 4,3 (ranj: 0-8) yeni seslendirme sergilediği görülmüştür. Öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde, Deniz 1,3 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışı ve ortalama 2 (ranj: 2-2) seslendirme türetmeye devam etmiştir. İtfaiyecilik oyuncak seti öğretimi tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra

düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışı ve ortalama 3,6 (ranj: 2-5) seslendirme türettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

İtfaiyecilik oyuncak setinde elde edilen hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Deniz'in sergilediği hayali oyun davranışlarının ilk üç toplu yoklama oturumlarında herhangi bir beceri dizisi oluşturmadığı görülmektedir. Ancak, öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen son toplu yoklama evresinde bu davranışların 4-17 arası basamak sayısı olan toplam 4 beceri dizisi oluşturduğu gözlenmiştir. İzleme oturumlarında ise, Deniz'in 2-10 arası basamak sayısı olan toplam 13 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.4).

3.1.2. Hayali oyun çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği: Edinim ve izleme

Araştırmaya katılan çocuklar tarafından sergilenen hayali oyun davranışları ve seslendirme çeşitliliği iki açıdan ele alınmıştır. Bunlardan biri aynı-farklı olma durumu, diğeri ise hayali oyunun dört kategorisi açısından çeşitliliğidir.

3.1.2.1. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

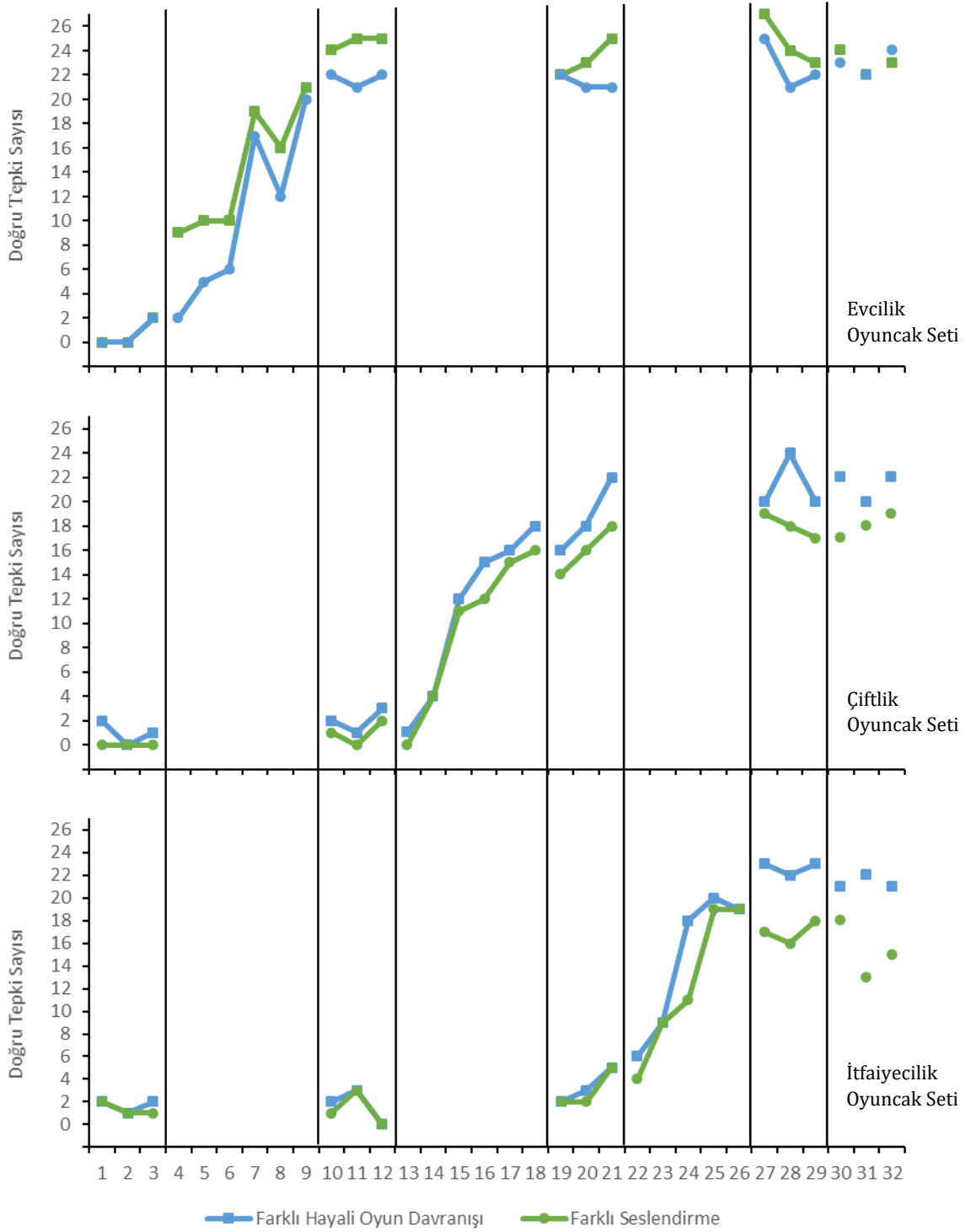
Evcilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 0,6 (ranj: 0-2) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Bora kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 19, 16 ve 21 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Bora'nın; ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 24,6 (ranj: 24-25), ortalama 23,3 (ranj: 22-25) ve ortalama 24,6 (ranj: 23-27) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Bora'nın hayali oyun davranışlarının farklı olma durumunun ortalama 23 (ranj: 22-24) olduğu görülmektedir (Bkz. Şekil 3.4).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarında sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın

ortalama 0,6 (ranj: 0-2) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Bora kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 17, 12 ve 20 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, bu oturumlarda sergilenen seslendirmelerin ortalama 10,3 (ranj: 2-20) birbirinden farklı ifadeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, Bora ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 21 (ranj: 19-22), ortalama 21,3 (ranj: 21-22) ve ortalama 22,6 (ranj: 21-25) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki veriler incelendiğinde, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 23 (ranj: 22-24) oranında birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.4).

Bora kendisine öğretilen evcilik oyunu setinin başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilediği ortalama 0,6 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışını yalnızca bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde sergilemiştir (Bkz. Tablo 3.5).

Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasının ardından, tüm dört hayali oyun kategorisinde sergilenen hayali oyun davranışlarının çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Bora'nın öğretim oturumlarında sergilediği hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın en fazla çeşitliliği sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde sağladığı görülmüştür. Bora gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 5,8 (3-8) hayali oyun davranışı; bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ise ortalama 5 (2-7) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde, Bora'nın ortalama 2 (0-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Kendisine, başka kişilere veya nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde yer alan veriler incelendiğinde ise, Bora bu kategoride ortalama 2,8 (1-5) hayali oyun davranışı sergilemiştir (Bkz. Tablo 3.5).



Şekil 3.4. Bora'nın Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu

Tablo 3.5. Bora'nın Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj)

	B.D.	UYG.	2. T. Y.	UYG.	3. T. Y.	UYG.	4. T. Y.	İZL.
Bora								
Evcilik								
İşlevsel Hayali Oyun	0	5,8 (3-8)	7 (7-7)		7,3 (7-8)		7(7-7)	7 (7-7)
Nesne Yer Değiştirme	0,6 (0-2)	5 (2-7)	8 (7-9)		8,3 (8-9)		9 (9-9)	8,3 (7-9)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0	2 (0-5)	7 (6-8)		7 (7-7)		7,6 (7-8)	7 (6-8)
Rol Yükleme	0	2,8 (1-5)	6 (6-6)		5 (5-5)		5 (5-5)	6 (5-8)
Çiftlik								
İşlevsel Hayali Oyun	1 (0-2)		1,3 (1-2)	3,5 (0-6)	6,6 (5-8)		6,3 (6-7)	6,6 (6-8)
Nesne Yer Değiştirme	0		0,3 (0-1)	3,6 (0-7)	6,3 (5-7)		7,6 (7-9)	7,6 (7-9)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0		0	2,1 (0-4)	4,3 (3-6)		3,6 (3-4)	4,6 (4-6)
Rol Yükleme	0		0,3 (0-1)	2 (0-4)	5,3 (5-6)		5,6 (5-7)	6,3 (5-8)
İtfaiyecilik								
İşlevsel Hayali Oyun	1,6 (1-2)		2 (0-4)		1,3 (1-2)	4,2 (3-5)	5,6 (5-6)	5,6 (5-6)
Nesne Yer Değiştirme	0		0,3 (0-1)		1 (1-1)	2,8 (0-5)	6 (6-6)	6 (6-6)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0		0		0	3,2 (1-5)	5 (5-5)	4,6 (4-5)
Rol Yükleme	0		0		1 (0-2)	4,4 (2-5)	6 (6-6)	6 (6-6)

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde yer alan veriler incelendiğinde, Bora'nın her bir kategoriden ortalama 7 (ranj: 6-8) ve üçüncü toplama yoklama evresinde ortalama 6,9 (ranj: 5-8,3) hayali oyun davranışıyla çeşitliliği sürdürdüğü görülmektedir. Dördüncü toplu yoklama evresinde ise, Bora'nın hayali oyun çeşitliliğini ortalama 7,1 (ranj: 5-9) davranışla koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ortalama 7 (ranj: 6-8,3) davranışla çeşitliliği sürdürdüğü gözlenmiştir (Bkz. Tablo 3.5).

Evcilik oyuncak setinde türetilen yeni oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde, Bora 14 yeni hayali oyun davranışıyla en fazla davranışı bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde türetmiştir. Bora gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde toplam 12 davranış türetirken; 8 yeni hayali oyun davranışını eşit sıklıkta ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde türettiği görülmüştür.

3.1.2.2. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Çiftlik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1 (ranj: 0-2), öğretim oturumlarından önce düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde ise ortalama 2 (ranj: 1-3) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Bora kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 15, 16 ve 28 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Bora'nın; üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 18,6 (ranj: 16-22) ve ortalama 21,3 (ranj: 20-24) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında, Bora'nın ortalama 21,3 (ranj: 20-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.4).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi ve ikinci toplu yoklama evresinde sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın sırasıyla ortalama 0,3 (ranj: 0-1) ve ortalama 1 (ranj: 0-2) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Bora kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 12, 15 ve 16 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Bora'nın üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 16 (ranj: 14-18) ve ortalama 18 (ranj: 18-19) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.4).

Çiftlik oyuncak setine ilişkin öğretim oturumlarına başlanmadan önce düzenlenen başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilenen ortalama 1 (ranj: 0-2) ve ikinci toplu yoklama evresinde sergilenen ortalama 2 (ranj: 1-3) hayali oyun davranışının hayali oyun kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde, bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanmada 7, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanmada 1 ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yüklemeye 1 davranışın yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.5).

Bağımsız değişkenin uygulamaya başlanmasıyla tüm hayali oyun kategorilerinde çeşitlilik düzeyinde artış meydana gelmiştir. Bora'nın hayali oyun davranış çeşitliliğine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, çiftlik oyuncak setinde en fazla çeşitliliği sırasıyla bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Bulgulara göre, Bora'nın nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 3,5 (ranj: 0-6) hayali oyun davranışı; bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ise ortalama 3,6 (ranj: 0-7) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Ayrıca, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etmede ortalama 2,1 (ranj: 0-4) hayali oyun davranış sergilediği; kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde ortalama 2 (ranj: 0-4) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.5).

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evresinde yer alan veriler incelendiğinde, Bora'nın her bir kategoriden sırasıyla ortalama 5,6 (ranj: 4,3-6,6) ve 5,8 (ranj: 3,6-7,6) hayali oyun davranışıyla çeşitliliği koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, ortalama 6,3 (ranj: 4,6-7,6) davranışla hayali oyun kategorilerindeki davranış çeşitliliğini sürdürdüğü gözlenmiştir (Bkz. Tablo 3.5).

Bora'nın çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarında türettiği yeni oyun davranışlarının hayali oyun alt kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde, Bora'nın bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve gerçek bir nesneyi/temsili amacına uygun olarak hayali kullanma kategorilerinde 6 davranış türettiği görülmektedir. Ayrıca, Bora'nın kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde ise sırasıyla 2 ve 1 davranış türettiği görülmüştür.

3.1.2.3. Bora'nın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Bora'nın başlama düzeyi oturumlarında ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1,6 (ranj: 0-3) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bora öğretim oturumlarından önce düzenlenen toplu yoklama evresinde ise ortalama 4,3 (ranj: 2-7) farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Bora kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 18, 20 ve 19 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Bora'nın dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 22,6 (ranj: 22-23) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasıyla bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarındaki veriler incelendiğinde, Bora'nın bu oturumlarda ortalama 21,3 (ranj: 21-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.4).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi, ikinci toplu yoklama evresi ve üçüncü toplu yoklama evresinde sergilenen

seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın sırasıyla ortalama 1,3 (ranj: 1-2), 1,3 (ranj: 0-3) ve 3 (2-5) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Bora kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 11, 19 ve 13 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Bora öğretim oturumlarının ardından düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 17 (ranj: 16-18) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Bora'nın öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 15,3 (ranj: 13-18) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. (Bkz. Şekil 3.4).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde, Bora'nın sergilediği ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışlarının tümünün bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bora ikinci toplama yoklama evresinde sergilediği ortalama 2,3 (ranj: 0-4) ve üçüncü toplu yoklama evresindeki ortalama 3,3 (ranj: 2-5) davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımı verileri incelendiğinde, gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali olarak kullanmada 10, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanmada 4 ve kendisine/başka kişilere ya da nesnelere rol/duygu yüklemede 3 davranışın yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.5).

Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla artan hayali oyun oynama sıklığıyla birlikte, Bora'nın hayali oyun davranışlarındaki çeşitlilik düzeyinde artış meydana gelmiştir. İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, Bora en fazla çeşitliliği sırasıyla kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme, gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre, Bora gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 4,2 (ranj: 3-5) hayali oyun davranışı ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ortalama 2,8 (ranj: 0-5) davranış sergilediği gözlenmiştir. Ayrıca, Bora'nın kendisine/başka kişilere/nesnelere rol

veya duygular yüklemeye ortalama 4,4 (2-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.5).

Öğretim oturumları bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde yer alan veriler incelendiğinde, Bora'nın her bir kategoriden ortalama 5,7 (ranj: 5-6) hayali oyun davranışıyla çeşitliliği koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, ortalama 5,6 (ranj: 4,6-5,6) davranışla hayali oyun kategorilerindeki davranış çeşitliliğini sürdürdüğü gözlenmiştir (Bkz. Tablo 3.5).

İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim oturumlarında türetilen yeni oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde, Bora 5 yeni hayali oyun davranışıyla en fazla davranışı gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde türetmiştir. Ayrıca, Bora'nın kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yüklemeye kategorisinde 3 ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde 1 davranış türettiği görülmüştür.

3.1.2.4. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Evcilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2,6 (ranj: 2-4) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Can kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 19, 23 ve 21 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Can'ın; ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 22,6 (ranj: 21-25), ortalama 19 (ranj: 18-21) ve ortalama 21 (ranj: 21-21) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Can'ın ortalama 20,3 (ranj: 18-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.5).

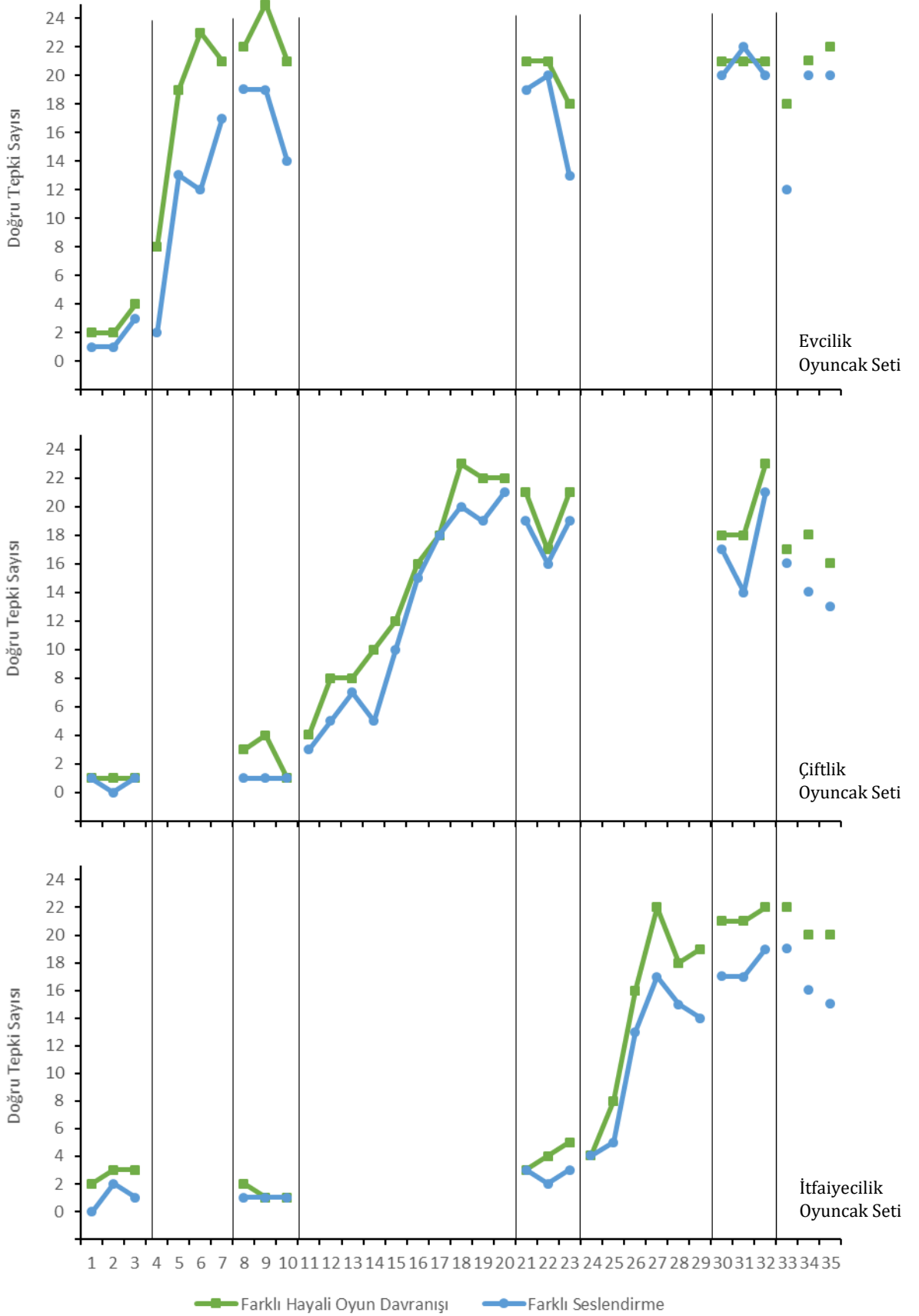
Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarında sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Can'ın

ortalama 1,6 (ranj: 1-3) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Can kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 13, 12 ve 17 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Can ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 17 (ranj: 14-19), ortalama 17,3 (ranj: 13-20) ve ortalama 20,6 (ranj: 20-22) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.5).

Can'ın öğretimi yapılan evcilik oyuncak setinin başlama düzeyini içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilediği ortalama 2,6 (2-4) hayali oyun davranışının tümünün gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.6).

Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasının ardından, tüm dört hayali oyun kategorisinde sergilenen hayali oyun davranışlarının çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Can'ın öğretim oturumlarında sergilediği hayali oyun davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Can'ın en fazla çeşitliliği sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde sağladığı görülmüştür. Bulgulara göre, Can gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 8 (6-11) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde, Can sırasıyla ortalama 5,3 (1-8) ve ortalama 5,5 (ranj: 0-10) davranış sergilemiştir. Kendisine, başka kişilere veya nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde yer alan veriler incelendiğinde ise, Can'ın bu kategoride ortalama 3,5 (2-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.6).

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde yer alan veriler incelendiğinde, Can'ın her bir kategoriden ortalama 7,9 (ranj: 4,3-10,6) ve üçüncü toplama yoklama evresinde ortalama 6,3 (ranj: 3-8) hayali oyun davranışıyla çeşitliliği koruduğu görülmektedir. Dördüncü toplu



Şekil 3.5. Can'ın Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu

Tablo 3.6. *Can'ın Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj)*

	B.D.	UYG.	2. T. Y.	UYG.	3. T. Y.	UYG.	4. T. Y.	İZL.
Can								
Evcilik								
İşlevsel Hayali Oyun	2,6 (2-4)	8 (6-11)	10,6 (9-12)		6,3 (5-8)		7 (6-8)	7,3 (6-8)
Nesne Yer Değiştirme	0	5,3 (1-8)	8,3 (8-9)		8 (8-8)		7,3 (7-8)	8 (8-8)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0	5,5 (0-10)	8,3 (6-10)		8 (7-9)		7,3 (7-8)	7,3 (7-8)
Rol Yükleme	0	3,5 (2-5)	4,3 (3-6)		3 (2-5)		4,6 (4-5)	3,3 (1-5)
Çiftlik								
İşlevsel Hayali Oyun	1 (1-1)		1 (0-2)	3,8 (1-6)	6,3 (5-8)		5,3 (4-7)	5,6 (4-8)
Nesne Yer Değiştirme	0		1 (0-2)	4,1 (1-8)	5,6 (4-8)		5,3 (3-8)	6 (4-9)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0		0	3 (0-5)	4,6 (4-5)		3,6 (3-4)	4 (3-5)
Rol Yükleme	0		0,6 (0-2)	4,4 (1-8)	5 (4-6)		6,6 (6-7)	4,6 (3-6)
İtfaiyecilik								
İşlevsel Hayali Oyun	2,6 (2-3)		0,6 (0-1)		3,3 (1-5)	5 (3-8)	6,6 (5-8)	5 (5-5)
Nesne Yer Değiştirme	0		0,6 (0-1)		0,6 (0-2)	3,6 (0-8)	5,6 (5-7)	5,6 (5-7)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0		0		0	3,1 (1-5)	5 (5-5)	4,3 (5-6)
Rol Yükleme	0		0		0	3,5 (1-5)	5,6 (5-7)	6 (5-7)

yoklama evresinde ise, Can'ın hayali oyun çeşitliliğini ortalama 6,5 (ranj: 4,6-7) davranışla koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ortalama 6,5 (ranj: 3,3-8) davranışla çeşitliliği sürdürdüğü gözlenmiştir (Bkz. Tablo 3.6). Can'ın evcilik oyuncak seti öğretim oturumlarında türettiği hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine göre dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Can 17 davranışla en fazla davranışı gerçek bir nesneyi/temsili amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde türettiği görülmüştür. Ayrıca, Can 14 yeni hayali oyun davranışını ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde sergilerken; bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde 5'er davranış türettiği görülmektedir.

3.1.2.5. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Çiftlik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1 (ranj: 1-1), öğretim oturumlarından önce düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde ise ortalama 2,6 (ranj: 1-4) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Can kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü altıncı oturumda 16 davranışla aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 23, 22 ve 22 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Can'ın; üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinin her birinde ortalama 19,6 (ranj: 17-21) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Can'ın ortalama 17 (ranj: 16-18) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.5).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi ve ikinci toplu yoklama evresinde sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Can sırasıyla ortalama 0,6 (ranj: 0-1) ve ortalama 1 (ranj: 1-1) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Can kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütüne beşinci oturumda ulaşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 20, 19 ve 21 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Can üçüncü ve

dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 18 (ranj: 16-19) ve ortalama 17,3 (ranj: 14-21) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Can'ın öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 14,3 (ranj: 13-16) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.5).

Çiftlik oyuncak setinde sergilenen oyun davranışlarının çeşitlilik verileri incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında sergilediği ortalama 1 (ranj: 1-1) hayali oyun davranışının tümünün bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde olduğu görülmektedir. Can ikinci toplu yoklama evresinde yine bu kategoride aynı sıklıkta hayali oyun davranışı sergilerken, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde sırasıyla 3 ve 2 davranış sergilediği gözlenmiştir (Bkz. Tablo 3.6).

Öğretim oturumlarına başlanmasının ardından, Can'ın hayali oyun davranış çeşitlilik düzeyinde artış meydana gelmiştir. Can'ın hayali oyun davranış çeşitliliğine ilişkin veriler incelendiğinde, en fazla çeşitliliğin sırasıyla kendisine/başka kişilere, nesnelere rol veya duygular yükleme, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen çeşitlilik bulguları incelendiğinde, Can'ın gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 3,8 (ranj: 1-6) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Can'ın bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde sırasıyla ortalama 4,1 (ranj: 1-8) ve ortalama 3 (ranj: 0-5) hayali oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir. Kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde ise, Can'ın ortalama 4,4 (ranj: 1-8) hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir (Bkz. Tablo 3.6).

Öğretim oturumlarının tamamlandıktan sonra düzenlenen üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde, Can'ın her bir kategorideki hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğini sırasıyla ortalama 5,4 (ranj: 4,6-6,3) ve ortalama 5,2 (ranj: 3,6-6,6) oranında koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme

oturumlarında ortalama 5 (ranj: 4-6) oranında davranış çeşitliliğini sürdürdüğü gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 3.6).

Can'ın çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarında türettiği yeni hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde, Can kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde 14 davranışla en fazla davranış üretimini bu kategoride sağladığı görülmüştür. Ayrıca, Can'ın bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, gerçek bir nesneyi/temsili amacına uygun olarak hayali kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde sırasıyla 10, 9 ve 8 yeni davranış türettiği görülmüştür.

3.1.2.6. Can'ın hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Can'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2,6 (ranj: 2-3) ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1,3 (ranj: 1-2) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Can öğretim oturumlarından önce düzenlenen toplu yoklama evresinde ise, ortalama 4 (ranj: 3-5) farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Can kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütüne üçüncü oturumda 16 davranışla aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 22, 18 ve 19 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Can'ın; dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 21,3 (ranj: 21-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasıyla bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Can'ın ortalama 20,6 (ranj: 20-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.5).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi, ikinci toplu yoklama evresi ve üçüncü toplu yoklama evresinde sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Can'ın sırasıyla ortalama 1 (ranj: 1-2), 1 (ranj: 1-1) ve 2,6 (2-3) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Can kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü üçüncü oturumda 13

seslendirmeye aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 17, 15 ve 14 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, bu oturumlarda sergilenen seslendirmelerin ortalama 11,3 (ranj: 4-17) birbirinden farklı ifadeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, Can öğretim oturumlarının ardından düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 17,6 (ranj: 17-19) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Öğretim oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Can'ın ortalama 16,6 (ranj: 15-19) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.5).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde sergilenen davranışların hayali oyun alt kategorilerine dağılım verileri incelendiğinde, sergilenen ortalama 2,6 (ranj: 2-3) davranışın tümünün bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Can ikinci toplu yoklama evresinde ise bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde ikişer hayali oyun davranışı sergilemiştir. İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim uygulamasına başlanmadan önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresindeki veriler incelendiğinde, Can'ın sergilediği 10 ve 2 hayali oyun davranışının sırasıyla bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.6).

İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim oturumlarına başlanmasının ardından, Can'ın hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğin de arttığı görülmektedir. Bulgulara göre, Can'ın en fazla çeşitliliği sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde sağladığı görülmüştür. Can gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanmada ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanmada sırasıyla ortalama 5 (ranj: 3-8) ve ortalama 3,6 (ranj: 0-8) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Can'ın ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde ortalama 3,1 (ranj: 1-5) hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Kendisine/başka

kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde ise, Can ortalama 3,5 (ranj: 1-5) davranış sergilemiştir (Bkz. Tablo 3.6).

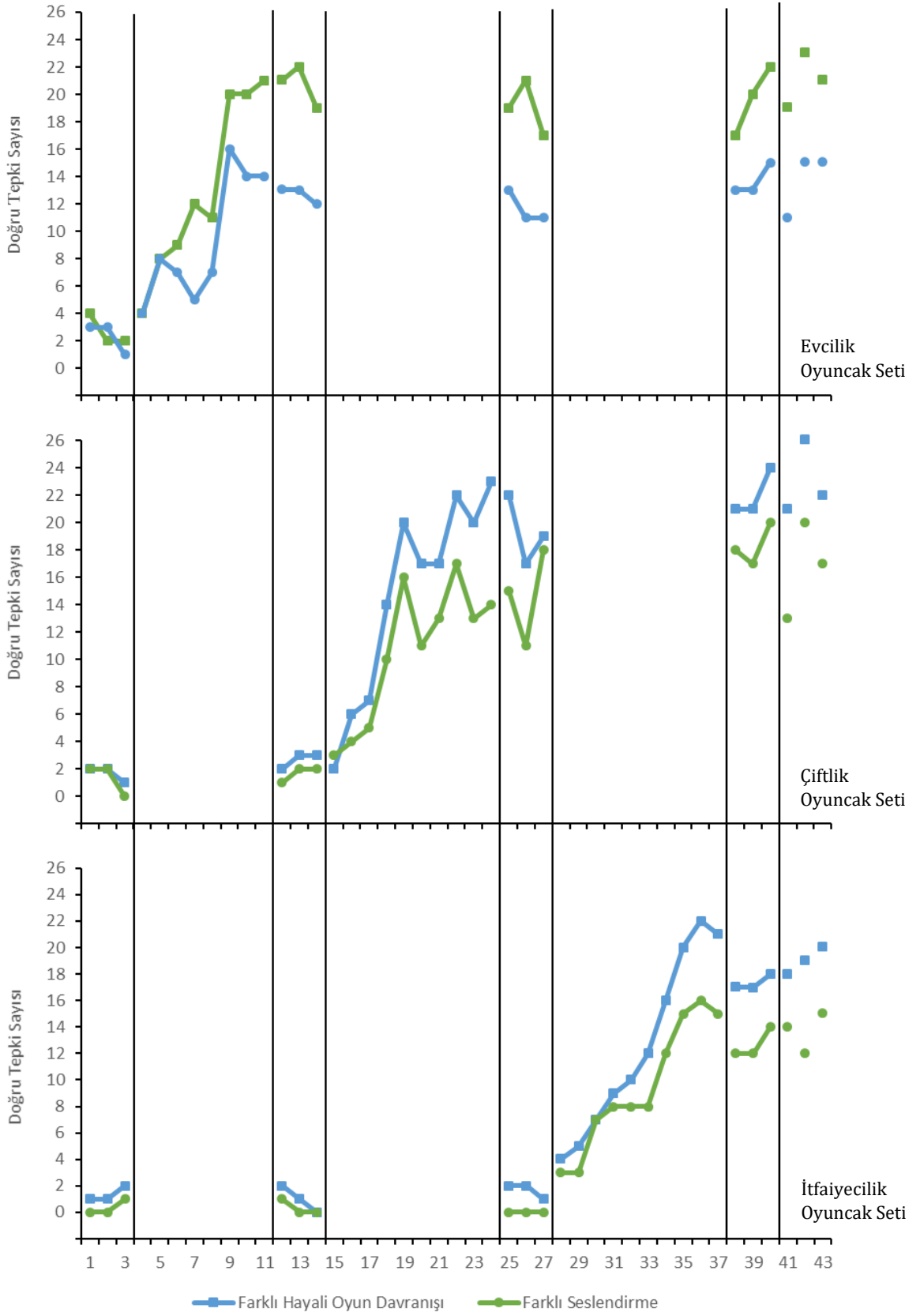
Öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumunda Can'ın her bir kategoriden ortalama 5,4 (ranj: 5-6,6) oranında çeşitliliği koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 5,5 (ranj: 5-6) davranışla bu çeşitliliği sürdürdüğü görülmüştür (Bkz. Tablo 3.6).

İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim oturumlarında türetilen yeni oyun davranışlarının hayali oyun alt kategorilerine dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde, Can 5 davranışla en fazla davranışı gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde türettiği görülmüştür. Ayrıca, Can'ın ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde sırasıyla 3 ve 2 yeni hayali oyun davranışı türettiği gözlenmiştir.

3.1.2.7. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada evcilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Evcilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2,6 (ranj: 2-4) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Deniz kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 20, 20 ve 21 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Deniz'in; ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 20,6 (ranj: 19-22), ortalama 19 (ranj: 17-21) ve ortalama 19,6 (ranj: 17-22) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Evcilik oyuncak seti öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında, Deniz'in ortalama 21 (ranj: 19-23) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.6).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarında sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz'in



Şekil 3.6. Deniz'in Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerinin Birbirinden Farklı Olma Durumu

ortalama 2,3 (ranj: 1-3) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Bora kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü son üç öğretim oturumunda aşarak sırasıyla 16, 14 ve 14 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Deniz ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 12,6 (ranj: 12-13), ortalama 11,6 (ranj: 10-14) ve ortalama 13,6 (ranj: 13-15) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 13,6 (ranj: 11-15) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.6).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin evcilik oyuncak setinde hayali oyun çeşitliliğinin arttırılması üzerindeki etkililiğine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında sergilediği davranışların 5'i bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde yer aldığı görülürken; 3 ve 1 davranışın sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

Bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanmasının ardından, tüm dört hayali oyun kategorisinde sergilenen hayali oyun davranışlarının çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Deniz'in evcilik oyununa ilişkin öğretim oturumlarında sergilediği hayali oyun davranışlarının çeşitlilik verileri incelendiğinde, Deniz'in en fazla çeşitliliği sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Bulgulara göre, Deniz gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 4,8 (ranj: 1-9) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde, Deniz ortalama 4,8 (ranj: 2-8) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Deniz'in ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etmede ortalama 2,8 (ranj: 0-6) hayali oyun davranışı ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde ortalama 3,6 (ranj: 1-8) davranış sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.7).

Tablo 3.7. Deniz'in Oyuncak Setlerinde Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının Hayali Oyun Kategorilerine Dağılımı - Ortalama (Ranj)

	B.D.	UYG.	2. T. Y.	UYG.	3. T. Y.	UYG.	4. T. Y.	İZL.
Deniz								
Evcilik								
İşlevsel Hayali Oyun	1 (0-2)	4,8 (1-9)	8 (7-9)		7,3 (6-8)		7,6 (7-8)	7 (7-7)
Nesne Yer Değiştirme	1,6 (0-3)	4,5 (2-8)	7,3 (7-8)		6,6 (4-8)		4,6 (4-6)	6,3 (5-8)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0,3 (0-1)	2,8 (0-6)	7,6 (6-9)		7,6 (6-9)		9 (8-10)	8,6 (8-10)
Rol Yükleme	0	3,6 (1-8)	5,6 (5-7)		4,6 (4-5)		6,3 (5-7)	6,6 (5-8)
Çiftlik								
İşlevsel Hayali Oyun	1 (1-1)		1,3 (1-2)	5,5 (3-8)	6 (5-7)		6,6 (6-8)	7 (6-8)
Nesne Yer Değiştirme	0		0	3,6 (0-8)	5,6 (3-9)		7,3 (5-9)	7,6 (5-9)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0,6 (0-1)		1,3 (0-2)	3,9 (0-8)	3 (2-4)		5,6 (5-6)	5,6 (5-6)
Rol Yükleme	0		0	2,8 (0-6)	6,3 (5-8)		5 (5-5)	4 (2-5)
İtfaiyecilik								
İşlevsel Hayali Oyun	1,3 (1-2)		1 (0-2)		1,6 (1-2)	4 (1-7)	6,3 (6-7)	6,6 (6-7)
Nesne Yer Değiştirme	0		0		0	2,3 (0-5)	3,3 (3-4)	4 (3-5)
Ortamda Olmayı Varmış Kabul Etme	0		0		0	2,9 (0-6)	4,6 (4-5)	4,3 (4-5)
Rol Yükleme	0		0		0	4,5 (0-8)	4 (4-4)	4,6 (4-6)

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen ikinci ve üçüncü toplu yoklama evresindeki veriler incelendiğinde, Deniz sırasıyla her bir kategoriden ortalama 7,1 (ranj: 5,6-8) ve ortalama 6,5 (ranj: 4,6-7,6) davranışla hayali oyun çeşitliliğini koruduğu görülmektedir. Dördüncü toplu yoklama evresinde, Deniz'in ortalama 6,9 (ranj: 4,6-9) davranışla çeşitliliği koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 7,1 (ranj: 6,3-8,6) davranışla edindiği beceriyi sürdürdüğü görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

Deniz'in öğretim oturumları evcilik oyuncak setinde türettiği hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz 20 davranışla en fazla davranışı kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde türetmiştir. Ayrıca, Deniz 17 ve 12 davranışı sırasıyla ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde yeni davranış sergilerken; bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde toplam 8 davranış türetmiştir.

3.1.2.8. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada çiftlik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

Çiftlik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,6 (ranj: 1-2), öğretim oturumlarından önce düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde ise ortalama 2,6 (ranj: 2-3) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Deniz kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütünü beşinci oturumda 20 davranışla aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 22, 20 ve 23 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Deniz'in; üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 19 (ranj: 17-22) ve ortalama 23,6 (ranj: 21-26) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 23 (ranj: 21-26) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.6).

Aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi ve ikinci toplu yoklama evresinde sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz'in sırasıyla ortalama 1,3 (ranj: 0-2) ve ortalama 1,6 (ranj: 1-2) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla, Deniz kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütüne dördüncü oturumda ulaşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 17, 13 ve 14 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Deniz üçüncü ve dördüncü toplu yoklama evrelerinde sırasıyla ortalama 14,6 (ranj: 11-18) ve ortalama 17,3 (ranj: 13-21) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 16,5 (ranj: 13-20) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.6).

Deniz'in çiftlik oyuncak seti öğretiminde sergilenen hayali oyun davranışlarının çeşitliliğine ilişkin ilk toplu yoklama evresinde sergilediği ortalama 1,3 (ranj: 1-2) ve ikinci toplu yoklama evresinde sergilediği ortalama 1 (ranj: 0-2) hayali oyun davranışlarının dağılım verileri incelendiğinde, gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisinde 7, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etmede 6 davranışın yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

Çiftlik oyuncak seti öğretim uygulamalarına başlanmasıyla birlikte Deniz'in hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğin de arttığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Deniz'in en fazla çeşitliliği sırasıyla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde sağladığı görülmüştür. Deniz gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 5,5 (ranj: 3,8) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Deniz, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ortalama 3,6 (ranj: 0-8) davranış ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde ortalama 3,9 (ranj: 0-8) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme

kategorisinde ise, Deniz'in ortalama 2,8 (ranj: 0-6) davranış sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 3.7).

Öğretim oturumlarının bitiminden sonra düzenlenen üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, Deniz'in çeşitliliği her bir kategoride ortalama 5,3 (ranj: 3-6,3) ve ortalama 6,1 (ranj: 5-7,3) davranışla koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 6 (ranj: 4-7,6) hayali oyun davranışı ile çeşitliliğini sürdürdüğü görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

Deniz'in çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarında türettiği hayali oyun davranışlarının kategorilerinin dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz toplam 42 yeni hayali oyun davranışıyla en çok gerçek bir nesneyi/temsili amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde türetmiştir. Ayrıca, Deniz 23 ve 13 davranışı sırasıyla ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde türetirken; kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorisinde toplam 9 hayali oyun davranışı türettiği görülmektedir.

3.1.2.9. Deniz'in hayali oyun oynama çeşitliliğini arttırmada itfaiyecilik oyuncak setinin öğretimine ilişkin bulgular

İtfaiyecilik oyuncak setinde sergilenen hayali oyun davranışları aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Deniz'in başlama düzeyi oturumlarında ortalama 1,3 (ranj: 1-2) ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama 1 (ranj: 0-2) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bora öğretim oturumlarından önce düzenlenen toplu yoklama evresinde ise, ortalama 1,6 (ranj: 1-2) farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Deniz kendisi için belirlenen 15 farklı hayali oyun davranışı ölçütüne yedinci oturumda 16 davranışla aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 20, 22 ve 21 farklı hayali oyun davranışı sergilemiştir. Ayrıca, Deniz'in; dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 17,3 (ranj: 17-18) birbirinden farklı hayali oyun davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 19 (ranj: 18-20) birbirinden farklı hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3.6).

Sergilenen seslendirmelerin aynı-farklı olma durumuna ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz aynı oyuncak seti başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresi ve ikinci toplu yoklama evrelerinin her birinde ortalama 0,3 (ranj: 0-1) birbirinden farklı seslendirme sergilediği; ancak, öğretim oturumlarından önce düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde seslendirme sergilemediği görülmektedir. Bağımsız değişkenin sunulmasıyla, Deniz kendisi için belirlenen 10 farklı seslendirme ölçütünü yedinci oturumda 12 seslendirmeye aşarak son üç öğretim oturumunda sırasıyla 15, 16 ve 15 farklı seslendirme sergilemiştir. Ayrıca, Deniz öğretim oturumlarının ardından düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresinde ortalama 12,6 (ranj: 12-14) birbirinden farklı seslendirme sergilemiştir. Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, Deniz'in ortalama 13,6 (ranj: 12-15) birbirinden farklı seslendirme sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.6).

İtfaiyecilik oyuncak setine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını içeren ilk toplu yoklama evresinde, Deniz'in sergilediği ortalama 1,3 (ranj: 1-2), ikinci toplama yoklama evresinde sergilediği ortalama 1 (ranj: 0-2) ve üçüncü toplu yoklama evresinde sergilediği ortalama 1,6 (ranj: 1-2) hayali oyun davranışının tümünün bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla birlikte Deniz'in hayali oyun davranışı kategorilerinde yer alan davranış çeşitlilik düzeyinde artış meydana gelmiştir. Hayali oyun davranışlarındaki çeşitlilik verileri incelendiğinde, Deniz'in öğretim oturumlarında en fazla çeşitliliği sırasıyla kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme, gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Bulgulara göre, Deniz gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma kategorisinde ortalama 4 (ranj: 1-7) hayali oyun davranışı sergilemiştir. Deniz'in bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ortalama 2,3 (ranj: 0-5) davranış ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde ortalama 2,9 (ranj: 0-6) davranış sergilediği görülmüştür. Kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya

duygular yükleme kategorisinde ise, Deniz ortalama 4,5 (ranj: 0-8) hayali oyun davranışı sergilemiştir (Bkz. Tablo 3.7).

Hayali oyun davranış çeşitliliğine ilişkin öğretim oturumlarının ardından düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarındaki veriler incelendiğinde, Deniz'in her bir kategoriden ortalama 4,6 (ranj: 3,3-6,3) hayali oyun davranışıyla çeşitliliği koruduğu; bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise, ortalama 4,9 (ranj: 4-6,6) davranış ile çeşitliliği sürdürdüğü görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7).

İtfaiyecilik oyuncak seti öğretim oturumlarında türetilen yeni oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz 15 yeni hayali oyun davranışını gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme kategorilerinde türetmiştir. Ayrıca, Deniz'in diğer iki kategorinin her birinde 3 yeni hayali oyun davranışı türettiği görülmüştür.

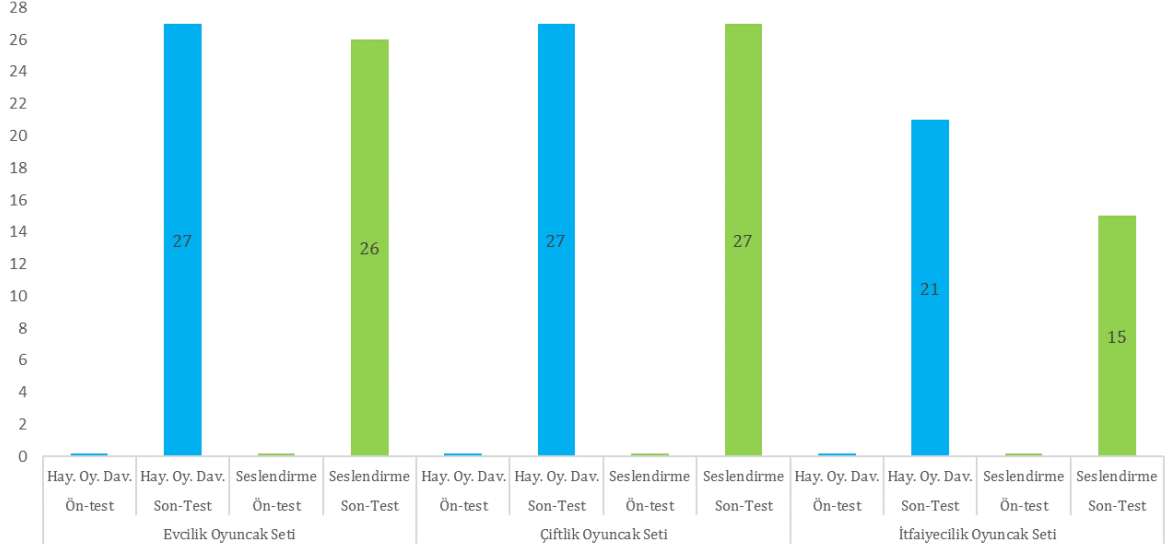
3.1.3. Hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemiyle sunulan öğretim sürecinin etkililiği: Genelleme

3.1.3.1 Bora'nın hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin Bora'nın edindiği hayali oyun oynama davranışı ve seslendirmelerinin araçlar, kişiler ve ortamlar arası genellenmesinde sergilenme sıklığına ilişkin veriler Şekil 3.7'de gösterilirken, sergilenen davranışların aynı-farklı olma durumu Şekil 3.9'da gösterilmektedir.

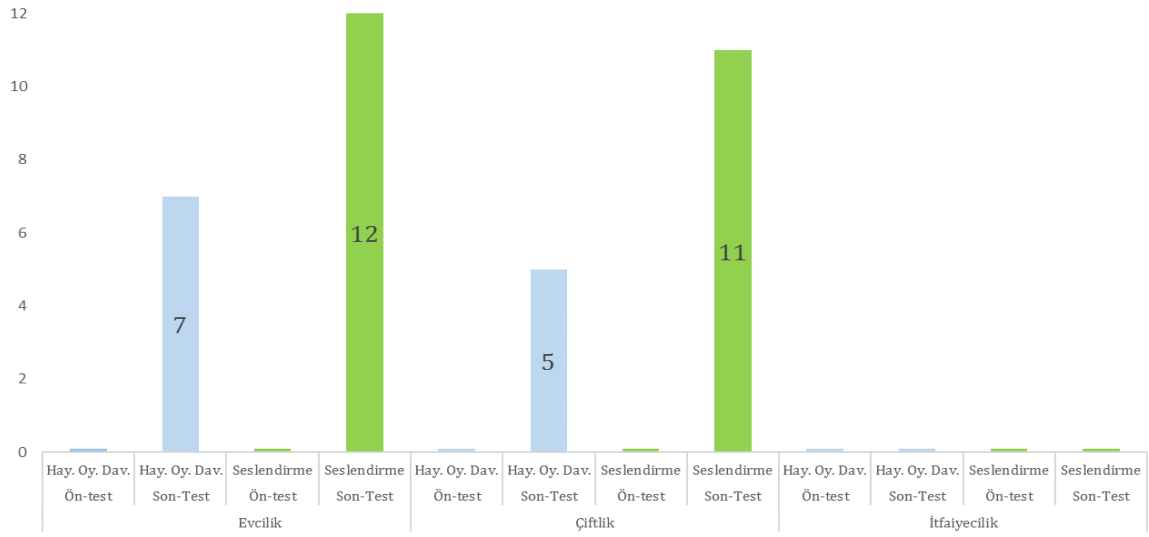
Tüm oyuncak setleri için genelleme ön-test oturumları verileri incelendiğinde, Bora'nın herhangi bir davranış sergilemediği görülmektedir. Evcilik oyuncak seti son-test oturumunda, Bora'nın toplam 27 hayali oyun davranışı ve 26 seslendirmeye hedeflenen beceriyi genellediği görülmüştür. Çiftlik oyuncak seti hayali oyun oynama sıklığına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Bora'nın

genelleme son-test oturumunda 27’şer hayali oyun davranışı seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, Bora’nın son-test oturumunda toplam 21 hayali oyun davranışı ve 15 seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.7).



Şekil 3.7. Bora’nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

Tüm oyuncak setlerinde, öğretimi yapılmayan yeni hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmeye ilişkin veriler incelendiğinde, Bora’nın genelleme ön-test oturumunda herhangi bir hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmediği görülmektedir. Genelleme son-test oturumunda veriler incelendiğinde, Bora’nın evcilik ve çiftlik oyuncak setlerinde sırasıyla 7 ve 5 hayali oyun davranışı, 12 ve 11 seslendirme türettiği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, herhangi bir davranış türetilmemiştir (Bkz. Şekil 3.8).



Şekil 3.8. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

Sergilenen hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Bora, evcilik oyun seti genelleme son-test oturumunda 3-6 basamak sayısı arasında toplam 4 beceri dizisi ve çiftlik oyuncak setinde 2-5 basamak sayısı aralığında toplam 5 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. İtfaiyecilik oyuncak seti son-test oturumunda ise, Bora'nın 3-12 basamak arası toplam 3 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.8).

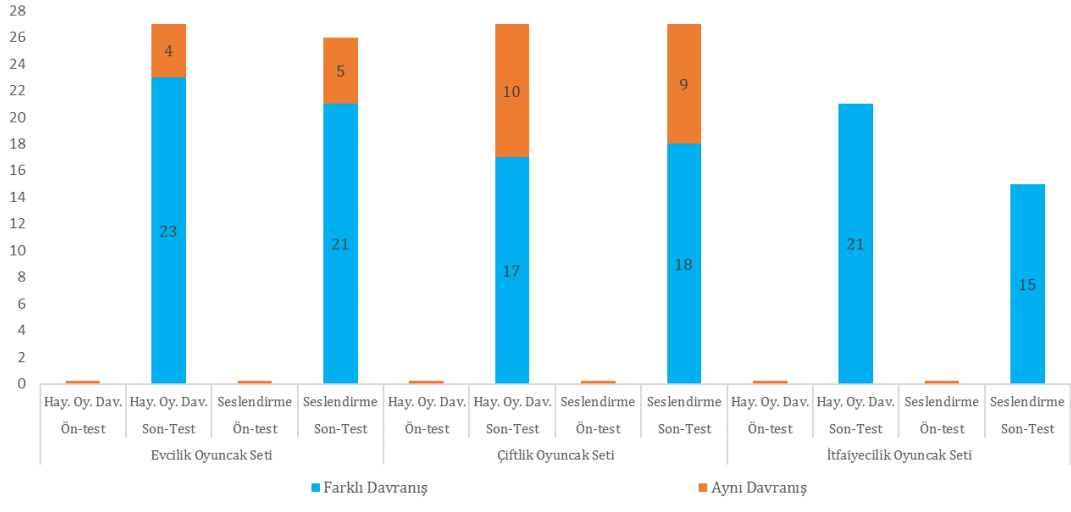
Tablo 3.8. Tüm Çocukların Genelleme Oturumlarında Oluşturduğu Beceri Dizisi Uzunluğu ve Sayısı

	Ön-Test		Son-Test	
	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı	Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı
Bora				
Evcilik Oyuncak Seti	0	0	3 5 5 6	1 1 1 1
Çiftlik Oyuncak Seti	0	0	2 3 5	2 1 2
İtfaiyecilik Oyuncak Seti	0	0	3 4 12	1 1 1
Can				
Evcilik Oyuncak Seti	0	0	2	1

			3	4
			4	1
Çiftlik Oyuncak Seti	0	0	3	1
			4	1
			5	1
			12	1
İtfaiyecilik Oyuncak Seti	0	0	3	1
			6	1
			8	1
Deniz				
Evcilik Oyuncak Seti	0	0	2	3
			3	1
			4	1
			5	1
	2	1		
Çiftlik Oyuncak Seti			2	1
			3	1
			4	1
			7	2
İtfaiyecilik Oyuncak Seti	0	0	3	2
			4	1
			6	3

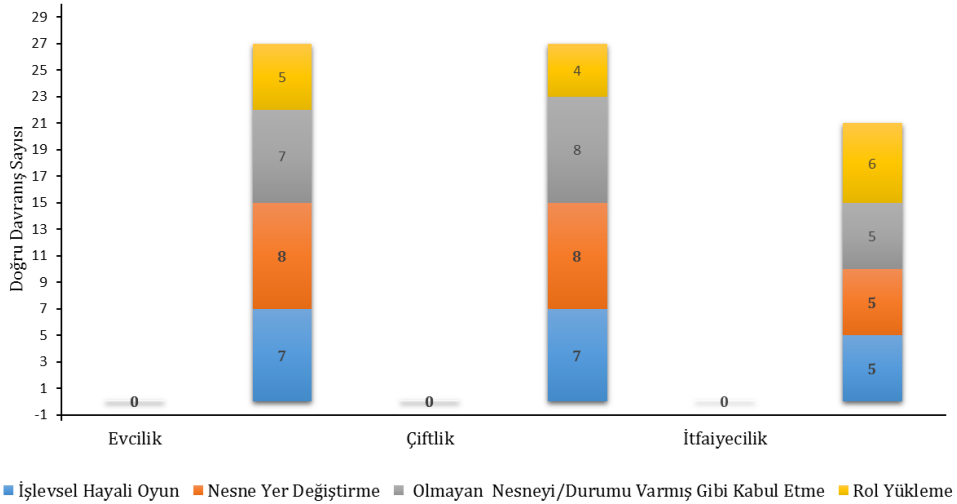
Evcilik oyuncak seti genelleme oturumlarında sergilenen hayali oyun davranışları ve seslendirmeler aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Bora'nın son-test oturumunda sergilediği 27 davranışın 4'ünün aynı, 23'ünün ise, birbirinden farklı davranışlar olduğu; 26 seslendirmenin ise 5'inin aynı, 21'inin birbirinden farklı ifadeler olduğu görülmektedir. Bora'nın çiftlik oyuncak seti son-test oturumunda sergilediği 27 davranış ve seslendirmenin ise, sırasıyla 10 ve 9'unun aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Bora'nın itfaiyecilik oyuncak seti son-test oturumunda aynı davranış ve seslendirme sergilemediği; sırasıyla 21 ve 15 farklı davranış sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.9).

Evcilik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Bora'nın 8 davranışla en çok bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir.



Şekil 3.9. Bora'nın Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu

Ayrıca, Bora'nın gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her ikisinde 7 hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Bora, kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde ise, 5 davranış sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.10).



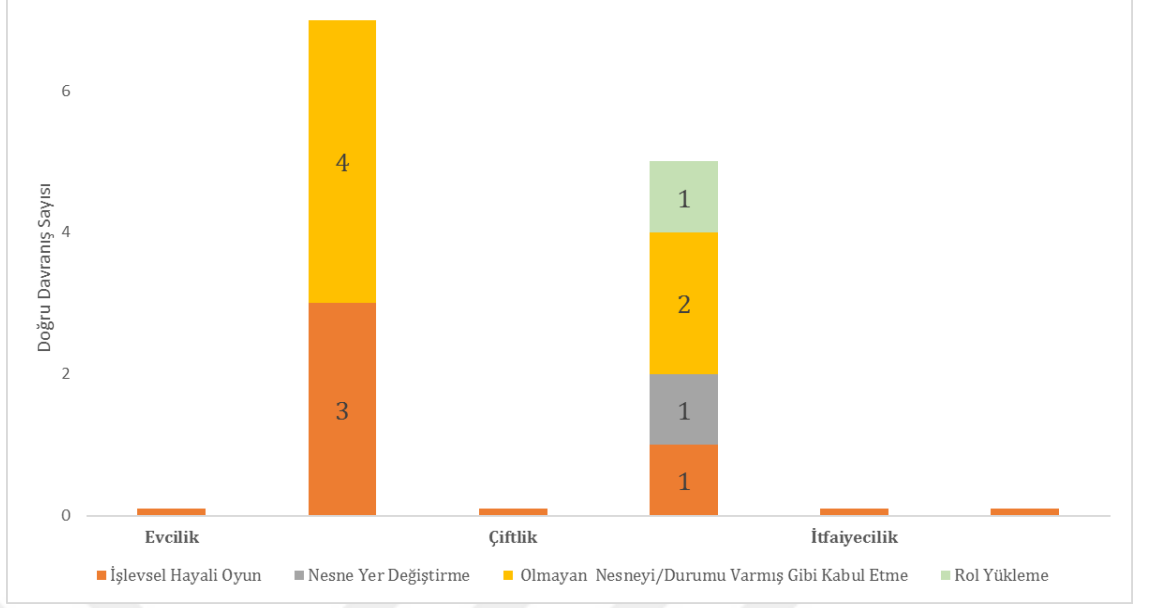
Şekil 3.10. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği

Çiftlik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde,

Bora'nın bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her ikisinde 8 hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Ayrıca, Bora 7 hayali oyun davranışını gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanarak sergilemiştir. Son olarak, Bora, kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde ise, 4 davranış sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.10).

İtfaiyecilik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde, Bora'nın en çok hayali oyun davranışı sergilediği kategorinin 6 davranışla kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, Bora'nın gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her birinde 5 davranış sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.10).

Evcilik oyuncak seti genelleme son-test oturumunda türetilen 7 hayali oyun davranışının hayali oyun kategorilerinin dağılımına göre incelendiğinde, Bora 3 davranışı bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisinde, 4 davranışı ise ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde sergilediği görülmektedir. Çiftlik oyuncak setinde, Bora ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde 2 davranış türetirken; geriye kalan üç kategoride birer davranış türetmiştir. Bora'nın itfaiyecilik oyuncak setinde herhangi bir hayali oyun davranışı türetmediği görülmektedir (Bkz. Şekik 3.11). Tüm çocukların oyuncak setlerinde türettikleri hayali oyun davranışları ve seslendirme örnekleri Ek-12'de gösterilmektedir.

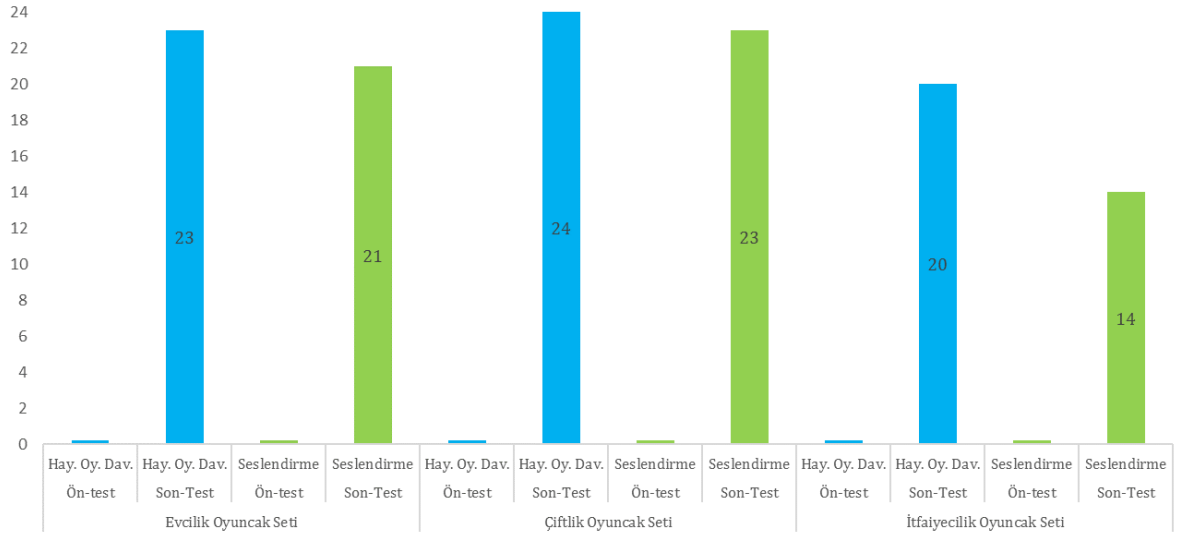


Şekil 3.11. Bora'nın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı

3.1.3.2. Can'ın hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin Can'ın edindiği hayali oyun oynama davranışı ve seslendirmelerinin araçlar, kişiler ve ortamlar arası genellenmesinde sergilenme sıklığına ilişkin veriler Şekil 3.12'da gösterilirken, sergilenen davranışların aynı-farklı olma durumu Şekil 3.14'te gösterilmektedir.

Tüm oyuncak setleri için genelleme ön-test oturumları verileri incelendiğinde, Can'ın herhangi bir hayali oyun davranışı ve seslendirme sergilemediği görülmektedir. Evcilik oyuncak seti son-test oturumunda, Can'ın toplam 23 hayali oyun davranışı ve 21 seslendirmeyle hedeflenen beceriyi genellediği görülmüştür. Çiftlik oyuncak setinde Can'ın hayali oyun oynama sıklığına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Can'ın genelleme son-test oturumunda 24 hayali oyun davranışı ve 23 seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, Can'ın son-test oturumunda toplam 20 hayali oyun davranışı ve 14 seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmektedir. (Bkz. Şekil 3.12).

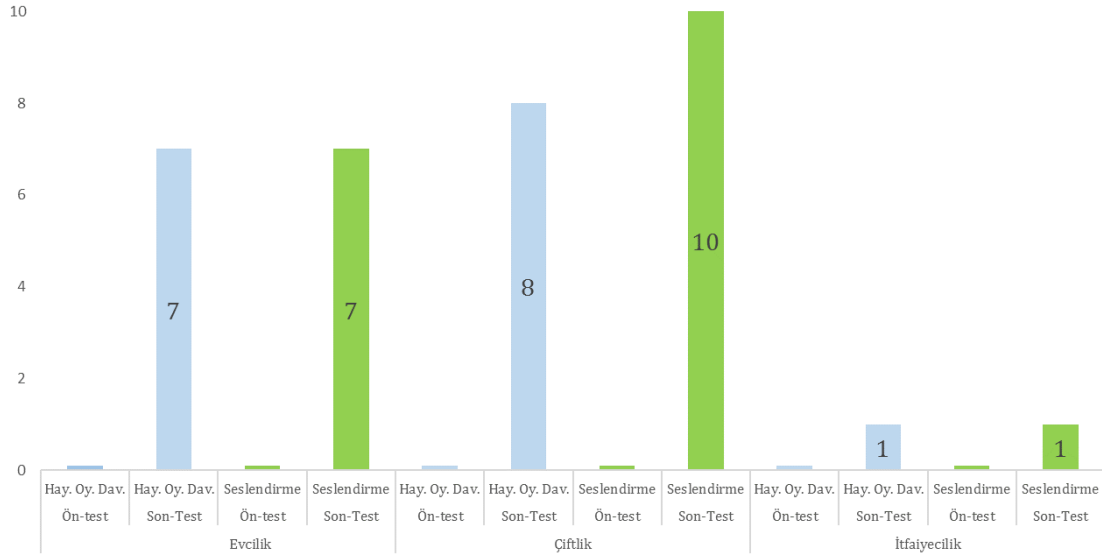


Şekil 3.12. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

Tüm oyuncak setlerinde, öğretimi yapılmayan yeni hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmeye ilişkin veriler incelendiğinde, Can'ın genelleme ön-test oturumlarında herhangi bir hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmediği görülmektedir. Genelleme son-test oturumunda veriler incelendiğinde, Can'ın evcilik ve çiftlik oyuncak setlerinde sırasıyla 7 ve 8 hayali oyun davranışı, 7 ve 10 seslendirme türettiği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, Can hayali oyun davranışı ve seslendirmenin her birinden birer davranış sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.13).

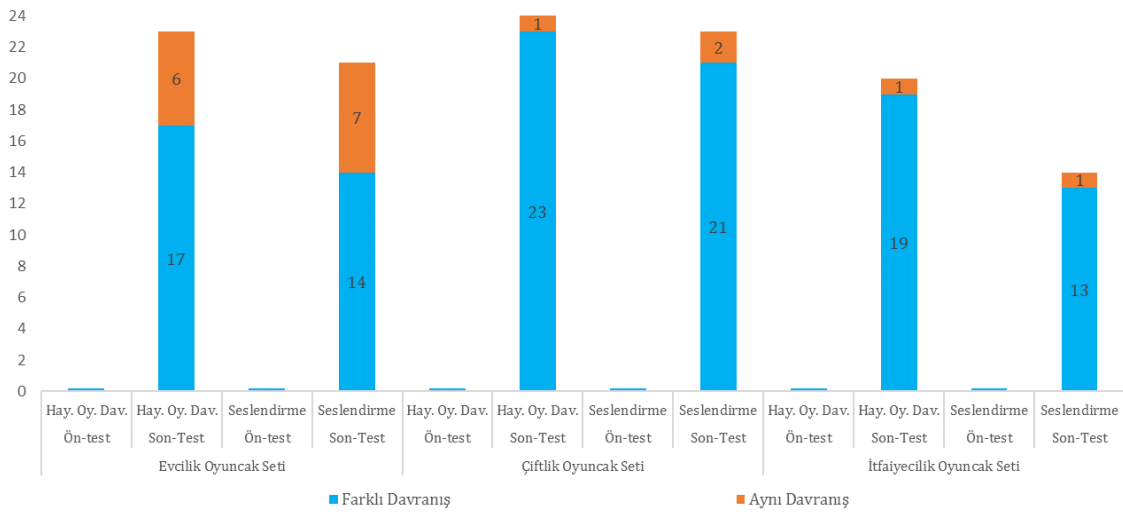
Sergilenen hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Can, evcilik oyun seti genelleme son-test oturumunda 2-4 basamak sayısı arasında toplam 6 beceri dizisi ve çiftlik oyuncak setinde 3-12 basamak sayısı aralığında toplam 4 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. İtfaiyecilik oyuncak seti son-test oturumunda ise, Can'ın 3-8 basamak arası toplam 3 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.8).

Evcilik oyuncak seti genelleme oturumlarında sergilenen davranışlar aynı-



Şekil 3.13. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

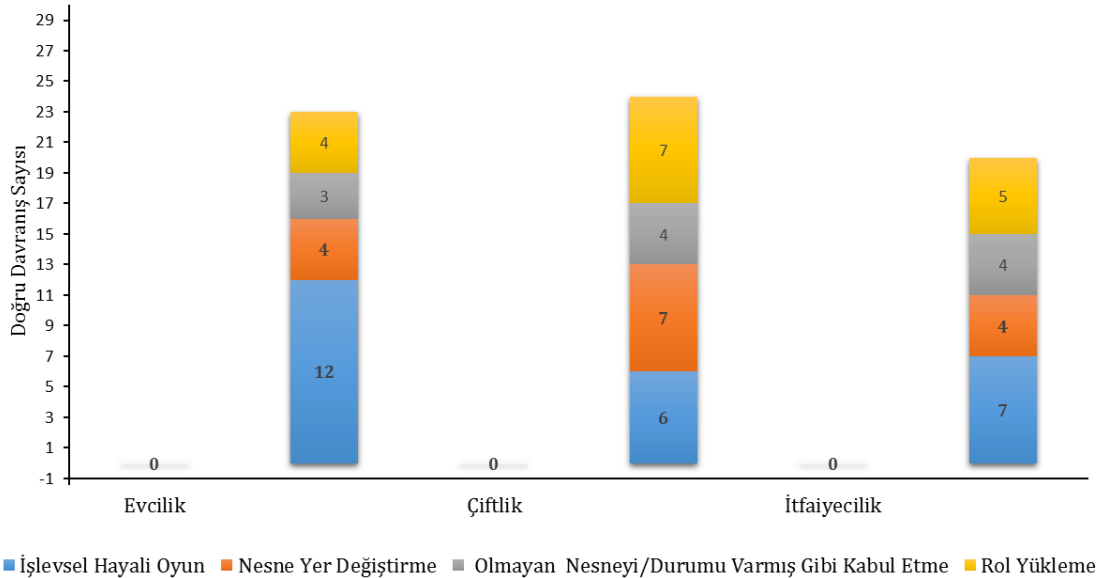
farklı olma durumuna göre incelendiğinde, Can'ın son-test oturumunda sergilediği 23 davranışın 17'sinin birbirinden farklı davranışlar olduğu; 26 seslendirmenin ise 14'ünün birbirinden farklı ifadeler olduğu görülmektedir. Can'ın çiftlik oyuncak seti son-test oturumunda sergilediği 24 hayali oyun davranışının ve 23 seslendirmenin, sırasıyla 1 ve 2'sinin aynı davranışlar olduğu görülmüştür. Ayrıca, Can'ın itfaiyecilik oyuncak seti son-test oturumunda 19 ve 13 farklı hayali oyun davranışı ve seslendirmede sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.14).



Şekil 3.14. Can'ın Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu

Evcilik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Bora'nın en çok 12 davranışla gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma kategorisinde hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Ayrıca, Bora'nın bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorilerinin her ikisinde 4 davranış sergilediği görülmüştür. Bora, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde ise, 3 davranış sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.15).

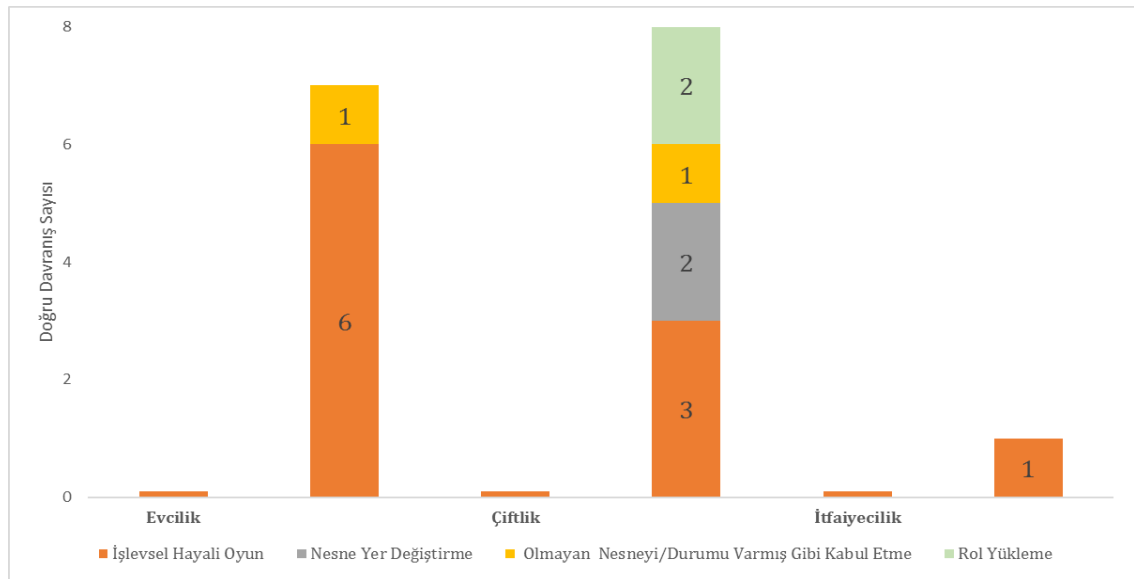
Çiftlik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Can'ın en çok bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorilerinin her ikisinde 7 hayali oyun davranışı sergilediği görülmektedir. Ayrıca, Can 6 hayali oyun davranışını gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanarak sergilemiştir. Can ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde ise, 4 davranış sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.15).



Şekil 3.15. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği

İtfaiyecilik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Can'ın en çok hayali oyun davranışı sergilediği kategorinin 7 davranışla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, Can'ın kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde 5 davranış sergilediği görülmüştür. Son olarak, Can bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her birinde 4 hayali oyun davranışı sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.15).

Evcilik oyuncak seti genelleme son-test oturumunda türetilen 7 hayali oyun davranışının hayali oyun kategorilerinin dağılımına göre incelendiğinde, Can 6 davranışı bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisinde, 1 davranışı ise ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde sergilediği görülmektedir. Çiftlik oyuncak setinde, Can bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanmada 3 davranış türetirken, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve kendisine/kişilere ya da nesnelere rol yükleme kategorilerinde ikişer davranış türettiği görülmektedir. Can, itfaiyecilik oyuncak setinde ortamda olmayan bir nesneyi ya da durumu varmış gibi kabul etmede ise 1 davranış türetmiştir (Bkz. Şekil 3.16).

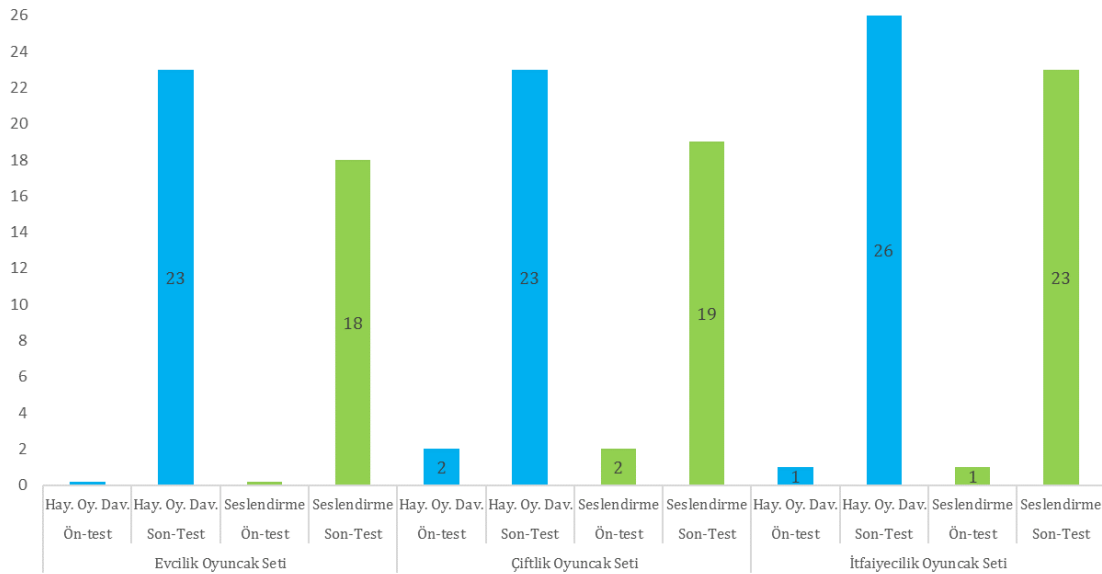


Şekil 3.16. Can'ın Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı

3.1.3.3. Deniz'in hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada oyuncak setlerinin öğretimine ilişkin bulgular: Genelleme

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğine ilişkin Can'ın edindiği hayali oyun oynama davranışı ve seslendirmelerinin araçlar, kişiler ve ortamlar arası genellenmesinde sergilenme sıklığına ilişkin veriler Şekil 3.17'de gösterilirken, sergilenen davranışların aynı-farklı olma durumu Şekil 3.19'da gösterilmektedir.

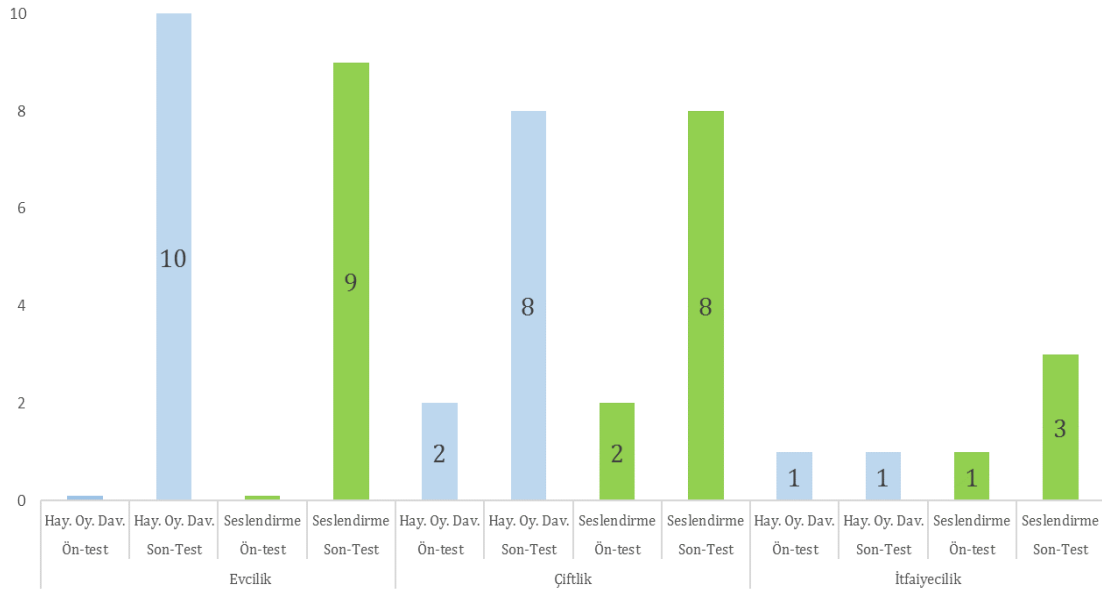
Genelleme ön-test oturumları verileri incelendiğinde, Deniz'in evcilik oyuncak setinde herhangi bir hayali oyun davranışı ve seslendirme sergilemediği görülmektedir. Çiftlik oyuncak setinde ise, Deniz 2 hayali oyun davranışı ve 2 seslendirme sergilerken, itfaiyecilik oyuncak setinde her birinden birer tane sergilemiştir. Evcilik oyuncak seti son-test oturumunda, Deniz'in toplam 23 hayali oyun davranışı ve 18 seslendirmeye hedeflenen beceriyi genellediği görülmüştür. Çiftlik oyuncak setinde Deniz'in hayali oyun oynama sıklığına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Deniz'in genelleme son-test oturumunda 23 hayali oyun davranışı ve 19 seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, Deniz'in son-test oturumunda toplam 26 hayali oyun davranışı ve 23 seslendirme sergileyerek hedef beceriyi genellediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.17).



Şekil 3.17. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

Genelleme oturumlarında öğretimi yapılmayan yeni hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmeye ilişkin veriler incelendiğinde, Deniz'in evcilik oyuncak seti genelleme ön-test oturumunda herhangi bir hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmediği, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setinde ise, sırasıyla ikişer ve birer hayali oyun davranışı ve seslendirme türettiği görülmektedir. Genelleme son-test oturumunda veriler incelendiğinde, Deniz'in evcilik ve çiftlik oyuncak setlerinde sırasıyla 10 ve 8 hayali oyun davranışı, 9 ve 8 seslendirme türettiği görülmüştür. İtfaiyecilik oyuncak setinde ise, Deniz 1 hayali oyun davranışı ve 3 seslendirme türetmiştir (Bkz. Şekil 3.18).

Sergilenen hayali oyun davranışları beceri dizisi özelliğine göre incelendiğinde, Deniz, evcilik oyun seti genelleme son-test oturumunda 2-5 basamak sayısı arasında toplam 6 beceri dizisi ve çiftlik oyuncak setinde 2-7 basamak sayısı aralığında toplam 5 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. İtfaiyecilik oyuncak seti son-test oturumunda ise, Deniz'in 3-6 basamak arası toplam 6 beceri dizisi oluşturduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.8).

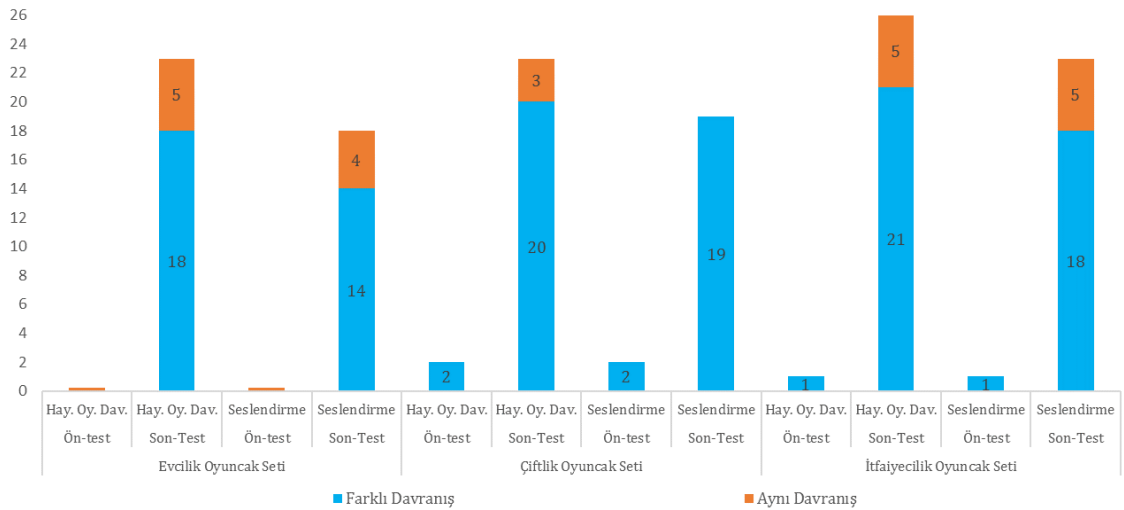


Şekil 3.18. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışı ve Seslendirme Sergileme Sıklığı

Evcilik oyuncak seti genelleme oturumlarında sergilenen hayali oyun davranışları ve seslendirmeler aynı-farklı olma durumuna göre incelendiğinde,

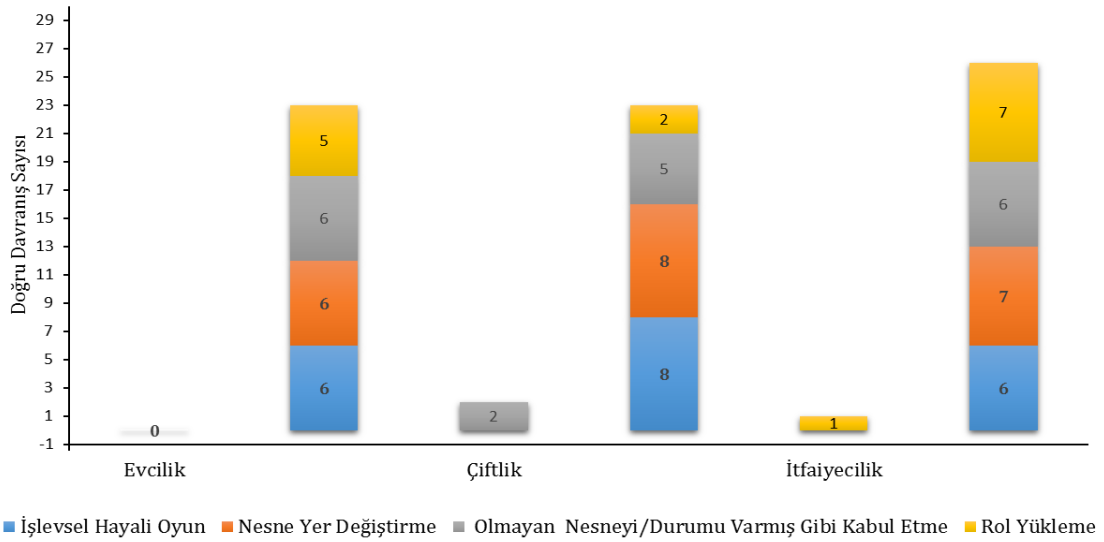
Deniz'in son-test oturumunda sergilediği 23 davranışın 5'inin aynı, 18'inin ise birbirinden farklı davranışlar olduğu ve 18 seslendirmenin 4'ünün aynı, 14'ünün birbirinden farklı ifadeler olduğu görülmektedir. Deniz'in çiftlik oyuncak seti ön-test genelleme oturumunda sergilediği 2 davranışın birbirinden farklı hayali oyun davranışları olduğu ve son-test oturumunda sergilediği 23 davranışın 3'ünün aynı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, Deniz aynı oyuncak setinde ön-test oturumunda 2, son-test oturumunda ise farklı 19 seslendirme sergilerken, aynı ifadeler sergilememiştir. Deniz'in itfaiyecilik oyuncak seti ön-test oturumunda hayali oyun davranışı ve seslendirmede birer davranış; son-test oturumunda ise beşer aynı davranış sergilediği görülmektedir. Deniz, son-test oturumlarında ise 21 farklı hayali oyun davranışı ve 18 farklı seslendirme sergilemiştir (Bkz. Şekil 3.19).

Evcilik oyuncak seti son-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Deniz'in gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma ve ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her birinde 6 davranış sergilediği görülürken; kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde ise 5 davranış sergilediği gözlenmiştir (Bkz. Şekil 3.20).



Şekil 3.19. Deniz'in Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Sergilediği Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumu

Çiftlik oyuncak seti ön-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Deniz'in sergilediği 2 hayali oyun davranışının ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Genelleme son-test oturumunda sergilenen hayali oyun davranışları incelendiğinde



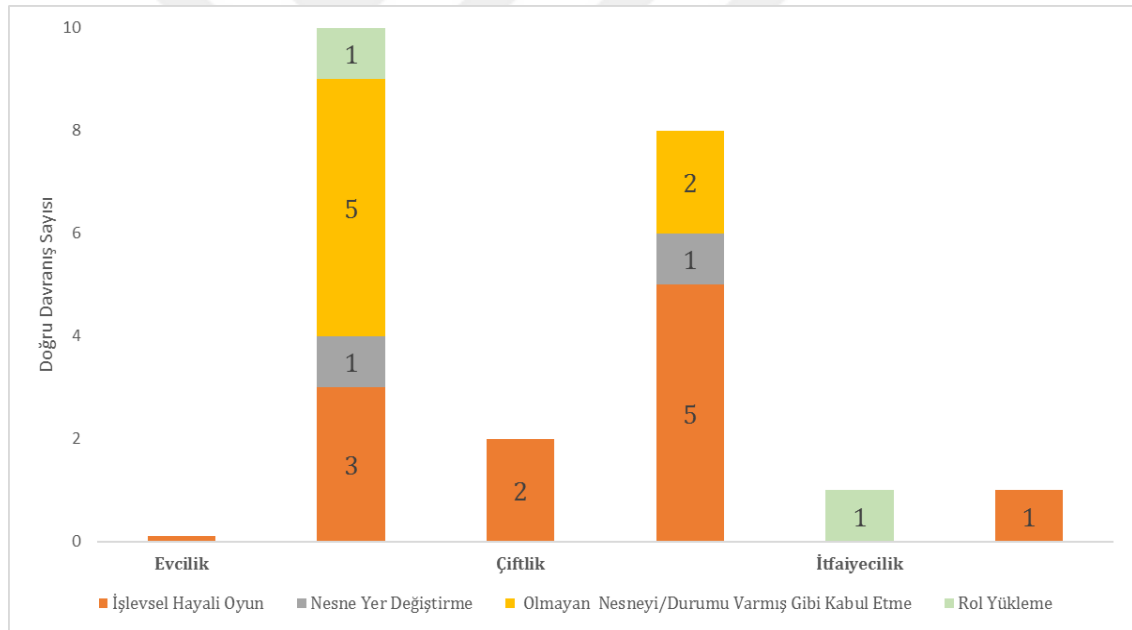
Şekil 3.20. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Hayali Oyun Davranışları Çeşitliliği

ise, Deniz'in en çok 8 davranışla gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde sergilediği görülmektedir. Ayrıca, Deniz'in ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde 5 davranış sergilediği gözlenirken; kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde 2 davranış sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.20).

İtfaiyecilik oyuncak seti ön-test genelleme oturumunda sergilenen hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerinin dağılımına ilişkin genelleme verileri incelendiğinde, Deniz'in sergilediği 1 hayali oyun davranışının kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Genelleme son-test oturumunda sergilenen hayali oyun davranışları verileri incelendiğinde ise, Deniz'in kendisine/başka kişilere/nesneye rol/duygular yükleme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde 7 davranış; gerçek bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma ve ortamda

olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorilerinin her birinde 6 davranış sergilediği görülmektedir (Bkz. Şekil 3.20).

Deniz'in evcilik oyuncak seti genelleme son-test oturumunda türettiği 10 hayali oyun davranışının hayali oyun kategorilerinin dağılımına göre incelendiğinde, Deniz 5 davranışı ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde, 3 davranışı ise bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanma kategorisinde sergilediği görülmektedir. Deniz, geriye kalan iki kategoride birer davranış üretmiştir. Çiftlik oyuncak setinde, Deniz bir nesneyi/temsiline amacına uygun hayali kullanmada 5 davranış üretirken, ortamda olmayan bir nesneyi ya da durumu varmış gibi kabul etmede 2 davranış türettiği görülmektedir. Deniz, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorisinde ise 1 davranış üretmiştir (Bkz. Şekil 3.21).



Şekil 3.21. Deniz'in Oyuncak Setleri Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarında Türettiği Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımı

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

3.2.1. Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin araştırmada hedeflenen becerilere ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için geliştirilen Annelerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu'nda yer alan sorular ve annelerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Birinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun oynama becerilerinin çocuğunuz için önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm anneler bu soruya “Evet” yanıtı vermiş; annelerden biri araştırma öncesinde hayali oyunu önemli bir beceri olarak görmediğini; ancak, araştırma süresince çocuğunun böyle bir çalışmaya ihtiyacı olduğunu anladığını belirtmiştir. Diğer anne ise hayali oyunun çocuğu için önemli ve gerekli bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

İkinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerinin çocuğunuzun hayali oyun oynama sıklığını arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm anneler bu soruya “Evet” yanıtını vermiş; annelerin tümü çocuklarının eskiye kıyasla daha sık hayali oyun oynadığını belirtmiştir. Ayrıca, annelerden biri çocuğunun oyunda oyuncaklarla amaçlı konuşmalarının da arttığını, kendisini ve kardeşini oyuna davet etmeye başladığını ve birlikte hayali oyun davranışlarını da içeren oyunlar oynamaya başladıklarını belirtmiştir.

Üçüncü soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerinin çocuğunuzun hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğini (gerçek bir nesneyi hayali olarak kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, ortamda olmayan nesneyi ya da durumu varmış gibi kabul etme, kendisine, başka bir kişiye ya da bir nesneye rol, duygu, vs. yükleme gibi) arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm anneler bu soruya “Evet” yanıtını vermiş; annelerden biri çocuğunun kendi parmağını kibrit gibi yaparak ateş çıkardığını, itfaiye çağırıp birlikte oynamaya başladığını, ara sıra eliyle zeytin yiyormuş gibi yapıp “hayali zeytin yiyorum” dediğini belirtmiştir. Diğer anne çocuğunun bir kutudan tren yapmak, nesnelere oyuncak yapmak, kavanozları bir araya getirip müzik aletiymiş gibi kullanmak gibi hayali oyun davranışlarını çeşitlendirdiğini ifade etmiştir. Diğer anne ise, bir oyuncağı evlerinin çevresinde yer alan bir otoparkmış gibi kullandığını, cevizleri arabaymış gibi yarıştırdığını, çocuğunun itfaiyecilik oyunu oynadığını, benzin alıyormuş gibi yaptıktan sonra hayali biçimde cebinden para çıkardığını; evcilik oyununda ekmeği çiçekmiş gibi kullanıp bardağa şeker atıyormuş gibi yaptığını ve evdeki fırına dokunup “elim

yandı” dediğini belirtmiş çocuğunun hayali oyun davranışlarının çeşitliliğinin arttığını ifade etmiştir.

Dördüncü soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerini çocuğunuzun farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de sergilediğini gözlemlediniz mi? Gözlemlediyse bu hayali oyun becerilerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Tüm anneler bu soruya “Evet” yanıtını vermiş; annelerden biri çocuğunun anneannesiyile doktorculuk oynayarak onu muayene ettiğini ve vücudun iç organlarını dinleyerek ilaç yazdığını belirtmiştir. Diğer iki anne çocuklarının evde kardeşiyle ve kendisiyle hayali oyun oynadığını ifade etmiştir.

Beşinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Annelerden biri çocuğunun sadece oyuncaklarla değil gerçek nesnelere oyuncakmış gibi kullanarak da oyun oynadığını, oyun oynama süresinin arttığını, kardeşiyle daha sık oyun oynamaya ve başka çocuklarla da oyun oynamak istemeye başladığını belirtmiştir. Diğer anne çocuğunun kardeşiyle karşılıklı biçimde daha sık oyun oynamaya başladığını, hatta diğer çocuklarla da oyun oynamak istediğini belirtmiş, kardeşiyle arasındaki duygusal bağının güçlendiğini ifade etmiştir. Diğer anne, çocuğunun boş vakitlerini oyun oynayarak geçirebilmesinin, hayali dünyasının genişlemesinin ve artık oyundan zevk alıyor olabilmesinin araştırmanın en olumlu yönleri olarak gördüğünü ifade etmiştir. Diğer anne, çocuğunun artık tek bir oyuncakla oynamadığını, daha fazla oyuncaklarla oynayıp onları çeşitlendirdiğini, hayal dünyasının genişlediğini ve bunu çizdiği resimlere de yansıttığını belirtmiştir.

Son soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunularak hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve annelerin tümü araştırmanın olumsuz yönü olmadığı görüşü belirtmiştir.

3.2.2. Sınıf öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan çocukların sınıf öğretmenlerinin araştırmada hedeflenen becerilere ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için

geliştirilen “Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu” kapalı zarf içerisinde anneye verilmiş ve formda yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenlere verilen formda yer alan sorular ve annelerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Birinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğrencinize öğretilen hayali oyun oynama becerilerinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiştir.

İkinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerinin öğrencinizin hayali oyun oynama sıklığını arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiş; öğretmenlerden biri çocuğun oyun saatlerinde oyun oynadığını ve arkadaşlarıyla olan iletişimin geliştiğini belirtmiştir.

Üçüncü soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerinin öğrencinizin hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğini arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiş; öğretmenlerden biri çocuğun sınıfta elma topluyormuş gibi yaptığını, daha sonra onu yıkıyormuş gibi davrandığını belirtmiştir. Diğer öğretmen çocuğun hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğin gözlenebilir derecede arttığını ifade etmiştir.

Dördüncü soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerini öğrencinizin farklı ortamlarda (Örneğin, oyun odası gibi) ve farklı kişilerle de sergilediğini gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bu hayali oyun becerilerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiş; öğretmenlerden biri çocuğun bu davranışları sınıf ortamında ve oyun odasında akranlarıyla sergilediğini ve oyun saatlerinde belirli bir nesneyle amaçsız gezinmelerinin azaldığını belirtmiştir.

Beşinci soruda, “Hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmak amacıyla sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiş; öğretmenlerden biri OSB olan çocukların ipucu bağımlılığı olduğunu, uygulamanın bunun önüne geçebileceğini belirtmiştir.

Altıncı soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan öğretim sürecini, OSB’li çocuklarla yaptığınız bire-bir ya da grup öğretim çalışmalarında kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya “Evet” yanıtı vermiştir.

Yedinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden biri, çocuğun daha uzun süre oyun oynadığını; diğer öğretmen ise çocuğun amaçsız gezinmelerinin azalarak artık oyunlarla daha fazla zaman geçirmesini araştırmanın olumlu yönleri olarak belirtmiştir.

Sekizinci soruda, “İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin tümü araştırmanın olumsuz yönü olmadığı görüşünü belirtmiştir.

4.TARTIŞMA

Bu araştırmada, davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, OSB olan çocukların hayali oyun oynama sıklığı ve çeşitliliğini arttırması, çocukların hedef davranışları farklı araç, kişi ve ortamlara genellemesi ve edinilen becerinin uygulama tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra kalıcılığı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Ek olarak, araştırmaya katılan çocuklar tarafından uygulama sürecinde sıklık açısından türetilen hayali oyun davranışları, seslendirmeler ve beceri dizisi ele alınırken; çeşitlilik açısından davranışlar ve seslendirmeler kategorik olarak incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğretilen beceriye ve uygulamaya yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. İzleyen bölümde araştırma bulgularından hareketle araştırma farklı açılardan ele alınarak, araştırma sorularına yanıt verilecek biçimde tartışılarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin çocukların hayali oyun oynama sıklığı ve çeşitliliğini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Son yıllarda OSB olan bireylerle yürütölen araştırmalar incelendiğinde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin iletişim becerileri (Xin ve Leonard, 2015, s. 4154-4164), günlük yaşam becerileri (Bouck ve diğ., 2014, s. 156-167) ve oyun becerileri (Ölke-Kürküoğlü; 2015, s. 499-517) gibi çeşitli becerinin öğretiminde etkili olduğu görölmektedir. Uluslararası alanyazında, OSB olan çocuklarla ipucunun giderek arttırılmasıyla yürütölen çalışmaların içinde oyun becerilerinin, özellikle hayali oyunun türlerini ve özelliklerini kapsayan biçimde öğretiminin desenlendiği ve çalışma sayısının sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s. 330-349; Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106). Ek olarak, ulusal alanyazında hayali oyun kategorilerinde yer alan davranışları ve hayali oyun özelliklerinin öğretimini amaçlayan yalnızca bir araştırmaya rastlanılmaktadır (Ölke-Kürküoğlü; 2015, s. 499-517). Yukarıda sıralanan araştırmaların tümünde, katılımcıların hayali oyun oynama sıklığı düzeyinde artış gerçekleştiği rapor edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların tümünün hayali oyun sıklığında edinim sağladığı görölmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda sunulan ipuçlarından hedef oyun setlerine uyaran transferinin

gerçekleştiği ve her bir çocuk için belirlenen ölçütün de üstünde hayali oyun davranışlarının sergilendiği görülmektedir. Dolayısıyla, araştırma bulguları OSB olan çocukların hayali oyun sıklığının arttırılmasına ilişkin araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013 s. 330-349; Barton ve Wolery, 2010, s. 86-106). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde, araştırma bulgularının hem öğretim yöntemine hem de hayali oyun becerilerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunduğu ve genişlettiği düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, seslendirmelerin eylemlerin tanımlanabilmesi, çocukların kendilerine, başka kişilere ya da nesnelere roller atayabilmesi, oyunun süreklilik kazanabilmesi, hayali oyun davranışlarının belirlenmesi ve planlanmasında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106, Barton ve Wolery, 2008, s. 121-123). Ancak, sınırlı sayıda araştırmada katılımcıların uygulama sürecinde oyuna ilişkin seslendirmeleri değerlendirilmiştir (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106, Barton, 2015, s. 489-506, Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517). Bu araştırmaların ikisinde tüm katılımcıların hayali oyun sırasında seslendirme düzeylerinde artış olduğu rapor edilmiştir (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106, Barton, 2015, s. 489-506). Ancak, Barton ve Wolery (2010, s. 85-106) tarafından yürütülen araştırmada, bir katılımcının bir oyuncak setinin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen iki toplu yoklama oturumunda hiçbir seslendirme sergilemediği belirtilmiştir. Seslendirmelerin tüm ipuçlarına gömülebilmesinden hareketle, bu araştırmada seslendirmeler ve sözel ipuçları ikinci düzey ipucunda model, son ipucu düzeyinde ise tam fiziksel ipucuyla birlikte sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, katılımcıların tümünün öğretim oturumlarında edinim sağladığı ve öğretim oturumlarının ardından düzenlenen tüm evrelerde seslendirme sergileme performanslarında artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın seslendirme özelliğine ilişkin olarak alanyazını genişlettiği ve katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

Hayali oyun davranışları ve seslendirmelerin aynı-farklı olma dağılımlarına ilişkin bulguları, tüm çocukların başlama düzeyi oturumlarında sergiledikleri davranış ve seslendirmeleri oturum boyunca tekrarladıklarını, dolayısıyla bu

davranışlarının yineleyici biçimde seyrettiğini göstermiştir. Ancak, hedeflenen becerilerin öğretime yönelik öğretim yönteminin sunulmasının ardından tüm çocukların hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerinin aynı kalmadığı ve farklılık düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Alanyazında, OSB olan çocukların oyun davranışlarının sınırlı, gecikmiş ve yineleyici bir şekilde seyretmesinin hem sosyal iletişim ve etkileşim düzeyini hem de etkili öğretim yöntem ve uygulamalarını oyun bağlamına gömülebilmesini zorlaştırarak öğrenme fırsatlarını azaltabileceğinden hayali oyun oynama becerisinin OSB olan çocuklara öğretilmesi gereken öncelikli beceriler arasında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Barton, 2015, s. 491). Ancak, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla hayali oyun becerilerinin öğretime yönelik yürütülen araştırmalar incelendiğinde, sergilenen hayali oyun davranışlarını aynı-farklı hayali oyun değişkeni açısından inceleyen ve farklı oyun sayılarının arttığını gösteren iki araştırmaya rastlanılmaktadır (Barton, 2015, s. 489-506, Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106). Bbu araştırmalarda da yalnızca hayali oyun davranışlarının aynı-farklı değişkenine göre incelendiği rapor edilmektedir; ancak, seslendirmelere ilişkin bulgulara yer verilmemektedir. Proje kapsamında yürütülen bu araştırmada ise, katılımcı olan tüm çocuklar için hayali oyun davranışlarına ek olarak seslendirmeler arasında farklı olma durumu için de ölçüt belirlenmiş, tüm çocukların öğretim oturumlarında hedeflenen ölçüte ulaştığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen aynı-farklı hayali oyun davranışlarına ilişkin bulgular diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekte; ayrıca, ek bulgular ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın alanyazındaki araştırma bulgularını genişlettiği ve var olan bulguları desteklediği ifade edilebilir.

Hayali oyun becerilerinde çeşitliliğe ilişkin yürütülen araştırmalar incelendiğinde, yalnızca iki araştırmanın çocukların oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine dağılımını incelediği görülmektedir (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106, Barton, 2015, s. 489-506). Ancak, iki araştırmada da “çeşitlilik” kavramının bir oturumda sergilenen farklı hayali oyun davranışı sayısı olarak tanımlandığından, sergilenen hayali oyun davranışlarının sadece aynı-farklı olma açısından ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmalarda çocukların hayali oyun davranışlarının kategorilere dağılımına ilişkin verilen bulguların sadece betimsel bir bilgi olduğu,

dolayısıyla her bir kategoride katılımcıların öğretim oturumlarında ulaşması beklenen hayali oyun davranış sayısı ölçütünün belirlenmediği görülmektedir.

Barton ve Wolery (2010, s. 85-106) tarafından yürütülen araştırmada katılımcıların öğretim oturumlarında sergiledikleri hayali oyun davranışları incelendiğinde, sergilenen hayali oyun davranışlarının tüm kategorilerde gerçekleşmediği görülmüştür. Örneğin, bir katılımcının hayali oyun davranışlarının kategorilere dağılım yüzdesi incelendiğinde, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve kendisine/kişilere veya nesnelere rol/duygu yükleme kategorilerinde hiçbir davranış sergilemediği görülmüştür. Başka bir katılımcının ise, ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme kategorisinde hiçbir davranış sergilemediği kendisine/kişilere veya nesnelere rol/duygu yükleme kategorisinde ise birkaç davranış ile oyuncak setini tamamladığı görülmüştür. Barton (2015, s. 489-506) tarafından yürütülen araştırmada ise, çocukların sadece toplu yoklama evrelerinde sergiledikleri davranışların kategorilere dağılımlarına ilişkin verileri ortalama sayılarla raporlaştırılmıştır. Ancak, sergilenen hayali oyun davranışlarının bir nesneyi/temsilini amacına uygun hayali kullanma birinci grup olarak, geriye kalan üç kategori ise “sembolik oyun davranışları” altında ikinci grup olacak biçimde gruplanarak dağılımı yapıldığından, katılımcıların ayrıntılı biçimde her bir kategoriden kaç davranış sergilediğine ilişkin bulgu rapor edilmemiştir. Çalışmada tüm çocukların başlama düzeyinde hiçbir hayali oyun davranışı sergilemediği, öğretim oturumlarından sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde bağımsız farklı oyun davranışlarının arttığı ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise, katılımcı olan tüm çocukların tüm evrelerde hayali oyunun her bir kategorisinde sergilediği davranışların sayısında artış meydana gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın özgünlük kazandığı ve alanyazına önemli bulgular sağlayarak alanyazını genişlettiği düşünülebilir.

Araştırmada başlama düzeyi ve öğretim oturumlarından önce düzenlenen toplu yoklama oturumlarında çocuklar tarafından çok az sayıda türetilen hayali oyun ve seslendirme sergilenirken; öğretim uygulamasının başlamasıyla birlikte çocukların türetim sıklıklarında hafif de olsa bir artış görülmüştür. Öğretim oturumlarında türetilen hayali oyun davranışı bulgularına göre; evcilik, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setleri için Bora'nın sırasıyla ortalama 7,1 (ranj: 6-8), ortalama

2,5 (ranj: 1-4) ve ortalama 1,8 (ranj: 0-5) hayali oyun davranışı türettiği görülürken, araştırmanın ikinci katılımcısı olan Can'ın bu oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 8 (ranj: 4-10), ortalama 4,4 (ranj: 2-6) ve ortalama 2,5 (ranj: 0-6) hayali oyun davranışı türettiği gözlenmiştir. Araştırmanın son katılımcısı olan Deniz'in ise evcilik oyuncak setinde ortalama 7,1 (ranj: 3-13), çiftlik oyuncak setinde ortalama 8,6 (ranj: 3-14) ve itfaiyecilik oyuncak setinde ortalama 3,6 (ranj: 2-6) kendisine öğretimi yapılmayan yeni hayali oyun davranışı sergilediği görülmüştür. Ayrıca, tüm çocukların öğretim oturumlarının ardından düzenlenen toplu yoklama ve izleme evrelerinde hayali oyun davranışı türetmeye devam ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm çocukların türettikleri hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine göre dağılımları yapıldığında, türetilmiş davranışların en çoktan en aza doğru sırasıyla; gerçek bir nesneyi/temsilini amacına uygun olarak hayali kullanma, kendisine/başka kişilere/nesnelere rol veya duygular yükleme ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Ancak, alanyazında hayali oyun becerilerine ilişkin yürütülen çalışmaların çocuklar tarafından öğretim sürecinde türetilen hayali oyun davranışlarının incelenmesine ilişkin bulgu rapor etmedikleri görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s. 330-349; Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106). Alanyazında, OSB olan çocukların diğer yetersizlik grubundaki veya normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla hayali oyun davranışlarının kendiliğinden ortaya çıkmama ihtimalinin de bulunduğu belirtilmektedir (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620; Barton, 2015, s. 489-506; Sherratt, 2002, s. 169; Hobson vd., 2013, s. 115). Dolayısıyla, türetilmiş davranışların değerlendirilmesi bu yönüyle çalışmanın önemli bir özelliği olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sürecinde çocukların türetilen hayali oyun davranışlarını az da olsa sergiledikleri dikkate alındığında çalışmanın bu yönüyle de önemli olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğretim oturumlarında türetilen seslendirme bulgularına göre; evcilik, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setleri için Bora'nın sırasıyla ortalama 6,3 (ranj: 1-12), ortalama 6 (ranj: 0-9) ve ortalama 5,2 (ranj: 3-9) seslendirme türetirken, Can'ın bu oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 11,6 (ranj: 3-17), ortalama 6,8 (ranj:

3-11) ve ortalama 5 (ranj: 2-9) seslendirme turettiği görülmüstür. Araştırmanın son katılımcısı olan Deniz'in ise, evcilik oyuncak setinde ortalama 7,5 (ranj: 3-14), çiftlik oyuncak setinde ortalama 8,5 (ranj: 2-13) ve itfaiyecilik oyuncak setinde ortalama 4,3 (ranj: 0-8) kendisine ğretilmeyen yeni seslendirme turettiği görülmüstür. Ayrıca, tüm çocukların ğretim oturumlarının ardından düzenlenen toplu yoklama ve izleme evrelerinde seslendirme turetmeye devam ettikleri görülmektedir. Ancak, alanyazında hayali oyun becerilerine ilişkin yrtlen çalışmalar incelendiğinde, çocuklar tarafından ğretim sürecinde turetilen hayali oyun davranışlarının incelenmesine ilişkin bulgu rapor edilmediği görülmektedir (lke-Krkuğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s. 330-349; Barton ve Wolery, 2010, s.85-106). Dolayısıyla, turetilmiş seslendirmelerin incelenmesi çalışmanın bir başka açıdan önemini ortaya koymaktadır.

OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerin öğretimine yönelik yrtlen araştırmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırmanın hayali oyunun özelliklerinden biri olan beceri dizisi özelliğini göz önünde bulundurduğu görülmektedir (lke-Krkuğlu, 2015, s. 499-517, Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106, Barton, 2015, s. 489-506). Barton (2015, s. 489-506)'in yrttğu araştırmada beceri dizisi özelliğinin yalnızca bir OSB olan ocuk için ölçüt olarak belirlendiği, dolayısıyla tüm çocuklarda araştırma verileri kapsamında değerlendirilmediği rapor edilmiştir. Araştırmada, ocuğun ğretim oturumlarında beceri dizisi basamaklarında kazanım sağladığı; ancak genelleme çalışmasında edindiği beceriyi sergilemediği ve ğretim oturumlarından sonra toplu yoklama oturumları düzenlenemediği için veri toplanamadığı belirtilmiştir (Barton, 2015, s. 489-506). Barton ve Wolery (2010, s. 85-106) tarafından yrtlen araştırmada ise, çocukların başlama düzeyi performansı ve ğretim uygulaması tamamlandıktan sonraki performansı arasında beceri dizisi özelliği açısından fark bulunmadığı raporlaştırılmıştır. OSB olan çocukların hayali oyun davranışlarının, oyun basamaklarının planlı, sürekli ve basitten karmaşığa doğru ilerleyen normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla, birbirinden kopuk, plansız ve kalıplaşmış bir şekilde seyrettiği dşnldğinde (Wolfberg, 2003, s. 2), beceri dizisi özelliğinin OSB olan çocukların akranlarıyla oyun etkileşimlerinin arttırılması ve sürdürülmesi açısından önemli olduğu dşnlebilir. Bu araştırmada, beceri dizisini oluşturan

hayali oyun davranışlarına ipucu sunulmasıyla, çocukların oyun davranışlarının planlı ve sürekli bir şekilde örüntülenmesi hedeflenmiştir. Beceri dizisine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi ve öğretim oturumlarından önce düzenlenen toplu yoklama evrelerinde yalnızca 2 basamaklı toplam 2 beceri dizisi sergilendiği; tüm çocukların öğretim oturumlarında ve ardından düzenlenen tüm toplu yoklama oturumlarında beceri dizisi basamak sayısı ve uzunluğu düzeyinde artış meydana geldiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, beceri dizisine ilişkin bulguların ilgili alanyazına önemli katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğretim oturumları tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sergilenen hayali oyun verileri incelendiğinde, Bora'nın evcilik, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 28,3 (ranj: 28-29), ortalama 27,6 (ranj: 25-29) ve ortalama 28 (ranj: 28-28) hayali oyun davranışı ve Can'ın sırasıyla ortalama 26 (ranj: 25-27), ortalama 20 (ranj: 20-20) ve ortalama 24 (ranj: 24-24) hayali oyun davranışıyla edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür. Deniz'in bu oturumlarda aynı oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 32,6 (ranj: 31-35), ortalama 25,5 (ranj: 24-27) ve 18 (ranj: 18-18) hayali oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir. İzleme oturumlarında sergilenen seslendirme verileri incelendiğinde ise, Bora'nın evcilik, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 26,6 (ranj: 26-27), ortalama 25 (ranj: 19-28) ve ortalama 15,3 (ranj: 13-18) seslendirme, Can'ın sırasıyla ortalama 22,3 (ranj: 17-25), 16,3 (ranj: 15-17) ve ortalama 18 (ranj: 15-21) seslendirme sergilediği görülmektedir. Deniz'in bu oturumlarda aynı oyuncak setlerinde sırasıyla ortalama 17,6 (ranj: 15-19), 17,3 (ranj: 14-21) ve 14,3 (ranj: 14-15) seslendirme sergilediği görülmüştür. İzleme oturumlarında, öğretimi hedeflenmeyen, türetilen hayali oyun davranışları ve seslendirme verileri incelendiğinde, Bora'nın tüm oyuncak setlerinde ortalama 7,1 (ranj: 2-12) hayali oyun davranışı ve ortalama 10,1 (ranj: 5-16) seslendirme ve Can'ın ortalama 5,5 (ranj: 1-13) hayali oyun davranışı ve ortalama 7,1 (ranj: 3-13) seslendirme türettiği görülmüştür. Deniz'in ise, bu oturumlarda oyuncak setlerinde ortalama 8 (ranj: 1-14) hayali oyun davranışı ve ortalama 7,8 (ranj: 2-13) seslendirme türettiği görülmektedir. Bu oturumlarda sergilenen hayali oyun davranışları beceri dizisi uzunluğu ve sayısı açısından ele alındığında, Bora'nın tüm oyuncak setlerinde 2-15 basamak aralığında toplam 37 beceri dizisi oluşturduğu görülmektedir. Can'ın ise 2-

11 basamak arası toplam 34 beceri dizisi sergilediği görülürken; Deniz'in 2-10 basamak arası toplam 35 beceri dizisi sergilediği görülmüştür. Alanyazında hayali oyun becerilerinin öğretiminin sunulduğu araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların üçünde izleme oturumlarının düzenlendiği; ancak, yalnızca hayali oyun davranışı sıklığına ilişkin bilgi verildiği (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s.489-506); ikisinde ise izleme verilerinin toplanmadığı görülmektedir (Barton vd., 2013, s. 330-349; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 611-620). İzleme oturumlarının düzenlendiği tüm araştırmalarda, çocukların hedef beceriyi korudukları rapor edilmiştir. Bu araştırmanın izleme bulguları incelendiğinde, tüm çocukların hayali oyun sıklığına ilişkin bulgularının daha önceden konuya ilişkin araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın ek bulgular da ortaya koyarak alanyazını genişlettiği düşünülebilir.

Araştırmanın genelleme bulguları, edinilen hayali oyun becerilerinin Bora'nın evcilik, çiftlik ve itfaiyecilik oyuncak setlerinde sırasıyla 27, 27 ve 21 hayali oyun davranışı ve 26, 27 ve 15 seslendirmeye hedef beceriyi genellediğini göstermektedir. Ayrıca, Can'ın aynı oyuncak setlerinde sırasıyla 23, 24 ve 20 hayali oyun davranışı ve 21, 23 ve 14 seslendirme sergilediği; Deniz'in ise sırasıyla 23, 23 ve 26 hayali oyun davranışı ve 18, 19 ve 23 seslendirme sergileyerek edinilen hedef becerileri kişi, ortam ve araçlar arası genellemeyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm oyuncak setleri için, Bora'nın genelleme oturumlarında 12 hayali oyun davranışı ve 23 seslendirme; Can'ın 16 hayali oyun davranışı ve 18 seslendirme ve Deniz'in ise 19 hayali oyun davranışı ve 21 seslendirme türettiği görülmüştür. Genelleme oturumlarında sergilenen beceri dizisi sayıları ve uzunlukları incelendiğinde, Bora'nın ve Can'ın tüm oyuncak setlerinde 2-12 basamak sayısı arasında sırasıyla toplam 12 ve 13 beceri dizisi; Deniz'in ise 2-7 basamak sayısı arası toplam 17 beceri dizisi sergilediği görülmüştür. Alanyazında hayali oyun becerilerinin öğretimi yapıldığı araştırmaların üçünde genelleme çalışmasının yapıldığı; ancak, yalnızca hayali oyun davranışı sergilenme sıklığına ilişkin bulguların rapor edildiği (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s. 489-506; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006, s. 614); birinde ise genelleme çalışmasının düzenlenmediği görülmüştür (Barton vd.,

2013, s. 330-349). Genelleme çalışmasının düzenlendiği araştırmalar kişiler ve araçlar arası genelleme türüne göre incelendiğinde, üç araştırmada kişiler ve araçlar arası genelleme çalışmasına yer verildiği görülmüştür. Ancak, araştırmalar ortamlar arası genelleme türüne göre incelendiğinde, lke-Kürkçüoğlu (2015, s. 499-517) tarafından yrtlen araştırmanın genelleme çalışmasının uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği binadaki oyun odasında yarı yapılandırılmış bir ortamda düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca, Barton (2015, s. 489-506) tarafından yrtlen araştırmada genelleme çalışmasının yapılandırılmış bir ortamda yürütüldüğü; Barton ve Wolery (2010, s. 85-106) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, ortamlar arası genelleme çalışmasının düzenlenmediği görülmüştür. Tüm bu araştırmalarda çocuklar tarafından edinilen becerilerin farklı kişi, ortam ve araç-gerece genellenebildiği rapor edilmektedir (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106; lke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517; Barton, 2015, s. 489-506). OSB olan çocukların genellemede yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde, bu araştırmada araçlar arası genelleme çalışmasında deney sürecinde kullanılan oyuncaklardan farklı renk ve büyüklükte oyuncaklar kullanılmıştır. Ek olarak, genelleme çalışması, çocukların annesi olarak doğal kişilerle ev ortamı olarak yapılandırılmamış bir ortamda yürütülerek kişiler ve ortamlar arası genelleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki genelleme bulguları daha önce yapılmış araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla, araştırma bulgularının alanyazını genişleteceği ve araştırmanın doğal ortamda sağladığı genelleme bulgularının ileri araştırmalara örnek oluşturacağı dşnlmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, annelerin ve çocukların sınıf ğretmenlerinin ipucunun giderek arttırılması yöntemine ve hedef beceriye yönelik olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir. Alanyazında, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun becerileri ğretiminde sadece iki araştırmada sosyal geçerlik bulgularının değerlendirildiği göze çarpmaktadır (Barton vd., 2013, s. 330-349; lke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517). Bu araştırmaların birinde uygulamacı olarak yardımcı ğretmenlerin (Barton vd., 2013, s. 330-349), diğerinde ise araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve alandaki uzman adaylarının da görüşlerinin alındığı görülmektedir (lke-Kürkçüoğlu, 2015, s. 499-517). Tüm bu çalışmalarda ğretim yöntemine ve hedef beceriye ilişkin olumlu görüşlerin

belirtildiği ve bu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Diğer araştırmalardan farklı olarak, tüm anneler ve çocukların sınıf öğretmenleri çalışmanın sonunda çocukların oyun oynama sürelerinin önemli ölçüde uzadığını ve çocuklarının oyun oynarken daha sık hayali oyun davranışları sergilediğini ifade etmiştir. Ek olarak, kardeşi olan çocukların anneleri, çocuklarının kardeşleriyle daha sık oyun oynamaya başladıklarını, hatta kardeşlerini ve kendilerini oyun oynamaya davet ettiklerini belirtmiştir. Annelerden biri çocuğunun araştırma öncesinde kendisiyle oyun oynamak istemediğini; ancak, araştırmadan sonra kendisini oyuna davet etmeye başladığını vurgulamıştır. Bir anne araştırma öncesinde çocuğunun daha hırçın ve problem davranışlarının çok fazla olduğunu, yürütülen araştırmanın çocuğunun hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırdığını; çocuğunun kardeşleriyle daha sık oynamaya başladığını; böylece, onu sakinleştirerek yaşamını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, annelerle ve sınıf öğretmenleriyle yapılan informal görüşmelerde, çocukların yemek pişirirken tencereye tuz atıyormuş gibi yapması, mutfaktaki fırına dokunup öğretim sürecinde öğrendikleri seslendirmeyi sergilemesi, masaya tabakları koyup ev üyelerini yemeğe çağırması, hasta olan kardeşine dokunup iğne yapıyormuş gibi davranması, hayali doğum günü partisi düzenleyip kağıt havlunun üzerine top koyarak dondurmaymış gibi arkadaşına hediye vermesi, oyuncak arabasını yıkıyormuş gibi ellerini hareket ettirmesi gibi çocuklarının öğretim sürecinde öğrendikleri hayali oyun davranışlarını ev ortamında, sınıfta ve dışarıda gerçek nesnelere sergilemesi ve yeni hayali oyun davranışları türetmeleri dikkat çekmektedir. Alanyazındaki diğer araştırmalar sosyal geçerlik bulgularına göre dikkate alındığında, çocukların hayali oyun oynama sıklığı ve çeşitliliğine ilişkin bir bulguya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, sosyal geçerlik bulgularının alanyazını genişlettiği ve katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmada incelenen bağımlı değişkenlerin yanı sıra, davranışı izleyen motor taklit kullanımı açısından da çalışmanın tartışılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında, çocuğun motor hareketlerinin aynı ya da benzer bir nesne kullanılarak çocukla eşzamanlı biçimde taklit edilmesi olarak tanımlanan davranışı izleyen motor taklidin kullanım amacının çocuğun dikkatini oyuna

yönelmek ve sürdürmek, çocuk ile arasında oyun etkileşimi oluşturmak, oyun oynama sürecini doğallaştırmak olduğu belirtilmektedir (Ingersoll & Shreibman, 2006, s. 491). Ancak, hayali oyun becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalar incelendiğinde, sadece üç araştırmada davranışı izleyen motor taklidin kullanıldığı (Barton ve Wolery, 2010, s. 85-106; Barton, 2015, s. 489-506; Barton vd., 2013, s. 330-349) ve tümünde davranışı izleyen taklidin oturum boyunca sürdürüldüğü rapor edilmektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak, bu çalışmada davranışı izleyen motor taklit, öğretim oturumlarında yalnızca oturum başlangıcında uygulanmıştır. Böylece, çocuğun liderliği izlenerek öğretim oturumlarının başlangıcında çocuğun hangi oyuncakla ilgilendiği belirlenmiş, ikinci düzey ipucunda o oyuncuğa ilişkin hayali oyuna yönelik ipucu sunumunun gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Barton ve Wolery (2010, s. 85-106) tarafından hayali oyun becerilerine ilişkin yürütülen çalışmada, her hayali oyun davranışı öncesi belirlenen davranışı izleyen taklit süresinin 12-20 saniye aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmada, bu aralıkta uygulamacının davranışı izleyen motor taklitte çocuğun yaptığı davranışların aynısını yaparak liderliğini izlediği raporlaştırılmış, ileride yürütülecek araştırmalarda yönelik yanıt aralığının uzatılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Buradan hareketle, deney sürecine başlanmadan önce düzenlenen pilot öğretim oturumlarında, davranışı izleyen motor taklit 15-30 saniye süreyle her bir hedef davranışa ipucu sunmadan önce uygulanmıştır. Ancak, ipuçlarının bu düzende sunulmasıyla oyunun eğlenceli doğasının bozulduğu, tüm oturumlarda çocuğun bu süre boyunca sıkıldığı, tek bir oyuncakla ilgilendiği, oturumu sonlandırmak istediği ve birkaç oturumdan sonra hiç oyun oynamak istemediği görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmada yalnızca oturuma başlarken 15-30 saniye davranışı izleyen motor taklit gerçekleştirilmiştir. Sonraki davranışlarda çocuğa 5 saniye bağımsız tepki fırsatı sunulmuş ve gerektiğinde ipucu düzeyleri arasında geçişler yapılmıştır. Böylece, ipuçlarının daha erken sunulmasıyla çocuğun kendi başına kalması engellenerek, uygulamacının çocuğa daha hızlı müdahalede bulunması kolaylaşmış, oyun sürecinin daha eğlenceli ve etkileşimli olması sağlanmıştır. Bu durumun çocuğun oyundan daha fazla zevk almasına, performansındaki artışa ve hedef beceriyi daha hızlı sürede edinmesine katkıda

bulunduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda, araştırma var olan bulguları desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda ek bulgular da ortaya koymaktadır.

Araştırmanın etkililik bulgularının olumlu olmasıyla birlikte, çalışmanın uygulama sürecine ilişkin bazı noktaların tartışılmasının önemli olduğu düşünölmektedir. İzleyen bölümde bu noktalara ilişkin açıklamalı bilgilere yer verilmiştir.

İlk olarak; çocukların hayali oyun sıklığına yönelik oluşturulan grafiksel analizde, Bora'nın hayali oyun davranışları sayısının evcilik oyuncak setinde dördüncü öğretim oturumunda aniden arttığı görölmektedir. Bora'nın ilk üç öğretim oturumu boyunca karton kutu ve insan figürleriyle yineleyici bir biçimde aynı oyun davranışı sergilediği görölmüştür. Dolayısıyla, davranışı izleyen motor taklit için belirlenen 15-30 saniye aralığında, uygulamacı ipucunu 15. saniyede özellikle bu oyuncaklar ile sergilenebilecek hayali oyun davranışlarına ilişkin sunmuştur. Dolayısıyla, ani artışın Bora'nın yineleyici davranışlarında azalma meydana gelmesiyle Bora'nın diğer oyuncaklara dikkatini vermeye başlamasından kaynaklandığı düşünölebilir. Ayrıca, çiftlik oyuncak seti üçüncü toplu yoklama evresi ikinci oturumunda Bora'nın bu oturumda sergilediği hayali oyun davranışları incelendiğinde, davranışların aynı olma durumunun yüksek olduğu, 24 davranışın sadece 18'inin birbirinden farklı hayali oyun davranışı olduğu görölmüştür. Dolayısıyla, bu artışın hayali oyun davranışlarındaki aynı olma durumundan kaynaklandığı görölmektedir. Ayrıca, evcilik oyuncak seti için ikinci öğretim oturumunda Can'ın hayali oyun davranışlarında ani bir yükseliş görölmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede alınan Can'ın annesiyle yaşadığı ve baba özleminin bulunduğu bilgisinden hareketle, bu durumun Can'ın içerisinde baba figürünün bulunduğu evcilik oyuncak setini çok sevmesinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Ayrıca, çiftlik oyuncak seti dördüncü toplu yoklama evresinde Can'ın hayali oyun davranışlarında artan bir eğilim görölmektedir. Can ilk iki oturumun sonlarına doğru oturumu sonlandırarak evcilik oyuncak setiyle oynamak istediğini belirttiği ve çocuğun dikkatinin dağılmasına sebep olduğu görölmüştür. Uygulamacı üçüncü oturumda çocuğun verdiği doğru tepkileri daha coşkulu biçimde pekiştirmesiyle bu durumun engellendiği ve sergilenen davranışlarda artış olduğu görölmüştür. Ayrıca, Deniz'in hayali oyun davranışlarının çiftlik oyuncak setinin altıncı ve yedinci

öğretim oturumlarında düştüğü; ancak sekizinci oturumuyla beraber arttığı görülmektedir. Bunun nedeninin, Deniz'in altıncı ve yedinci öğretim oturumunun normal öğretim saatinden farklı bir saatte düzenlenmek zorunda kalınmış olması ve bu durumun çocuğun rutini bozduğu düşünülmektedir. Sekizinci öğretim oturumundan itibaren öğretim oturumlarının normal düzenlenme saatine göre çekilmesinden dolayı, bu durumun çocuğun performansına yansıdığı düşünülmektedir.

İkinci olarak, Bora'nın evcilik oyuncak setine ilişkin bulgularına bakıldığında, dördüncü öğretim oturumunda 22 olan hayali oyun davranışını beşinci oturumda 16'ya düştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede Bora'nın uzun süredir görmediği bir aile bireyinin o gün ziyarete geleceğini bildiği ve sınıfta sürekli kişinin ne zaman geleceğini sorduğu öğrenilmiştir. Dolayısıyla, bunun nedeni olarak, Bora'nın bu oturumda oyuncaklara yeteri kadar dikkatini yöneltememesi olduğu düşünülmektedir. Evcilik oyuncak seti üçüncü toplu yoklama oturumunda Can'ın son oturumda hayali oyun davranış sıklığında değişim olmazken, sergilediği seslendirmelerin sayısında düşüş görülmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede, Can'ın o gün sevdiği bir sınıf arkadaşının gelmediği ve sınıfta da sessiz ve durgun olduğu bilgisi elde edilmiştir. Bir diğer tartışma noktası ise, Deniz'in hayali oyun davranış verilerinin çiftlik oyuncak seti beşinci öğretim oturumuna kadar tutarlı biçimde artmaya devam ederken yedinci oturumda düşmesi ve bu oturumdan sonra veri düzeylerinde değişkenliğin olması durumudur. Deniz çiftlik oyuncak seti beşinci oturumunda hastalanmış ve öğretim oturumları normal saatinden farklı bir saatte düzenlenmek zorunda kalınmıştır. Bu durumun Deniz'in oturumlarda gösterdiği doğru tepki düzeyinde düşüşe ve değişkenliğe yol açtığı düşünülmektedir. Aynı oyuncak setinde üçüncü toplu yoklama evresinde, Deniz'in hayali oyun davranışlarının ikinci oturumda düştüğü görülmektedir. Annesiyle yapılan görüşmede, Deniz'in o gün iğne vurulmak için hastaneye gideceğini, durgun olduğunu ve sebepsiz ağlamalarının olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, düşüşün nedeni olarak, Deniz'in bu oturumda sahip olduğu kaygıdan dolayı oyuncaklara yeteri kadar dikkatini yöneltememesi olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, tüm çocukların evcilik ve çiftlik oyuncak setlerinde itfaiyecilik oyuncak setine kıyasla daha fazla davranış türettiği görülmektedir. Ayrıca, evcilik ve

çiftlik oyuncak setlerinde türetilen davranış sayılarının eğiliminde az da olsa artış gerçekleşirken; itfaiyecilik oyuncak setinde bu eğilimde azalma görülmektedir. Alanyazında, bir oyuncağın özelliklerinin ve işlevinin bilinmesinin, o oyuncağa ilişkin sergilenebilecek oyun davranışlarını arttıracakları belirtilmektedir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004, s. 91-115). Buradan hareketle, evcilik ve çiftlik oyuncak setlerinin çocukların günlük hayatta daha çok karşılaştığı ve yaşantılarında olan ve günlük yaşamlarında karşılaştığı durumları sergilemeleri için daha elverişli oldukları düşünülmektedir.

Dördüncü olarak, çiftlik oyuncak seti öğretim oturumlarına başlamadan önce düzenlenen birinci ve ikinci toplu yoklama evrelerinde Deniz'in diş fırçasıyla sergilediği takıntılı davranışların, çiftlik oyuncak seti birinci ve ikinci oturumlarında da devam ettiği; dolayısıyla kendisine sunulan ikinci düzey ipucuna tepki vermediği, son düzey ipucuna ise karşı koyduğu görülmüştür. Dolayısıyla üçüncü oturumdan itibaren oturuma başlamadan önce diş fırçası ortamdan uzaklaştırılmış ve oturumun bitimine doğru ortama tekrar konularak uyarlamaya gidilmiştir. Bu uyarlama, Deniz'in dikkatini diğer oyuncaklara yöneltmesini sağlamış ve hedef becerideki performansının artmasına katkıda bulunmuştur.

Beşinci olarak, annelerin uygulamacı olarak yer aldığı genelleme oturumlarına başlamadan önce annelere genelleme oturumu akışına ve basamaklarına ilişkin sözlü bilgi verilmiştir. Ardından katılımcı olmayan başka bir çocukla örnek bir oturum yapmaları istenmiş ve geribildirimde bulunulmuştur. Ancak, annelerin oturum sırasında çocuğunu yönlendirdiği görülmüş ve çocuğuyla yürüteceği genelleme oturumlarında belirlenen yanıt aralığını beklemeden ipucu sunma ihtimaline karşı sadece davranışı izleyen motor ve sözel taklidi sürdürmeleri istenmiştir. Dolayısıyla, anne çocuğun doğru tepkilerine doğal pekiştireç sunamamıştır. Ayrıca, oturum başlangıcında annelerin dikkat sağlayıcı ipucunu sunduktan sonra beceri yönergesi sunmayı unuttukları görülmüştür. Bu iki durumun genelleme oturumları uygulama güvenilirliği katsayısını ortalama %85,4 (ranj: %81,25-%87,5) düzeyine indirmiştir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında, davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin tüm çocukların

hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada, farklı araç, kişi ve ortama genellemesinde ve sürdürmesinde etkili bir uygulama olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, model ve tam fiziksel ipuçlarıyla birlikte sunulan sözel ipuçlarının ve seslendirmelerin tüm çocukların seslendirme sayılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Deney süresince, tüm çocukların hayali oyun davranışı ve seslendirme türetmelerinde öğretim yönteminin etkililiğini ortaya koyan yönlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu noktada itfaiyecilik oyuncak setinde farklılık görülmüş, çocuklar diğer oyuncak setlerine daha fazla sayıda davranış türetmiştir. Ayrıca, öğretim oturumları ve öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen tüm yoklama evrelerinde çocukların hayali oyun davranış ve seslendirme farklılık düzeyinde artış görülmüştür. Ek olarak, araştırmanın öğretim yönteminin çocukların hayali oyun öğelerinden biri olan beceri dizisi özelliğinde performans düzeyi artışında da etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, konuyla ilgili yürütülen tüm çalışmalar dikkate alındığında bu araştırmanın OSB olan çocukların hayali oyun sıklığı ve çeşitliliğini arttırmada alanyazını genişlettiği ve katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıda sıralanan sınırlılıkların yer aldığı düşünülmektedir:

1. Araştırmaya sadece yaşları 5-6 arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırma sadece araştırmaya katılan çocuklarla sınırlıdır,
2. Araştırmanın genelleme oturumları hariç tüm oturumları yarı yapılandırılmış bir ortamda düzenlenmiştir. Ancak, bu ortamın çocukların öğretim gördüğü bir kurumda yer alması ve çocuk için tamamıyla doğal bir ortam olmaması bir sınırlılık olarak düşünülmektedir,
3. Araştırmanın genelleme oturumları, çocukların evlerinde anneleri tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla, çocukların edindikleri becerileri okul gibi doğal ortamlarda sınıf arkadaşları gibi doğal kişilere genelleyip genellemedikleri ölçülememiştir. Bu durumun da araştırmanın diğer bir sınırlılığı olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB olan çocukların hayali oyun oynama sıklık ve çeşitliliklerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. İzleyen bölümde araştırmada elde edilen bulgular, deney sürecinde yapılan gözlemler, tartışma ve sosyal geçerlik bulguları ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Annelere, alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerine, uzmanlara, yardımcı öğretmenlere ve okul öncesi öğretmenlerine tüm kategorileri dikkate alarak hayali oyun becerileri öğretimine yönelik ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemini kullanmaları önerilebilir,
2. Annelere, alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmenlerine oyun etkinlikleri sırasında yeni hayali oyun davranışı ve seslendirme üretimine odaklanmaları önerilebilir,
3. OSB olan çocukların ailelerine hayali oyunu destekleyici etkinliklere yer vermeleri önerilebilir,
4. Annelere, alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerine, uzmanlara, yardımcı öğretmenlere ve okul öncesi öğretmenlerine OSB olan çocuklara hayali oyuna yönelik öğretim sürecinde davranışı izleyen taklidi kullanmaları önerilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmanın bulguları dikkate alınarak, hayali oyun becerilerinin öğretimine yönelik benzer çalışmaların okul, anasınıfı veya ev ortamı gibi doğal ortamlarda yürütülmesi önerilebilir,
2. Benzer çalışmaların anne, baba, akran veya kardeş gibi doğal kişiler tarafından yürütülmesi önerilebilir,
3. Düşük uygulama güvenilirliğiyle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiği incelenebilir,
4. Bu araştırmanın, bire bir öğretim düzeniyle yürütülmüş olmasından hareketle, ileri araştırmalarda grup eğitimi sırasında ipucunun giderek arttırılmasının etkililiğini incelenebilir,

5. Benzer çalışmaların, oyuncak setlerine daha fazla sembolik öğelerinin (Örneğin, ip, şişe kapağı, tahta çubuk gibi) eklenmesinin hayali oyun davranışlarının hayali oyun kategorilerine göre dağılımı üzerindeki etkileri incelenebilir,
6. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla hayali oyun davranışı türetmeye odaklanan araştırmalar planlanabilir,
7. Benzer çalışmaların, duygu paylaşımı, yüz ifadeleri veya jest kullanımına yönelik hedeflenmeyen bilgi sunumuyla birlikte yürütülmesi önerilebilir,
8. Hayali oyun becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, aşamalı yardımla öğretim gibi farklı bilimsel dayanaklı uygulamalarla etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılması önerilebilir,
9. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin sunulmasıyla, özellikle ortamda olmayan bir nesneyi/durumu varmış gibi kabul etme ve bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma kategorilerinde hayali oyun çeşitliliğinin arttırılmasına odaklanan çalışmaların tasarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M. ve Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517-532.
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I. ve Kemp-Inman, A. (2015). Systematic instruction for phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are aac users. *The Journal of Special Education*, 1-12.
- American Psychiatric Association (2013). *dianostic and statistical manual of mental disorder five edition*. Washington DC: APA.
- Ault, M. ve Griffen, A. (2013). Teaching with the System of Least Prompts: An Easy Method for Monitoring Progress. *Teaching Exceptional Children*,45(3), 46-53.
- Ault, M.J., Wolery, M., Doyle, P.M. ve Gast, D.L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children*, 55(4). 346–356.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506.
- Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M. ve Kim, Y. (2013). Coaching Preservice Teachers to Teach Play Skills to Children With Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 330-349.
- Barton, E. E., Lawrence, K. ve Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42, 1205-1217.

- Barton, E. E. ve Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15, 5-17.
- Barton, E.E. ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28,109–125.
- Barton, E.E. ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106.
- Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S. ve Barthelemy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, 9(3), 229-245.
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1–5.
- Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T. ve Hunley M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 156-167.
- Boutot , E.A. , Guenther , T. ve Crozier , S . (2005). Let’s play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 285 – 292.
- Browder, D. M., Jimenez, B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M. ve Bethune, K. S. (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 308-320.
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L. ve Allison, C. (2015). Effects of story-mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1-13.

- Campbell, S. B., Leezenbaum, N. B., Mahoney, A. S., Moore, E. L., ve Brownell, C. A. (2016). Pretend play and social engagement in toddlers at high and low genetic risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders* 46, 2305–2316.
- Carp, C. L., Peterson, S. P., Arkel, A. J. ve Petursdottir A. I. (2012). A further evaluation of Picture prompt during auditory-visual conditional discrimination training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 737-751.
- Chan, P., Chen, C., Feng, H., Lee, Y. ve Chen, K. (2016). Theory of Mind Deficit is Associated with Pretend Play Performance, but not Playfulness, in Children with Autism Spectrum Disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28, 43-52.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. ve Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 265-285.
- Charman, T. ve Baron-Cohen, S. (1997). Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 325–332.
- Cihak, D., Fahrenkroq, C., Ayres, K. M. ve Smith, C. (2009). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1-13.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W. ve Crotty, K. E. (2008). Comparison of Simultaneous Prompting Procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2008, 43(2), 226-248.
- Copple, K., Koul, R., Banda, D. ve Frye, E. (2015). An examination of the effectiveness of video modelling intervention using a speech-generating device in preschool children at risk for autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(2), 104-112.
- Çelebi-Öncü, E. ve Özbay, E. (2008). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. (5. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Delaney, E. M., ve Kaiser, A. P. (2001). The effects of teaching parents blended communication and behavior support strategies. *Behavioral Disorders, 26*, 93-116.
- DiCarlo, C. F. ve Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 197-207.
- Dixon, M. R., Peach, J. ve D. J. H. (2017). Teaching Complex Verbal Operants To Children with Autism and Establishing Generalization Using the Peak Curriculum. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*, 317-331.
- Duttlinger, C., Ayres, K. M., Bevill-Davis, A. ve Douglas, K. H. (2012). The effects of a picture activity schedule for students with intellectual disability to complete a sequence of tasks following verbal directions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(1), 32-43.
- Fein, G.G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development, 52*(4), 1095-1118.
- Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L., Peart, T., Waters, S. (2017). Effects of a Least-to-Most Prompting Procedure on Multisymbol Message Production in Children With Autism Spectrum Disorder Who Use Augmentative and Alternative Communication. *American Journal of Speech-Language Pathology, 26*, 81-98.
- Fisher, W. W., Kodak, T. ve Moore, J. W. (2007). Embedding an identity-matching task within a prompting hierarchy to facilitate acquisition of conditional discriminations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 489-499.
- Greer, B. D., Neidert, P. L. ve Dozier, C. L. (2016). A component analysis of toilet-training procedures recommended for young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*, 69-84.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. (10. Baskı). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hidi, S., Renninger, K. ve Krapp, A. (2004). *Interest, a Motivational Variable that Combines Affective and Cognitive Functioning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hobson, J.A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 114-127.
- Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Humphreys, T., Polic, A. S., Howk, L. L., Thaxton, J. R. Ve Ivancic A. P. (2013). An evaluation of repeating the discriminative stimulus when using least-to-most prompting to teach intraverbal behavior to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46, 534-538.
- Ingersoll, B., ve Shreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281-307.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.
- Jester, M. ve Johnson, C. J. (2016). differences in theory of mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. *Infant and Child Development*, 25, 24-42.
- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J. ve Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 86-103.
- Jung, S. ve Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38, 74-90.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Achmadi, D., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B. ve Sigafoos, J. (2012). Teaching picture naming to two adolescents with autism spectrum disorders using systematic instruction and speech-generating devices. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1223-1233.

- Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S. ve Lerner, M. D. (2016). Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14.
- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611-620.
- Kasari, C., Chang Y. ve Patterson, S. (2013). Pretending to Play or playing to pretend. *American Journal of Play*, 6(1), 124-135.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 17-42). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Landa R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25.
- Levin, D. S., Volkert, V. M. ve Piazza, C. C. (2014). A multi-component treatment to reduce packing in children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 38(6), 940-963.
- Libby S., Powell, S., Messer D. ve Jordan R. (1997). Imitation of pretend acts by children with autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 365-383.
- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S. ve Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1, 37-43.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. ve Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247-267.
- Lifter, K., Mason E.J. ve Barton, E.E. (2011). Children's Play: Where We Have Been and Where We Could Go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281-297.

- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. ve Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17, 139–159.
- Lydon, H., Healy, O. ve Leader, G. (2011) A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 5, 872-884.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. ve Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 43-55.
- MacManus, C., MacDonald, R. ve Ahearn, W. (2015). Teaching and generalizing pretend play in children with autism using video modeling and matrix training. *Behavioral Interventions*, 30, 191-218.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785–797.
- McMahon D., Cihak D. F., Wright, R. E. ve Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56.
- McMahon, D. D., Smith, C. C., Cihak, D. F., Wright, R. ve Gibbons, M. M. (2015). *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 157-165.
- Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2011). Evidence-Based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114-133.
- Mims, P. J., Hudson, M. E. ve Browder, D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80.
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resource of play ideas for parents and carers* (2. Baskı). Londra: Jessica Kingsley Yayıncılık.

- Murzynski, N. T. ve Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 22, 147-152.
- National Autism Center (NAC). (2009). *National Standards Report*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Standards Report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). [<http://autismpdc.fpg.unc.edu>]
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N. Smith-Canter, L. L. ve Strain, P. S. (2003). Evidence-Based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 166-175.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. L. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-Based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.
- Papacek, A. M., Chai, Z. ve Green, K. B. (2016). Play and Social Interaction Strategies for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Preschool Settings. *Young Exceptional Children*, 19, 3-17.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269. (Aktaran: Rubin, Maioni, & Hornung, 1976).
- Pierce, J. M., Spriggs, A. D., Gast, D. L. ve Luscre, D. (2013). Effects of visual activity schedules on independent classroom transitions for students with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(3), 253-269.
- Richardson, A. R., Lerman, D. C., Nissen, M. A., Luck, K. M., Neal, A. E., Bao, S. ve Tsami L. (2017). Can pictures promote the acquisition of sight-word reading? An evaluation of two potential instructional strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 67-86.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. ve Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.

- Rutherford, M. D. ve Rogers, S. J. (2003). The cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289–302.
- Seaver, J. L. Ve Bourret, J. C. (2014). An evaluation of response prompts for teaching behavior chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 777-792.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6(2), 169–179.
- Siegel, E. B. ve Lien, S. E. (2015). Using photographs of contrasting contextual complexity to support classroom transitions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(2), 100-114.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Ma, C. H., Edrisinha, C., Cannella, H. Ve Lancioni, G. E. (2006). Effects of embedded instruction versus discrete-trial training on self-injury, correct responding, and mood in a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(4), 196-203.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Seely-York, S. ve Edrisinha, C. (2004). Teaching students with developmental disabilities to locate their aac device. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 371-383.
- Spooner, F., Ahlgrimm-Delzell, L., Kemp-Inman, A. ve Wood, L. A. (2014). Using an iPad2 with systematic instruction to teach shared stories for elementary-aged students with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 30-46.
- Stagnitti, K., Bailey, A., Stevenson, E. H., Reynolds, E. ve Kidd, E. (2016). An Investigation into Effects of Play-Based instruction on the Development of Play Skills and Oral Language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406.
- Stahmer, A. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 127–141.
- Taylor, B. A. ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377–391.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*, 217-254.

- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C. ve Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 863-873.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C. ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 265-282.
- Toelken, S. ve Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a bried embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27, 93-104.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. ve 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, 993-1005.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. Ü. Tüfekçioğlu (Editör), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve önemi* (s. 1-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ungerer, J. ve Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A Comparison of Least-to-Most Prompting and Video Modeling for Teaching Pretend Play Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 499-517.
- Wacker, D. P., Harding, J. W., Berg, W. K., Lee, J. F., Scheltz, K. M., Padilla, Y. C., Nevin, J. A. ve Shanan, T. A. (2011). An evaluation of persistence of treatment effects during long-term treatment of destructive behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 96, 261-282.
- Waddington, H., Sigafos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., van der Meer, L., Carnett, A., Stevens, M., Roche, L., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R. ve

- Marschik, P. B. (2014). Three children with autism spectrum disorder learn to perform a three-step communication sequence using an iPad®-based speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39, 59-67.
- Watson, L.R. ve Flippin, M. (2008). Language Outcomes for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *The ASHA Leader*, 13, 8-12.
- West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 229-241.
- Wilson, E. R., Wine, B. ve Fitterer, K. (2017). An investigation of the matrix training approach to teach social play skills. *Behavioral Interventions*, 1-7.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play ve imagination in children with autism*. NY: Teachers College Press.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Wolfberg, P. J. ve Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 467-489.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Developmental Disorders*, 45, 1951- 1966
- Wood, E. Ve Attfield, J. (1996). *Play, Learning, And The Early Childhood Curriculum*. Londra: Chapman Yayınları.
- Xin, J. F. Ve Leonard, D. A. (2015). Using iPads to teach communication skills of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 45, 4154-4164.
- Yakubova, G. ve Taber-Doughty, T. (2013). Brief Report: Learning Via the Electronic Interactive Whiteboard for Two Students with Autism and a Student with

Moderate Intellectual Disability. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 43, 1465-1472.

Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Ağbuğa, B. ve Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kinesiology*, 43(1), 44-55.

Yılmaz, I., Birkan, B. ve Konukman, F. (2005). Effects of least-to-most prompting on teaching prerequisite skills of tennis to children with autism in small group instructional arrangements. *International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 43 (1), 44-55.

Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

Zeigler, D. (2016). Teaching adolescents with autism to order in a fast food restaurant using least to most prompting. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Philadelphia: Temple Üniversitesi.

EKLER

EK-1. Veli İzin Formu

EK-2. Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-3. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumları Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirmeleri Veri Toplama Formu

EK-4. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Yeni Hayali Oyun ve Seslendirmelere İlişkin Veri Toplama Formu

EK-5. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışlarının Oluşturduğu Beceri Dizisi Sayısına ve Uzunluğuna İlişkin Veri Toplama Formu

EK-6. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımına İlişkin Veri Toplama Formu

EK-7. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışların ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumuna İlişkin Veri Toplama Formu

EK-8 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-9 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-10. Annelerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu

EK-11. Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu

EK-12. Çocuklar Tarafından Türetilen Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirme Örnekleri

EK-13. Evcilik Oyuncak Seti

EK-14. Çiftlik Oyuncak Seti

EK-15. İtfaiyecilik Oyuncak Seti

EK-1. Veli İzin Formu

Sevgili Veli;

Bu araştırmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğinin incelenmesidir.

Bu ile Dinçer SARAL arasında bir sözleşmedir. Bu sözleşme ile Dinçer SARAL'ın çocuğuma ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle hayali oyun oynama becerisi öğretimi yapmasına ve çocuğum ile benim görüntülerimi çekmesine izin veriyorum.

Bu çalışmada alınacak görüntülerin ve bu görüntülerden elde edilen verilerin Dinçer SARAL'ın yapacağı araştırma kapsamında kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmada alınacak görüntülerin herhangi bir yerde yayımlanmayacağını ancak gereksinim duyulduğunda alanda çalışan öğrenci ve uygulamacılarla yapılan ders ya da seminer gibi etkinliklerde kullanılabileceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmada gizliliğin esas olduğunu benim ve çocuğumun isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince Dinçer SARAL'ın soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın her aşamasında ve çalışma bittikten sonra Dinçer SARAL tarafından bilgilendirileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışma sırasında isteğim dâhilinde araştırmadan çocuğumu çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU danışmanlığında yürütülecektir.

Araştırmacı (İsim Soyisim)

İmza

Veli (İsim Soyisim)

İmza

EK-3. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumları Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirmeleri Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Oyuncak Seti:

1. OTURUM			
Hayali Oyun Davranışı		Seslendirme	
TOPLAM İÖD:			
TOPLAM İÖY:			
TOPLAM İSD:			
TOPLAM İSY:			
Başlangıç Zamanı:	___:___		
Bitiş Zamanı:	___:___		
Toplam Süre:	___:___		

İÖD: İpucundan Önce Doğru Tepki

İÖY: İpucundan Önce Yanlış Tepki

İSD: İpucundan Sonra Doğru Tepki

İSY: İpucundan Sonra Yanlış Tepki

EK-4. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Yeni Hayali Oyun ve Seslendirmelere İlişkin Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Oturum:
Oyuncak Seti	

Başlama Zamanı:	_____:	_____
Bitiş Zamanı:	_____:	_____
Toplam Süre:	_____:	_____
	YENİ HAYALİ OYUN DAVRANIŞI	YENİ SESLENDİRME
TOPLAM OLUŞUM SAYISI:		

Oluşum Sayısı: +

EK-5. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışlarının Oluşturduğu Beceri Dizisi Sayısına ve Uzunluğuna İlişkin Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Beceri:
Oyuncak Seti:	Oturum:

Beceri Dizisi Uzunluğu	Beceri Dizisi Sayısı								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
Toplam Beceri Dizisi Sayısı:									
Beceri Dizisi Uzunlukları:									
Başlangıç Zamanı:	_____:								
Bitiş Zamanı:	_____:								
Toplam Süre:	_____:								

Oluşum Sayısı: +

EK-6. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışlarının Kategorilere Dağılımına İlişkin Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Oturum:
Oyuncak Seti:	

Hayali Oyun Davranışı	Gerçek Bir Nesneyi/Temsilini Amacına Uygun Olarak Hayali Olarak Kullanma	Bir Nesneyi Başka Bir Nesneymiş Gibi Kullanma	Ortamda Olmayan Bir Nesneyi veya Durumu Varmış Gibi Davranma	Kendisine, Başkalarına ya da Nesnelere Rol veya Duygular Yükleme
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
...				
20				
...				
Toplam Oluşum Sayısı:				
Başlangıç Zamanı:				
Bitiş Zamanı:				
Toplam Süre:				

Oluşum Sayısı: +

EK-7. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumlarında Sergilenen Hayali Oyun Davranışlarının ve Seslendirmelerin Aynı-Farklı Olma Durumuna İlişkin Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Oyuncak Seti:

Hayali Oyun Davranışı	OTURUMLAR						Seslendirme	OTURUMLAR							
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		
Toplam Farklı Hayali Oyun:								Toplam Farklı Seslendirme:							
Toplam Aynı Hayali Oyun:								Toplam Aynı Seslendirme:							
Başlangıç Zamanı:	_____:														
Bitiş Zamanı:	_____:														
Toplam Süre:	_____:														

Farklı Hayali Oyun Davranışı: D+
Aynı Hayali Oyun Davranışı: D-

Farklı Seslendirme: S+
Aynı Seslendirme: S-

EK-8 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Beceri:
Oturum:	Oyuncak Seti:

İlişkin Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Hedeflenen Davranışlar	Oyun İçin Gerekli Ortamı Düzenleme	Oyun Araç-Gereçlerini Hazır Hale Getirme	Deneğe Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Beceri Yönergesini Sunma	Davranışı İzleyen Taklidi Kullanma	Tepkide Bulunma Süresini Bekleme	Gerektiğinde İpucu Sunma	Deneğin Tepkisine Uygun Tepkide Bulunma	Oturumu Sonlandırma	İş birliğini Pekiştirme
Doğru Tepki Sayısı:										
Doğru Tepki Yüzdesi:										
Yanlış Tepki Sayısı:										
Yanlış Tepki Yüzdesi:										

Doğru Tepki: +

Yanlış Tepki: -

EK-9 İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim İle Sunulan Öğretim Sürecine İlişkin Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	Tarih:
Çocuğun Adı Soyadı:	Beceri:
Oturum:	Oyuncak Seti:

Hedeflenen Davranışlar	OTURUMLAR							
	Oyun İçin Gerekli Ortamı Düzenleme	Oyun Araç- Gereçlerini Hazır Hale Getirme	Deneğe Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunulması	Beceri Yönergesini Sunma	Davranış İzleyen Taklidi Kullanma	Deneğin Tepkisine Uygun Tepkide	Oturumu Sonlandırma	İş birliğini Pekiştirme
Doğru Tepki Sayısı:								
Doğru Tepki Yüzdesi:								
Yanlış Tepki Sayısı:								
Yanlış Tepki Yüzdesi:								

Doğru Tepki: +

Yanlış Tepki: -

EK-10. Annelerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu

Sayın Anne-Baba,

Bu form çocuğunuza öğretilen hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların ileride hayali oyun öğretimine yönelik düzenlenecek araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sorulara içtenlikle yanıt vermeniz Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukların eğitiminde doğru ve etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesine ışık tutacaktır. Formda 4 adet Evet-Hayır seçenekli ve 2 adet açık uçlu olmak üzere toplam 6 soru bulunmaktadır. Evet-Hayır seçenekli sorularda kendinize uygun olan seçeneği "X" ile işaretlemenizi, neden evet ya da hayır olarak düşündüğünüzü birkaç cümle ile belirtmenizi; açık uçlu sorulara içtenlikle yanıt vermenizi rica ederiz.

Katılımınız, sorulara yanıt vererek araştırmaya vereceğiniz katkı ve iş birliğiniz için teşekkür ederiz.

Dinçer SARAL

SORULAR

1. İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun oynama becerilerinin çocuğunuz için önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

2. İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerinin çocuğunuzun hayali oyun oynama sıklığını arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

3. İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerinin çocuğunuzun hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğini (gerçek bir nesneyi hayali olarak kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, ortamda olmayan nesneyi ya da durumu varmış gibi kabul etme, kendisine, başka bir kişiye ya da bir nesneye rol, duygu, vs. yükleme gibi) arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

4. İpucunun giderek arttırılmasıyla çocuğunuza öğretilen hayali oyun becerilerini çocuğunuzun farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de sergilediğini gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz bu hayali oyun becerilerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

Evet

Hayır

.....

.....

.....

.....

5. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumlu yönleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

6. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunularak hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumsuz yönleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

EK-11. Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Formu

Sayın Öğretmen,

Bu form öğrencinize öğretilen hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların ileride hayali oyun öğretimine yönelik düzenlenecek araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sorulara içtenlikle yanıt vermeniz Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukların eğitiminde doğru ve etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesine ışık tutacaktır. Formda 6 adet Evet-Hayır seçenekli ve 2 adet açık uçlu olmak üzere toplam 8 soru bulunmaktadır. Evet-Hayır seçenekli sorularda kendinize uygun olan seçeneği "X" ile işaretlemenizi, neden evet ya da hayır olarak düşündüğünüzü birkaç cümle ile belirtmenizi; açık uçlu sorulara içtenlikle yanıt vermenizi rica ederiz.

Katılımınız, sorulara yanıt vererek araştırmaya vereceğiniz katkı ve iş birliğiniz için teşekkür ederiz.

Diğer SARAL

SORULAR

1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğrencinize öğretilen hayali oyun oynama becerilerinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....
.....
.....
.....

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerinin öğrencinizin hayali oyun oynama sıklığını arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....
.....
.....
.....

2. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerinin öğrencinizin hayali oyun davranışlarındaki çeşitliliğini (gerçek bir nesneyi hayali olarak kullanma, bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma, ortamda olmayan nesneyi ya da durumu varmış gibi kabul etme, kendisine, başka bir kişiye ya da bir nesneye rol, duygu, vs. yükleme gibi) arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....
.....
.....
.....

3. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretilen hayali oyun becerilerini öğrencinizin farklı ortamlarda (Örneğin, oyun odası gibi) ve farklı kişilerle de sergilediğini gözlemlediniz mi? Gözlemlediyse bu hayali oyun becerilerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

Evet

Hayır

.....
.....
.....

4. Hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmak amacıyla sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....
.....
.....

5. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle sunulan öğretim sürecini, OSB'li çocuklarla yaptığınız bire-bir ya da grup öğretim çalışmalarında kullanmayı düşünür müsünüz?

() Evet

() Hayır

Lütfen düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle belirtiniz:

.....
.....
.....
.....

6. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumlu yönleri nelerdir?

.....
.....
.....

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik yürütülen bu çalışmanın sizce en olumsuz yönleri nelerdir?

.....
.....

EK-12. Çocuklar Tarafından Türetilen Hayali Oyun Davranışları ve Seslendirme Örnekleri

BORA	CAN	DENİZ
"Pizzamız Hazır" Der ve Pizzayı Tabaka Koyar.	Figürü Kutuya Koyar ve "Bu Burada Ders Yapsın" der	Parmağını İğneymiş Gibi Figüre Değdirir ve "Cıss!" Der.
Tabakları Otobüsün Kanatlarıymış Gibi Kullanır.	Bloğu Kaydırakmış gibi "Piuu!" diyerek Figürü Üzerinde Kaydırır.	"Elele Tutuşalım" der ve Figürleri Yan Yana Dizer.
"Ah, Akşam Oldu" der ve Okulun Kapısını Açar	"Bu Ekmek Olsun" der ve Pizzayı Masaya Koyar	Kurdeleyi Masada Hareket Ettirir ve "Ayy Yılaan!" der.
"Burası Benim Asansörüm" der ve Kutuyu Masaya Koyar.	Kaşıkla Ocağın Üzerinde Bir Şey Karıştırıyormuş Gibi Yaparak "Çorba Karıştırıyoruz" der	Figürleri Hızlıca Sallar ve "Üstümü Giydim" der.
Süngerini Sabunmuş Gibi Keçiye Sürer.	"Öhö Öhö!" Diyerek Öksürür ve "Bu Makarna Acı!" der	"Keçiye Meyve Yedirelim" der ve Eliyle Keçiye Meyve Yedirişormuş gibi Yapar.
Çiti Uçakmış Gibi Uçurur ve "Vuuu" der.	"Çiftçini Uykusu Gelmiş" der ve Yatırır.	"Doktora Gidelim" der ve Figürü Yürütür.
"Yoğurdunu da Atalım" der ve Bardağa Yoğurt Koyuyormuş Gibi Yapar.	Süngerini Makarnaymış Gibi Kullanır.	"Keçiye Krem Sürelim" der ve Eliyle Keçinin Yüzüne Krem Sürüyormuş gibi Yapar.
Keçiyi Traktörün Kasasına Koyar ve "Keçimizi Yakaladık" der.	Evi Ters Çevirir ve "Ah, Evimiz Kırıldı!" der.	"Düt Düt" diyerek Küreği Kaykaymış Gibi Hareket Ettirir
"Buz Koyalım" der ve Hortumu Buzmuş gibi Figürün Ayağına Koyar.	Köpeği Metal Kutunun Üzerine Koyar ve "Köpeğimiz Ağaçta Kalmış" der	"Kırmızı Işık" der ve Birden Arabayı Durdurur.
Figürün Ayağını Çevirir ve "Ayağı Kırılmış!" der.	Metal Kutuyu Ters Çevirir ve "Burası Benim Okulum" der.	Silgiyi Trambolinmiş Gibi "Zıp Zıp" diyerek Figürü Üzerinde Zıplatır

EK-13. Evcilik Oyuncak Seti



EK-14. Çiftlik Oyuncak Seti



EK-15. İtfaiyecilik Oyuncak Seti



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı :Dinçer SARAL
Yabancı Dil :İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :Erzin/15.02.1990
E-Posta : dincersaral@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2014- , Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim TYL,
2008-2012, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği,
2004-2008, Yahya Turan Anadolu Öğretmen Lisesi.

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri

Saral, D. & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2016). OSB Olan Bireylere Sosyal Etkileşim Becerilerinin Öğretiminde İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretimin Kullanılması: Betimsel Bir Çalışma. 3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulan poster bildiri. Eskişehir

Saral, D. & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2016). OSB olan Çocuklara Yönelik Gelişimsel ve İlişki Temelli Modellerden ESDM ve Responsive Teaching'in Uygulama ve Araştırma Açısından Karşılaştırılması. 3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulan poster bildiri. Eskişehir

Sert, O. & Saral, D. (2016). Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Eğitim Veren Uzman Yetiştirme Süreci: Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans Programı. 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan poster bildiri. Ankara