



Gelişimsel Sorunları Olan Çocuklarda Oyun Temelli Ev ve Çocuk Merkezli Eğitim Programının Etkililiği Üzerine Çalışma*

A Study On Effectiveness Of Child-Centered And Play-Based Home Support Education Program On Children Who Have Development Problems

Oktay TAYMAZ SARI**, Elif BİÇER***, Dilek KASIM****

• *Geliş Tarihi:* 11.01.2017 • *Kabul Tarihi:* 03.05.2017 • *Yayın Tarihi:* 17.10.2017

ÖZ: Bu araştırma, çocuklarında gelişimsel farklılıklar olduğunu fark eden ailelerin bağımsız bir psikiyatriste başvurmaları sonucunda, otizmde yüksek risk taşıdığı belirlenmiş olan çocukları ile yürütülmüştür. Dört katılımcı ile yapılan bu çalışmada, otizm riski taşıyan, yoğun dürtü kontrolü sorunu olan bu çocuklara, oyun ile öğretim ve aile katılımına yönelik eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda ortaya çıkan verilerde; 1. Katılımcının dört aylık, 2. Katılımcının altı aylık, 3. Katılımcının iki yıl üç aylık ve 4. Katılımcının bir yıl on aylık eğitsel çalışma sonuçları sunulmuştur. Ayrıca, eğitim süresince, çocuğun gelişimine ilişkin toplanan nitel ve nicel nitelikteki verilerin aktarılması hedeflenmiştir. Araştırmada kullanılan Ankara Gelişim Envanteri ve ABC sonuçları değerlendirilmiştir. Ankara Gelişim Envanteri sonuçlarına göre, genel ve alt gelişim alanları boyutundaki puanlarda, tüm katılımcılarda artış olduğu, özellikle en yüksek artışın dil ve bilişsel alanda olduğu görülmektedir. ABC formu sonuçlarına bakıldığında, duyuşsal alan başta olmak üzere otizm ile ilgili belirtilerin eğitim sonunda tamamen yok olduğu, tüm gelişim alanlarında ve toplam puanda buna bağlı olarak azalma olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: oyun temelli eğitim, ev eğitimi, özel eğitim

ABSTRACT: This study was conducted with four participants at high risk for autism, who consulted a psychiatrist independent of the study, due to their families noticing developmental abnormalities. This study presents four months, six months, two years - three months and one year - ten months durations based results of the four participants of the play-based home support educational program respectively. Semi-experimental research methods with a single group pretest-posttest model were used in this study. It was observed that the application of a play-based home support and child-centered educational programs to four children of different ages demonstrated strong symptoms of autism resulted in improvements in all sub-scales of ADSI(AGTE), with greater developments specifically in the linguistic-cognitive scale. Results of the ABC, despite the fact that the educational program was administered to each child for different lengths of time; indicated an observable decline in autism symptoms in all sub-areas.

Keywords: Play-based education, home support, special education

1. GİRİŞ

Erken çocukluk özel eğitimi, yetersizliği olan veya gelişimsel açıdan risk grubunda olan çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamak, yetersizliğin engele dönüşmesini önlemek ya da çocuğun yaşlarıyla gelişim farklılığını en aza indirmeyi hedefleyen bir alandır (Sazak-Pınar, 2006). Erken çocukluk özel eğitimi, şemsiye bir kavram olarak 0-36 aya yönelik erken özel eğitim ve 36-72 aya yönelik okulöncesi özel eğitim dönemlerini kapsamaktadır. Erken çocuklukta özel eğitim bu bağlamda, erken çocukluk döneminde gelişimsel geriliği olan ya da gelişimsel gerilik/yetersizlik riski altındaki çocuklara ve ailelerine sunulan farklı destek (eğitsel,

* 31 Mart -3 Nisan 2016 tarihinde "3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi"nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye, oktaysari@marmara.edu.tr

*** Bilim Uzmanı., MEB Bağlarbaşı İlkokulu, İstanbul-Türkiye, elifk_86@hotmail.com

**** Bilim Uzmanı, Akım Eğitim Danışmanlık, İstanbul-Türkiye, dilekkasim@hotmail.com

gelişimsel, sosyal, sağlık, beslenme gibi) sistemlerini içerebilen hizmet sunma süreci olarak tanımlanabilmektedir (Diken ve Gül, 2009). Yaşamının ilk yıllarını çoğunlukla ev ortamında geçiren gelişim geriliği gösteren ya da bu riski taşıyan çocuklar için erken eğitim çok önemlidir (Birkan, 2002).

Gelişimsel yetersizlik için tanısı olan ya da risk altındaki okul öncesi dönemi çocukları, tüm gelişimsel alanlarını destekleyici nitelikte erken eğitim aldıklarında, tanıya özgü belirtiler ortadan kalkabilmektedir. Bir başka deyişle, bu yetersizlikler önlenabilmektedir. Gelişimsel yetersizliklerin önlenemediği ve tanıya özgü belirtilerin devam ettiği durumlardaysa, bu çocuklar kaynaştırma ortamlarından en üst düzeyde faydalanabilmekte ve yaşamlarını daha bağımsız bir şekilde sürdürebilmektedir. Özellikle üç yaşa kadar olan dönemde beyin gelişiminin halen sürüyor olması, erken eğitimin olumlu etkilerini arttırmaktadır (Güleç-Aslan, 2011). Erken çocukluk müdahale eğitimi, iyileştirici veya önleyici bir yaklaşım içindedir. Engelli veya risk altındaki çocuklar ve onların ailelerine odaklı ya da her iki gruba da yönelik olan ekip çalışması gerektiren programdır (Bruder, 2000). Aileye sağlanan erken özel eğitim hizmetleri, uzmanın aileyi evinde ziyaret etmesiyle tümüyle evde (eve dayalı); zaman zaman uzmanın eve, zaman zaman da ailenin kuruma gitmesiyle evde ve kurumda (eve ve kuruma dayalı) ve ailenin kuruma gitmesiyle kurumda (kuruma dayalı) olmak üzere üç şekilde sunulabilmektedir (Dunst, 1999, akt Birkan, 2002).

Erken çocukluk özel eğitim alanında otizm ya da otizm risk belirtileri olan, erken fark edilmiş çocuklarda farklı eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır (İlişki Temelli Yaklaşım, TEACCH, Uygulamalı Davranış Analizi vb). Erken çocukluk döneminde aile-çocuk etkileşimi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle özel eğitim gereksinimi olan çocuklarda içsel motivasyonu sağlamada oyun bazlı öğretim programları ile aile ve çocuk arasındaki etkileşimin artırılmasında oldukça etkilidir. Önemli davranışların oyun bazlı öğretimi (Pivotal Response Treatments - Tepki temelli öğretim) doğal çevrede normal gelişimi desteklemek için altı yaşa kadar olan otizmliler ve dil gecikmesi sorunu olan çocuklarda kullanılan bir yöntemdir (Humphries, 2003). Türkiye’de erken çocukluk dönemini kapsayan otizmliler ya da otizm risk taşıyan çocuklara yönelik oyunun kullanıldığı öğretim, etkileşime dayalı öğretim ile çalışmalarda bulunmaktadır. Karaaslan’ın (2010) yılında 0-6 yaş aralığındaki on dokuz çocuk (dokuzu otizmliler) ve anneleri ile yaptığı çalışmada, uygulama yapılan grupta annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarında artış olduğu ve çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal alanlardaki becerilerinde ilerleme gösterdikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde gelişimsel gerilik gösteren küçük çocuklar ile yürütülen çalışmalar anne-baba, çocuk etkileşiminin önemine vurgu yapmaktadır (Baker ve ark., 2010). Ebeveyn-çocuk etkileşiminin araştırılması sonucunda ulaşılabilecek bilgiler, çocuklarının doğal ortamında ebeveynlerin, gelişimi desteklemede etkili kılan davranış ve özelliklerinin belirlenmesine yardımcı olabilir (McConachie, ve Diggle, 2007). Erken dönemde ebeveyn - çocuk etkileşimi, gelişimsel geriliği olan ya da risk taşıyan küçük çocuklarda, kazanımların en üst düzeye çıkarılmasında kilit rol oynamasının yanında anne ve babalarında streslerini azaltmada büyük bir etkidir (Tonge, Brereton, Kiomall, ve diğ 2006). Bu nedenle anne-baba ile çocuğun etkileşiminin yönlendirildiği çalışmalar müdahale programları açısından çok önemlidir. Buna karşın, Türkiye’de gelişimsel geriliği olan çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerini, öğrenme özelliklerini geliştirici, ebeveyn ve çocuk davranışları geliştirmeyi, oyun ağırlıklı yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Diken, 2012, Diken ve Mahoney, 2013; Motavalli-Mukaddes ve Tutkunkardaş, Sarı ve diğ, 2014; Sarı, 2014; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015).

Her çocuğun birbirinden farklı kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Greenspan, Weider, 2017). Bu nedenle özellikle özel gereksinimi olan çocuklarla çalışırken oluşturulan eğitim programlarında gelişimin bir bütün olarak ele alınması ve buna dönük bireysel gelişimi destekleyici programların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de evde ailenin de katılımı sağlanarak oyun ve diğer gelişim özelliklerini destekleyerek uygulanan eğitim programları yeterli sayıda bulunmamaktadır. Gelişimsel gerilik gösteren çocukların ailelerinin evde oyun becerilerinin desteklenmesi, çocukla etkileşim biçimlerine dönük örnek uygulamalar, tüm çalışmalar boyunca bilgilendirme ve yönlendirmede dikkat çeken noktalar, çocukların ihtiyacına göre şekillenen bireysel eğitim programları çocukların gelişimine ve ailenin bilgilendirilmesine destek oluşturmasının yanı sıra, özel eğitim alanında çalışan uygulamacılara da bakış açısı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik aile merkezli müdahale uygulamalarının planlanması ve sürdürülmesi ile ilgili alan yazınına ilişkin bilimsel görüş sunma açısından katkı sağlanması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın genel amacı “Oyun Temelli Ev Desteği ve Çocuk Merkezli Eğitim Programı”nın etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda izleyen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların genel gelişim düzeylerinde (AGTE’ye göre) öntest-sontest sonuçlarına göre farklılık var mıdır?
2. Katılımcılara otizm davranışlarını değerlendirmek için uygulanan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) toplam ve alt boyutlarında öntest-sontest sonuçlarına göre farklılık var mıdır?
3. Katılımcıların sözcük sayısında eğitimin başında ve sonunda fark var mıdır?
4. Katılımcıların eğitim başında ve sonunda oyunda kalma süreleri arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Yapılan çalışmada, yarı-deneysel araştırma yönteminin tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Yarı-deneysel araştırmalar, rastlantısal olmadan desenlenen çalışmalardır. Rastlantısal desenlenen araştırmalarla ortak yanı, uygulama ve sonuç arasındaki bağlantı ve uygulamanın etkililiğini araştırmasıdır. Bu araştırma deseni ile yapılan çalışmalar, bazı kaynaklarda “önce-sonra müdahaleli çalışmalar” olarak da geçmektedir (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006).

2.1. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Bu çalışmadaki bağımsız değişkenler, otizm riski taşıyan erken çocukluk dönemindeki çocukların ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programıdır. Bağımlı değişkenler ise erken çocukluk döneminde otizm riski taşıyan çocukların genel gelişim, dil gelişimi ve oyunda kalma süreleri ve otizm davranışlarıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu farklı yaş ve özelliklerdeki 4 öğrenci ve ailelerinden oluşmaktadır. Katılımcıların özellikleri aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Katılımcı-1

2013 yılının Kasım ayında doğmuştur. Anne ve babanın eğitim durumu üniversitedir. Katılımcı İstanbul’da Avrupa yakasında yaşamaktadır. Anne ev hanımıdır. Çocuğun beslenmesi

anne tarafından karşılanmaktadır. Anne-baba çocukları ile ilgili hasta olma endişesi taşıdığından akranları ile etkileşimde bulunabileceği ortamlarda bulunmayı tercih etmemiştir. Aile, çocuklarının iki yaşına yaklaştığı halde konuşmaması ve tanımlayamadıkları bazı davranış farklılıklarından dolayı psikiyatriste başvurmuştur. 2015 yılında çalışmadan bağımsız bir psikiyatrist tarafından katılımcının otizm bozukluğu tanısı için yüksek risk taşıdığı belirtilmiştir.

Çocukta, kendi etrafında dönme, dalma, tek bir oyun oynama (ayağıyla top sürme), emmek istediğinde meme verilmezse, ağlama krizine girme, vurma ve ısırma gibi davranış sorunları gözlemlenmektedir. Çocuk ancak annesini emdiğinde sakinleşebilmektedir. Davranış sorunları çocuk emme gerçekleşene kadar devam etmektedir. Çocuğun adına tepki verme, basit yönergeleri yerine getirme ve nesne sürekliliğinde zorluk yaşadığı görülmektedir. Ortak dikkate yönelik davranışlar göstermemektedir. Yetişkin oyununa eşlik ettiğinde yetişkini kabul etmekte ancak karşılıklı oynamayı tercih etmemektedir. Bir nesne ile çok kısa süre (5-7 sn) ilgilenmektedir. Çocuk sürekli elinde bir şey tutma ihtiyacı göstermektedir (Elinin birinde ya bir çubuk kraker ya da bir oyuncak her zaman bir elini meşgul etmektedir.) Tuvalet becerisi için gerekli önkoşul becerilere sahip değildir.

1. araştırmacı ile çocuk 22 aylık iken bireysel özel eğitime başlamış, daha sonra 1. araştırmacı tarafından, 2. araştırmacı ile ev destekli eğitime yönlendirilmiştir. Katılımcı-1 düzenlenen eğitim programı dışında hiçbir eğitsel destek almamıştır. Bu araştırmada Katılımcı-1 için, oyun temelli ev destek ve çocuk merkezli eğitim programının ilk dört aylık süreci değerlendirilmiştir.

2.2.2. Katılımcı-2

2012 yılının Kasım ayında doğmuştur. Anne ve babanın eğitim durumu üniversitedir. Katılımcı İstanbul'da Anadolu yakasında yaşamaktadır. Annenin sağlık sorunu nedeniyle çocuk annesi tarafından emzirilmemiş, doğumdan itibaren önce biberon ile ardından besinler ezilerek beslenmiştir. Çocuğun bakımını, ailenin evinde yatılı kalan, yabancı uyruklu bir hizmetli gerçekleştirmektedir. Çocuğun her yediği besin ezilerek çocuğa sunulmakta ve çocuğun yememek için direnç gösterdiği gözlemlenmiştir. Çocuk, yiyeceği çiğneyememekte, lapaları ağzına alır almaz öylece yutmaktadır. Eğitime başlanmadan önce çocuk hasta olacağı endişesiyle evden çıkarılmamış, çocuğun akranlarıyla etkileşime geçme fırsatı sağlanamamıştır. Aile çocuklarının iki yaşını geçtiği halde hiç konuşmaması ve çocukta gördükleri, tanımlayamadıkları bazı davranış farklılıklarından dolayı psikiyatriste başvurmuştur. 2015 yılında çalışmadan bağımsız bir psikiyatrist tarafından katılımcının otizm bozukluğu tanısı için yüksek risk taşıdığı belirtilmiştir.

Aile, çocuklarının sınırlı göz teması kurduğunu, ailesiyle ve çevresindeki diğer insanlarla etkileşime geçmediğini, adına tepki vermediğini, basit yönergeleri yerine getiremediğini, kendi etrafında dönme gibi bazı farklı davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Sadece oyuncak arabalarla oynamayı tercih eden çocuğun, oyun esnasında kendi içine kapandığı görülmektedir. Ortak dikkate yönelik davranışlar göstermemektedir. Bir nesne ile çok kısa süre (5-7sn) kadar ilgilenmektedir. Araba elinden alındığında, ağlama krizine girdiği ve sakinleşemediği bilgisi aile tarafından ifade edilmiştir. Çocuğun, suya hassasiyeti olduğu, kendisine dokunulmasına izin vermediği, dokunulursa itme ve çılgık atma gibi davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Tuvalet becerisi için gerekli önkoşul becerilere sahip değildir.

1. araştırmacı ile çocuk 29 aylık iken bireysel özel eğitime başlamış, daha sonra 1. araştırmacı tarafından, 2. araştırmacı ile ev destekli eğitime yönlendirilmiştir. Katılımcı-2 düzenlenen eğitim programı dışında hiçbir eğitsel destek almamıştır. Bu araştırmada Katılımcı-2 için, oyun temelli ev destek ve çocuk merkezli eğitim programının ilk altı aylık süreci değerlendirilmiştir.

2.2.3. Katılımcı-3

2011 yılının Ekim ayında doğmuştur. Annesinin eğitim durumu ön lisans, babanın eğitim durumu üniversitedir. Katılımcı İstanbul'da Anadolu yakasında yaşamaktadır. Annesi çocuk doğduktan sonra işi bırakmıştır ve çocuğun bakımını yalnız yapmaktadır. Aile çocukları, 21 aylık olmasına rağmen hiç konuşmaması ve tanımlayamadıkları bazı davranış farklılıklarından dolayı psikiyatriste başvurmuştur. 2013 yılında çalışmadan bağımsız bir psikiyatrist tarafından otizm bozukluğu tanısı için yüksek risk taşıdığı belirtilmiştir.

Aile çocuğun göz kontağı kurmada, adına tepki vermede, belli bir nesneye dikkat etmede, basit yönergeleri yerine getirmede zorluk yaşadığını belirtmektedir. Belli nesnelere sürekli elinde taşıma ihtiyacı duyan çocuğun dokunulmaya karşı hassasiyeti olduğu, heyecanlandığında ellerini sallama, parmak ucunda koşma davranışları gösterdiği görülmektedir. Bir nesne ile çok kısa süre (5-7sn) kadar ilgilenmektedir. Çocuk, ortak dikkate yönelik davranışlar göstermemektedir. Tuvalet becerisi için gerekli ön koşul becerilerine sahip değildir. Kendi yaşatları ile aynı ortama girmekten hoşlanmamakta, uyarının fazla olduğu alışveriş merkezlerinde rahatsızlık duymakta ya da ilgisini çeken bir görsel uyaran karşısında stereotipik (ellerini sallama, parmak ucunda zıplama) hareketler sergilemekte, alandan ayrılmak istememekte, zorlandığında ağlama davranışı sergilemektedir. Böyle durumlar yaşandığında aile öğrenciyi sakinleştirmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Elindeki nesneye bakarak yürüme ya da koşma davranışları sergilemektedir. 3. araştırmacı ile çocuk 21 aylık iken bireysel özel eğitime başlamış, daha sonra 1. araştırmacı tarafından, 3. araştırmacı ile ev destekli eğitime yönlendirilmiştir. Katılımcı-3 düzenlenen eğitim programı dışında hiçbir eğitsel destek almamıştır. Bu araştırmada Katılımcı-3 için, oyun temelli ev destek ve çocuk merkezli eğitim programının iki yıl beş aylık süreci değerlendirilmiştir. Bu süreçte 6 ay aralıklar ile değerlendirme araçları uygulanmıştır.

2.2.4. Katılımcı-4

2010 yılının Şubat ayında doğmuştur. Anne ve babasının eğitim düzeyi üniversitedir. Anne ve baba çalıştığı için çocuğun gündüz bakımını babaanne ve dede sağlamaktadır. Aile Anadolu yakasında ikamet etmektedir.

Aile çocukları, otuz dokuz aylık olmasına rağmen basit tek sözcükler kullanabilmesi ve çocukta gördükleri, tanımlayamadıkları bazı davranış farklılıklarından dolayı psikiyatriste başvurmuştur. 2013 yılında çalışmadan bağımsız bir psikiyatrist tarafından otizm bozukluğu tanısı için yüksek risk taşıdığı belirtilmiştir.

Eğitim öncesinde aile çocuğun göz kontağı kurma, adına tepki verme, belli bir nesneye dikkat etme, basit yönergeleri yerine getirmede ve ortak dikkate yönelik davranışlarda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Az konuşan çocuğun (basit tek sözcük), sayılara karşı aşırı bir ilgisi olduğu, bildiği sayıları anlamsızca saydığı gözlemlenmiştir. Dokunmaya karşı hassasiyeti olduğu gözlemlenen öğrencinin amaçsız koşmaları ve yoğun parmak ucunda yürüme davranışları gözlemlenmektedir. Bir nesne ile çok kısa süre (5-7sn) kadar ilgilenmektedir. Tuvalet becerisi için gerekli ön koşul becerilerine sahip değildir. Kendi yaşatları ile aynı ortama girmekten hoşlanmamakta, yalnız kalmayı, sadece çevresindeki kişileri izlemeyi tercih etmektedir. Dürtülerini kontrol etmede zorlanmakta ve bekleme davranışı göstermemektedir. Elindeki nesneye bakarak yürüme ya da koşma davranışları sergilemektedir.

1. araştırmacı ile çocuk otuz dokuz aylık iken bireysel özel eğitime başlamış, daha sonra 1. araştırmacı tarafından, 3. araştırmacı ile ev destekli eğitime yönlendirilmiştir. Katılımcı-4 düzenlenen eğitim programı dışında hiçbir eğitsel destek almamıştır. Bu araştırmada Katılımcı-4 için, oyun temelli ev destek ve çocuk merkezli eğitim programının bir yıl beş aylık süreci değerlendirilmiştir. Bu süreçte altı aylık aralıklar ile değerlendirme araçları uygulanmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci, aileler tarafından çocuklarındaki gelişimsel farklılıkların fark edilmesi sonucu çalışmadan bağımsız bir psikiyatriste başvurmaları ve otizmde yüksek risk taşımaları sonucu başlamıştır. Araştırmada üç araştırmacı görev almıştır. 1. araştırmacı, çalışmaya katılan çocukların aileleri ile görüşüp, çocuğun tüm gelişimsel öyküsünü almış, aşağıda yer alan gelişimsel envanterleri doldurmuş ve çocuk liderliğinde oyun oynayarak oyuna dönük gelişimsel ihtiyaçlarını belirlemiştir. Oluşturulan programın ev ortamında uygulanabilmesi için, aileleri 2. ve 3. araştırmacılara yönlendirmiştir. 1. araştırmacı aileler ve çocuklar ile on beş günde bir olacak şekilde kırk beş dakikalık görüşmeler düzenlemiş ve her görüşme sonunda ihtiyaçlar doğrultusunda ev eğitim programını oluşturmuştur. 2. ve 3. araştırmacı çalışmaya katılan çocukların 1. araştırmacı tarafından belirlenen bireysel eğitim programlarını ev ortamında “çocuk liderliğinde oyun” şeklinde uygulamıştır. Ayrıca 1. araştırmacı tarafından oluşturulan bireysel eğitim programları doğrultusunda, ailelerin de ev eğitim çalışmalarına katılımında bulunmasını ve yapılan uygulamalarda aileye de model olarak, ailenin çocuk ile oyun aracılığı ile etkileşiminin artmasına destek olunmuştur. Araştırma süreci “kurum destekli” ve “ev destekli” olarak iki yönde oluşturulmuştur.

2.3.1. Kurum Destekli Eğitim Süreci:

1. araştırmacı tarafından kurumda çocuk ile yapılan “oyun temelli” çalışmaları ve yapılan çalışmalar ile ilgili ailenin yönlendirilmesini kapsamaktadır. Bu destek katılımcıların ailelerine araştırma süreci boyunca iki haftada bir olacak şekilde kırk dakika çocuk ile oyun kurma, yirmi dakika yapılan çalışmalar ile ilgili aileyi bilgilendirme şeklinde yapılmıştır. Araştırmacının yaptığı görüşmelerin içerikleri aşağıda yer almaktadır. 1. araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin içerikleri aşağıdaki gibidir.

İlk görüşmede ailelerden çocuklarının gelişimleri ile ilgili bilgi alınmıştır. Yapılan görüşmede genel olarak aşağıdaki sorulara ailelerden cevap vermeleri istenmiştir.

- Sorunun fark edilmiş şekli nasıldır?
- Çocuğun bu kuruma gelmeden önceki yönlendirilme süreçleri nasıl olmuştur?
- Çocuğun medikal destek alıyor mu? Alıyorsa ne için destek veriliyor?
- Şu anki ve bebeklikteki uyku ve yemek düzeni nasıldır?
- Çocuğun dil becerileri nasıl, yaşlarının seviyesinde mi?
- Çocuk tuvalet becerilerine sahip mi?
- Çocuğun herhangi bir alerjisi var mı? (Pekiştireç kullanım gibi durumlarda devreye girebilmesi adına sorulmaktadır)
- Çocuğun yuva deneyimi var mı? Varsa başka çocuklarla ilişki seviyeleri nasıl, akranlarıyla ilişki kuruyor mu?
- Çocuğun kardeşi var mı? Kardeşiyle ilişkileri nasıl?

Aile ile yapılan görüşme sırasında çocuğun davranışları da gözlemlenerek not edilmiş, sonraki görüşmelerde yapılacak olan çalışmalar ile ilgili çocuğun ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra düzenli olarak 1. araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde, çocuklar ailelerinden ayrı olarak çalışmaya katılımında bulunmaya hazır olana kadar görüşmelere aileler de dahil edilmiştir. Çocuklar görüşmelere yalnız başına katılmaya hazır olduklarında aileler çalışma odasının dışında beklemiş, kırk dakika sonunda görüşme odasına gelerek, yirmi dakika bireysel eğitim programındaki hedefler ve evde yapılması gereken destekleyici çalışmalar ile ilgili araştırmacı tarafından kendilerine bilgilendirme yapılmıştır.

Yapılan görüşmelerde çocukların aşağıdaki özellikleri gözlemlenmiştir.

- Çocuğun odaya nasıl girdiği
- Görüşme için odaya girmeyi isteyip istemediği ve de salonda bekleyip bekleyemediği
- Çocuğun odaya girdiğinde yöneldiği oyuncakların neler olduğu
- Çocuğun odada araştırmacıyı fark edip etmediği ya da araştırmacıya yokmuş gibi davranıp davranmadığı
- Çocuğun odada özellikle hangi nesnelere odaklandığı, odaklandığı nesnelere ne kadar süreyle elinde tuttuğunu
- Odaya girdikten sonra çocuğun ortamda nasıl hareket ettiği (rahat mı, gergin mi, çekingen mi?),
- Çocuğun endişelendiği bir durumla karşılaştığında anne-babaya ya da yetişkinlere gidip onlardan yardım isteyip istemediği (sözel ya da beden dili ile),
- Çocuğun araştırmacıyla göz teması kurup kuramadığı,
- Çocuğun araştırmacı ile ilişki kurmaya çalışıp çalışmadığı (cilve yapıp yapmadığı),
- Tercih ettiği oyuncakların özelliklerinin nasıl olduğu (sesli oyuncaklar mı yoksa dokunma ağırlıklı (kitaplar, legolar, yapbozlar vb.) oyuncaklar mı olup olmadığı,
- Çocuğun oyuncaklarla oynarken ayakta olup olmadığı, oyun oynarken yere oturuyorsa, oturup kalkmasının nasıl olduğu (yatarak mı oynuyor?),
- Çocuğun herhangi bir durum karşısında ağladığında nasıl sakinleştiği (cümlelerle, sarılma ile yiyecek ile vb.),
- Sevdiği pekiştireçlerin neler olduğu.

Yapılan gözlemler, aile bilgileri ve ev eğitimcilerinden gelen raporlar doğrultusunda 1. araştırmacı tarafından çocuk liderliğinde oyun çalışmaları planlanmış, çocuğun etkileşimde bulunma süresini ve gelişimsel basamaklara uygun şekilde gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır.

2.3.2. Ev Eğitimi Süreci:

2. ve 3. araştırmacılar tarafından çocukların kendilerini daha rahat hissedebilecekleri ve ailelerin de çalışmaya daha rahat katılabilmeleri için çocukların evlerinde, rahat oyun oynanabilecek bir oda çalışma için tercih edilmiştir. Ev eğitiminde 1. araştırmacı tarafından oluşturulan bireysel gelişim programları ev ortamında, eğitimcilerin aileleri de yönlendirmeleri amaçlanarak yapılmıştır. Oyun çalışmalarında “çocuk liderliğinde” hareket edilmesine dikkat edilmiştir. Her çocuk ile haftada dört gün, günde iki saat olacak şekilde, toplamda 8 saatlik bir çalışma planlanmıştır. Bu çalışmalara ailelerin de dahil edilmesi, ailelerin çocukları ile oyun aracılığıyla keyifli ilişki kurmalarını sağlamak, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını normalleştirerek gelişimlerine uygun bir şekilde yönlendirilebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Oyun temelli ev eğitimi ile çocukların temelde kendilerini güvende hissetmelerine önem verilmiş, yapılan çalışmalara ailelerin de katılımı ile çoklu bir etkileşim ortamı oluşturulması sağlanmıştır. Her iki haftada bir 1. araştırmacı ile 2. ve 3. araştırmacı toplantılar yapmış, çocukların gelişimleri ile ilgili gözlemler paylaşarak, bireyselleştirilmiş eğitim programları güncellenmiştir.

2. ve 3. araştırmacıların yaptığı görüşmelerin içerikleri kısaca aşağıda yer almaktadır. İlk görüşmede, 2. ve 3. araştırmacı aile ve çocuk ile tanışarak, aileler ile çocuklarının gelişim ihtiyaçları konusunda görüşme yapmıştır. Araştırmacılar, yapılan oyun temelli çalışma ile ilgili bilgi vererek çalışmanın planlanmasında nelere dikkat etmeleri gerektiğini görüşmüştür. Yapılan görüşmede;

- Öğrencinin çalışmaya katılımının en uygun olacağı saatler tercih edilmiştir.
- Oyun oynanacak odanın geniş ve rahat hareket edilebilecek bir mekân olmasına

- Oyunun çocuk liderliğinde kurulması için oyuncakların görünebilir bir alanda bulunmasına
- Çocuk kendini hazır hissedene kadar oyunlara ailelerin de dahil edileceğine, ancak araştırmacılara çocuk güven duymaya başladıktan sonra isterlerse çalışmalarına katılabileceklerine, görüşme sonunda yapılan ve yapılacak çalışmalar ile ilgili ailelere bilgi verileceğine vurgu yapılmıştır. Ancak ailelerin çalışma sırasında evden ayrılmamaları gerektiği önemle belirtilmiştir.
- Ailelerin oyun sırasında katılımında bulunurken yönlendirmekten çok çocuğun oyununa dahil olmaya çalışması gerektiğine dikkat çekilerek etkileşim temelli bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.

Sonraki görüşmelerde; 2. ve 3. araştırmacılar tarafından çocukların kendilerini daha rahat hissettikleri gözlemlenen oturma odaları oyun alanı olarak tercih edilmiştir. Ailelerden oyuna başlamadan önce 1. araştırmacı tarafından oluşturulan bireysel gelişim programlarında yer alan oyun malzemelerinin oyun alanına yerleştirilmesi rica edilmiş, böylece çocuğun yöneldiği oyuncak ile oyun kurması sağlanmıştır. Oyunlar planlanırken çocukların duyuşal hassasiyetleri gözlemlenmiş, farklı bir oyun oynamak konusunda zorlama yapılmamıştır. Çocuğun keyif aldığı oyun ve aktivitelerle başlanmıştır. Oyun ve aktivitelerde ailelerinde dahil olması, katılımında bulunması sağlanmıştır. Aile ve çocuk arasındaki etkileşim üzerine odaklanarak oyunların bu yönde planlaması yapılmıştır. Çalışmalarda temel olarak çocuğun adına tepki vermesi, göz kontağı kurması, ortak dikkat artırıcı çalışmalara katılması ve tekli yönergelere uygun davranışlar sergilemesi, sıra alma becerileri dikkate alınmıştır. Bu becerileri arttırmak amacıyla ayna oyunları, balon üfleme, balon ile oynama, top oynama, sevdiği bir nesne ile bana bak çalışması yapma, saklanan nesneyi bulma, ışığı takip etme vb. oyunları oynanarak hedefler gerçekleştirildikten sonra 1. araştırmacının yönlendirmeleri doğrultusunda çocuğun yaşına uygun olacak çalışmalar ile oyunların çeşitlenmesi sağlanmıştır. Kendi resimlerinden oluşan hikaye kitapları oluşturularak, bu kitapların her çalışmada araştırmacı tarafından, gün içinde de aile tarafından okunması sağlanmıştır. Uygulama yapılan çocuklarda duyuşal birtakım ihtiyaçları olduğu belirlenmesi sebebiyle zıplama, pilates topu çalışmaları, dürüm tost oyunu, tıraş köpüğü çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ailelerin çocuklarına “bebek masajları” yapmaları konusunda yönlendirilmiş, ihtiyaç durumunda model olunmuştur. Araştırmacılar ve aileler tarafından çocuk ile müzik aracılığı ile taklit çalışmaları yapılmıştır. Yapılan her görüşmeden sonra çalışmada çocuğun davranışları ile ilgili araştırmacı tarafından bilgi verilmiş, oynanan oyunlarda nelere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmış gerektiğinde uygulamalar yapılmıştır.

2.4. Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan bir danışmanlık merkezinde oyun temelli çalışmaların yapılabildiği bir oda ve katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların evlerinde çocukların oynamayı tercih ettikleri oyuncaklar ile çocukların rahat hareket edebileceği geniş odalar tercih edilmiştir. Çalışma için evde bulunan oyuncakları ve bireyselleştirilmiş eğitim programına göre gerekli olan oyuncaklar aileler tarafından temin edilmiştir (pilates topu, halkalar, boncuklar, el kuklaları, top, balon, nesne sürekliliği için kullanılan araçlar (kurmali oyuncaklar, (tırıl, araba vb.)). Katılımcıların yaşlarına uygun kitaplar, katılımcıların kendi resimli günlükleri, oyuncak müzik aletleri (davul, marakas vb.) , el yapımı oyuncaklar, ışıklı ve sesli materyaller kullanılmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

2.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmadaki katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocukların cinsiyeti, yaşı, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, ailenin algıladığı sosyo-ekonomik seviye, farklı gelişim için ise çocuğun tanısı ve gözlemlenen gelişimsel özelliklerine yer verilmiştir.

2.5.2. Ankara Gelişim Envanteri

Savaşır, Sezgin ve Erol, 1998 tarafından bebeklerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimini ve becerilerini bakım veren kişiden alınan bilgiler doğrultusunda sistemli biçimde değerlendiren bir envanterdir. Çeşitli yaş gruplarına ve kültüre özgü olarak düzenlenmiştir. "Evet/hayır/bilmiyorum" şeklinde yanıtlanan yüz elli dört maddeden oluşur. Uygulama sonucu Toplam Gelişim Puanı ve gelişimin farklı ancak birbiriyle ilişkili alanlarını temsil eden Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba-Motor ve Sosyal Beceri-Öz Bakım puanları olmak üzere beş ayrı puan elde edilmektedir. Üç farklı yaş grubunda (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 aylar) hesaplanan test tekrar test güvenilirlikleri 0.99 ve 0.88 arasında bulunmuştur. Envanterin ve alt ölçeklerin iç tutarlılığı üç yaş grubunda Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak incelenmiş ve ilk iki yaş grubunda katsayıların çok yüksek olduğu görülmüştür (0.99 ve 0.80 arası).

2.5.3. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)

Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC): Krug, Arick ve Almond (1993) tarafından geliştirilmiş olan araç; otizmi değerlendirme, tanılama, otizm belirtileri taşıyan bireyleri saptama, eğitim planlama ve değerlendirme amaçlarına yönelik olarak kullanılmaktadır. Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz-Irmak Tekinsav-Sütçü, Aydın, Sorias, tarafından yapılmıştır. ABC'nin psikometrik özellikleri yaşları 3-15 arasında değişen 479 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Örneklem daha önce otizm tanısı almış 208, zekâ geriliği tanısı almış 97 ve hiçbir bozukluğu olmayan 174 çocuktan oluşmuştur. ABC'nin doğru sınıflama oranının %88 olduğu bulunmuştur. Ölçekte kesme puanı 39 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik bulguları incelendiğinde Cronbach alfa katsayısı ve iki yarım test güvenilirliği. 92 olarak bulunmuştur. Planlayıcılar arası güvenilirliği bakıldığında iki öğretmen tarafından bağımsız olarak değerlendirilen 100 çocuk için. 86, bir öğretmen ve bir ebeveyn tarafından değerlendirilen 69 çocuk için. 59 olduğu bulunmuştur. Araştırmada dışsal ölçütler olarak tanı ve sorunun derecesi kullanılmıştır. Sonuçlar ölçeğin ölçüt geçerliliğini destekler niteliktedir. ABC, duysal (9), ilişki kurma (12), beden ve nesne kullanımı (12), dil becerileri (13), sosyal ve öz bakım becerileri (11) olmak üzere toplam beş alt ölçekten oluşan 57 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn ya da öğretmenler tarafından doldurulabilen ABC 'de alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 159'dur. Kesme puanı 39 olarak belirlenmiştir (Yılmaz- Irmak ve diğ., 2007).

2.5.4. Dil Gelişimi Gözlem Formu

Katılımcılarla yapılan çalışmalarda yapılan gözlemler ve aileden alınana bilgilere göre katılımcıların kullandıkları kelimeler kayıt edilmiştir.

2.5.5. Oyun Süreleri Değerlendirme

Çocukların eğitime başlanmadan önce hiçbir şeyle ilgilenemedikleri gözlemlendiği için yapılan her eğitim seansının sonunda önce nesne ile ilgilenme süreleri, ilgilenme süreleri arttıkça da oyun oynama süreleri değerlendirilip, kayıt edilmiştir.

2.6. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Otistik Davranış Değerlendirme Ölçeği”, “Ankara Gelişim Envanteri”, “Dil Gelişim Gözlem Formu” ve “Oyunda Kalma Süreleri Kayıtları” kullanılmıştır. Yarı-deneysel araştırma yönteminin tek grup öntest-sontest modeli kullanıldığından dolayı öntest verileri eğitim seansının ilk oturumunda aileden alınan bilgiler ışığında “Kişisel Bilgi formu”, ikinci oturumda “Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Dil Gelişim Gözlem Formu ve Oyunda Kalma Süreleri Kayıtları” doldurulmuştur. İkinci eğitim oturumunun sonunda oturum boyunca yapılan gözlemler dikkate alınarak “Otistik Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Sontest verileri ise araştırmanın son eğitim oturumu sonrasında doldurulmuştur.

2.7. Verilerin Analizi

Eğitim öncesi ve süresince dosya incelemesi, gözlem ve görüşme şeklindeki veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Eğitim süreci ve özelliklerine ilişkin veriler öğrenci ve aile bilgilerinin yer aldığı dosya, araştırmacıların gözlem notları, aileyle ve eğitim sürecinde yer alan diğer araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen toplantı tutanaklarıyla toplanmıştır. Çocukların gelişimini takip etmek için çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programı oyun, dil ve becerilerinin kaydedildiği veri kayıt formları değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, ailelerle her çalışmanın sonunda yapılan, yaklaşık on beş –yirmi dakika süren görüşmeler de veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırmacıların tüm çalışma süresince aldıkları, eğitim ve çocuktaki, ailedeki değişimlere ilişkin gözlem notları da incelenmiştir. Ayrıca, çocuk psikiyatristinin araştırmacılara çocuğun gelişimine ve ihtiyacına ilişkin görüşleri kaydedilmiş, çocuğun becerilerindeki değişimleri ve performansını takip etme amaçlı kullanılmıştır. Çocukların performansını nicel olarak değerlendirmek için ise, Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) ve Otizm Davranışlarını Kontrol Listesi (ABC) doldurulmuş, ayrıca Dil Gelişim Gözlem Formu ve Oyun süreleri kayıtları her hafta yapılan görüşmelerle değerlendirilmiştir. Toplanan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda frekans ve yüzdeleri alınarak değerlendirilmiştir. Toplanan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda bütüncül olarak düzenlenerek aktarılmıştır. Eğitim süresi boyunca toplanan nitel ve nicel nitelikteki veriler betimsel olarak analiz edilerek, eğitim sürecine ve çocukların gelişimine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3. BULGULAR

Yapılan araştırmada katılımcıların (n=4) ön-test sırasındaki ortalama yaşları $2,3\pm 0,7$ ve sontest sırasındaki yaşları $3,6\pm 1,3$ olarak hesaplanmıştır.

Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanmasından önce ve sonra katılımcıların mevcut gelişimi ve beceri düzeylerini belirlemek üzere Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve çocuklardaki otizm belirtilerini değerlendirmek üzere Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) uygulanmıştır.

Tablo 1 Katılımcıların AGTE alt boyut ve genel puanlarına ilişkin ön-test ve son test puanları

Test	Boyut/Ölçek	Katılımcı-1 3 AYLIK	Katılımcı-2 6 AYLIK	Katılımcı-3 2 YIL 5 AY	Katılımcı-4 1 YIL 5 AY
Ön-test	Dil-Bilişsel	15	14	14	18
	İnce Motor	12	12	12	14
	Kaba Motor	20	19	14	18
	Sosyal ve öz bakım	17	14	14	15
	Toplam Puan	64	59	54	66
Son-test	Dil-Bilişsel	36	44	65	63
	İnce Motor	14	16	26	23
	Kaba Motor	21	23	23	24
	Sosyal ve öz bakım	25	32	39	36
	Toplam Puan	96	115	153	140

Tablo-1’de oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programına katılan katılımcıların AGTE genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin hesaplanan puanları ön test ve son test puanları verilmiştir. Katılımcı-1 için AGTE genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; dil-bilişsel 15, ince-motor 12, kaba motor 20, sosyal ve öz bakım 17, toplam puan 64 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 3 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)dil-bilişsel 36, ince-motor 14, kaba motor 21, sosyal ve öz bakım 25, toplam puan 96 olmuştur. Alt gelişim alanları için bakıldığında da tüm alanlarda bir artış olduğu görülmekle birlikte en yüksek artışın dil ve bilişsel alanda olduğu anlaşılmaktadır (Dil ve Bilişsel Alan: Öntest= 15 ve Sontest =36).

Katılımcı-2 için AGTE genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; dil-bilişsel 14, ince-motor 12, kaba motor 19, sosyal ve öz bakım 14, toplam puan 59 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 6 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test) dil-bilişsel 44, ince-motor 16, kaba motor 23, sosyal ve öz bakım 32, toplam puan 115 olmuştur. Alt gelişim alanları için bakıldığında da tüm alanlarda artış olduğu görülmekle birlikte en yüksek artışın dil ve bilişsel alanda olduğu anlaşılmaktadır (Dil ve Bilişsel Alan: Öntest= 14 ve Sontest =44).

Katılımcı-3 için AGTE genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; dil-bilişsel 14, ince-motor 12, kaba motor 14, sosyal ve öz bakım 14, toplam puan 54 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 24 ay (2 yıl) uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)dil-bilişsel 65, ince-motor 26, kaba motor 23, sosyal ve öz bakım 39, toplam puan 153 olmuştur. Alt gelişim alanları için bakıldığında da tüm alt gelişim alanlarında ve toplam puanda bir artış olduğu görülmekle birlikte en yüksek artışın dil ve bilişsel alanda olduğu anlaşılmaktadır (Dil ve Bilişsel Alan:Öntest= 14 ve Sontest =65).

Katılımcı-4 için AGTE genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; dil-bilişsel 18, ince-motor 14, kaba motor 18, sosyal ve öz bakım 15, toplam puan 66 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 17 ay (1 yıl 5 ay) uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)dil-bilişsel 63, ince-motor 23, kaba motor 24, sosyal ve öz bakım 36, toplam puan 140 olmuştur. Alt gelişim alanları için bakıldığında da tüm alt gelişim alanlarında ve toplam puanda bir artış olduğu görülmekle birlikte en yüksek artışın dil ve bilişsel alanda olduğu anlaşılmaktadır (Dil ve Bilişsel Alan: Öntest= 18 ve Sontest =63).

Tablo 2 Katılımcıların ABC alt boyut ve genel puanlarına ilişkin ön-test ve son test puanları

Test	Boyut/Ölçek	Katılımcı-1 3 AYLIK	Katılımcı-2 6 AYLIK	Katılımcı-3 2 YIL 5 AY	Katılımcı-4 1 YIL 5 AY
Ön-test	Duyusal	13	6	10	10
	İlişki kurma	26	34	17	35
	Beden ve nesne kullanımı	12	12	11	15
	Dil becerileri	17	17	12	25
	Sosyal ve öz bakım	21	17	14	14
	Toplam Puan	89	86	64	99
Son-test	Duyusal	0	0	0	0
	İlişki kurma	4	0	0	3
	Beden ve nesne kullanımı	6	3	0	0
	Dil becerileri	10	8	5	0
	Sosyal ve öz bakım	7	4	0	7
	Toplam Puan	27	15	5	10

Tablo-2’de oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programına katılan katılımcıları ABC Formu genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin hesaplanan puanları ön test ve son test puanları verilmiştir. Katılımcı-1 için ABC Formu genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; duyusal 13, ilişki kurma 26, beden ve nesne kullanımı 12, dil becerileri 17, sosyal ve öz bakım 21, toplam puan 89 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 3 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)duyusal 0, ilişki kurma 4, beden ve nesne kullanımı 6, dil becerileri 10, sosyal ve öz bakım 7, toplam puan 27 olduğu görülmüştür. Alt gelişim alanları için bakıldığında tüm gelişim alanlarında ve toplam puanda azalma olduğu görülmekle birlikte, özellikle duyusal alan ile ilgili belirtilerin tamamen yok olduğu anlaşılmaktadır (Duyusal Alan: Öntest= 13 ve Sontest =0).

Katılımcı-2 için ABC Formu genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; duyusal 6, ilişki kurma 34, beden ve nesne kullanımı 12, dil becerileri 17, sosyal ve öz bakım 17, toplam puan 86 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 6 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)duyusal 0, ilişki kurma 0, beden ve nesne kullanımı 3, dil becerileri 8, sosyal ve öz bakım 4, toplam puan 15 olduğu görülmüştür. Alt gelişim alanları için bakıldığında tüm gelişim alanlarında ve toplam puanda azalma olduğu görülmekle birlikte, özellikle duyusal alan ile ilgili belirtilerin tamamen yok olduğu anlaşılmaktadır (Duyusal Alan: Öntest= 6 ve Sontest =0).

Katılımcı-3 için ABC Formu genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; duyusal 10, ilişki kurma 17, beden ve nesne kullanımı 11, dil becerileri 12, sosyal ve öz bakım 14, toplam puan 64 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 24 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (son-test)duyusal 0, ilişki kurma 0, beden ve nesne kullanımı 0, dil becerileri 0, sosyal ve öz bakım 5, toplam puan 5 olduğu görülmüştür. Alt gelişim alanları için bakıldığında tüm gelişim alanlarında ve toplam puanda azalma olduğu görülmekle birlikte, duyusal, ilişki kurma, beden ve nesne kullanımı, dil becerileri alanlarında tüm belirtilerin yok olduğu anlaşılmıştır. (Duyusal Öntest=10 ve Sontest=0, İlişki Kurma Öntest=17 ve sontest=0, Beden ve nesne kullanımı Öntest=11 ve Sontest=0, Dil becerileri Öntest=12 ve Sontest=0)

Katılımcı-4 için ABC Formu genel ve alt gelişim alanlarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında; duyusal 10, ilişki kurma 35, beden ve nesne kullanımı 15, dil becerileri 25, sosyal ve öz bakım 14, toplam puan 99 olduğu görülmüştür. Oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının 17 ay uygulanması sonrası tekrarlanan ölçümde (sontest)duyusal 0, ilişki kurma 3, beden ve nesne kullanımı 0, dil becerileri 0, sosyal ve öz bakım 7, toplam puan 10

olduğu görülmüştür. Alt gelişim alanları için bakıldığında tüm gelişim alanlarında ve toplam puanda azalma olduğu görülmekle birlikte, duyuşal, beden ve nesne kullanımı, dil becerileri alanlarında tüm belirtilerin yok olduğu anlaşılmıştır (Duyusal Öntest=10 ve Sontest=0, Beden ve nesne kullanımı Öntest=15 ve Sontest=0, Dil becerileri Öntest=25 ve Sontest=0).

Tablo 3 Katılımcıların oyun türleri ve oyuna katılma süreleri

Katılımcılar	Araştırmanın Başında Oyuna Katılma Süreleri	Araştırmanın Sonunda Oyuna Katılma Süresi	Araştırmanın Başında İlgilendikleri Oyun Türleri	Araştırmanın Sonunda İlgilendikleri Oyun Türleri
Katılımcı-1	2-3 sn	10 dak	Günlük Nesnelere dokunma ve bırakma, duyuşal çalışmaları destekleyici oyunlar	İlişki ve jestlerle etkileşim, temsili olmayan oyuncaklar ile oynama
Katılımcı-2	2-3 sn	8-10 dak	Günlük Nesnelere dokunma ve bırakma, duyuşal çalışmaları destekleyici oyunlar	İlişki ve jestlerle etkileşim, temsili olmayan oyuncaklar ile oynama
Katılımcı-3	4-5 sn	30-40 dak	Günlük nesnelere dokunma ve bırakma, duyuşal çalışmaları destekleyici oyunlar	Tek başına sembolik oyun kurma, nesnelere işlevleri dışında kullanabilme, etkileşim içerikli oyunlar kurma
Katılımcı-4	4-5sn	20 dak	Günlük nesnelere dokunma ve bırakma, duyuşal çalışmaları destekleyici oyunlar	Tek başına sembolik oyun kurma, etkileşim içerikli oyunlar kurma

Tablo 3'te oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının, katılımcıların oyun sürelerinde ve oyun türlerine etkisini görmek amacıyla araştırma öncesi ve sonrasında oyun sürelerinde ve oynadıkları oyun türlerinde meydana gelen değişikliklere yer verilmiştir. Katılımcıların araştırmanın başındaki oyun oynama sürelerinin 2-5 sn arasında olduğu, araştırma sonunda ise 8-40 dakika arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın başında katılımcıların ilgilendikleri oyunlar genellikle günlük nesnelere dokunma ve bırakma, duyuşal çalışmaları destekleyici oyunlar olarak görülürken, araştırmanın sonunda ilişki ve jestlerle etkileşimli sembolik oyunlar kurma yönünde bir gelişim olduğu görülmektedir.

Tablo-4 Katılımcıların araştırma sürecinde kullandıkları kelime sayıları

Katılımcılar	Başlangıçta kullanılan Sözcük Sayısı	Araştırma sonunda kullanılan kelime sayısı
Katılımcı-1	Kullanılan sözcük yok.	Ortalama 185
Katılımcı-2	Kullanılan sözcük yok.	Ortalama 250-300
Katılımcı-3	Kullanılan sözcük yok.	Ortalama 1000-1500
Katılımcı-4	Basit 10 sözcük.	Ortalama 1500-2000

Tablo-4'de oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının katılımcıların dil gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla araştırma öncesi ve sonrasında kullandıkları kelime sayılarına yer verilmiştir. Buna göre oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının öncesinde sadece Katılımcı-4'ün basit 10 sözcük kullanabildiği, diğer

katılımcıların konuşamadığı görülürken, sonrasında katılımcıların yaşları seviyesinde kelime kullanılabilir düzeye geldikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara evde, oyun ve doğal öğrenme süreçlerinden yararlanılarak oluşturulan, ailenin de eğitimin içinde bulunduğu eğitim programının değerlendirildiği bir çalışmadır. Çalışmada çocuğun gelişimini desteklemek için oluşturulan program ile ilgili ailenin bilgilendirilmesi, etkinlikleri izlemesi ve etkinliklere katılması hedeflenmiştir. Programda çocukların eğitiminde bütüncül bir yaklaşım izlenmiş, tüm alanlara dönük çalışmalar oyunların içine gömülerek araştırmacılar tarafından yapılmış, ailenin de bu konulara odaklanması istenmiştir. Programda öncelikle çocuğun liderliğini izleyen oyunun ön plana çıkması, çocuğu izleyen bir yaklaşımla yapılması, çocuklarda var olan dirençleri azaltmış, eğitime dönük çalışmaların hızlanmasına ortam sağlamıştır. Ailelerin çocuklarındaki bu değişimleri, anında görmeleri için her çalışmadan sonra araştırmacılar konu ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmaya katılan ailelerin, çocuklarıyla iletişimini teşvik eden çeşitli interaktif, iletişimsel ve öğretim becerileri geliştirebilmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra raporlaştırma sürecine alınmamış olmasına rağmen, ailelerin özellikle çalışma sırasında anında dönüt alabilmelerinin, motivasyonlarını arttırdığına dönük görüşlerini belirtmişlerdir. Anında dönüt almanın diğer araştırmacılar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Gelişimsel yetersizlik tanısı olan ya da risk altındaki okulöncesi dönemi çocukları, tüm gelişimsel alanlarını destekleyici nitelikte erken eğitim aldıklarında, tanıya özgü belirtiler azalabilmekte ya da tamamen ortadan kalkabilmektedir. Ayrıca, yaşlarıyla aralarındaki gelişimsel farklılıklar kapandığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Mukaddes, ve diğ.2014; Harris, ve Handleman. 2000; Sallows, ve Graupner, 2005; Kasari, Freeman, ve Paparella, 2006). Erken eğitimle, tanıya özgü belirtilerin etkisinin azaldığı ancak iyileşmenin olmadığı durumlarda ise kaynaştırma uygulamalarından yararlanma ve kendi yaşamını yönlendirebilme becerileri gelişebilmektedir. Özellikle üç yaşa kadar olan dönemin beyin gelişimi açısından çok önemli olması, erken eğitimin önemini arttırmaktadır. Ayrıca erken eğitim; (a) sunulan eğitimlerin bilimsel dayanaklı olması, (b) ailenin eğitime aktif katılımının sağlanması, (c) işbirlikli ekip çalışması, (d) aileye eğitsel ve psikolojik hizmetlerin sunulması erken eğitimin faydalarını arttırmaktadır (Rogers ve Lewis, 1989; Rogers ve diğerleri, 1986). Özellikle çocuğun bulunduğu ortamdaki zengin çevrenin genel gelişim, sosyal gelişim ve dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi alan yazında belirtilmektedir. Vismara, Colombi, ve Rogers, (2009)'nın yaptıkları çalışmada Haftada bir yapılan ve aileye haftada bir verilen eğitimin etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, yeni otizm tanısı alan sekiz küçük bebeğin ailesine oniki hafta süresince, bireyselleştirilmiş ebeveyn-çocuk eğitim programı uygulamışlardır. Programda, anne-babalar, gelişimsel ve ilişkiye dayalı yaklaşımlarla, uygulamalı davranış analizi ile halen devam eden aile rutinleri ve ana-çocuk oyun faaliyetlerini birleştiren çalışmalar yapmışlardır. Sonuçlar, ebeveynlerin stratejileri beşinci ila altıncı saatler içinde kazandıklarını ve çocukların genel gelişimlerinde olumlu yönde değişimler gösterdiği yönündedir. Araştırmamızda özellikle çocuğun ihtiyacına dönük bireysel eğitim programı ile ailenin eğitime katılması, oyun oynama ve günlük rutinlerle çalışmaların içine gömülmesi araştırmaya katılan çocuklarda olumlu değişimlere yol açtığı düşünülmektedir. Benzer araştırmalar araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir (Boyce, (White, ve Kerr, 1993; Green,Charman, McConachie, ve diğ 2010; Siller, M., ve Sigman, 2008; Siller, M.,ve Sigman, M. 2002; Mahoney, G., ve Solomon, 2016; Siller, M., & Sigman, M. 2008).

Aileler çocukların gelişimlerini desteklemek için değişik yöntemler kullanmaktadırlar (Meadan ve diğ., 2009). Yapılan araştırmada aileleri desteklemek ve çocukların öğretimlerini

yönlendirmek için çeşitli desenlemeler yapılmıştır. Araştırmacılar çocuklarla iletişim halindeyken, ailelerin izlemesi, hazır olduklarında ise eğitime katılımları teşvik edilmiştir. Böylece aileler çocuklarını daha iyi tanıma fırsatı bulduklarından, özellikle anne- çocuk etkileşiminin artmasının, çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan gelişim envanteri (AGTE) ve ABC formu sonuçları ve dil kullanımındaki artışa bu etkileşimin de katkısı olduğu düşünülmektedir Doussard–Roosevelt, Bazhenova ve Porges, (2003), araştırmalarında otistik çocuk annelerinin çocuklarıyla oyun yoluyla oluşturdukları etkileşim çalışmalarının, fiziksel temas gerektiren oyunların özellikle çocukların sözel olmayan dil yetilerinde artma ve olumsuz davranışlarda azalma üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ihtiyaç duydukları becerilerin öğretimine ilişkin farklı öğretim düzenlemeleri kullanılmaktadır. Bu çocukların eğitiminde kullanılan en yaygın öğretim düzenlemelerinden biri de bire-bir öğretim düzenlemesidir (Collins, Gast, Ault, Wolery, 1991, Akt. Aldemir, Gürsel 2011). Yapılan araştırmada da çalışmaların ilk aşamalarında katılımcıların dikkat sürelerinin kısalığı ve odaklanmadan kaynaklanan problemlerini önleyebilmek adına öncelikle araştırmacı katılımcı birebir etkileşimde bulunmuş, aile izleyici pozisyonda kalmıştır. Çalışılan çocukların yaşlarının küçük olması, bunun yanında yaşadıkları problemlerden ötürü dikkat sürelerinin kısalığı ve iletişimsel sıralılığı takip edememelerinden dolayı, yapılan birebir oyunla etkileşim çalışmalarında çocuğun oyuna odaklanması sağlanarak, rahatlama ve yeni adımları tespit etmede kendini yönlendirmesi hedeflenmiştir. Bu aşamada oyunun değişmemesi ya da konuşma vb. çocuğun dikkatini dağıtacak durumların olmamasına özen gösterilmiştir. Katılımcılarda kazanılması hedeflenen temel becerilerde ilerleme oluşmaya başladıktan sonra (Göz kontağı kurma, sıra alma, basit taklit çalışmaları) ailenin katılımı sağlanmıştır. Ancak burada belirtilmesi gereken çalışmanın başlangıcından itibaren ikili (araştırmacı-çocuk, anne-baba-çocuk) çalışmaları yapılmış daha sonra yukarıda belirtilen süreçler gerçekleştikten sonra üçlü (araştırmacı-katılımcı-aile ferdi) etkileşimli çalışmalar yapılmış olmasıdır.

Yapılan araştırmada katılımcıların genel gelişim düzeyleri Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile değerlendirilmiş, oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanması öncesi ve sonrasındaki sonuçlar arasında fark olup olmadığına bakılmış, dil-bilişsel ve sosyal öz bakım alanlarında ve genel gelişim bakımından fark olduğu belirlenmiştir. Erken çocuklukta müdahale programlarında aile katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Aile katılımının sağlandığı etkileşim temelli müdahale programlarının etkililiği incelendiğinde, Mahoney ve Perales (2005), gelişimsel geriliği ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan okul öncesi çocuklarla, ilişki temelli eğitim stratejileri kullanılarak ebeveyn-çocuk şeklinde yapılan uygulamada, eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirmelere göre her iki grupta da bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlevlerde önemli gelişmeler görülmüştür. Bu konuda Türkiye’de yapılan çalışmalardan Karaaslan (2010), down sendromlu, orta düzey zihinsel yetersizliğe ve otistik bozukluğa sahip çocukların anneleri ile Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Uygulaması (EDEP) yapmış, uygulama sonucunda AGTE’ye göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Dil-Bilişsel alanda sontest puanlarında bir artış olduğu, özellikle deney grubundaki çocuklarda bu artışın daha fazla olduğu görülmüştür. İki araştırmanın sonuçları araştırmamızın bulgularıyla benzer niteliktedir.

Araştırmamızda katılımcıların otizm davranışlarını değerlendirmek için Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) kullanılmış, katılımcıların oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanması öncesi ve sonrası hesaplanan ABC genel ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kasari, Freeman, Paparella (2006) üç- beş yaş arası otizmlili ve asperger sendromlu çocuklarla aile katılımlı kurum ve ev destekli ortak

dikkat ve sembolik oyun becerilerini geliştirmeye dönük bir program uygulamıştır. Otizm değerlendirme (ADOS) kriterlerinin kullandığı çalışmasının son test sonuçlarına göre, evde desteklenen grubun otizm özellikleri gösteren davranışlarında kurum merkezli destek alan gruba göre olumlu yönde azalma olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma Solomon, Necheles, Ferch, Bruckman (2007) tarafından Greanspan'ın Floortime Modeli kullanılarak Oyun Temelli Ev Danışmanlık Programı oluşturulmuş, 8-12 aylık otistik spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin eğitmesi ile ilgili bir pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında Fonksiyonel Duygusal Değerlendirme Ölçeği (Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) kullanılarak yapılan değerlendirmede, otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda 45.5 oranında işlevsel bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmada da oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programı uygulaması sonucu, katılımcıların otizm özellikleri gösteren davranışlarında azalma olduğu görülmüş, her iki araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada katılımcıların genel gelişim düzeyleri ile (AGTE'ye göre) otizme özgü davranışlarının azalması arasındaki ilişkiye bakıldığında; oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanması sonrasında katılımcıların gelişim düzeyleri artarken otizm davranışlarını gösterme düzeylerinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Solomon, Van-Egeren, Mahoney, Huber, Zimmerman (2014), The Play Project Home Consultation (PLAY) programında, otizm spektrum bozukluğu olan 3 ile 5 yaş küçük çocuklar için gelişimsel ilişki tabanlı bir yaklaşım desenlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ailelerin iletişimi destekleyici yetilerinde artış olduğu, bunun da çocukların otizm davranışlarında azalmaya yol açtığı araştırma bulguları arasında görülmüştür.

Otistik davranış bozukluklarında dil gelişiminde gerilik dikkat çekici belirtilerden biri olarak görülmektedir. Araştırmamızda yapılan çalışmanın dil gelişimi üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Normal gelişim gösteren 2 yaşındaki çocukların normal sözcük dağarcığı ortalama 272 sözcüktür (Yavuzer, 2007) bir çocuk 3 yaşına kadar 1000 sözcük, 6 yaşına kadar 10.000 sözcük edinebilmektedir (Maviş, 2011). Yapılan araştırmanın başında ve sonunda oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının katılımcıların dil gelişimindeki artışına ve yaşlılarına göre sözcük edinimlerine etkisini görmek amacıyla, katılımcıların kullandıkları sözcük sayıları not edilmiştir. Yaşlılarının konuşmaya başladığı dönemde katılımcıların konuşma becerilerine sahip olmadıkları görülürken, çalışma sonrasında yaşlıları seviyesinde sözcük kullanarak iletişim kurabildikleri görülmüştür. Bu durum oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programının sözcük edinimini olumlu yönde etkilediği yönünde değerlendirilebilir.

Tuijl ve Leseman (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada risk altındaki 4-6 yaş çocukları için anne- çocuk etkileşimini güçlendirmeye dayalı bir ev merkezli müdahale programı olan Opstap Opnieuw' un (Okulöncesi Çocukları İçin Evde Eğitim Programı) bilişsel ve dil gelişimine etkileri incelenmiştir. Programın temelini, anne ve çocuğun evde uygulayacağı oyunla eğitim etkinliklerinden oluşan yapılandırılmış bir plan oluşturmaktadır. 2 yıllık bir süreyi kapsayan bu çalışma sonunda elde edilen verilere göre, programın anne-çocuk iletişimini güçlendirdiği, anne-çocuk iletişiminin de çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Şahin ve Kalburan, 2009; Tuijl ve Leseman, 2004). Bu sonuçlarla, Ankara Gelişim Envanterinde her bir çocuğun kendi içinde program sonunda dil-biliş ve ifade edici dil yetilerinde görülen radikal artış ile de paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Son yıllarda oyun sırasında anne babaların doğal ortamda iletişimi destekleyici davranışlarını arttırmayı amaçlayan, araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalar yapılmıştır (Aldred, Green, ve Adams, 2004; Drew ve diğ., 2002; Ingersoll ve Gergans, 2007; Schertz ve

Odom, 2007; Wetherby ve Woods, 2006). Araştırmamızda çocuğun liderliğinin olmadığı, daha çok oyuncaklara dokunup bırakma gibi kısa süreli ilginin ve diğer sorunların, yapılan çalışmalarla çocuğun liderliğinde oyuna dönmesi, sembolik oyun oynaması ve iletişim becerilerindeki artış dikkat çekici olarak düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, özellikle ABC testi'nin ilişki kurma, dil becerileri, sosyal ve özbakım puanlarında yer alan çarpıcı düşüş önemli görülmektedir.

Oyun, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak önemli bir eğitsel değerdir. Çocuklar oyun yolu ile bilişsel pek çok beceriyi kazanmaları yanı sıra duygusal ve sosyal olarak kendilerini ifade etme ortamı sağlarlar. Ancak gelişimsel geriliğe sahip çocukların kendi kendilerine oyun kurabilme becerilerinde zorluk yaşadıkları, bu beceriyi kazanmaları için desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu amaçla oyun temelli ev desteği ve çocuk merkezli eğitim programı uygulamalarında katılımcılarla oynanan oyunlarda yerde etkileşim (Greenspan ve Wieder, 2004) dikkate alınarak çocuğun öncülüğü izlenmiş, eğitimi ve ailelerinde çocuğun ilgisini çeken oyunları oynamalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmada etkileşim sırasında 4 hedef belirlenmiştir. Bu hedefler; “dikkat etmeyi ve samimiyeti cesaretlendirme”, “iki-yönlü iletişim kurma”, ifade etmeyi, duyguları ve fikirleri kullanmaya cesaretlendirme”, mantıklı düşünme” şeklindedir (Greenspan ve Wieder, 2004). Bu hedefler doğrultusunda önce katılımcıların çevrelerine dikkat etmeleri sağlayıcı, duygusal çalışmaları destekleyici oyun ve oyuncaklar ile çalışılmış daha sonra da katılımcıların liderlikleri doğrultusunda sürece yön verilmiştir. Uygulanan program sonunda katılımcıların oyun becerilerini geliştirdiği, oyunda kalma süreleri arttırdığı ve oynadıkları oyunları çeşitlendirdikleri gözlemlenmiştir. Benzer sonuçlar Kasari ve Freeman, Paparella (2006)'nın ortak dikkat ve sembolik oyunun aile katılımı ile otizmlili çocukların gelişimlerini değerlendirme üzerine yaptıkları çalışmada da görülmüştür. Üç- beş yaş arası otizmlili ve asperger sendromlu çocuklara kurum ve ev destekli ortak dikkat ve sembolik oyun becerilerini geliştirmeye dönük bir program uygulanmıştır. Bu programa göre evde destek alan çocukların oyun becerilerinde, kurum destekli eğitim alan çocuklara göre her iki tanı grubunda da artış olduğu görülmüştür.

Roberts, Williams, Carter, Evans, ve diğ (2011), çalışmalarında ev ve merkez temelli çalışmaları değerlendirmiş, çeşitli değişkenlere ilişkin vurgularda bulunmuşlardır. Bu vurgulardan biride merkez ağırlıklı çalışmaların özellikle çok daha pahalı olmasıyla ilgilidir. Araştırmamızda bu boyutta bir değerlendirme kriteri bulunmamasına rağmen, ev merkezli programların aile bütçesini daha az etkilemesi ve çocukların küçük olmaları nedeniyle kurum yerine evlerinde destek almaları zamansal açıdan yararlı olmaktadır. Bu nedenle oyun temelli ev destek eğitim çalışmalarının özellikle küçük yaş çocukları için daha uygun bir eğitsel çalışma olduğu belirtilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda önemli bulgulara ulaşılmasına rağmen, sonuçların genellenebilmesi açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Özellikle az sayıda ve küçük yaşta çocuklarla yapılmış olması bu sınırlılıklardan ikisidir. Daha büyük ve homejen bir grupta çalışmanın yapılması, yaş dönemlerine göre takiplerin yapılıp boylamsal çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Bulgular çocuklardaki değişimi destekler niteliktedir, ancak hangi etkinliklerin bunu çok hızlandırdığı belli değildir, program ölçme araçlarının ölçtüklerini değerlendirmektedir, altta yatan süreçleri ölçebilecek daha yoğun bir kitleyle ve video kaydıyla çalışmaların yapılması ortak aşamaları bulmayı destekleyebilir.

Araştırmada ailelerin görüşlerinin alınıp sunulmasının çok daha iyi olacağı, çok daha kapsamlı ve eğitimi uygulamaları tasarlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. İleri araştırmalarda çok daha fazla çocuk ve aile görüşü içeren çalışmanın yapılması önerilebilir.

Kurum merkezli eğitim programlarına dönük yoğun çalışmalar verimli sonuçlar verseler de tüm ailelerin ulaşabileceği zamansal ve ekonomik koşulları her zaman sağlayamamaktadır. Yapılan çalışmaya benzer araştırmaların yapılması aileleri yönlendirme konusunda ortak noktaların belirlenmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle bu alanda daha çok araştırma yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420-1430.
- Aldemir, Ö., Gürsel, O. (2011). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2).
- Baker, J. K., Messinger, D. S., Lyons, K. K., & Grantz, C. J. (2010). A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(8), 988-999.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitimi hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02).
- Boyce, G. C., White, K. R., & Kerr, B. (1993). The effectiveness of adding a parent involvement component to an existing center-based program for children with disabilities and their families. *Early Education and Development*, 4(4), 327-345.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in early childhood special education*, 20(2), 105-115.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J., & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 18-32.
- Diken, I. H., Gul, S. O., (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1).
- Diken, I. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 37, 163.
- Diken, O., & Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V., & Porges, S. W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15(02), 277-295.
- Drew, A., Baird, G., Baron-Cohen, S., Cox, A., Slonims, V., Wheelwright, S., et al. (2002). A pilot randomised control trial of a parent training intervention for pre-school children with autism: Preliminary findings and methodological challenges. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11, 266 -272.
- Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka Sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta Uygulamalı Davranış Analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2).
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., Barrett, B. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160
- Greenspan, S.I., Wieder, S. (2004). *Özel gereksinimli çocuk*. (1. Basım) (Çev. Prof. Dr. İsmail Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Greenspan, S.I., Wieder, S. (2017). *Otizimde Derinlemesine Oyunla Tedavi*. (1. Basım) (Çev. Müjde Işık Koç). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(2), 137-142.

- Humphries, T. L. (2003). Effectiveness of pivotal response training as a behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Bridges: Practice-Based Research Syntheses*, 2(4), 1-9.
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 163–175
- Karaaslan, O. (2010). *Etkilesime dayali erken eğitim programi'nin (EDEP) gelismisel yetersizliğe sahip cocuklar ve anneleri üzerindeki etkililigi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Mahoney, G., Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahoney, G., & Solomon, R. (2016). Mechanism of Developmental Change in the PLAY Project Home Consultation Program: Evidence from a Randomized Control Trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(5), 1860-1871.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta anlam bilgisi gelişimi. SS Topbaş(Ed.) içinde, . *Dil ve kavram gelişimi* (ss129-148).Kök Yayıncılık. Ankara.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of evaluation in clinical practice*, 13(1), 120-129.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghawan, H. Y. ve Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders: A review of parent-implemented intervention studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 90–104.
- Mukaddes, N. M., Tutkunkardas, M. D., Sari, O., Aydin, A. ve Kozanoglu, P. (2014). Characteristics of children who lost the diagnosis of autism: a sample from istanbul, Turkey. *Autism research and treatment*, 2014.
- Roberts, J., Williams, K., Carter, M., Evans, D., Parmenter, T., Silove, N., Warren, A. (2011). A randomised controlled trial of two early intervention programs for young children with autism: Centre-based with parent program and home-based. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1553-1566.
- Rogers, S. J. & Lewis, H. (1989) 'An Effective Day Treatment Model for Young Children with Pervasive Developmental Disorders', *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28: 207–14.
- Rogers, S. J., Herbison, J., Lewis, H., Pantone, J. & Reis, K. (1986) 'An Approach for Enhancing the Symbolic, Communicative, and Interpersonal Functioning of Young Children with Autism and Severe Emotional Handicaps', *Journal of the Division of Early Childhood* 10: 135–48.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(6), 417-438.
- Sarı, O. T. (2014). Outcomes of play based home support for children with autism spectrum disorder *Social Behavior and Personality : an international journal*, 42(Supplement 1 to Issue 1), 65S-80S.
- Savasir, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1998). Ankara Gelisim Tarama Envanteri (AGTE) El Kitabı.
- Sazak, P. E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02).
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1562–1575.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(2), 77-89.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44, 1691–1704
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. ve Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism the play project home consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Huber, M. S. Q. ve Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: a randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475.

- Şahin, F. T., Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N., & Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an education and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 561-569.
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (1), 1, 22.
- Tuijl, Cathy van, Paul PM Leseman. "Improving mother-child interaction in low- income Turkish-Dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home- based preschool intervention program." *Infant and Child Development* 13.4 (2004): 323-340.
- Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism?. *Autism*, 13(1), 93-115.
- Wetherby, A. M., & Woods, J. J. (2006). Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 67-82.
- Yavuzer H., (2007). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yeniöva, Ö., Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane infeksiyonları alanında bir araştırma yöntemi "yarı-deneysel (quasi-experimental)" araştırma tasarımları. (<http://hastaneinfeksiyonlari.com/> Erişim Tarihi: 1 Ocak 2015.)
- Yılmaz-Irmak T, Tekinsav-Sütçü S, Aydın A ve ark. (2007). Otizm davranış kontrol listesinin (sdkl) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14: 13-23.

Extended Abstract

This study was conducted with four participants at high risk for autism, who consulted a psychiatrist independent of the study, due to their families noticing developmental abnormalities. This study presents four months, six months, two years - three months and one year - ten months durations based results of the four participants of the play-based home support educational program for respectively. Semi-experimental research methods with a single group pretest-posttest model were used in this study.

The study process started off as the first participant was referred due to the participants' parents' realization of their child being at high risk for autism. Three researchers worked on the study. The first researcher's role was to identify the play-based developmental needs of the participants, develop their individualized educational programs, guide the families accordingly, and to organize 60-minute meetings with the families every 15 days to be carried out by the second and the third researchers. The role of the second and third researchers was to apply the individualized educational program, developed by the first researcher, within the home setting as a 'child-lead play'. Moreover, in the light of the individualized educational programs developed by the first researcher, they are also supposed to encourage families to participate in the home education studies and to increase the family's interactions with the child acting as a model for the family. The study process was developed in two directions as "institution-supported" and "home-supported".

At the start of the study, Participant-1 was 22-months old, Participant-2 was 29-months old, Participant-3 was 21-months old, and Participant-4 was 39-months old. "Autism Behavior Checklist (ABC)", "Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI)", "Language Development Checklist" and "Play Participation Time Records" were used for data collection for the current study. Since semi-experimental single-group pretest-posttest model was used, the pretest data were collected during the first training session in the light of the information gathered from the families via "Personal Information Form", and via "ADSI, Language Development Checklist" and "Play Participation Time Records" during the second session. At the end of the second training session, "ABC" based observations made during the session was used. Posttest data were collected at the end of the last training session of the study.

Play-based home support and child-centered education program participants were evaluated based on ADSI and ABC general and sub-category development points and pre- and posttest scores. The pretest-posttest scores of Participant-1 for general and sub-developmental scales of ADSI revealed an increase in all areas where the highest increase was in linguistics and cognitive scale (Pretest=15, Posttest=36).

General and sub-development ABC pretest-posttest scores yielded a decrease in all developmental areas and the total score where especially the indicators associated with sensory area had almost disappeared (Pretest=12, Posttest=0).

For the Participant-2, general and sub-developmental ADSI pretest-posttest points similarly showed an increase in all areas with the highest increase in linguistics and cognitive area (Pretest=14, Posttest=44). General and sub-category ABC pretest-posttest scores yielded a decrease in all development areas and total scores where the indicators associated with sensory area had almost disappeared (Pretest=6, Posttest=0).

General and sub-developmental ADSI pretest-posttest points of Participant-3 showed an increase in all areas with the highest increase in linguistics and cognitive area (Pretest=14, Posttest=65). General and sub-category ABC pretest-posttest scores yielded a decrease in all development areas and total scores where the indicators associated with sensory, relating, body and object use behavior, and language had almost disappeared (Sensory Pretest=6, Posttest=0; Relating Pretest=17, Posttest=0; Body and object use Pretest=11, Posttest=0; Linguistic skills Pretest=12, Posttest=0).

A review of pretest-posttest points of Participant-4 regarding general and sub-developmental ADSI categories showed an increase in all areas with the highest increase in linguistics and cognitive areas (Pretest=18, Posttest=63); while general and sub-category ABC scores yielded a decrease in all development areas and total scores where the indicators associated with sensory, body and object use behavior, and language had almost disappeared (Sensory Pretest=10, Posttest=0; Body and object use Pretest=15, Posttest=0; Linguistic skills Pretest=25, Posttest=0).

In order to identify the impact of play-based home support and child-centered training program, the participants' duration of playing and types of play they engaged in before and after the study were compared. It was observed that the play duration has increased from 2-5 seconds to 8-40 seconds. Moreover, while the plays of interest in the beginning of the study involved touching and releasing objects and plays that support sensory studies, they were observed to have developed an interest in forming symbolic plays that include relating and interacting via gestures.

To evaluate the impact of participation in play-based home support and child-centered education program on development of linguistics skills, the number of words they used prior to and after the study was examined. Participant-4 was able to use only 10 simple words and the other participants could not speak prior to the program but they all were observed to use some words similar to their peers by the end of the study.

It was observed that the application of a play-based home support and child-centered educational programs to four children of different ages demonstrating strong symptoms of autism resulted in improvements in all sub-scales of ADSI, with greater developments specifically in the linguistic-cognitive scale. Results of the ABC, despite the fact that the educational program was administered to each child for different lengths of time; a decline was observed in autism symptoms in all sub-areas. Moreover, the increase in the duration of play of the participants is also of considerable amount. The positive changes observed among the children through the evaluations demonstrated that the study strengthened the belief that the study is to provide significant input to the field. However, the sample size limitation of the study calls for a further research involving application of play-based home support and child-centered educational programs to a larger group of children where the study is replicated at a larger scale so the contributions to the literature can be provided with clearer results. Therefore, it is necessary to conduct other studies where the procedures also include qualitative methods, to integrate the views of the families as well.