

Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmlı Çocukların Sosyal İletişim Ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Social Communication and Play Skills of Preschool Autistic Children with and without Educational Diagnosis Attending Special Education Institution

Asiye MASANOĞLU*
Yakup BURAK**
Mine AKKAYNAK***

Öz

Bu araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma metodu ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan 36-72 aylık 117 otizmlı çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği II- (GOBDÖ-2-TV)”, “Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu”, “Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon” ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda tıbbi tanısı olan ancak eğitsel tanısı olmayan otizmlı 34 okul öncesi dönem çocuğun Yeterlik İndeksi ve GOBDÖ-2-TV puanlarının otizm puan aralığında olmaları nedeniyle bu çocukların otizm tanısının onayladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların davranış ve sosyal beceriler işlevindeki puanları sosyal beceriler ve uygun

* asiyemasanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8668-4479, Trakya Üniversitesi

** Yakupburak87@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0640-4749, Trakya Üniversitesi

*** mineakkaynak@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5799-9164, İstanbul Aydın Üniversitesi

olmayan davranışlar benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre otizm olan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlik alanlarıyla oyun becerilerindeki yetersizlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelime: Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitsel Tanı, Okul Öncesi, Sosyal İletişim, Oyun

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the social communication and play skills of preschool children with autism with and without educational diagnosis attending a special education institution. The research was designed with quantitative research method. The study group consisted of 117 children with autism aged 36-72 months who received education in special education and rehabilitation centers located in Beylikdüzü and Avcılar districts of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. As data collection tools, "Gilliam Autistic Disorder Rating Scale II- (GOBDÖ-2-TV)", "Competence Index: Assessment of Developmental Functions of Young Children with Special Needs Turkish Version", "Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version" and "Revised Knox Preschool Play Scale" were used. Pearson correlation coefficient, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data. In line with the findings of the study, it can be said that the diagnosis of autism was confirmed for 34 preschool children with autism who had a medical diagnosis but not an educational diagnosis because their Competence Index and GOBDÖ-2-TV scores were within the autism score range. In addition, the scores of the study group in the function of behavior and social skills, social skills and inappropriate behaviors had similar scores and showed mild disability and suspicion of disability values and a consistency relationship was determined. According to the results of the study, it was determined that there was a positive relationship between the areas of inadequacy in social communication skills and inadequacies in play skills of preschool children with autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Educational Diagnosis, Preschool, Social Communication, Play

1. Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bireyin dünyaya geldiği ilk yıllarından sonra sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklar ile tekrarlayıcı davranışlarla belirtiler gösteren bununla beraber erken dönemde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur. (Amerikan Psikiyatri Birliği-APB, 2013) Otizmin tanılanması ve yelpazesini oluşturmak için yapılan iki temel nitelikte bilimsel araştırma vardır: Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen ICD ve Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilen DSM (Çolak, 2016; Ünlü, 2017). Otizmin tanılama ölçütü ilk kez 1967 yılında ICD-8 ile başlayarak 2013 yılında DSM-5'e kadar birçok kez değişikliğe uğramıştır (Kaba & Aysev, 2019). Tanı ölçütü için en sok kabul gören el kitabı DSM-5'te OSB olan bireyleri tanılama sürecinde üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; hafif düzeyde destek gereksinimi duyan, orta düzeyde destek gereksinimi duyan ve ağır düzeyde destek gereksinimi duyan birey olarak sınıflandırılmıştır (APB, 2013). Tanılama basamağının ikincisi olan eğitsel değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde ana birim olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) bireysel ihtiyaca uygun olarak belirlenen bilimsel standart testler ile özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından uygulanmaktadır (Batu, 2012; MEB, 2022).

OSB'li çocuğun erken tanılama sürecinden sonra hemen eğitime başlamasıyla küçük yaşta öğrenme hızını arttırmanın kolaylığı ve aileyi sürece daha iyi hazırlama gibi faktörler çocuğun gelişiminde olumlu adımlar atacağı için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca tanı alan çocuğun hafif, orta ve ağır düzeyde sergilemiş olduğu semptomlar erken müdahale ile belirtilerin yoğunluğunu ve şiddetini etkileyecektir (Korkmaz, 2010). Ancak erken tanılanmanın gecikmesi çocukta OSB şiddetini arttırmakta, gecikmenin çocuğun daha sonraki eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Nitekim Aksoy ve Şafak (2020) tarafından yapılan bir araştırmada eğitsel tanılamaların çoğunlukla okul çağında yapılıyor olması, erken müdahale eğitim çalışmalarına geç kalındığı söylenebilmektedir. Aileler, çocuklarında ilk OSB belirtileri 18 ay civarında hissetmekte ve farklılıkları gözlemlemektedirler. OSB olan bireylerin genel özellikleri arasında dil gelişimi, sosyal gelişim, tekrarlayıcı davranışlar, problem davranış, duyuşal hassasiyetler, fiziksel ve bilişsel sınırlılıklar sayılmaktadır (Cavkaytar, 2019). Bunun yanı sıra OSB'li çocukların oyun performansında da önemli geriliklerin olduğu, özellikle sembolik anlam üretmemeye, anlamsız oyun davranışları ve yaratıcı, eğlence içeren oyun kurma becerilerinde sınırlılıkların bulunduğu, sembolik oyunu daha az tercih ettikleri, daha az karmaşık oyun kurdukları ve akran etkileşimlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları söylenebilir (Hobson vd., 2009; Thiemann-Bourque vd., 2012; Wilson vd., 2017). Gerekli müdahale yöntemleri uygulandığında bu alanlarda olumlu gelişmeler gözlemlenebilmektedir (Adley, 2015; Fujiwara ve Sonayama, 2018). Bu bilimsel araştırma sonuçlarına rağmen OSB tanısı erken dönemde çocuklara konmamaktadır (Cavkaytar, 2019). Tanılanmanın olmaması ile çocuğa ve aileye uygun eğitsel planlama ve çalışmalar uygulanamamaktadır. OSB tanısı alan çocukların eğitim almaması, çocuğun iletişim, sosyal becerileri tek başına ya da sadece aile desteği ile öğrenebilmesi çok zordur. Bu alanlarda destek almayan ailelerin çocuklarının ileriki yaşlarda problem davranışlarının şiddetlenmesi ya da değişiklik yaşama ihtimalleri artmaktadır (Yücel, 2006). Halbuki OSB tanısı alan çocukların aileleri, tanı aldıktan sonra çocuklarındaki

davranışların nedenlerini daha iyi anlayabilmekte ve onların olumsuz davranışlarına çözüm yolları aramaya yönelebilmektedirler (Hartley vd., 2010). Bu nedenle eğitimsel tanılama ve müdahale çalışmalarının erken dönemde başlaması büyük önem arz etmektedir. OSB olan çocukların erken dönemde eğitimsel tanılama yoluyla OSB için erken müdahaleye başlamaları ile çocukta sosyal işlev, iletişim becerileri, bilişsel yeterlilikleri geliştirerek tekrarlayan davranışların azaltılması ve temel olarak çocuğun yaşamında OSB'nin getirdiği olumsuz etkileri minimize etmek mümkün olacaktır (Robin vd., 2014). Erken müdahale OSB olan veya yüksek OSB riski taşıyan bebeklerin gelişimsel yörüngeleri üzerinde güçlü bir pozitif etki gösterebileceğini ve ebeveynlere fayda sağlayabileceğini göstermektedir (Bradshaw vd., 2015; Webb vd., 2014).

Ailelerin OSB olan çocukları için eğitimsel tanılama geç başlamalarında birden fazla neden yer almaktadır. OSB tanılama sürecinde ailelerin, çocuklarındaki ilk belirtilerden sonra ortalama üç ay içerisinde doktora başvurduklarını, babaların çoğunlukla tanı sürecini reddettiğini, günlük hayatta olumsuz tutum veya bakış açısına maruz kaldıklarını ve yoğun olarak mutsuz hissettiklerini dolayısıyla tanılama sürecinin zorlu geçtiğini vurgulanmıştır (Zengin- Akkuş vd., 2020). Yapılan bir çalışmada annelerin %70'inin çocuklarındaki gelişimsel gerilikleri 1,5-2 yaş civarında farkına vardıklarını, erken dönemde fark etmelerine karşın, belirtiler yoğunlaştıktan ve minimum bir yıl geçtikten -çoğunlukla anasınıfı döneminde- eğitimsel tanılama koyduklarını ve otizmi çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır (Selimoğlu vd., 2013). Ek olarak cinsiyet değişkeninin tanılamayı etkilediği ve kızların eğitimsel tanı almama oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Tartaglia vd., 2017). Diğer bir neden ise Türkiye'de OSB olan çocuklar için eğitimsel değerlendirme ve tanılama basamaklarında ölçme araçlarının yeteri kadar güncellenmemesi, standart ölçme araçlarının yetersiz kalması ve standardize edilmiş bir tanılama sürecinin olmamasının eğitimsel tanılama ile ilgili gecikmelere neden olmaktadır (Aksoy & Şafak, 2020). Ek olarak ayırt edici tanılamamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılama da ailelerin eğitimsel tanılamada karşılaştığı sorunlardandır. Bu süreçte çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı gözlemlenmektedir (Aydos & Çalış, 2021). OSB'li çocukların eğitimsel tanılamalarında yaşadıkları ikinci sorun OSB'ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir (Göksoy & Öksüz, 2019). Aileler, tanılama süreçlerinde RAM'da çalışan uzmanların OSB tanısı ile ilgili bilgi ve yönlendirmenin yeterli düzeyde yapılmadığını ve ailelerin psikolojik desteğe ekstra ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Selimoğlu vd., 2013). Ebeveynler çocuklarının tanılanma sürecinde psikolojik birçok aşamadan geçmektedirler ve bu dönemde çeşitli modellerin ifade ettiği birçok tepki vardır (Ardıç, 2013). OSB sahip ailelerinde depresyon, kaygı sorunları yaşanabilmektedir. Ailelerle kimi zaman tükenmişlik sendromuna kadar ulaşabilmektedir (Staunton, Kehoe vd. Sharkey, 2020). Araştırmalar, OSB'li çocukların ailelerinin, diğer engelleri olan çocukların ailelerine göre daha fazla stres bildirdiğini göstermiştir, bunun nedeni OSB'nin ayırt edici özellikleri olan öngörülemez davranışlar, şefkat ya da sevgi davranışlarına karşı ilgisizlik ve soğukluk ebeveynler için benzersiz zorluklar teşkil etmektedir (Elder vd., 2017; Hayes & Watson, 2013). Aileler, çocuklarına tanı konmadan önce ve tanı sürecinde sosyal, psikolojik bazı süreçlerden geçmek zorunda kalabilmektedirler. Özellikle evliliklerde boşanma oranları ilk beş yıl içerisinde %80 iken, on yıldan sonra %90 olarak belirtilmiştir

(Rivera, 2018). Ailelerin bu süreci hem kendileri hem de çocukları için en sağlıklı biçimde yürütebilmelerine katkı sağlamak için tanılama basamağında sağlık kuruluşu yetkilileri, eğitime başladıkları andan itibaren ise kurum personelleri ile ailelerin yakınlarının desteği büyük önem taşımaktadır.

OSB olan çocukların ailelerine bu konu hakkında çözüm geliştirmeleri ve çocuklara daha iyi eğitim fırsatı sunabilmeleri, farklı önerilerde bulunabilmesi ve eğitsel tanılamının erken dönemde yapılmasının yaygınlaşabilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Türkiye'deki literatür incelendiğinde eğitsel tanısı olmayan OSB olan çocuklar üzerine sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüş (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Bu sebeple bu çalışmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasındaki ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB aralığında mıdır? Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan otizmlı çocukların Yeterlik İndeksi performansları OSB olan çocuklarla paralellik göstermekte midir? Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmlı çocukların oyun becerileri ile sosyal iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan OSB olan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirildiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması basamaklarına değinilmiştir. Bu araştırma, nicel araştırma yönteminden ilişkisel araştırma modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel araştırma modeli, en az iki ve daha fazla değişkenlerin bulunduğu ve bu değişkenlerin birlikte değişime uğrayıp uğramadığını, değişime uğruyor ise nasıl gerçekleştiği ile ilgili soruların cevaplarını saptamayı hedeflemektedir (Karasar, 2014).

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 2022-2023 eğitim- öğretim yılında eğitim alan 36-72 aylık çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Her bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden her bir yaş grubu için basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçim yapılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, tüm birimlerin listelenmesinin sonucunda rastgele birimler seçilerek oluşturulur. Örneklerden her biri bağımsız ve tesadüfi olarak seçildiğinden eşit şansa sahiptir (Dawson & Trapp, 2001; Erkuş, 2005; Ökmen, 2017; Özdamar, 2001). Basit rastgele örnekleme yöntemi ile 48-59 ay aralığından 63 çocuk, 60-72 ay aralığından 54 çocuk seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle 48-72 aylık OSB eğitsel tanısı olmayan 34 kişi ve OSB tanısı olan 83 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 4:

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	OSB tanılı (n=83)		OSB eğitsel tanısı olmayan (n=34)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	19	22,9	7	20,6
	Erkek	64	77,1	27	79,4
Kardeş durumu	Var	52	62,7	18	52,9
	Yok	31	37,3	16	47,1
Kardeş Sayısı	1 kardeş	15	18,1	2	5,9
	2 kardeş	16	19,3	7	20,6
	3 ve üstü kardeş	21	25,3	9	26,5
Akranlarıyla örgün eğitime devam durumu	Evet	53	63,9	24	70,6
	Hayır	30	36,1	10	29,4
Öğrenim durumu	Tam zamanlı anasınıfına devam eden	17	20,5	9	26,5
	Yarı zamanlı anasınıfına devam eden	30	36,2	14	41,2
	Sadece ÖZEM'e devam eden	27	32,5	11	32,3
	Tam gün özel eğitim okuluna devam eden	9	10,8	-	-
		Min (Max)	\bar{x} (ss)	Min (Max)	\bar{x} (ss)
Çocuk yaş (ay)		49 (72)	60.20 (6.80)	47 (72)	58.56 (7.34)
Tıbbi tanılama yaş (yıl)		3 (7)	5.77 (1.33)	-	-
Özel eğitime başlama yaş (yıl)		1.5 (5.0)	2.95 (0.70)	2.0 (5.5)	3.67 (0.80)

Araştırma kapsamında OSB eğitsel tanılı ya da eğitsel tanısı olmayan 137 çocuk basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sürecine uygun bulunmayan 16 adet form (ölçek verileri eksik doldurulan) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 11.11.2021–16.04.2022 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 117 (%22,9 OSB tanılı kız, %77,1 OSB tanılı erkek ile %20,6 OSB eğitsel tanısı olmayan kız, %79,4 OSB eğitsel tanısı olmayan erkek) çocuk çalışmanın örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, katılımcı çocukların ebeveynlerinden izin alınarak gönüllü olmayı kabul eden ebeveynler dahilinde yürütülmüştür. Bu çalışmaya dahil edilen tüm çocukların tıbbi tanılarının OSB olduğu ancak bazı ebeveynler çocuklarına bu etiketin eğitsel olarak konulmamasını tercih ettikleri bu nedenle çalışmada eğitsel tanısı olmayan çocuklar “OSB eğitsel tanısı olmayan” şeklinde sınıflandırılmış, analizlerde bu şekilde yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların bilgileri Tablo 4 te verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

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

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

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

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

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, ABD’de ilk olarak James Gilliam tarafından 1995 yılında geliştirilmiş, 2005 yılında da revize edilmiştir. Türkiye’de ise Diken, Arduç ve Diken (2012) tarafından üç yıl süren bir çalışma sonucunda uyarlanmıştır. Ölçek, otizmlili bireyleri tanılama, yoğun davranış problemlerini belirleme, davranışsal ilerlemeyi ölçme, bireyselleştirilmiş eğitim planı kazanımı belirleme ölçeğinin temel amaçları arasındadır. Ölçeğin ilk kısmında otizmlili bireyin yaşamının ilk üç yılına dair bilgilerden oluşan ebeveyn görüşme formu bulunmaktadır. Üç alt ölçek (stereotip davranışlar, iletişim, sosyal etkileşim) ve toplamda 42 maddeden oluşan bir

ölçektir. Otizme özgü davranışları gösteren 3-23 yaş arasındaki bireyler için uygundur. Ölçeği otizmlili bireyleri iyi tanıyan ebeveynler, bakımından birincil şekilde sorumlu olan kişiler ya da öğretmenleri tarafından doldurulabilir. GOBDÖ-2-TV'deki maddeler sıklıkla temelli derecelendirme ile puanlandırılmaktadır. Ölçeğin doldurulmasına ilişkin ana yönerge okunduktan sonra her satırda yer alan yönergeye özgü puanlama yapılmaktadır. Tüm maddelerin doldurulması gerekmektedir. Hiç gözlemlenmedi (0), nadiren gözlemlendi (1), bazen gözlemlendi (2), sıklıkla gözlemlendi (3) derecelendirmeleri her bir alt ölçek için hesaplanmaktadır. Ve ölçeğin genel puanlaması için üç alt ölçeğin toplam puanına göre genel sonuca ulaşılmaktadır. Toplam puanlar üzerinden 85 ve üzeri puan aralığı otizmin görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu, 70-84 puan aralığı otizm görülme olasılığının var olduğunu, 69 ve altı puan aralığı ise otizm görülme olasılığının yok olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa (α) değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyut ölçme aracında iç tutarlık kat sayısı stereotip davranışlar için .90, iletişim için .80, sosyal etkileşim için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin doğruluğu ölçme aracının güvenilirliği anlamında iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu değerlerin toplam puanlar ve alt ölçekler göz önüne alındığında çok iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Pallant, 2013). Ayrıca bu çalışmada GOBDÖ-2-TV sadece eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem OSB olan 34 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puanın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir.

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

Simeonsson ve Bailey tarafından 1991 yılında özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin işlevsel boyutuyla değerlendirilmesini amaçlayan bir araçtır. Yeterlik indeksi 9 alt boyuttan oluşmaktadır: İşitme (Duyma-Sağ ve Sol), Davranış (Uygun Olmayan Davranış ve Sosyal Beceriler), Zihinsel İşlevler (Düşünme ve Akıl Yürütme), Amaçlı İletişim (Diğerlerini Anlama ve Onlarla İletişim Kurma), Uzuvarlar (Elleri, Kolları ve Bacakları, Sağ ve Sol Kullanma), Güç (Kas Gücü), bütün olarak Fiziksel Sağlık (Genel Sağlık), Gözler (Görme, Sağ ve Sol) ve Yapısal Durum (Şekil, Vücut Şekli ve Yapı). Değerlendirmeyi yapan kişi, çocuğu çeşitli ortamlarda gözlemlemekte ve çocuk hakkında edindiği bilgileri referans olarak formu doldurmaktadır. Her alt boyut üzerinde 1 (normal), 2 (şüphe var) ve 6 (ağır derecede yetersizlik) olarak puanlandırılmaktadır. Ölçeğin puanlaması ebeveynler, eğitimciler ve uzmanlar tarafından yapılabilmektedir. Değerlendirme çocuğun güçlü ve zayıf olduğu gelişimsel işlev alanına yönelik profil oluşturmayı sağlamaktadır. Yeterlik indeksi Türkçe Formu (YI-T) Sucuoğlu ve Demir (2018) ile üç akademisyen tarafından karşılıklı çeviri yapılarak Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı öğretmen için Cronbach alfa (α) değerinin .89 olduğu, ebeveyn formu için .78 olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu & Demir, 2018). Bu çalışmada ayrıca Yeterlik İndeksi'nin toplam boyutu açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa (α) değerinin .76 olduğu

tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

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

Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen ve İnan, Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal İletişim Kontrol Listesi Revize-Okul Öncesi Türkçe SİLKOL-R-OTV Versiyon (SİLKOL-R-OTV) çocuğun ebeveyni veya öğretmeni tarafından doldurulabilir. Ölçek 70 maddeden oluşmaktadır ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır: Sosyal katılım alt boyut ile ilgili 15 madde, ifade edici dil alt boyut ile ilgili 30 madde, alıcı dil alt boyut ile ilgili 8 madde ve taklit ile oyun becerileri alt boyut ile ilgili 17 madde olmak üzere toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen ya da ebeveynler ölçeği doldururken eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların beceriyi gerçekleştirebilme durumlarına göre "nadiren ya da henüz değil (1 puan), bazen ama sürekli değil (2 puan) ve genellikle, zamanının en az %75'i (3 puan)" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından toplam puanı hesaplandığında sosyal katılım ile ilgili 15-45, ifade edici dil ile ilgili 30-90, alıcı dil ile ilgili 8- 24, taklit/oyun ile ilgili 17-51 ve toplam puan için 70-210 aralığında puan edinilebilmektedir (İnan, Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın, 2020). Kontrol listesinin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında hem ebeveynler hem de terapistler tarafından doldurulan formlar için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ebeveynlerin doldurdıkları formlarda iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .959, taklit ile oyun alt alanı için .891 toplamda ise .967 olduğu bulunmuştur. Terapistler tarafından doldurulan formlarda ise iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .958 ve taklit ile oyun alt alanı için .714 olduğu, toplam puan için ise .960 olduğu bulunmuştur (Wainer, Berger ve Ingersoll, 2017). SİLKOL-R-OTV İnan vd., (2020) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı (ebeveyn için $\alpha=.98$ öğretmen için $\alpha=.98$) olduğu, alt boyutlar açısından Sosyal katılım alt boyut (ebeveyn için $\alpha=.93$ öğretmen için $\alpha=.95$), İfade edici dil alt boyut (ebeveyn için $\alpha=.97$ öğretmen için $\alpha=.98$), Alıcı dil alt boyut (ebeveyn için $\alpha=.89$ öğretmen için $\alpha=.93$) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyut (ebeveyn için $\alpha=.94$ öğretmen için $\alpha=.96$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca SİLKOL-R-OTV ölçme aracının hem toplam hem de alt boyutları açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve ölçeğin toplam Cronbach alfa (α) değerinin $\alpha=.96$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları için sırasıyla; Sosyal katılım alt boyutu ($\alpha=.93$), İfade edici dil alt boyutu ($\alpha=.97$), Alıcı dil alt boyutu ($\alpha=.90$) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyutu ($\alpha=.94$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.2.5. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖÖÖ)

1968 yılında Suzan Knox tarafından 0-72 ay çocuklar için geliştirilmiştir. Değirmenci & Uyanık Balat (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır.

Türkçeye uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. Alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik oyun ve katılım olmak üzere toplamda 4 temel boyuttan oluşup her alt boyut ise 12 maddeden oluşmaktadır. Alan yönetimi, çocuğun etrafı keşfetmesi, vücudunu, çevreyi yönetebilmesini ve kaba motor becerilerini; materyal yönetimi, nesne ya da oyuncağı amacına, işlevine göre kullanmasını, inşa edebilmesini; sembolik oyun taklit etme, mış gibi oyunlar oynamasını; katılım, iş birliği ile oyunu, etkileşim kurarak dil ve oyunu birlikte sürdürdüğü beceri basamağını kapsamaktadır. İç mekân ve dış mekanda yapılan gözlemler sonucunda ölçek formu doldurulmaktadır. Puanlaması; gelişime uygun oyun davranışı sergilemesi halinde 1 puan, davranış gözlemlenmemesi halinde 0 puan, hedeflenen davranışı sergileyememesi ya da başarısız olması durumunda -1 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçek uygulandıktan sonra çocuk hangi ay aralığında ise ölçeğin toplam puanına başlangıç ayı ilave edilerek toplama ulaşılabilir. Örneğin; 52 aylık olan bir çocukta uygulanacak ölçek 48-59 ay ölçeği olacaktır. Başlangıç ay olarak 48 puan baz alınıp ölçekteki puanı üzerine eklenecek ve toplam oyun yaşı hesaplanacaktır. Çocuğun ay yaşı ve ölçek sonucundaki toplam ayı arasında 8 aydan fazla fark yaşanması durumunda çocuğun oyun becerilerinde sınırlılık olduğu tespit edilmektedir. Ölçeğin Almanca, İspanyolca, Japonca, Korece, Norveççe, Fransızca ve Portekizce dillerine adaptasyonu yapılmıştır. 0-72 aylık çocuklar için hazırlanan bu ölçeğin Türkiye’deki uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. 48- 59 aylık formun cronbach α değeri 0.728 iken; 60-72 aylık formun cronbach α değeri 0.747’dir (Değirmenci & Uyanık Balat, 2016). Bu çalışmada ölçme aracının yeniden iç tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır. YKOÖÖ Toplam boyut için ($\alpha=.95$), YKOÖÖ Alan Yönetimi alt boyut için ($\alpha=.88$), YKOÖÖ Materyal Yönetimi alt boyut için ($\alpha=.90$), YKOÖÖ Sembolik Oyun alt boyut için ($\alpha=.92$) ve YKOÖÖ Katılım alt boyut için ($\alpha=.92$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Analizi ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama araçları uygulanırken Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya devam eden 3-6 yaş (36-72ay) çocukların ebeveynlerine “Demografik bilgi formu”, “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)”, “Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu” (Yİ-T), “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği” (SILKOL-R-OTV) ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” (YKOÖÖ) bireysel ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bilimsel standartların etik uygunluğu açısından engel teşkil etmediğinin belirlenmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 23.03.2022 tarihli toplantısında alınan E-29563864-050.04.04-232345 sayılı 03/09 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmacı tarafından okul yöneticisine, öğretmenlere ve ebeveynlere çalışma ilgili bilgi verilecek ve araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen ebeveyn ve öğretmenler ile çalışılması hedeflenmiştir.

Araştırmada tercih edilecek veri analiz yönteminin belirlenmesi için öncelikle dantın normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal aralık kabul edilen -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran, West & Finch, 1996; Hair vd., 2010). Bu nedenle dağılım normal olduğu ve parametrik analizlerin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayı analizi yapılmıştır. Ölçme araçlarıyla değişkenler arasındaki farkın belirlenmesi için de ikili değişkenler için Bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla olan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Değişkenler arasından anlamlı farklılık olduğu durumlarda ikili değişkenler için Cohen d, ikiden fazla olan değişkenler için de e eta-squared (η^2) tekniği kullanılmış etki büyüklüğü bu doğrultuda belirlenerek rapor edilmiştir (Cohen, 1992; Kim, 2016; Lakens, 2013).

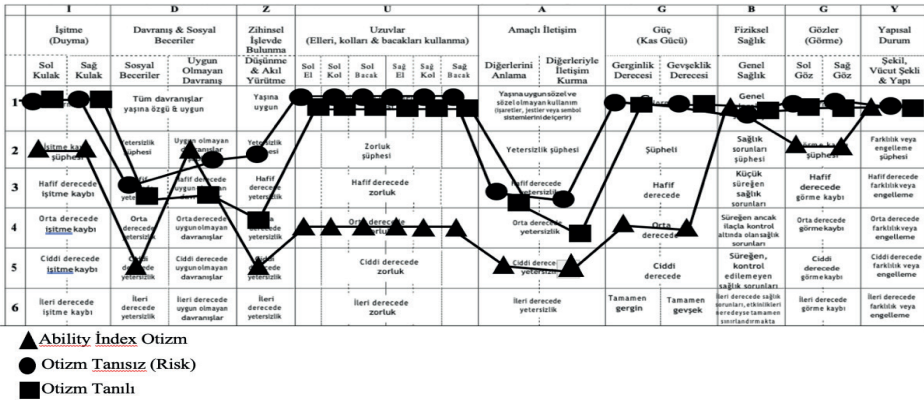
3. Bulgular

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırma analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgular

Eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOB-DÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOB-DÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOB-DÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların Yeterlik İndeksi: alt boyutları (işitme, davranış ve sosyal beceriler, zihinsel işlevler, uzuvlar, amaçlı iletişim, güç, bütün olarak fiziksel sağlık, gözler, yapısal durum) aldıkları puanlara ilişkin grafik sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Otizmlili çocukların Yeterlik İndeksi: puanlara ilişkin grafik sonuçları



Şekil 1'e göre eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların davranış ve sosyal beceriler işlevindeki puanları sosyal beceriler (\bar{x} (Tanılı)=3.84,ss=1.202; N=82), (\bar{x} (Tanısız)=3.06,ss=1.229; N=34) ve uygun olmayan davranışlar (\bar{x} (Tanılı)=3.61,ss=1.284; N=82), (\bar{x} (Tanısız)=2.91,ss=1.379; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların zihinsel işlevde bulunma işlevindeki puanları düşünme ve akıl yürütme (\bar{x} (Tanılı)=3.94,ss=1.400; N=82), (\bar{x} (Tanısız)=2.79,ss=1.200; N=34) benzer puanlara sahip olup orta ve ciddi derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların amaçlı iletişim işlevindeki puanları diğerlerini anlama (\bar{x} (Tanılı)=3.91,ss=1.209; N=82), (\bar{x} (Tanısız)=3.44,ss=1.211; N=34) ve diğerleriyle iletişim kurma (\bar{x} (Tanılı)=4.20,ss=1.281; N=82), (\bar{x} (Tanısız)=3.47,ss=1.308; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif ve orta derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Şekil 1'e göre eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların yeterlik indeksinde dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların yeterlik indeksinin dokuz kategorisi ile uyum sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle eğitsel tanısı olmayan otizmlili çocukların iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki puanları ile ölçeğin geçerlik güvenirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal çocukların puanlarından daha fazladır ve bu puanlar OSB çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret etmektedir.

Tablo 6:
OSB eğitsel tanısı olma durumuna göre SİLKOL-R-OTV ve YKÖÖÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin t-testi sonucu

	Tanı Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
SİLKOL-R-OTV Toplam	OSB tanılı	83	135,92	38,104	-1,393	115	,166	
	OSB tanısı olmayan	34	146,66	37,229				
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	OSB tanılı	83	30,53	8,726	-2,005	115	,047*	0.40
	OSB tanısı olmayan	34	33,94	7,356				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	OSB tanılı	83	57,60	18,591	-,512	115	,610	
	OSB tanısı olmayan	34	59,54	18,490				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	OSB tanılı	83	15,78	4,793	-1,541	115	,126	
	OSB tanısı olmayan	34	17,32	5,185				
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	OSB tanılı	83	32,00	9,408	-2,018	61,702	,048*	0.41
	OSB tanısı olmayan	34	35,85	9,361				
YKÖÖÖ Toplam (Gelişim Ayı)	OSB tanılı	83	50,10	13,218	,317	115	,752	
	OSB tanısı olmayan	34	49,21	15,133				

Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmlili Çocukların Sosyal İletişim Ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi

YKOÖÖÖ Alan Yönetimi	OSB tanılı	83	54,16	6,612	,228	115	,820	
	OSB tanısı olmayan	34	53,85	6,387				
YKOÖÖÖ Materyal Yönetimi	OSB tanılı	83	54,43	7,145	,589	115	,557	
	OSB tanısı olmayan	34	53,53	8,461				
YKOÖÖÖ Sembolik Oyun	OSB tanılı	83	52,18	6,477	,025	115	,980	
	OSB tanısı olmayan	34	52,15	7,140				
YKOÖÖÖ Katılım	OSB tanılı	83	50,39	7,455	,305	115	,761	
	OSB tanısı olmayan	34	49,91	8,043				
*p<0.05, **p<0.01								

Tablo 6'ya göre çocukların OSB eğitsel tanısı olma ve olmama durumuna göre sosyal iletişim ve oyun becerileri incelendiğinde; çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre SİLKOL-R-OTV toplam ($t(115)=-1,393;p>0.05$) ve YKOÖÖÖ toplam ($t(115)=0,317;p>0.05$) puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre sosyal katılım ($t(115)= -2,005;p<0.05$) ve taklit ile oyun ($t(61,702)=-2,018;p<0.05$) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil ($t(115)=-,512;p>0.05$) ve iletişimi anlama alıcı dil ($t(115)=-1,541;p>0.05$) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre alan yönetimi ($t(115)=0,228;p>0.05$), materyal yönetimi ($t(115)=0,589;p>0.05$), sembolik oyun ($t(115)=0,025;p>0.05$) ve katılım ($t(115)=0,305;p>0.05$) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. OSB tanısı olan çocukların Sosyal Katılım alt boyut puanlarının (\bar{x} (OSB eğitsel tanılı)=30,53;ss=8,726), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre (\bar{x} (OSB eğitsel tanısız)=33,94;ss=7,356) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. OSB tanısı olan çocukların Taklit İle Oyun alt boyut puanlarının (\bar{x} (OSB eğitsel tanılı)=32,00;ss=9,408), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre (\bar{x} (OSB eğitsel tanısız)=35,85;ss=9,361) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. OSB eğitsel tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit ile oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Bu nedenle bundan sonraki yapılan analizlerde araştırmaya dahil edilen her iki grubun dataları tüm grup şeklinde yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular

OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlarıyla YKOÖÖÖ toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon kat sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV ile YKOÖÖÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayısı											
1 SİLKOL-R-OTV Toplam	r	-									
	p	-									
2 SİLKOL-R-OTV sosyal katılım	r	,865**									
	P	,000									
3 SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil	r	,956**	,729**								
	p	,000	,000								
4 SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil	r	,839**	,710**	,743**							
	p	,000	,000	,000							
5 SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun	r	,931**	,781**	,838**	,756**						
	p	,000	,000	,000	,000						
6 YKOÖÖÖ Toplam (Gelişim ayı)	r	,616**	,598**	,579**	,537**	,525**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000					
7 YKOÖÖÖ alan yönetimi	r	,251**	,215*	,246**	,272**	,192*	,652**				
	p	,006	,020	,008	,003	,038	,000				
8 YKOÖÖÖ materyal yönetimi	r	,379**	,394**	,349**	,354**	,301**	,821**	,886**			
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000			
9 YKOÖÖÖ sembolik oyun	r	,268**	,203*	,279**	,291**	,199*	,664**	,921**	,866**		
	p	,003	,028	,002	,001	,032	,000	,000	,000		
10 YKOÖÖÖ katılım	r	,398**	,333**	,413**	,367**	,298**	,813**	,827**	,849**	,886**	-
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	-
*p<0.05, **p<0.01; N=117											

Tablo 7’de görüldüğü gibi OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ile YKOÖÖÖ toplam arasından pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.616$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlar açısından incelendiğinde; SİLKOL-R-OTV toplam ile alan yönetimi ($r=.251$; $p<0.01$), materyal yönetimi ($r=.379$; $p<0.01$), sembolik oyun ($r=.268$; $p<0.01$) ve katılım ($r=.398$; $p<0.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. OSB olan

çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinin de arttığı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların gelişimsel oyun becerilerinin de zayıfladığı söylenebilir.

Tablo 8: OSB olan çocukların YKOÖÖÖ oyun beceri kategorisine göre SİL-KOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlara ilişkin varyans (ANOVA) analizi

		n	\bar{x}	ss	F	p	η^2	Farkın kaynağı
SİL-KOL-R-OTV Toplam	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	123,08	33,401	24,000	,000**	0,30	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	150,86	31,518				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	180,75	27,701				
	Toplam	117	139,04	38,008				
SİL-KOL-R-OTV Sosyal katılım	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	27,83	7,266	24,385	,000**	0,30	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	34,61	7,092				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	40,37	6,711				
	Toplam	117	31,52	8,464				
SİL-KOL-R-OTV İletişimi kullanma ifade edici dil	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	51,73	16,511	19,167	,000**	0,25	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	61,04	16,787				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	79,00	12,722				
	Toplam	117	58,17	18,503				
SİL-KOL-R-OTV İletişimi anlama alıcı dil	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	14,17	4,552	17,750	,000**	0,24	2>1 3>1
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	18,64	4,155				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	19,68	3,824				
	Toplam	117	16,23	4,938				
SİL-KOL-R-OTV Taklit ile oyun	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	29,32	8,789	18,167	,000**	0,24	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	36,55	7,766				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	41,68	7,656				
	Toplam	117	33,11	9,517				

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 8'e göre OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre hem SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarında ($F(2-114)=24,385;p<0,01;\eta^2=0,296$), hem de sosyal katılım ($F(2-114)=19,167;p<0,01;\eta^2=0,299$), iletişimi kullanma ifade edici dil ($F(2-114)=19,167;p<0,01;\eta^2=0,251$), iletişimi anlama alıcı dil ($F(2-114)=17,750;p<0,01;\eta^2=0,237$) ve taklit ile oyun alt boyut puanlarında ($F(2-114)=18,167;p<0,01;\eta^2=0,241$) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. OSB olan çocukların gelişim açısından oyun beceri performanslarına göre sosyal iletişim becerilerinde özellikle de sosyal katılım, iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil, taklit ile oyun becerilerinde farklılık gösterdiği söylenebilir. OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; Normal oyun performansına sahip ($\bar{x}=150,86;ss=31,518$) OSB olan çocukların SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarının normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}=123,08;ss=33,401$) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca normal üstü oyun performansına sahip ($\bar{x}=180,75;ss=27,701$) OSB olan çocukların SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarının normal oyun performansına sahip ($\bar{x}=150,86;ss=31,518$) ve normal altı oyun performansına sahip ($\bar{x}=123,08;ss=33,401$) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların yorumlanmasına yer verilmiş, bu yorumlar literatür ile desteklenerek tartışılmış ve bu yönde bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacına göre: Eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) ve Yeterlik İndeksindeki performansına yönelik bulgulardan elde edilen sonuca göre; eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yeterlik İndeksinde dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların Yeterlik İndeksinin dokuz kategorisi ile uyum sağladığı tespit edilmiştir. Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerine yönelik OSB tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda

düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Özellikle eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların “iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki” puanları ile ölçeğin geçerlik güvenilirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal gelişim gösteren çocukların puanlarından daha fazla olduğu ve bu puanlar OSB olan çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret ettiği söylenebilir. Yani OSB eğitsel tanısı olan ve olmayan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların hem Gilliam hem Yeterlik İndeksi puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni ebeveynlerin çocuklarına OSB olarak etiketlenmesini istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal etiketlenme hem OSB tanılı çocuklar hem de OSB tanılı çocuğa sahip ailelere sosyal çevreleri tarafından yapılan olumsuz tavırlar ile toplumdan ayırtılmaya yönelik tüm davranışları içermektedir (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Nitelik yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarında OSB belirtileri göstermeye başlamalarından itibaren çocuklarının sosyal etkilenmeye maruz kaldıklarını düşündüklerini, yoğun strese maruz kaldıklarını göstermekte ve bununla birlikte birçok zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Conolly ve Gersch, 2016; Foo vd., 2015; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Kuhaneck vd. 2010; Yassıbaş vd., 2019). Bu etiketlenmenin ailelerde OSB tanısının görünmez olmasına bağlı olarak etiketlenmeden daha fazla olumsuz etkilendiklerini, yargılandıklarını ve birçok olumsuz davranışa maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir (Broady vd., 2017; Gray, 2002; Kinneer vd., 2016). Benzer bir biçimde Selimoğlu vd. (2013) çalışmasında OSB olan çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır. Eğitsel tanılama sürecinde ailedeki bireylerin sosyal değerlerinin azaldığını hissetmelerine sosyal ve kültürel faktörlerin etken olabileceği ifade edilmiştir (Ardıç, 2013). Eğitsel tanılamada aileleri etkileyen bir diğer faktör olarak ise tanılama basamağında kurumların farklılık gösterdiği vurgulanmıştır (Rakap vd., 2017). Ek olarak tanılama aşamasında ayırt edici tanılamamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılama ile aileler, çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı yaşatmaktadır (Aydos & Çalış, 2021). Ailelerin OSB olan çocukların hakları konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Yani Göksoy & Öksüz (2019) tarafından yapılan araştırmada OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların eğitsel tanılamalarında OSB’ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları neden olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinin de arttı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların oyun becerilerinin de zayıfladığı söylenebilir. Ayrıca OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre sosyal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, OSB olan çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim, sosyal katılım ve iletişimi kullanmada ifade edici dil becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir. YKOÖO oyun becerileri ölçme aracı, amacına uygun biçimde normalüstü, normal ve normalaltı oyun performansına sahip çocuklar şeklinde üçe ayrılarak gelişimsel olarak kategorize edilmiştir.

Bu kategorizasyon ile bu çalışmada çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış ve bu sınıma sonucunda çocukların kategorik oyun performanslarının sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık gösterdiği; normalüstü oyun performansına sahip çocukların, normal ve normalaltı performansına sahip çocuklara göre daha fazla sosyal beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocukların sosyal iletişim becerileri oyun performanslarına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Bu durumun nedeni OSB olan çocukların iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin oyun becerilerine etkisinin doğal bir ürünü olduğu söylenebilir. Çünkü oyun becerisi gelişen çocukların bu gelişimin doğrudan sosyal ve iletişim becerilerine de yansımaları beklenmektedir. Nitekim Matson, Hess & Mahan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların daha iyi sözel iletişime sahip olduğu ve daha az zorlayıcı davranışlar sergilediği ifade edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, OSB'li çocuklarla lego terapisi yöntemiyle yaptıkları çalışmanın sosyal becerilerinde ilerleme sağlanırken iletişim becerilerinin de geliştiğini vurgulanmıştır. Bu iki becerinin gelişim açısından paralellik gösterdiği vurgulanmıştır (Lindsay, Hounsell & Cassiani, 2017). O'Keeffe ve McNally (2023), OSB tanılı çocuklara oyun temelli müdahaleler yoluyla iletişim becerilerinin desteklenmesi konulu yapılan dokuz çalışmayı incelemiş ve oyun temelli müdahalelerin OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Lynch (2015), oyun yoluyla çocukların yaratıcılığının desteklenmesi ile kelime dağarcıklarını genişletebilme fırsatı bulabildiklerini, yeni deneyimlere açık hale gelerek özgüvene sahip olmalarına katkı sağlayarak hem sosyal hem de dil becerilerini geliştirdikleri savunmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte Vygotsky, oyun ile dil becerilerinin kazanıldığını, bu sayede kültürel aktarımın da sağlandığını vurgulamıştır (Corsaro, 2011). Eberle (2011) oyun ile çocukların kendilerini ifade etme becerileri ile hem dil hem de sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ek olarak oyun temelli eğitim programının sözel ve sözsüz iletişim becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmada on erkek ve on kız OSB'li çocuğa bir aylık eğitim programı uygulanmış ve ön-test ve son-test arasında önemli ölçüde sözel ve sözsüz iletişim becerilerinde artış görülmüştür (Ayasrah vd., 2023). Yapılan bir diğer çalışmada ise oyun grubu etkinliklerine dayalı eğitim programının otizmlili çocukların sosyal ve iletişim becerilerine etkililiği üzerinde olup 60 OSB tanılı çocuğun katılımıyla oyun grubu etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çocuklarda sözel iletişim, sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde anlamlı bir fark görülmüştür (El-Amrosy vd., 2023). Yapılan derleme çalışmasında, OSB tanılı çocuklarda oyuna dayalı müdahalelerin sosyal iletişim ve dil becerileri üzerindeki etkililiğini vurgulamışlardır (Deniz vd., 2022). Sonuç olarak yapılan pek çok çalışmaya göre okul öncesi dönem OSB tanılı çocukların sosyal iletişim ve dil becerilerinin gelişmesini sağlayan oyun temelli müdahaleler, çocukların sosyal iletişim becerilerinde çocuk-ebeveyn etkileşimleri, çocuk-akran etkileşimleri, ortak dikkat, ortak katılım, ortak ilgi, oyun becerileri, göz teması, sosyal duyarlılık, olumlu sosyal etkileşim, sosyal etkileşimin başlatılması, çocuğun sosyal işleyişi ile; dil becerilerinde ifade edici ve alıcı dil becerileri, kelime dağarcığı, konuşulan kelimelerin sayısı, ortalama sözce uzunluğu üzerinde genel anlamda etkili olduğu ispatlanmıştır (Althoff vd., 2019; Conrad vd., 2021; Harrop vd., 2015; Kent vd., 2021; Law vd., 2021; Lee & Meadan, 2021; Liu vd., 2020; Nevill vd., 2018; O'Keeffe & McNally, 2021; Oono vd., 2013; Shalev vd., 2020; Trembath vd., 2019; Tarver vd., 2019; Waddington vd., 2021).

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- OSB belirtileri gösteren çocukların eğitsel tanılamalarının erken dönemde yapılması ve en kısa sürede eğitim hizmetlerinden faydalanmaları için anne ve babalara, aile sağlık merkezleri ve psikiyatri servisleri vasıtasıyla rehberlik hizmetleri sunulabilir.
- Araştırmanın sonucuna göre OSB olan çocukların aileleri ile tanı sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve tanılamada geç kalmanın nedenleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı ülkelerde eğitsel tanılama sıklığını gösteren araştırmaların az olması nedeniyle öğretmenlere Türk toplumunda etiketlemelere yönelik ve OSB tanısı ve erken dönemde eğitimin faydalarının aktarıldığı farkındalık eğitimleri oluşturulup yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine OSB'li çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Oyun ve sosyal becerilerin OSB tanılı çocukların gelişimlerini çift yönlü etkilediğinden erken müdahale programlarına bu çalışmalar ile ilgili etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- OSB tanısı aldıktan sonra ailelerin çocukları ile geçirdikleri vakitlerde çocuklarına eğitsel destek sunabilmeleri için çeşitli uygulamalar yapıp aileler ve çocuk üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'deki eğitsel tanılama sıklığı ile ilgili yapılan araştırmaların az olması nedeniyle bu konunun üzerinde durulup nedenleri, önlemler ile ilgili yapılabilecek çalışmalar düzenlenebilir.
- OSB tanı kriterlerinde yer alan yineleyici/ tekrarlayan davranış bölümü bu çalışma için kullanılan ölçme aracında yer almamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara farklı bir ölçme aracı kullanılarak kriteri de araştırmaya dahil edilebilir.

Kaynakça

- Adley M. (2015). *Peer-mediated sandplay and symbolic play in children with autism spectrum disorder* (Yayımlanmamış doktora tezi), Antioch University, Kaliforniya.
- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). *573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?*. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, II, 1:47-67.
- Althoff, C.E., Dammann C.P., Hope, S.J., Ausderau, K.K. (2019). *Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review*. The American Journal of Occupational Therapy, LXXIII, 3.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APB). (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı, Çev. Koroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayasrah, M. N., Alnajjar, F. Y. A., & Khasawneh, M. A. S. (2023). *The effect of a play-based training program on developing verbal and non-verbal communication skills among autistic children*. Clinical Schizophrenia & Related Psychoses, 1-4.
- Aydos, S. ve Çalış, E. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu öncesi ve sonrasıyla tanı: çocuk gelişimci bakış açısıyla bir inceleme*. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, IV, 1: 31-53.
- Batu, S., Çolak, A., Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (ss. 16-24). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Bradshaw J, Steiner A.M., Gengoux G., Koegel L.K. (2015). *Feasibility and effectiveness of very early intervention for infants at risk for autism spectrum disorder: A systematic review*. Journal Autism Development Disorder, XLV, 3: 778-794.
- Broady, T.R., Stoyles, G.J., Morse, C. (2017). *Understanding carers' lived experience of stigma: the voice of families with a child on the autism spectrum*. Health Social Care Community, 25: 224-33.
- Cavkaytar, A., Ergenekon, Y., Acar Ç., Çolak, A. (2019). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı*, (ed Y. Ergenekon). Ayrıntı Basımevi: İstanbul.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. Psychological Bulletin, CXII, 1: 155-165.
- Connolly, M., & Gersch, I. (2016). *Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school*. Educational Psychology in Practice, XXXII 3: 245-261.

- Conrad C.E., Rimestad M.L., Rohde J.F., Petersen B.H., Korfitsen C.B., Tarp S. (2021). *Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and metaanalysis*. *Frontiers in Psychiatry*, 12.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. Baskı). Pine Forge Press: Kaliforniya.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). *The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis*. *Psychological Methods*, 1, 1: 16-29.
- Çolak, A. (2016). *Otizm spektrum bozukluğunu anlamak* (Ed. Atilla Cavkaytar). T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara. ISBN No: 9786054628797.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). *Toplumsal dışlanma ve otizm*. *Electronic Turkish Studies*, IX, 5.
- Dawson B, Trapp R. G. (2001). *Probability&related topics for making inferences about data*. *Basic&Clinical Biostatistics* (3th Ed.), (ss. 69-72). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- Değirmenci, Ş, Uyanık Balat, G. (2016, Haziran 1-3). *Knox okul öncesi oyun ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması*. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2022). *Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis protocol*. *PloS One*, XVII: 8.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, XXXVII: 166.
- Eberle, S. G. (2011). *Playing with the multiple intelligences how play helps them grow*. *American Journal Of Play*, IV, 1: 19-51.
- El-Amrosy, S. H., Shattla, S. I., Zayed, D. A., Doma, N. I., Badawy, S. A., & El Fiky, E. R. (2023). *The effectiveness of training program based on playgroup activities on social and communication skills of children with autism*. *HIV Nursing*, XXIII 1: 567-576.
- Elder, J. H., Kreider, C. M., Brasher, S. N., & Ansell, M. (2017). *Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent-child relationships*. *Psychology research and behavior management*, 283-292.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınevi: Ankara.

- Foo, M., Yap, P. M. E. H., & Sung, M. (2015). *The experience of Singaporean caregivers with a child diagnosed with autism spectrum disorder and challenging behaviours*. Qualitative Social Work, XIV, 5: 634-650.
- Fujiwara A. Sonoyama S. (2018). *The effects of selection and intervention in social play based on an ecological assessment of a child with autism spectrum disorder at a kindergarten*. Journal of Special Education Research. VII, 1: 47-56.
- Göksoy, S. ve Öksüz, K. (2019). *Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Diyalog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, XX, 65-80.
- Gray, D.E. (2002). *'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism*. Sociology of Health & Illness. XIV, 734-49.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Harrop C. (2015). *Evidence-based, parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: The case of restricted and repetitive behaviors*. Autism, XIX, 6: 662-72.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). *The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder*. Journal of Family Psychology, XIV, 4: 449.
- Hayes, S.A., Watson, S.L. (2013). *The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder*. Journal Of Autism And Developmental Disorders, XLIII, 3: 629-642.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). *Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective*. Journal of Autism and Developmental Disorders, XXXIX, 1: 12-22.
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2013). *The lived experience of parenting a child with autism in a rural area: Making the invisible, visible*. University of Manitoba.
- İnan, B., Akçamuş, M. Ç. Ö., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarılma ve geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, IV, 1: 172-196.
- Kaba, D., & Aysev, A. S. (2020). *DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi*. Türk Psikiyatri Dergisi, XXXI, 2: 106-112.
- Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kent C., Cordier R., Joosten A., Wilkes-Gillan S., Bundy A., Speyer R. (2021). *A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with autism spectrum disorder*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, VII, 1:91-118.

- Kim, H. Y. (2016). *Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA*. Restorative Dentistry & Endodontics, XLI, 3: 231-234.
- Korkmaz, İ. (2010). Sosyal öğrenme kuramı (B.Yeşilyaprak, Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., & Darragh, A. R. (2010). *A qualitative study of coping in mothers of children with an autism spectrum disorder*. Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, XXX, 4: 340-350.
- Lakens, D. (2013). *Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs*. Frontiers in Psychology, 4
- Law M.L., Singh J., Mastroianni M., Santosh P. (2021). *Parent-mediated interventions for infants under 24 months at risk for autism spectrum disorder: A systematic review of randomized controlled trials*. Journal of Autism and Developmental Disorders, VIII, 1: 22.
- Lee, J.D., Meadan H. (2021). *Parent-mediated interventions for children with ASD in low-resource settings: A scoping review*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, VIII, 3: 285-98.
- Lindsay, S., Hounsell, K. G., & Cassiani, C. (2017). *A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism*. Disability and health journal, X, 2: 173-182.
- Liu, Q., Hsieh, W.Y., Chen, G. (2020). *A systematic review and meta-analysis of parent-mediated intervention for children and adolescents with autism spectrum disorder in mainland China, Hong Kong, and Taiwan*. Autism, 24, 8: 1960-79.
- Lynch, M. (2015). *More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom*. American Journal Of Play, VII, 3: 347-370.
- Matson, J. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013). *Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder*. Research in Autism Spectrum Disorders, VII, 1: 23-28.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102533_otyzm_spektrum_bozukluyu_olan_byreyler_TR.pdf
- Nevill, R.E., Lecavalier, L., Stratis, E.A. (2018). *Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder*. Autism, XXII, 2: 84-98.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2023). *A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, X, 1: 51-81.

- O’Keeffe, C., McNally, S. A. (2021). *Systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1–31.
- Oono IP, Honey EJ, McConachie H. (2013). *Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD)*. Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal, 8: 2380-2479.
- Ökmen, D. (2017). *Basit rastgele örnekleme yönteminde üstel ortalama tahmin edicileri (Yüksek lisans tezi)*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/4008>
- Özdamar K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik (4. Baskı)*, (ss. 261-265). Nisan Kitabevi: Eskişehir.
- Pallant J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw- Hill Education: New York.
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim Tohum Otizm Vakfı Raporu*. <https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Rivera. K. (2018). *Otizm olarak bilinen belirtilerden kurtulmak* (A. Devlet, A. Akçan, B. Kır., Çev. Ed.), (2. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul
- Robins, D.L, Casagrande, K., Barton, M., Chen, C.M., Dumont-Mathieu, T., Fein, D. (2014). *Validation of the modified checklist for autism in toddlers*, revised with follow-up (M-CHAT-R/F). Pediatrics, 133: 37-45.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G ve Özkubat, U. (2013). *Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. International Journal of Early Childhood Special Education, V, 2: 129-161.
- Shalev, R.A., Lavine, C., Di Martino, A. (2020). *A systematic review of the role of parent characteristics in parentmediated interventions for children with autism spectrum disorder*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, XXXII, 1: 1-21.
- Simeonsson, R. J., & Bailey Jr, D. B. (1991). *Evaluating programme impact: Levels of certainty*. In *Early intervention studies for young children with special needs*. Boston, MA: Springer US.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). *Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability*. Irish journal of psychological medicine, 1-8.
- Sucuoğlu, B., & Demir, Ş. (2018). *Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, XVII, 1: 223-238.
- Tartaglia, N.R., Wilson, R., Miller, J.S., Rafalko, J., Cordeiro, L., Davis, S. (2017). *Autism Spectrum Disorder in Males with Sex Chromosome Aneuploidy: XXY/Klinefelter Syndrome, XYY, and XXYY*. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, XXXVIII, 3: 197–207.

- Tarver J, Palmer M, Webb S, Scott S, Slonims V, Simonoff E. (2019). *Child and parent outcomes following parent interventions for child emotional and behavioral problems in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis*. Autism, XXIII, 7: 1630-44.
- 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.
- Trembath, D., Gurm, M., Scheerer, N.E., Trevisan, D.A., Paynter, J., Bohadana, G. (2019). *A systematic review of factors that may influence the outcomes and generalizability of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder*. Autism Research, XII, 9: 1304-21.
- Ünlü E. (2017). *Otizm spektrum bozukluğunda tarama, tanılama ve değerlendirme* (Ümit Şahbaz, Ed.), (ss.157-183). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). *The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review*. Autism, XV, 8: 2370-2385.
- Wainer, A. L., Berger, N. I., & Ingersoll, B. R. (2017). *Brief report: The preliminary psychometric properties of the Social Communication Checklist*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47: 1231-1238.
- Webb, S.J., Jones, E.J., Kelly, J., Dawson, G. (2014). *The motivation for very early intervention for infants at high risk for autism spectrum disorders*. International Journal Speech Lang Pathol, XVI, 1: 36-42.
- Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2017). *Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis*. Autism & Developmental Language Impairments, 2:1-12.
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. & Toprak, Ö. F. (2019). *Çocukları Otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7:86-113.
- Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://hdl.handle.net/11421/3838>
- Zengin-Akkuş, P., Bahtiyar Saygan, B., İlter Bahadır, E., Cak, T. ve Özmert, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: Ailelerin deneyimleri*. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, XV, 4: 272-279.

Extended Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the social communication and play skills of preschool children with autism with and without educational diagnosis attending a special education institution. The research was designed with quantitative research method. The study group consisted of 117 children with autism aged 36-72 months who received education in special education and rehabilitation centers located in Beylikdüzü and Avcılar districts of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. As data collection tools, "Gilliam Autistic Disorder Rating Scale II- (GOBDÖ-2-TV)", "Competence Index: Assessment of Developmental Functions of Young Children with Special Needs Turkish Version", "Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version" and "Revised Knox Preschool Play Scale" were used. Pearson correlation coefficient, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data. In line with the findings of the study, it can be said that the diagnosis of autism was confirmed for 34 preschool children with autism who had a medical diagnosis but not an educational diagnosis because their Competence Index and GOBDÖ-2-TV scores were within the autism score range. In addition, the scores of the study group in the function of behavior and social skills, social skills and inappropriate behaviors had similar scores and showed mild disability and suspicion of disability values and a consistency relationship was determined. According to the results of the study, it was determined that there was a positive relationship between the areas of inadequacy in social communication skills and inadequacies in play skills of preschool children with autism.

In this section of the study conducted to evaluate the social communication and play skills of preschool children with and without an educational diagnosis who attend a special education institution, the results obtained from the study and the interpretation of these results are included, these comments are discussed by supporting them with literature, and some suggestions are presented in this direction. According to the first sub-objective of the study: According to the results obtained from the findings regarding the performance of preschool children with and without an educational diagnosis on the Gilliam Autistic Disorder Rating Scale (GOBDÖ-2-TV) and the Proficiency Index; when the GOBDÖ-2-TV scores of 34 preschool children without an educational diagnosis but with a medical diagnosis of ASD were examined, it was determined that the GOBDÖ-2-TV scores of these children were higher than the lower limit of ASD, which is 85 points. Therefore, it can be said that the fact that the children's medical diagnoses are ASD and that the GOBDÖ-2-TV scores are within the ASD score range confirms the ASD diagnosis of these children. In addition, it was determined that the scores of preschool autistic children with and without an educational diagnosis who attend special education institutions from nine categories in the Competency Index were consistent with the nine categories of the Competency Index of children with ASD who were included in the sample group of the validity and reliability study by Sucuoğlu & Demir (2018). In the statistical comparison made between the social communication and play skills of children with ASD and children without an educational diagnosis in terms of the social communication and play skills of preschool autistic children with and without an educational diagnosis who attend special education institutions, it was determined that there was a low-level difference

in the imitation play sub-dimension and social participation sub-dimension of social communication skills, but there was no difference in the expressive language of using communication, receptive language of understanding communication and play skills.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.