



ISSN
2547-989X

Sinop Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1), 385-419

Geliş Tarihi:14.02.2023 Kabul Tarihi:08.03.2023

Yayın: 2023 Yayın Tarihi:31.05.2023

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1251140>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

“ÖĞRETİMİN YOLU OYUNDAN GEÇER”: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA OYUN BECERİLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR İNCELEME

Dinçer SARAL*

Öz

Oyun, bireyin aktif katılımını, gönüllülüğünü ve güdülenmesini gerektiren, gerçekleştirilirken bireye haz veren ve onu daha fazla güdüleyen sosyal etkinliklerdir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dil ve iletişim, sosyal etkileşim ve taklit becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle özellikle oyun becerileri en çok güçlük yaşadıkları becerilerden biri haline gelmektedir. Bu çalışmada, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının sahip olması gerektiğini düşündükleri oyun becerilerine, gereksinimlerine, oyun becerilerinin öğretiminin önemine ve ebeveynlerin oyun öğretiminde bilgi ve beceri gereksinimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması modeliyle tasarlanan araştırmanın katılımcıları OSB olan çocuğa sahip 12 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırma amaçları doğrultusunda veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin oyun becerilerini öğretme/öğrenme, etkileşim ve sosyalleşme aracı olarak tanımladıklarını, çocuklarının oyun becerilerini edinmelerini önemli ve öncelikli bulduklarını ve çocuklarının oyun bağlamlarının ebeveyn-merkezli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının sınırlı düzeyde oynadıkları, oyunlarının yinelenen davranışlarla örüntülediği, çocuklarının sosyalleştireceği nedeniyle sosyodramatik oyun becerilerini edinmeleri, çocuklarının oyun becerilerini desteklemek amacıyla eğitim gereksinimlerinin bulunduğu ve bu gereksinimin aile eğitimleriyle karşılanması gerektiği görüşüne sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve ileri uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Oyun, İçerik Analizi, Görüşme, Anne, Ebeveyn

“Path of Teaching is Play”: A Qualitative Investigation of Play Skills in Autism Spectrum Disorder

Abstract

Play is a social activity requiring active participation and willingness, which pleases and motivates the player as practiced. Due to the impairments in language and communication, social interaction, and imitation skills of children with autism spectrum disorder (ASD), play skills

* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Bölümü, dincersaral@hacettepe.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-0795-255X>

are one of the most impaired skills among these children. The purpose of the current qualitative study was to describe the opinions of parents of children with ASD toward the importance of play skills, significant play types and skills to acquire by their children, and their theoretical and practical needs regarding how to teach play skills. Thus, a total of 12 parents of children with ASD participated in the semi-structured interviews that were transcribed and analyzed using content analysis. Results of the analysis indicated that the parents defined play as a tool for teaching/learning, interaction, and socialization, found play skills significant for their children, and the play contexts of their children were parent-centered. Moreover, the results showed that the play of their children included simple or repetitive behaviors, the parents indicated sociodramatic play as necessary to acquire for their children, they needed training for teaching play skills to their children, and referred to parent trainings to meet this need. Overall, the results and implications for future research are discussed.

Keywords: Autism, Play, Content Analysis, Interview, Mother, Parent

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) farklı bağlamlarda sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizliklerle kendini gösteren ve sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışların varlığıyla nitelendirilen nöro-gelişimsel bir yetersizlik türüdür (American Psychiatric Association [APA], 2015). OSB olan çocuklar özellikle dil ve iletişim, sosyal etkileşim ve taklit becerilerinde sınırlılıklar sergilemektedirler (Töret, Özdemir, Selimoğlu, & Özkubat, 2014). Bu becerilerde yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle, OSB olan çocuklar için özellikle oyun en çok güçlük yaşadıkları becerilerden biri haline gelmektedir (Papacek, Chai, & Green, 2016).

Oyun, bireyin aktif katılımını, gönüllülüğünü ve güdülenmesini gerektiren, gerçekleştirilirken bireye haz veren ve onu daha fazla güdüleyen sosyal etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Wolfberg, 1999). Bu etkinlikler çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel, dil ve iletişim becerilerini desteklemede kritik bir öneme sahiptir. Çocuklar oyun oynayarak günlük yaşamda gözledikleri davranışları sergileme, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme ve mantık yürütme fırsatı bulmaktadırlar (Phillips & Beavan, 2012). Ayrıca, çocuklar oyun sırasında pek çok kavrama ek olarak eşleme, sınıflama ya da analiz etme gibi pek çok bilişsel becerileri edinmekte, düşüncelerini ve duygularını ifade edebilmekte, toplumsal rolleri erken dönemde deneyimlemekte ve hayal güçlerini geliştirmektedirler (Kuhaneck, Spitzer, & Bodison,

2020). Erken dönemde oynanan hayal gücü gerektiren oyunların ise okul öncesi dönem karmaşık dil ve iletişim becerileri için bir tür önkoşul olma özelliği gösterdiği belirtilmektedir (Zhao & Gibson, 2022). Oyun, çocuğun akranları ve ebeveynleriyle etkileşim düzeyinin en üst düzeye çıktığı bir bağlam niteliği taşımakta ve böylelikle ebeveyn kaygı düzeyini de azaltmaktadır (Dijkstra-de Neijs, Tisseur, & Kluwen, 2021; Kent vd., 2020). Dolayısıyla gelişim için gerekli olan becerileri desteklemekle birlikte, oyun çocuğun çevresiyle bütünleşebilmesi, sosyal kabul görmesi, kaygı düzeyinin azalması ve toplumsal rolleri erken dönemde deneyimleyebilmesine zemin hazırlamaktadır (Kuhaneck vd., 2020). Bu bağlamda, oyun becerileri çocuğa yeni beceriler edinme, etkileşim kurma ve davranış dağarcığını genişletme olanağı sunan bir anahtar beceri (behavioral cusp) niteliği taşımaktadır (Charlop, Lang, & Rispoli., 2018).

Basitten karmaşığa oyun basamakları türetebilen, gerçek ya da sembolik nesnelere uygun oyun davranışları oluşturan, oyun arkadaşlarıyla karmaşık senaryolar üretebilen ve kendisine, nesnelere ya da oyun arkadaşlarına roller atayabilen tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla OSB olan çocukların oyun davranışları birbirinden kopuk ve uyaran elde etme amaçlı kalıplaşmış oyun basamaklarından oluşmaktadır (Chan, Chen, Feng, Lee, & Chen, 2016). Bu bağlamda, OSB olan çocuklar hem tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında daha az sıklıkta oyun oynamakta hem de oyunları daha az çeşitlilikte olmaktadır (Saral & Ulke-Kurkcuoglu, 2022). Ek olarak, OSB olan çocuklar genellikle kendiliğinden oyun başlatamamakta, arkadaşlarıyla etkileşime girerek oyun oynayamamakta ve oyunları hayal gücünden yoksun olmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2018). Dolayısıyla, oyun becerileri OSB olan çocuklar için en fazla yetersizlik yaşadıkları becerilerden biri haline gelmektedir. Bu doğrultuda, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve iletişim gibi bağımsızlığı için kritik öneme sahip becerilerin gelişebilmesi açısından oyun becerileri bu bireylere sistematik bir şekilde öğretilmesi gereken öncelikli beceriler haline gelmektedir.

Alanyazın OSB olan bireylerin kendilerine sistematik öğretim sunulduğunda oyun becerilerini edinebildiklerini göstermektedir (Barto, Murray, O’Flaherty, Sweeney, & Gossett, 2020). Son yıllarda yürütülen araştırmalar incelendiğinde bu bireylere oyun becerilerinin öğretiminde özellikle video modelle öğretim ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin ön plana çıktığı ve genellikle işlevsel ve sembolik oyun türlerinin öğretiminin hedeflendiği görülmektedir (Barton vd., 2020). Ek olarak, güncel araştırmalar OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde ebeveynlerin uygulamacı rolünde olmasının hem çocuklarının oyun oynama sürelerinde ve oyun davranışlarının çeşitliliğinde hem de kendilerinin öz-yeterliklerinin artmasında büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bentenuto, De Falco, & Venuti, 2016; Dijkstra-de Neijs vd., 2021; Kent vd., 2020). Ancak, OSB olan bireylere oyun becerilerinin öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda ebeveynlerin uygulama sürecinde yer aldığı nicel araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu rapor edilmekle birlikte (Lory, Rispoli, & Gregori, 2017), hem ulusal hem uluslararası alanyazında OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin oyun becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerinin nitel olarak derinlemesine ele alındığı yalnızca bir araştırmaya rastlanılmaktadır (Şentürk-Cesur & Odluyurt, 2019).

Şentürk-Cesur ve Odluyurt (2019) tarafından yürütülen araştırmada 3-7 yaş arasındaki OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun becerilerine ve OSB olan çocuklara bu becerilerin öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel modelle desenlenen araştırmaya 15 öğretmen ve 15 ebeveyn katılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların oyunu çocuğun gelişimini destekleyen bir etkinlik olarak ele aldıklarını, oyunun öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılabileceğini düşündüklerini ve oyun becerilerinin öğretiminde görsel materyallere gereksinim duyduklarını göstermiştir. Araştırma derinlemesine incelendiğinde ise ebeveynlerin yalnızca oyunun tanımına, oyun becerilerinin öğretimine, çocuklarıyla oyun sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ve gereksinimlerine ilişkin görüşlerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, OSB olan çocuğa sa-

hip ebeveynlerin oyun becerilerinin çocuklarının gelişimindeki etkisine, çocuklarının hangi tür oyunları nasıl oynadığına, çocuklarının oyun sırasında yaşadıkları güçlüklerle ve hem çocuklarının oyun becerilerine hem de kendilerinin çocuklarına oyun becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerine yönelik görüş ve deneyimlerine odaklanan araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin oyun ve oyun becerilerinin öğretimine ilişkin görüş ve deneyimlerinin bir bütün olarak ortaya konmasının ileride oyun becerilerinin öğretimine yönelik ebeveyn aracılı müdahalelerin tasarlanmasına ve yürütülecek araştırmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmada OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının sahip olması gerektiğini düşündükleri oyun becerilerine, gereksinimlerine, oyun becerilerinin öğretiminin önemine ve ebeveynlerin oyun öğretiminde bilgi ve beceri gereksinimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1. Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ile inandırıcılık başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeliyle tasarlanmıştır. Durum çalışması araştırmalarında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada da OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerine yönelik çocuklarının oyun becerilerine ilişkin durumu ortaya koymak ve bu durumu bütüncül olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri görüşmeler ile toplanmıştır.

1.2. Katılımcılar

Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan etik kurul izni alındıktan sonra (No: 196800) araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Araştırmada zengin bilgilere ulaşmak ve ebeveynlerin konuya ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla söz konusu durumla ilişkili belirli niteliklere sahip katılımcılara

ulaşılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2002). Bu noktada, bu araştırma için katılımcılarda (a) OSB tanısı olan çocuğa sahip olma ve (b) OSB olan çocuğun 3-6 yaş arasında olması ölçütleri aranmıştır. Bu ölçütleri karşılayan katılımcıların belirlenmesi amacıyla OSB olan çocuklara eğitim veren okul öncesi kurum ve kuruluşlarla iletişime geçilerek yedi katılımcıya ulaşılmıştır. Ek olarak katılımcıların belirlenmesinde kartopu örnekleme de kullanılarak görüşme yapılan katılımcılara belirlenen ölçütleri karşılayan başka hangi ailelerle görüşülebileceği sorulmuş ve ayrıca beş gönüllü katılımcıya daha ulaşılmıştır. Sonuç olarak, araştırma belirlenen ölçütleri karşılayan, kartopu örnekleme yoluyla ulaşılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların ve OSB olan çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

1.3. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde araştırmanın amaçlarına dayalı olarak sorular hazırlanmış, ancak görüşme sırasında katılımcılardan konuya ilişkin daha derinlemesine bilgi almak amacıyla katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak ek sorular sorulmuştur (Fylan, 2005).

Tablo 1: *Katılımcıların ve Çocuklarının Özellikleri*

No	Ebeveyn		OSB Olan Çocuk		
	Cinsiyet ve Yaş	Eğitim Durumu	Cinsiyet ve Yaş	Eğitime Başlama Yaşı	Eğitim Ortamları
K1	K, 31	Lisans	K, 4	2.5	ÖE Rehab. Mrk.
K2	K, 29	Lise	E, 7	2.5	ÖE Ok. ÖE Rehab. Mrk. Yarı Zm. Kayn.
K3	K, 36	Lise	E, 7	2.5	ÖE Ok. ÖE Rehab. Mrk.
K4	K, 45	Yüksek Lisans	E, 7	5	ÖE Ok.

K5	K, 37	Lisans	E, 3	2.5	ÖE Rehab. Mrk.
K6	K, 31	Lisans	K, 6	4	ÖE Ok. Öz. Eğt. Sın.
K7	K, 37	İlkokul	K, 7	4	ÖE Rehab. Mrk.
K8	K, 38	Lisans	K, 7	4.5	ÖE Rehab. Mrk.
K9	K, 39	İlkokul	K, 3	2.5	ÖE Rehab. Mrk.
K10	K, 32	Lisans	K, 6	3	ÖE Rehab. Mrk.
K11	K, 41	Lisans	E, 7	3	ÖE Sın. ÖE Rehab. Mrk.
K12	K, 30	Lise	K, 6	3	ÖE Rehab. Mrk.

Not: *E*: Erkek, *K*: Kadın, *ÖE Ok.*: Özel Eğitim Okulu, *ÖE Sın.*: Özel Eğitim Sınıfı, *ÖE Rehab. Mrk.*: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, *Yarı Zm. Kayn.*: Yarı Zamanlı Kaynaştırma

1.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada katılımcılara yöneltilen soruların belirlenmesi amacıyla öncelikle konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu amaçla, oyun becerilerine ilişkin çeşitli paydaşların (örn. öğretmen, ebeveyn) görüşlerinin alındığı araştırmalardaki görüşme sorularından bir havuz oluşturulmuştur (Gülveren, Özkan, & Öncül, 2022; Şentürk-Cesur & Odluyurt, 2019). Bu havuz içinden araştırma amacına uygun sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuş ve Özel Eğitim alanında doktora derecesine sahip ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman üç akademisyenin uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu 15 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Talep halinde, yazar ile iletişime geçilerek görüşme sorularına ulaşılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmadan önce görüşme sorularının araştırmacının amacına ve içeriğine uygunluğunu değerlendirmek için pilot çalışma yürütülmüştür.

1.3.2. Pilot çalışma

Pilot çalışma katılımcılar başlığında belirlenen ölçütleri karşılayan iki katılımcı ile çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada görüşlerine başvuru katılımcılar 37 ve 44 yaşında OSB olan çocuğa sahip annelerdir. Pilot çalışma sürecinde hem katılımcılara hem de araştırmacıya uygun olan bir gün ve saatte katılımcıların

tercih ettikleri uzaktan toplantı platformu üzerinden her bir katılımcı için bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrasında katılımcılardan soruların uygunluğunu; eklenmesi, çıkarılması ya da değiştirilmesi gereken sorular olup olmadığını değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılar soruların uygun olduğunu belirtmiştir. Ek olarak görüşmeler sonrasında araştırmacı görüşme kayıtlarını dinlemiş ve soruların araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olduğuna, herhangi bir düzenleme yapılmasına gerek olmadığına karar vermiştir.

1.3.3. Görüşmelerin yapılması

Araştırmanın katılımcısı olmak için belirlenen ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 katılımcıyla iletişime geçilerek uygun takvim ve görüşmenin yapılacağı uzaktan toplantı platformu belirlenmiştir. Tüm görüşmeler Zoom (www.zoom.us) üzerinden gerçekleştirilmiş ve görüşmelerin ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Görüşme sorularına geçmeden önce her bir katılımcıya görüşmenin konusuna ve görüşmenin kayıt altına alınacağına ilişkin bilgi verilmiş; elde edilen bilgilerin ve kişisel bilgilerinin gizlilik ilkeleri doğrultusunda nasıl kullanılacağı belirtilmiş; istenildiğinde araştırmadan çekilme hakkının kullanılabilmesine ilişkin etik ilkelere yönelik açıklamalarda bulunulmuş; katılımcılardan araştırmaya katılmayı kabul edip etmediklerini ve görüşmenin kayıt altına alınmasına izin verip vermediklerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Görüşmeler sırasında gerektiğinde akışa göre görüşme sorularının sıralamasında değişiklikler yapılmış, sorunun katılımcı tarafından anlaşılmadığı, yanıtlamada tereddüt yaşadığı ya da daha fazla bilgiye gereksinim duyduğu durumlarda aynı soru daha açık bir şekilde tekrar edilmiştir. Katılımcıdan soruya ilişkin doyurucu bilgi alındıktan sonra diğer soruya geçilirken, ayrıntılı bilgilerin elde edilemediği durumlarda kapsamlı bilgilere ulaşılması amacıyla ek sorular sorulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tarih, saat ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. Görüşmeler ortalama 20 dk 31 sn (Ranj = 13 dk 17 sn - 27 dk 33 sn) sürmüştür.

Tablo 2: Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Tarih, Saat ve Sürelerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
K1	23.06.2022	20.42	27 dk 33 sn
K2	23.06.2022	21.46	16 dk 35 sn
K3	24.06.2022	21.11	27 dk 16 sn
K4	19.08.2022	20.41	27 dk 10 sn
K5	04.10.2022	20.34	20 dk 53 sn
K6	17.10.2022	20.35	21 dk 14 sn
K7	17.10.2022	21.39	20 dk 29 sn
K8	19.10.2022	21.21	22 dk 04 sn
K9	20.10.2022	11.08	16 dk 06 sn
K10	03.11.2022	21.24	17 dk 27 sn
K11	03.11.2022	21.59	15 dk 57 sn
K12	13.11.2022	18.31	13 dk 17 sn

Not: *dk*: dakika, *sn*: saniye

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu aşamada öncelikle görüşme kayıtlarının dökümü yapılarak ve dökümlere satır ve sayfa numaraları verilerek veriler analiz için hazırlanmış ve tüm veriler bağımsız bir gözlemci tarafından okunarak incelenmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler benzer kavramlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmıştır (Creswell, 2014). Bu amaçla araştırmada görüşme sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulması, oluşturulan kodlama anahtarına göre oluşturulan çerçeveye dayalı olarak verilerin kodlanması, ardından kodlanan verilerin temalar altında toplanması, kod, kategori ve temaların tekrar gözden geçirilmesi, doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde bir süreç izlenmiştir. Bu süreç araştırmacı ve Özel Eğitim bölümünde doktora eğitimine devam eden bir başka araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilerek güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Araştırmacılar bağımsız olarak görüşme dökümlerini okuyarak

görüşme kodlama anahtarlarını doldurmuşlar, verileri alt kategorilere dönüştürmüşler ve kategorilerden yola çıkarak temalara son halini vermişlerdir. Bu süreçte araştırmacılar arasında anlaşmazlık yaşanması durumunda araştırmacılar görüşme kodlama anahtarını doldurma sürecinde benimsedikleri bakış açısını ifade ederek tartışma yoluyla uzlaşma sağlamışlardır. Analizler sonucunda toplam 10 kategori ve 4 tema oluşturulmuştur.

1.5. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık gibi ölçütler kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere veri toplama süreci sonunda katılımcılardan alınan bilgiler metne dönüştürülerek tüm katılımcıların onayına sunulmuştur. Ayrıca bulguların teyidi amacıyla araştırmacıların bu talebini kabul eden sekiz katılımcıyla tekrar görüşülerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerle elde edilen verilerin analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve bulguların raporlaştırılmasında doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması da aktarılabilirliğin sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmada görüşme dökümlerinin doğruluğu ve kodlamaların tutarlılığı değerlendirilerek tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla özel eğitim alanında araştırma görevlisi olarak görev yapan ve lisansüstü eğitimi süresince nitel araştırma yöntemleri dersi alarak araştırma yürütme deneyimi olan bir uzman tüm görüşmelerin ses kaydını dinleyerek dökümlerin eksiksiz olduğuna karar vermiştir. Görüş ayrılıklarının meydana gelmesi durumunda araştırmacının ve uzmanın bir araya gelerek tartışma yoluyla uzlaşmaları planlanmıştır. Ancak, bu aşamada herhangi bir görüş ayrılığı ortaya çıkmamıştır.

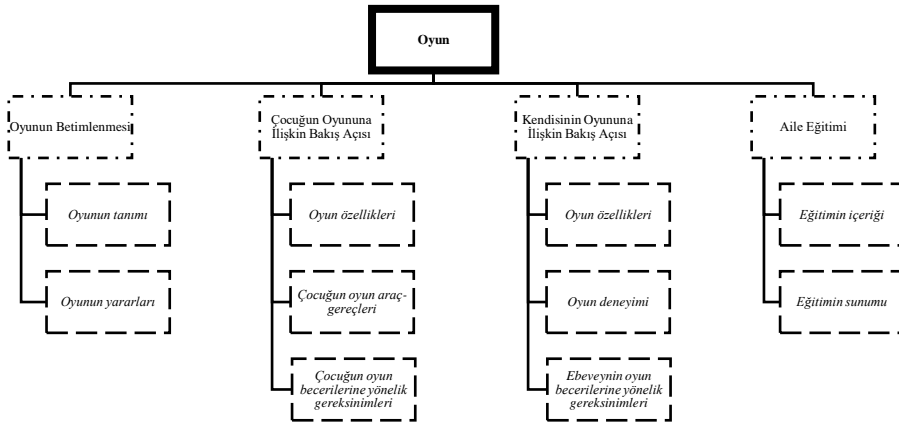
2. Bulgular

Katılımcıların oyun becerilerine yönelik görüşleri dört temada analiz edilmiştir. Bu temalar “oyunun betimlenmesi”, “çocuğun oyununa ilişkin bakış açısı”,

“kendisinin oyununa ilişkin bakış açısı” ve “aile eğitimi” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temaları ve kategorilerine Şekil 1’de yer verilmiştir. Ek olarak bulguların sunumunda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesine ve ilgili alıntının katılımcı bilgisi, alıntının yer aldığı sayfa ve satır numarası verilerek sunulmasına dikkat edilmiştir. Örneğin “K6, 2, 57-58” şeklindeki açıklamada K6 Katılımcı 6’yı, 2 alıntının kaçınıcı sayfada olduğunu, 57-58 ise alıntının geçtiği satır aralığını ifade etmiştir.

2.1. Tema 1: Oyunun Betimlenmesi

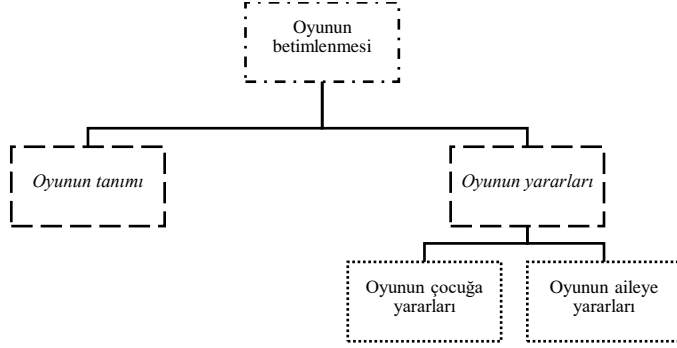
Oyunun betimlenmesi temasında veriler oyunun tanımı ve oyunun yararları olmak üzere iki kategoride analiz edilmiştir. Bu temaya ait kategori ve alt kategorilere Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Temaları ve Kategorileri

Oyunun tanımı kategorisinde katılımcıların dördü oyunu öğrenme/öğretme aracı olarak tanımlamışlardır. Dört katılımcı ise tanımlamalarında oyunun bir etkileşim ve sosyalleşme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı oyunu çocuğun yaratıcılığını kullanma, diğer katılımcı ise çocuğun kendini anlatma aracı olarak tanımlamıştır. Oyunu öğrenme/öğretme ve etkileşim aracı olarak tanımlayan katılımcılardan biri görüşlerini “*Ya oyun becerileri deyince aslında eskiden çok fazla bir şey gelmezdi aklıma ama özel eğitimle birlikte aslında çocuklar için temel öğrenim şekli*

diyebilirim aslında. Oyun aynı zamanda bütün aile bireylerini birbirine yaklaştıran da bir şeydir (K7, 5, 246-247).” şeklinde ifade etmiştir.



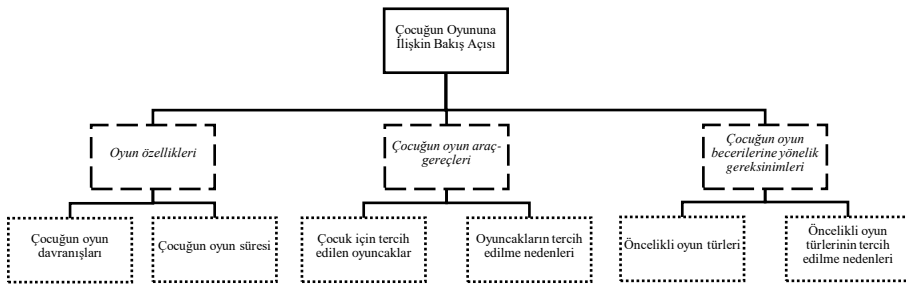
Şekil 2. Tema 1'e Ait Kategori ve Alt Kategoriler

Oyunun yararları kategorisindeki katılımcı görüşleri iki alt kategoride incelenmiştir: Oyunun çocuğa yararları ve oyunun aileye yararları. Katılımcıların tamamı çocuklarının oyun becerilerini edinmelerinin çocuklarına yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Bir katılımcı oyun becerilerinin çocuklara yararını “*Yani bu oyun konusu hocam otizmli çocuklarda bence u, elde etmemiz gereken en büyük becerilerden bir tanesi diye düşünüyorum hatta nerdeyse tek bile olabilir. Çünkü oyun içinde çocuk her şeyi öğrenebilir. Her şeyi o anda ona öğretebiliriz ve çocuk mutlu bir şekilde öğrenir* (K1, 8, 381-383).” ifadeleriyle dile getirmiştir. 10 katılımcı oyun becerilerinin çocuklarının özellikle sosyal becerilerini destekleyeceğini ifade etmiştir. Üç katılımcı oyun becerilerinin yararlarını dil ve iletişim becerilerine, ikişer katılımcının serbest zaman, bilişsel ve bağımsız yaşam becerilere, bir katılımcı ise motor becerilere atıfta bulunarak vurgulamıştır. İki katılımcı ise oyun becerilerinin çocuklarının istenmeyen davranışlarını azaltacağını belirtmiştir. Bir katılımcı oyun becerilerinin çocuğa sağladığı yararları şu cümlelerle dikkat çekmiştir: “*İletişim kurmasını etraflıyla ya da akran arkadaş edinmesine mesela yardımcı olabilir. Oyun kurmasına bundan ziyade belki konuşmasına yani bunların hepsini bence tetikleyebilir, ilerletebilir. Mesela sosyal yaşama artık ayak uydurabilir. En önemlisi bu bence zaten... Çocuklar zaten oyunla öğreniyor. Bence ilerlemesi lazım daha da ilerlemesi lazım.*”

En azından otizmdeki takıntıların da bir süreliğine rafa kaldırmış olur diye düşünüyorum (K6, 3, 130-134).” Oyunun aileye yararları alt kategorisinde görüş bildiren üç katılımcı çocuklarının oyun becerilerini edinmesinin ailenin yaşam kalitesini arttıracığını belirtmiştir. Üç katılımcı oyun becerilerinin çocuklarına çeşitli davranışları kazandırmada yarar sağlayacağını ifade etmiştir. Bu alt kategoride ikişer katılımcı ise oyun becerilerinin aile bireyleri ve OSB olan çocukları arasındaki ilişkiyi ve iletişimi güçlendireceği yönünde görüş bildirmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini *“Oyun oynarız! En büyük yararı bu olur. Oyunda üstlendiği bir karakter varsa o karakterle ilgili neler öğrenmesi gerektiğini oyunla öğretmek bir çocuğa her zaman daha kolaydır. Hatta bazen birçok beceriyi öğretmenin yolu da oyundan geçeceği için u yani bugün baktığınız zaman bir dış fırcalamayı bile öğretirken başta oyunlarla öğretiyoruz. Ya da bir tırnak kesme öğretirken oyunlarla öğretiyoruz. Oyunun öğretmeye ve öğrenmeye çok katkısı olduğunu düşünüyorum (K7, 4, 155-159).”*

2.2. Tema 2: Çocuğun Oyununa İlişkin Bakış Açısı

Çocuğun oyununa ilişkin bakış açısı teması altında oyun özellikleri, çocuğun oyun araç-gereçleri ve çocuğun oyun becerilerine yönelik gereksinimleri olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu temaya ait kategori ve alt kategorilere Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Tema 2'ye Ait Kategori ve Alt Kategoriler

Oyun özellikleri kategorisi altında çocuğun oyun davranışları alt kategorisinde görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının sınırlı düzeyde

oyun oynadığını ya da hiç oyun oynamadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yedi katılımcı çocuklarının oyununun sınırlı düzeyde olduğunu, üç katılımcı ise çocuklarının hiç oyun oynamadıklarını ifade etmiştir. Çocuğunun oyununun sınırlı düzeyde olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar çocuklarının yalnızca dikkat çeken nesnelere oynadıklarını, oynanan oyunu değiştirmediklerini ve sürekli aynı oyunu oynadıklarını, oyuncakları elinde çevirme, oyuncaklarla inceleme ve sıralama gibi davranışlarla etkileşime girdiklerini, oyuncacı işlevine yönelik kullanma gibi basit oyun davranışları sergilediklerini ve genellikle koşmak, top oynamak gibi fiziksel oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini *“Bir yani bir oyuna takıldığı zaman çok uzun bir süre sadece o oyunu oynuyor. Yani onu değiştirme, değiştirmiyoruz. Kendisi değiştirmek istemiyor. Onun konfor alanı bozulmuş oluyor. Eğer legolarla oynuyorsa bu sekiz ay boyunca legolarla oynadığını gösteriyor. Nasıl oynayıp, puzzle yapıyorsa, sekiz, dokuz ay puzzle yapar. İı, bunun gibi ama böyle bir bebekle oynamak, bir oyun kurmak ve kendi kendine konuşup o oyuncaklarla oynamama durumunu daha gelemedik (K9, 1, 13-18).”* şeklinde belirtmiştir. Bu alt kategori altında görüş bildiren yalnızca iki katılımcı çocuklarının oyun oynadığını *“Gerçi biz de şey yapıyoruz, yanında duruyoruz. Bebekleri falan var, bebeklerini yıkıyor işte. Saçını şey yapıyor tarıyor, kesiyor... Bir tane oyuncak evi var. Onun için de işte şeyleri falan koyuyor böyle. Bardakları, tabakları işte ‘hadi yemek yiyelim, şuraya gidelim’. Böyle... Ama aslında bizi taklit ediyor bir yanda (K5, 1, 20-23).”* ifadeleriyle betimlemiştir. Bu kategoride çocuğun oyun süresi alt kategorisinde görüş bildiren altı katılımcı çocuklarının yaklaşık 2-10 dakika, dört katılımcı ise 10-20 dakika arasında oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar çocuklarının oyun sırasında çok sıkıldıklarına ve dikkatlerini sürdüremediklerine dikkat çekmişlerdir. Çocuğunun yalnızca iki dakika oyun oynadığını belirten bir katılımcı takıntılı olduğu oyuncaklar verildiğinde bu sürenin 40 dakikaya çıktığını, çocuğunun bu süre boyunca oyuncakla işlevine göre oynamadığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise çocuğunun yaklaşık 30 dakika fiziksel etkinlikler içeren oyun oynayabildiğini ifade etmiştir. Bu alt kategoride görüş bildiren bir katılımcı düşüncelerini *“Daha çok oyun*

oynamadan ziyade çok kısa sürüyor mesela. Oyuncaklarıyla oynama hani beş dakikayı belki geçmiyor. Çok çabuk sıkılıyor (K6, 1, 12-13).” ile ifade etmiştir.

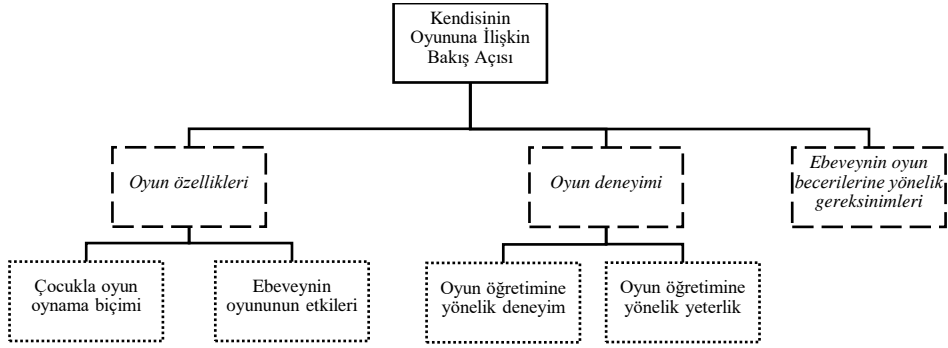
Çocuğun oyun araç-gereçleri kategorisinde çocuk için tercih edilen oyuncağlar alt kategorisinde ise katılımcıların çocuklarının oyun oynaması için tercih ettikleri ve satın aldıkları oyuncaklar ve araç-gereçler ele alınmıştır. Bu doğrultuda, dört katılımcı çocuklarının oyun oynaması için takmalı ve çıkarmalı (örn. lego, blok) oyuncaklar aldıklarını ifade etmiştir. Üçer katılımcı çocukları için yapboz, bebek ve araç (örn. araba) tercih ettiklerini belirtmiştir. İki katılımcı çocukları için mutfak setleri, birer katılımcı ise oyuncak hamur, hayvan figürleri ve kitap aldıklarını ifade etmiştir. İki katılımcı ise çocuklarına oyuncak almadıklarını belirtmiştir. Bu kategoride ele alınan katılımcı görüşlerine “*Çok uzun zamandır oyuncak almıyoruz hocam. Çünkü çok fazla oynamıyor dediğim gibi. Oyuncakları çok tercih etmiyor. Çok uzun zamandır almıyoruz (K7, 2, 79-80).”* örnek verilebilir. Aynı kategoride oyuncakların tercih edilme nedenleri alt kategorisinde dörder katılımcı tercih ettikleri oyuncakları çocuklarının ilgisine göre ve motor becerilerini desteklemek amacıyla aldıklarını ifade etmiştir. Üç katılımcı öğretmen önerisiyle, birer katılımcı ise doktor önerisiyle ve çocuğunun bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla oyuncakları aldıklarını belirtmiştir. Bu alt kategoride katılımcı görüşlerine “*Valla bunları tercih etmemizin nedenleri ince motor gelişimi için daha çok tercih ettik. El becerileri için (K2, 2, 92-93,).*” örnek gösterilebilir.

Çocuğun oyun becerilerine yönelik gereksinimleri kategorisi altında katılımcı görüşleri öncelikli oyun türleri ve öncelikli oyun türlerinin tercih edilme nedenleri olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Öncelikli oyun türleri alt kategorisinde katılımcılar çocuklarının öncelikli olarak hangi oyun türlerini oynamalarını istediklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar ilk iki sırada sosyodramatik oyun, üçüncü sırada yapı-inşa oyunu, dördüncü sırada işlevsel oyun ve beşinci sırada yapı-inşa oyunu ve işlevsel oyunu belirtmiştir. Bu bağlamda, yedi katılımcı ilk sırada, dört katılımcı ise ikinci sırada sosyodramatik oyunu çocuklarının öncelikli olarak oynaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Beş katılımcı üçüncü sırada yapı-inşa

oyununun, dört katılımcı dördüncü sırada işlevsel oyunun, dörder katılımcı ise beşinci sırada hem yapı-inşa hem işlevsel oyunun öncelikli olarak çocuklarına kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu alt kategoride bir katılımcı görüşlerini “*Kesinlikle bizimle etkileşime gireceği evcilik, doktorculuk gibi oyunlar oynamasını çok isterdim. Yani hem hayal gücümüzü geliştirip hem de bizimle etkileşime girebileceği çok iyi bir araç olurdu bizim için* (K1, 3, 129-130).” ifadeleriyle belirtmiştir. Öncelikli oyun türlerinin tercih edilme nedenleri alt kategorisinde ise katılımcılar çocuklarının öncelikli olarak oynamasını istedikleri oyun türlerini neden tercih ettiklerini sıralamıştır. Bu bağlamda, beş katılımcı belirttikleri oyun türlerinin çocuklarını daha çok sosyalleştireceğini düşündükleri için tercih ettiklerini ifade etmiştir. Diğer beş katılımcı ise çocuklarının bu oyun türlerini hiç oynamadıklarını ve dolayısıyla oynamalarını istedikleri için öncelik sırasına koymuştur. Ek olarak, üç katılımcı çocuklarının oynamalarını istedikleri oyun türlerinin bilişsel gelişimi destekleyeceği için öncelik sırasına koyduklarını belirtmiştir. Son olarak, ikişer katılımcı öncelik sırasına koydukları oyunları çocuklarının halihazırda sergilediği oyun türlerine göre ve çocukla aralarındaki etkileşimi güçlendirme derecesine göre tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu alt kategorideki katılımcı görüşlerine “*Hayal gücünü kullanamadığımı düşünüyorum. Hayal gücünü kullanabilmesi için de bir nesnelere aslında olmadığı başka bir şeymiş gibi kullanıp o şekilde bir oyun kurması hayal gücünü daha iyi etkileyecektir diye düşünüyorum. Ki zaten aslında saydığımız beş oyunun beşi de bir çocuğun gelişimi için gereken eğitim süreçlerini kapsayan oyunlar. Dolayısıyla da hani önceliğim bu ikisinde olduğu için şu anda önceliği o ikisine verdim. Diğerleri de olması gerektiğini düşündüğüm için* (K7, 3, 125-130).” örnek verilebilir.

2.3. Tema 3: Kendisinin Oyununa İlişkin Bakış Açısı

Kendisinin oyununa ilişkin bakış açısı teması altında oyun özellikleri, oyun deneyimi ve ebeveynin oyun becerilerine yönelik gereksinimleri olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu temaya ait kategori ve alt kategorilere Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Tema 3'e Ait Kategori ve Alt Kategoriler

Oyun özellikleri kategorisinde katılımcıların görüşleri çocukla oyun oynama biçimi ve ebeveynin oyununun etkileri alt kategorilerinde ele alınmıştır. Çocukla oyun oynama biçimi alt kategorisinde katılımcılar OSB olan çocuklarıyla nasıl oyun oynadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, yedi katılımcı oyun sırasında oyunu kendilerinin yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, üçer katılımcı çocuklarını oyun başlatmaları için zorladıklarını ve oyun sırasında jest, mimik ya da ses tonlarıyla çocuklarının dikkatini oyuna çekmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Yalnızca iki katılımcı oyun sırasında çocuklarının liderliğini izledikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu alt kategoride katılımcı görüşlerine “*Yok diyorum mesela ‘Hani bu böyle olmaz. Bunun doğrusu bu’ diyorum. Çoğu zaman itiraz ediyor buna. Doğrusunu anlatana kadar ben üsteliyorum. Daha sonra anlamadığı zaman ben duruyorum oyunda. Mesela diyorum işte ‘Bu böyle olmazsa ben oynayamam. Çünkü oyunun kuralı bu’ diyorum* (K4, 2, 59-63).” örnek verilebilir. Ebeveynin oyununun etkileri alt kategorisinde ise katılımcılar çocuklarının oyununa katılmalarının ya da birlikte oyun oynamalarının çocuklarının oyun davranışlarına ve oyun oynama süresine yansımalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda, sekiz katılımcı çocuklarının oyununa katıldıklarında çocuklarının oyun sürelerinin arttığına çocukların ve dikkatlerini oyuna daha fazla yönlendirdiğine dikkat çekmiştir. Dörder katılımcı ise çocuklarının oyun sırasında daha mutlu olduğunu ve oyun davranışlarının çeşitlendiğini belirtmiştir. İki katılımcı çocuklarının oyununa katıldıklarında çocuklarının oyununda herhangi bir değişiklik yaşanmadığını, bir katılımcı ise çocuğunun oyun oynamayı bıraktığını ifade etmiştir.

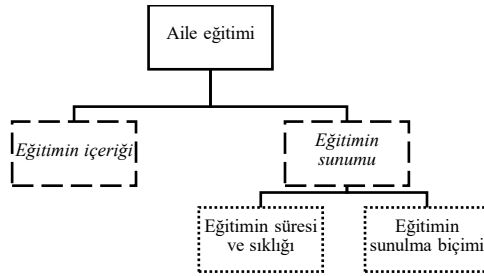
Bu alt kategoride katılımcı görüşlerine “*Ya bu durum yarım saati rahatlıkla geçiyor. Ama ben oyun onun oyununu devam ettiriyorsam hoşuna gidiyor evet. Hani üstüne koyuyor ve daha çok zevk alıyor* (K8, 2, 51-52).” örnek verilebilir.

Oyun deneyimi kategorisinde, katılımcıların görüşleri oyun öğretimine yönelik deneyim ve oyun öğretimine yönelik yeterlik olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Oyun öğretimine yönelik deneyim alt kategorisinde katılımcıların çocuklarına oyun öğretimine yönelik deneyimleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda, altı katılımcı çocuğuna oyun davranışlarını öğretirken çocuklarına ilk önce kendilerinin oyun davranışını gösterdiklerini ve çocuklarının oyun davranışlarının nasıl yerine getirilmesi gerektiğine ilişkin onlara açıklama yaptıklarını ifade ederken, bir katılımcının çocuğunun ellerinden tutarak ona oyun becerilerini öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Birer katılımcı ise çocuklarının oyun davranışlarını taklit ettiğini, pekiştirmeden ve etkinlik çizelgelerinden yararlandığını belirtmiştir. İki katılımcı ise çocuklarına oyun davranışları öğretirken herhangi bir yol izlemediklerini belirtmiştir. Bu alt kategoride katılımcı görüşlerine “*Ama şu anda ona öğretecek olursam mesela o oyuncağı çevirmek mi istiyor? Karşısına geçip ben de onunla birlikte çeviriyorum ve ona bir amaç yüklemeye çalışıyorum* (K1, 5, 207-208).” örnek gösterilebilir. Oyun öğretimine yönelik yeterlik alt kategorisinde, katılımcılar çocuklarına oyun becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli bulmalarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda, altı katılımcı çocuklarına oyun becerilerinin öğretiminde kendilerini yetersiz, üç katılımcı ise kısmen yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Üç katılımcı ise çocuklarına oyun becerilerini öğretebileceklerini belirtmiştir. Bir katılımcı çocuğuna oyun becerilerini öğretmede yetersiz olduğunu “*Normal gelişim gösteren çocuklarda bu aslında biraz da kendiliğinden gelen bir şey oluyor. Çünkü çocuklar o zaman hayal güçlerini daha kuvvetli kullanabildikleri için... Hatta çoğu kez kendileri oyun kuruyorlar ve bizim o oyuna dahil olmamızı kendileri talep ediyorlar ama benim çocuğumda bu böyle olmadığı için ben çocuğuma oyun becerileri konusunda nasıl destek olacağım konusunda hiçbir şey bilmiyorum şu anda açıkçası* (K7, 4-5, 148-153).” şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynin oyun becerilerine yönelik gereksinimleri kategorisinde katılımcıların tümü çocuklarının oyun becerilerini desteklemek gereksinimlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, dokuz katılımcı çocuklarına oyun becerilerini nasıl öğretebileceklerine yönelik aile eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. İki katılımcı çocuklarına oyun becerilerinin öğretimi sırasında ve sonrasında uzman ve deneyimli kişilerden danışmanlık almak istediklerini, birer katılımcı ise seminerlere ve çocukları için oyun arkadaşına gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Bu kategoride bir katılımcı gereksinimlerini “*Nerede nasıl yaparız bilmiyorum. Ya ama çok gerçekten çok öğrenmek istiyorum bir faydası olabilmesi için. Çünkü oyunla her şey. Bu çağda mesela şu anda çok çok önemli oyun. Oyunla ilerleyebiliriz ancak. O şekilde yani öğrenmeyi istiyorum aslında. Hani kitaplar da var elimizde ama okuyorum da. Ama çocuğa daha uygun olmuyor yani. Ne yapmamız gerektiğini ya da tıkkandığımız yerde ne yapmamız gerektiğini, danışmamız gereken birisi olsa daha da güzel olur* (K6, 4, 151-155).” şeklinde ifade etmiştir.

2.4. Tema 4: Aile Eğitimi

Bu tema altında katılımcıların oyun becerileri üzerine aile eğitimlerine ilişkin görüşleri ve önerileri incelenmiştir. Bu temaya ait kategorilere Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 5. Tema 4’e Ait Kategori ve Alt Kategoriler

Eğitimin içeriği kategorisinde katılımcıların oyun becerilerine yönelik hazırlanacak aile eğitimlerinin içeriğine ilişkin görüş ve önerileri ele alınmıştır. Bu bağlamda, 10 katılımcı kendilerine sunulacak eğitimde kendilerine model olunması ge-

rektiğini ifade etmiştir. Sekiz katılımcı becerilerinin öğretimine yönelik video örneklerinin kullanılması gerektiğini belirtirken, beş katılımcı eğitim sırasında uygulamalarına yönelik geribildirimlerin sunulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu kategoride katılımcı görüşlerine “*Yazılı şeyler zaten bu tarz üzerine bir ton, bir sürü kitaplar var ve gerçekten okuduğum kitaplar da var bunun üzerinde ama olmuyor hocam. Biz aileler için hani yazı çok şey kalıyor. Bilimsel kalıyor bizle, bizlerde ama biz işte görerek yaşayarak daha güzel öğreniyoruz. Daha çabuk öğreniyoruz. Hani bir video model olabilir. Hani direkt hani belki yanımda olamayabilir ama video modelle çok daha güzel. Canlı model de daha güzel olur* (K8, 6, 277-282).” örnek verilebilir.

Eğitimin sunumu kategorisinde katılımcıların oyun becerilerine yönelik hazırlanacak aile eğitimlerinin süresine ve sıklığına ilişkin görüşleri eğitimin süresi ve sıklığı alt kategorisinde, aile eğitimlerinin kendilerine sunulmuş biçimi ise eğitimin sunulma biçimi alt kategorisinde incelenmiştir. Eğitimin süresi ve sıklığı alt kategorisinde, yedi katılımcı düzenlenecek eğitimlerin bir gün ve bir-iki saat, dört katılımcı ise iki gün bir iki saat arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise bu eğitimlerin dört gün boyunca iki saat sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu alt kategoride katılımcı görüşlerine “*Bence haftada bir gün ve işte bir buçuk iki saat kadarlık bir eğitim yeterli olur diye düşünüyorum. Çünkü zaten o oyunu öğrenmeyi, biz anneler öğrendiğimiz zaman çocuğa öğretme süresi en azından bir haftayı alır diye düşünüyorum* (K12, 5, 230-233).” örnek gösterilebilir. Eğitimin sunulma biçimi alt kategorisinde ise altı katılımcı aile eğitimlerinin yüz yüze, üç katılımcı uzaktan sunulması gerektiğini belirtmiştir. Üç katılımcı ise “*Yüz yüze de olabilir. Uzaktan da olabilir. Ya ben her şeye açığım. Yeter ki öğreneyim yani. Destek olsun* (K11, 7, 323).” ile bu eğitimlerin sunulmuş biçiminin fark etmediği yönünde görüş bildirmiştir.

3. Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin oyun becerilerine ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Görüşleri “oyunun betimlenmesi”, “çocuğun oyununa ilişkin bakış açısı”, “kendisinin oyununa ilişkin bakış açısı” ve “aile eğitimi” olmak üzere dört temada analiz edilmiştir. İzleyen satırlarda her bir temaya ilişkin

ulaşılan bulgular tartışılarak ileri araştırma ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

3.1. Oyunun Betimlenmesi

Araştırmada ulaşılan temalardan biri olan “oyunun betimlenmesi” altında yer alan ve katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri kategorilerden biri de oyunun tanımıdır. Katılımcılar tanımlamalarında oyunu bir öğrenme/öğretme, etkileşim ve sosyalleşme aracı olarak betimlemişlerdir. Oyuna ilişkin en çok kabul gören kuramlar (örn. sosyal oyun ve bilişsel oyun kuramları) ve oyun alanyazını incelendiğinde, oyunun sosyal ve bilişsel gelişimi destekleyen, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için fırsatlar yaratan etkinlikler olarak tanımlandığı görülmektedir (Lifter, Mason, & Barton, 2011; Parten, 1932; Smilansky, 1968; Wolfberg, 1999). Diğer taraftan, önceki araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin ve ailelerin oyunu çocuğun gelişim alanlarını destekleyen (Şentürk-Cesur & Odluyurt, 2019), özel eğitim öğretmenlerinin ise öğretici, öğrenme ve gelişim fırsatlarının sunulduğu etkinlikler olarak tanımladıkları görülmektedir (Gülveren vd., 2022). Bu bağlamda, bu araştırmada ailelerin oyuna yönelik tanımlamalarının hem oyun kuramları hem önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, oyunun çocuğa yeni etkileşim kurmasına zemin hazırlayarak çocuğun yeni beceriler kazanmasına olanak sağlayan anahtar davranış (behavioral cusp) niteliği taşıdığı ifade edilmektedir (Lifter vd., 2011). Benzer bir şekilde, katılımcı aileler oyun becerilerinin OSB'nin de temel belirti alanları olan sosyal, dil ve iletişim becerileri başta olmak üzere serbest zaman ve bağımsız yaşam gibi diğer alanlarda çocuklarının çeşitli becerileri edinmelerinde yarar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ancak, katılımcılar oyunun yalnızca çocuğa değil aile bireyelerine de yarar sağlayacağını ifade etmiş, bu yararları ise başlıca çocuklarına beceri kazanma ve etkileşim aracı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, konuya ilişkin önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekle birlikte (Şentürk-Cesur & Odluyurt, 2019), oyunun yalnızca beceri öğretimine yönelik bir araç değil çocuğun gelişimini desteklemede bir amaç olarak ele alınması gerektiğini de göstermektedir.

3.2. Çocuğun Oyununa İlişkin Bakış Açısı

Araştırmada ön plana çıkan ve konuya ilişkin önceki araştırmalarda ele alınmayan noktalardan biri de katılımcıların OSB olan çocukların oyununa ilişkin bakış açılarıdır. Jarrold ve diğ. (1996) tarafından yürütülen bir araştırmada OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az oyun oynadıkları ve oyunlarının basit düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde, bu araştırmada katılımcıların çocuklarının oyunlarını hem sıklık hem çeşitlilik bağlamında “sınırlı” düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların büyük çoğunluğunun (n = 10) çocuklarının ya sınırlı düzeyde basit ya da yineleyici davranışlarla oyun oynadıklarını ya da hiç oyun oynamadıklarını belirtmiş; çocuklarının oyun oynama sürelerinin 20 dakikayı geçmediğini ve oyun sırasında dikkatlerinin sıklıkla dağıldığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda, sosyal ve özellikle hayali ürünlerden, çeşitlilikten ve esneklikten yoksun olan OSB olan çocukların becerilerinin (Wolfberg, 1999), bu çocukların oyun oynama sıklığını ve oyun davranışlarının çeşitliliğini sınırlandırdığı düşünülebilir. Ayrıca, OSB olan çocukların edindikleri becerileri genellemede yaşadıkları güçlüklerin oyun oynama sürelerini sınırlandırdığı düşünüldüğünde (Petursdottir & Gudmundsdottir, 2021), oyun becerilerinin öğretimi konu alan araştırmalara genelleme çalışmalarını sistematik bir biçimde planlamaları ve uygulamaları önerilebilir.

Araştırmada katılımcıların OSB olan çocukları için tercih ettikleri oyuncaklar incelendiğinde, katılımcıların takmalı çıkarmalı oyuncaklar (örn. lego), figürler (örn. bebek, hayvan) ve hareketli nesnelere (örn. araba) üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların bu oyuncakları çoğunlukla çocuklarının ilgisine göre ve uzman önerisi doğrultusunda tercih ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla bu oyuncakları makul gerekçelere dayanarak tercih etmeleri her ne kadar olumlu olsa da iki katılımcının çocuklarının oyun oynamadıklarını öne sürerek oyuncak almamaları da o kadar olumsuz bir görünüm sunmaktadır. Bu bağlamda, ileri araştırmalarda

geniş çalışma grupları ve örneklerle katılımcıların çocukları için tercih ettiği/etmediği oyuncakları, bu oyuncakları tercih etme/etmeme nedenleri ve tercih edilen oyuncakların çocuklarının gelişimine ne düzeyde katkıda bulunduğuna yönelik katılımcı görüşleri incelenebilir.

Araştırmada, katılımcıların OSB olan çocuklarının öncelikli olarak edinmeleri gerektiğini düşündükleri oyun türünde sosyodramatik oyun ön plana çıkmış, bu oyun türünü ise yapı-inşa ve işlevsel oyun izlemiştir. Katılımcılar öncelikli oyun türlerini tercih etme nedenleri olarak da çocuklarının bu oyun türlerine yönelik hiç davranış sergilememeleri ve bu oyun türlerinin çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemesi olarak sıralamıştır. Sosyodramatik oyun en az iki çocuğun bir yetişkin ya da kahramanın rolünü dramatize ettiği oyunlardır (McLoyd, 1982). Sosyodramatik oyunun çocuklara sosyal problem çözme, sıra alma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, yaratıcılığı kullanma, soyut düşünme, değişime uyum sağlama ve mantık yürütme gibi pek çok yarar sağlamaktadır (Boucher, 1999; Lifter, 2008; Stagnitti & Unsworth, 2000). Ancak, sosyodramatik oyun diğer oyun türlerine kıyasla daha gelişmiş sosyal, dil ve bilişsel performans gerektirmekte (Ülke-Kürkçüoğlu, 2013; Thorp, Stahmer, & Schreibman, 1995), bu özellikler ise sosyodramatik oyunu diğer oyun türlerinden ayırarak OSB olan çocuklar için en karmaşık oyun türü haline getirmektedir. Bu noktada, ailelerin görüşleri ve sosyodramatik oyunun OSB olan çocuklara yararları dikkate alındığında OSB olan çocukların temel yetersizlik yaşadığı becerilerden sosyodramatik oyunun öğretimini konu alan yüksek nitelikli araştırmalar yürütülebilir.

3.3. Kendisinin Oyununa İlişkin Bakış Açısı

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de katılımcıların çocuklarıyla sürdürdükleri oyun bağlamında çocuklarının oyununu kendilerinin yönlendirdiğine ve çocuklarını oyun başlatmaları için zorladıklarına ilişkin görüşler bildirmesidir. Oyun, bireye haz veren, oyuncunun aktif katılımını, dikkatini ve gönüllülüğünü gerektiren, oyuncuyu güdüleyen ve esnek niteliklere sahip etkinlikler olarak tanımlan-

maktadır (Wolfberg, 1999). Bu noktada, Russell ve Saebel (1997) tarafından yönetici (kontrol edici ve yönlendirici) ve kolaylaştırıcı (çocuk-merkezli ve yardımcı) olmak üzere ebeveyn-çocuk oyun etkileşim biçimlerinin çocuğun oyununa etkilerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ebeveynin kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği ve oyunun çocuk-merkezli, bir başka ifadeyle oyunun çocuk tarafından yönlendirildiği oyun bağlamlarında, çocuğun daha sık oyun başlattığı, çocuğun ebeveyninin oyun davranışlarını daha çok onayladığı, ebeveynin çocuğun oyununu daha az böldüğü ve böylece nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin en üst düzeye çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla, katılımcıların da belirttiği gibi çocuklarının oyunlarını kendilerinin yönlendirmesi ve oyun bağlamlarının ebeveyn-merkezli olması, araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi çocukların oyun davranışlarının daha az çeşitlilikte olmasına yol açıyor olabilir. Bu noktada, oyun sırasında çocuklarının liderliğini izlediklerini ifade eden iki katılımcı, oyun sırasında çocuklarının oyun davranışlarının çeşitlendiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama biçimleri ve çocukların oyun davranışlarının çeşitliliği arasındaki ilişki incelenebilir.

Katılımcılar çocuklarına oyun becerilerinin öğretimine yönelik deneyimlerine ilişkin görüş bildirirken öncelikle kendilerinin oyun davranışını çocuklarına gösterdiklerini ve çocuklarına yönerge sunduklarını belirtmiştir. Katılımcıların çocuklarına oyun davranışlarını nasıl yerine getireceklerine ilişkin açıklama yapmaları, bir başka ifadeyle model ipucu sunmaları, OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde sıkça kullanılan bir tekniktir. Ancak, ipuçlarının OSB olan bireylerde etkili olabilmesi için sistematik bir biçimde sunulması ve silikleştirilmesi gerekmekte, katılımcıların ise bu kurala ne düzeyde uydukları bilinmemektedir. Ek olarak, katılımcıların çocuklarına oyun becerilerini öğretirken yönerge sunmaları da çocuklarının oyunlarını kendilerinin yönlendirmesine ilişkin elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu noktada, katılımcıların büyük çoğunluğunun (n = 9) çocuklarına oyun becerilerinin öğretiminde kendilerini yetersiz ya da kısmen yeterli olarak görmeleri de dikkat çekmektedir. Ayrıca, katılımcıların tümü OSB olan çocuklarının

oyun becerilerini destekleme gereksinimlerinin bulunduğunu ve bu gereksinimlerinin aile eğitimleri yoluyla karşılanabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, doğal kişilerin uygulamacı olarak yer alması OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde etkili olduğu düşünüldüğünde (Fedewa, Watkins, Barnard-Brak, & Age-moglu, 2022), bu çocukların aileleri üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırma bulgularıyla ortaya konan çocuğun dikkatini çekme, tercih ettiği oyun bağlamları yaratma, liderliğini izleme, davranışlarını taklit etme, sıra alma ve doğal pekiştirme sunma gibi strateji ve teknikleri (Fedewa vd., 2022; Schreibman vd., 2015) nasıl kullanacaklarına yönelik eğitimler sunulması hem ailelerin oyun deneyimlerinin hem de OSB olan çocukların oyun becerilerinin niteliğini arttırabilir.

3.4. Aile Eğitimi

Katılımcılar OSB olan çocuklarına oyun becerilerini öğretmede kendilerini yeterli hale getirmede birkaç gün boyunca yüz yüze düzenlenecek kısa (örn. 1-2 saat) aile eğitimlerini ön plana çıkarmışlardır. Katılımcı görüşlerine göre, düzenlenecek aile eğitimlerinin içeriğinde ise sırasıyla canlı model olma, video örnekleri ve yapacakları öğretim uygulamalarına ilişkin geribildirim alma bileşenlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada, araştırma bulguları konuya ilişkin yürütülen önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekle birlikte (Şentürk-Cesur & Odluyurt, 2019) katılımcıların bir anlamda davranışsal beceri öğretimini işaret ettikleri öne sürülebilir. Davranışsal beceri öğretimi, bireye bir davranış ya da beceri kazandırmak üzere hedef davranışa ilişkin açıklama yapma, hemen ardından bu davranışa model olma, birey ile rol oynama ve performansına ilişkin bireye geribildirim sunma bileşenlerinin izlendiği bir uygulamadır (Değirmenci & Olçay, 2022). Davranışsal beceri öğretimi OSB olan çocukların ailelerine beceri öğretiminde bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak rapor edilmekte ve özellikle geribildirim sunma bileşeninin kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (LaBrot vd. 2018; Schaefer & Andzik, 2021). Ek olarak, uygulamanın kısa sürede etkili sonuçlar ortaya koyması ve sosyal geçerliğinin yüksek olması davranışsal beceri öğretiminin başlıca yararları arasında yer

almaktadır (Schaefer & Andzik, 2021). Bu bağlamda, ileri araştırmalarda zaman açısından katılımcıları yeterli hale getirmede verimli bir uygulama olması, bilimsel dayanışmanın oluşması ve sosyal açıdan geçerli bir uygulama olması nedeniyle OSB olan çocuklarına oyun becerilerinin öğretiminde aileleri yeterli hale getirmede davranışsal beceri öğretimi uygulamasının kullanılması önerilebilir.

Nitel araştırmalarda görüşmeler ile elde edilen bazı sonuçların çeşitli yollarla desteklenmesi önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, elde edilen verilerin yalnızca görüşme yoluyla toplanması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Konuya ilişkin yürütülecek ileri araştırmalarda sonuçlara yönelik veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla (örn. ebeveynin oyun oynama biçimi) görüşmeye ek olarak gözlemlerden de yararlanılabilir. Sözü edilen bu sınırlılığa rağmen araştırmanın ülkemizde henüz emekleme evresinde olan oyun becerilerini ve bu becerilere yönelik OSB olan çocuğa sahip ailelerin görüşlerini ele almasının, ileride yürütülecek uygulamalar ve araştırmalara yön göstererek ulusal ve uluslararası alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, OSB olan çocuğa sahip katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu araştırmada aileler tarafından oyun becerilerinin öğretimi üzerinde durulan önem ve ailelerin gereksinimleri başta olmak üzere birtakım önemli noktalar sonuç ön plana çıkmıştır. Öncelikle, aileler oyunu birer öğrenme/öğretme aracı olarak ele aldıkları ancak oyunu hem amaç hem araç olarak kullanarak çocuklarına bu becerileri öğretmede genel olarak başarısız oldukları, ailelerin OSB olan çocuklarının bu becerileri öncelikli olarak edinmeleri gerektiğini düşündükleri görülmüş ve bu noktada öncelikli oyun türü olarak sosyodramatik oyunu ön plana çıkardıkları görülmüştür. Son olarak, araştırmanın sonuçları ailelerin ebeveyn-çocuk oyun etkileşiminin ve deneyimlerinin nitelik ve nicelik açısından sınırlı olduğunu, bu noktada çocuklarına oyun becerilerini öğretmede bilgi ve beceri gereksinimleri bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yazarın Notu

Bu yayın, yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmanın planlanması sürecinde sunduğu değerli katkıları için danışmanım Prof. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu'na teşekkür ederim.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of Mental Disorders*. APA.
- Barton, E. E., Murray, R., O'Flaherty, C., Sweeney, E. M., & Gossett, S. (2020). Teaching object play to young children with disabilities: A systematic review of methods and rigor. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 125*(1), 14-36. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.1.14>
- Bentenuto, A., De Falco, S., & Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in Psychology, 7*(1), 1829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01829>
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy, 15*(1), 1-5. <https://doi.org/10.1177/026565909901500101>
- Cesur, M. Ş., & Odluyurt, S. (2019). An investigation of the opinions and suggestions of parents and teachers about the teaching of play skills to children with autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education, 11*(2), 128-140. <https://doi.org/10.20489/intjecse.670469>
- Chan, P., Chen, C., Feng, H., Lee, Y., & Chen, K. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 28*(1), 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2016.09.002>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer International Publishing.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

- Değirmenci, H. D., & Olçay, S. (2022). Model olma ve model olmanın bileşen olarak kullanıldığı uygulamalar. Ç. Aykut & S. Olçay (Eds.), *Özel Gereksinimli Bireyler İçin Etkili Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 121-152). Vize Akademik.
- Dijkstra-de Neijis, L., Tisseur, C., Kluwen, L. A., van Berckelaer-Onnes, I. A., Swaab, H., & Ester, W. A. (2021). Effectivity of play-based interventions in children with autism spectrum disorder and their parents: a systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05357-2>
- Fedewa, M., Watkins, L., Barnard-Brak, L., & Akemoglu, Y. (2022). A systematic review and meta-analysis of single case experimental design play interventions for children with autism and their peers. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00343-5>
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles ve P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (s. 65-78). Oxford University Press.
- Gülveren, A. Ç., Özkan, Ş. Y., & Öncül, N. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29(1), 56-77. <https://doi.org/10.14689/enad.29.3>
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 275-300. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00706.x>
- Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., & Speyer, R. (2020). 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*, 7(1), 91-118. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00181-y>
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 329-368). Vize Akademik.
- Kuhaneck, H., Spitzer, S. L., & Bodison, S. C. (2020). A systematic review of interventions to improve the occupation of play in children with autism. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 40(2), 83-98. <https://doi.org/10.1177/1539449219880531>

- LaBrot, Z. C., Radley, K. C., Dart, E., Moore, J., & Cavell, H. J. (2018). A component analysis of behavioral skills training for effective instruction delivery. *Journal of Family Psychotherapy, 29*(2), 122-141. <https://doi.org/10.1080/08975353.2017.1368813>
- Lifter, K. (2008). Teaching reciprocal imitation skills to parents of young children with autism supports socially valid parent engagement with their children. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 2*(1), 14-16. <https://doi.org/10.1080/17489530801948688>
- Lifter, K., Mason E.J., & Barton, E.E. (2011). Children’s play: where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 281-297. <https://doi.org/10.1177/1053815111429465>
- Lory, C., Rispoli, M., & Gregori, E. (2018). Play interventions involving children with autism spectrum disorder and typically developing peers: A review of research quality. Review *Journal of Autism and Developmental Disorders, 5*(1), 78-89. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0124-2>
- McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Developmental Review, 2*(1), 1-30. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90002-8)
- Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2016). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young exceptional children, 19*(3), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1096250615576802>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Petursdottir, A. L., & Gudmundsdottir, T. (2021). Supporting social play skill acquisition and generalization of children with autism through video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*-12. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05204-4>
- Phillips, N., & Beavan, L. (2012). *Teaching play to children with autism: Practical interventions using Identiplay*. Sage Publications.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). *Individual differences in parent-child play styles: their nature and possible consequences*. Meeting of the Society for Research in Child Development

- Saral, D., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2022). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 42*(1), 33-49. <https://doi.org/10.1177/0271121420942850>
- Schaefer, J. M., & Andzik, N. R. (2021). Evaluating behavioral skills training as an evidence-based practice when training parents to intervene with their children. *Behavior Modification, 45*(6), 887-910. <https://doi.org/10.1177/0145445520923996>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.
- Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy, 63*(3), 121-127. <https://doi.org/10.1177/030802260006300306>
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(3), 265-282. <https://doi.org/10.1007/BF02179288>
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 1-44. <https://doi.org/10.12984/eed.12243>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 421-468). Vize Yayıncılık.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play ve imagination in children with autism*. Teachers College Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zachary C. LaBrot, Keith C. Radley, Evan Dart, James Moore & Hannah J. Cavell (2018) A component analysis of behavioral skills training for effective instruction delivery,

Journal of Family Psychotherapy, 29(2), 122-141.
<https://doi.org/10.1080/08975353.2017.1368813>

Zhao, Y. V., & Gibson, J. L. (2022). Evidence for protective effects of peer play in the early years: better peer play ability at age 3 years predicts lower risks of externalising and internalising problems at age 7 years in a longitudinal cohort analysis. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01368-x>

Extended Abstract

Play is a social activity requiring active participation and willingness, which pleases and motivates the player as practiced. Play skills are significant as they support and improve children’s social, emotional, cognitive, physical, language, and communication skills. Furthermore, children are able to acquire various concepts, and cognitive skills such as classifying or analyzing, as well as common roles at an early age. Therefore, play skills are a behavioral cusp that allows the child to acquire novel skills, interact with people, and improve behavioral repertoire.

The play of children with autism spectrum disorder (ASD) typically emerges as simple and repetitive behaviors compared to those with typical development who can exhibit spontaneous and imaginative play behaviors. The play of children with ASD lack of complexity and frequency. Due to the impairments in language and communication, social interaction, and imitation skills of children with ASD, play skills are one of the most impaired skills among these children. Therefore, play skills are one of the most pivotal skills to teach children with ASD.

The literature on special education shows that children with ASD can acquire play skills when systematic instruction is provided to them. Furthermore, parent participation while teaching these skills to children with ASD enhances instructional efficiency, namely in increasing frequency, complexity, as well as training time. However, there is only a handful of quantitative and experimental studies in which parents implemented a procedure to teach their child play skills. Moreover, to our knowledge, there is only one study that examined parental opinions regarding teaching play skills to children with ASD. Şentürk-Cesur and Odluyurt (2019) described the opinions of teachers and parents of children with ASD toward teaching play skills. A total of 30 (15 each) parents and teachers of children with ASD aged 3 and 7 participated in the study. The results indicated that the participants defined play

as an activity that supports child development and a tool to teach these children. However, the researchers focused on only the definition, training, difficulties faced by parents while playing with their children, and their needs. In other words, the study did not describe how parents observed their child playing, the difficulties faced by their child while playing, as well as their needs for learning and teaching play skills. Describing parental opinions toward these issues may guide future researchers and studies that focus on play skills for children with ASD. Therefore, the purpose of the current study is to describe the opinions of parents of children with ASD toward the importance of play skills, significant play types and skills to acquire by their children, and their theoretical and practical needs regarding how to teach play skills.

Method

The current study used a qualitative case study research design to describe one or more cases. Therefore, the study aimed at describing the opinions of the informants (i.e., parents of children with ASD) on the case of play skills.

The participants were identified after obtaining ethical consent from Ethics Committee at Anadolu University. The researcher used criterion sampling to obtain in-depth and detailed information regarding the play skills of children with ASD. Furthermore, the following inclusion criterion was used as an eligibility criterion to identify the participants: (a) having a child with ASD aged between 3 and 6. Additionally, snowball sampling was used, and the eligible parents were asked whether they knew any other parents who were likely to meet the criterion. This resulted in a total of 12 participants having a child with ASD.

The data were collected using semi-structured interviews with the eligible participants. The interview questions were developed based on the study aims and questions in previous research. A question pool was developed and suitable questions considering the study aims were selected in this pool. Next, the semi-structured question form was sent to three experts who held PhD in Special Education and were experienced with qualitative research methodology. The form included a total of 15 open-ended questions.

A pilot session was individually conducted with two participants (aged 37 and 44) who met the eligibility criterion. Zoom platform was used for the interview which was recorded and audiotaped. Once the session was completed, the participant was asked whether the questions were comprehensible and whether there were any questions to include or omit. Both participants stated the questions were understandable and comprehensible.

After the pilot interview session, the participants who met the eligibility criterion were contacted and time options were determined. All interviews were performed using a videoconferencing platform, Zoom. All interviews were audiotaped and recorded. The duration of the interviews averaged 20 min 31 sec (range = 13 min 17 sec – 27 min 33 sec).

The data were analyzed through content analysis. For this purpose, all audio recordings were transcribed in page- and line-numbered Microsoft Word documents. A second observer read through all documents. The data were interpreted considering similar concepts, categories, and themes (Creswell, 2014). Thus, the data were coded, transformed into categories, then themes. This process was independently performed by another observer who was a doctoral student in Special Education. Also, the author and the observer stated their perspectives regarding the codes in case of any discrepancies. This process resulted in a total of 10 categories and 4 themes.

For trustworthiness, eight transcribed interviews were sent to the participants for respondent validation. For transferability, all procedures and data collection and analysis steps were detailed, and direct citations were used for the findings. Also, an independent observer checked each code, category, and theme in the files.

Findings

The data collected through semi-structured interviews were analyzed using content analysis, thus resulting in four themes “description of play”, “perspectives on child’s play”, “perspectives on their play”, and “parent training.”

In the first theme, description of the play, the first category was the definition of play, where four participants each defined play as a means of learning/teaching tool and interaction tool. In the second category, benefits of play, all participants found play skills significant for their child with ASD. 10 participants indicated play skills were important to support their child’s social skills. Three participants stated these skills were also beneficial for the family because they would allow them to teach new skills to their child. Two participants also stated these skills enhance the quality of interaction between them and their children.

In the second theme, perspectives on child’s play, the first category was characteristics of play. The majority of the participants remarked their child’s behavioral repertoire lacked play behaviors or included repetitive behaviors. Furthermore, 10 participants indicated the duration of their child’s play ranged from 2 min to 20 min, their child easily got bored, and did not maintain attention for play. In the second category, child’s play materials,

the participants preferred and/or bought lego, blocks, puzzle, doll, and vehicles for their child with ASD. Moreover, two stated they did not buy any toys. Four participants each bought these materials based on a child's interest or because they thought they would improve their child's motor skills. In the second category, child's needs on play skills, sociodramatic play ranked first and second, constructive play third, functional play fourth, and both constructive and functional play fifth among the participants. Five participants indicated they preferred these types of play because they would socialize with their children.

In the third theme, perspectives on their play, the first category was characteristics of play. Seven participants stated they directed their child's play. Moreover, three participants forced their children to play. Eight participants indicated that the duration of child's play increased when they joined child's play. Four participants also indicated their children got happier when they played together. In the second category, play experience, six participants each remarked that they first instructed or showed their child how to exhibit a target play behavior. Moreover, six participants said they felt not sufficient in teaching play skills to their children. In the parental needs on play skills category, all participants stated they needed to learn how to support their child's play skills. Nine participants referred to parent trainings about play skills.

In the fourth theme, parent training, the first category was the content of trainings. 10 participants said that they needed a live model who should show how to teach play skills. In the second category, presentation of trainings, seven participants stated that the trainings may occur one day a week for a few hours. Moreover, six participants preferred these trainings in a face-to-face format.

Discussion

In general, the participants defined play as a tool for learning, teaching, and interaction. This definition shows similarity with those in previous research and play theories. Also, previous research conducted with preschool teachers, parents, and special education teachers found similar results. Moreover, in the current study, the participants indicated play skills were significant to enhance a child's social, language, communication, independent living, and motor skills. They also stated these skills were beneficial for the other family members in that they improve family interaction. This clearly shows that play skills should be taken as not only a means of teaching but also a goal for children with ASD.

The majority of the participants indicated their child’s play lacked frequency and diversity and the duration of play was remarkably short. Previous research found that impairments in generalization among children with ASD decrease the amount of playtime. Thus, future research should systematically design and implement generalization in teaching play skills to children with ASD.

One of the important findings in the study was the participants chose sociodramatic play as the most important play type for their child. Children with ASD have difficulties and impairments in exhibiting this type of play as it requires advanced social, language, and communication skills. Given the limited number of studies in the literature, additional studies are warranted to teach this type of play to children with ASD.

Participants indicated they directed their child’s play. However, this could have decreased the frequency and diversity of play in their child. Two participants who stated they followed their child’s lead also stated the child diversified play when they joined the game. Thus, future research may examine the relationship between parent-child play style and diversity of play in the child with ASD.

The parents required parent trainings to train them how to teach play skills to their child. They said modeling, video exemplars, and feedback were important during these trainings, referring to behavioral skills training. Future research may use behavioral skills training to train parents as it is a socially valid, effective, efficient, and evidence-based practice.