İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Hikmet Taha Acartürk

Haziran 2025

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Hikmet Taha Acartürk

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem

Haziran 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Hikmet Taha Acartürk tarafından hazırlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ **İMZA**

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç Dr. Oktay Taymaz Sarı

Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/ 06 / 2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem

Etik İlkelere Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Hikmet Taha Acartürk

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca bilgi, rehberlik ve desteğini her zaman hissettiren, bıkmadan usanmadan beni destekleyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem'e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Akademik katkılarının yanı sıra tevazuları ve kişilikleriyle bana her zaman örnek olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yeşim Güleç-Aslan ve Prof. Dr. Hasan Gürgür'e de sonsuz teşekkür ederim.

Beni tek başına büyütüp bugünlere getiren, her zaman yanımda olan canım annem Hamide Acartürk'e, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili ablalarım Nurluhan ve Büşra'ya, kıymetli abim Haluk'a ve bu zorlu süreçte beni yalnız bırakmayan, motivasyonumu korumama yardımcı olan tüm arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmama katılarak içten paylaşımlarıyla bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan katılımcı çocuklara ve ailelerine teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi

Acartürk, Hikmet Taha

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem

Haziran,2025

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocukların tipik gelişim gösteren (TGG) kardeşleriyle oyun sırasında kurdukları etkileşimleri, hem TGG kardeşlerin hem de ebeveynlerin bakış açılarıyla incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmış; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Katılımcılar, 0–8 yaş aralığında OSB tanılı çocuğa ve 8–11 yaş aralığında TGG çocuğa sahip olan yedi aileden oluşmaktadır. Araştırmada toplamda 23 görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veriler tematik analizle çözümlenmiş ve "Kardeş Etkileşiminde Bir Yol: Oyun" kapsayıcı teması altında beş tema belirlenmiştir: (1) Oyuna bakış: "*Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek.*", (2) Oyuna katılım: "*Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar.*", (3) Gözlem ve model alma: "*Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor.*'', (4) Oyunda "an"lar: "*Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor.*", (5) Nasıl oyunlar: "*Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor.*". Bulgular, TGG kardeşlerin OSB olan kardeşleriyle oyun sürecinde hem destekleyici hem de zorlayıcı deneyimler yaşadıklarını; empati, sabır, liderlik gibi beceriler geliştirdiklerini; ancak zaman zaman öfke, yalnızlık ve sorumluluk yükü hissettiklerini ortaya koymuştur. Fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde duygusal ve deneyimsel anlatımların derinleştiği görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçları, OSB olan çocukların sosyal gelişimini desteklemek amacıyla kardeş ilişkilerini temel alan müdahalelerin önemine işaret etmekte; aile, öğretmen ve uzmanlara yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Tipik Gelişim Gösteren Kardeş, Kardeş Etkileşimi, Oyun, Nitel Araştırma, Durum Çalışması, Fotoğraflar Aracılığı ile Görüşme.

ABSTRACT

Examining Play Interactions Between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Typically Developing Siblings

Acartürk, Hikmet Taha

MA Thesis, The Department of Special Education , Early Childhood Special Education Program

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem

Haziran,2025

The purpose of this study is to examine the interactions during play between children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their typically developing (TD) siblings, from the perspectives of both the siblings and their parents. The research was designed as a descriptive case study, one of the qualitative research methods. Data were collected through semi-structured interviews and photo elicitation interviews. The participants consisted of seven families with a child diagnosed with ASD aged 0–8 and a TD sibling aged 8–11. A total of 23 interviews were conducted.

The data were analyzed using thematic analysis, resulting in the identification of five themes under the overarching theme "*A Pathway to Sibling Interaction: Play.*" These themes are as follows: (1) Perspectives on Play – "*Play means entering the world of children for me*.", (2) Participation in Play – "*I reach out my hand, and he comes. Sometimes he gets upset and doesn't want to play, and sometimes he plays nicely according to the rules*.", (3) Observation and Modeling – "*After I feed a baby doll, my sibling feeds it too; he imitates me*.", (4) Moments in Play – "*While playing, their sibling bond becomes more visible.*", (5) Types of Play – "*They try to play together with cars; one races them while the other lines them up*." The findings revealed that TD siblings experience both supportive and challenging aspects in their play interactions with their siblings with ASD. These experiences contribute to the development of skills such as empathy, patience, and leadership, while also leading to emotions like anger, loneliness, and a sense of responsibility. The use of photo-

elicitation interviews deepened the participants' emotional and experiential narratives.

The results highlight the importance of sibling-focused interventions aimed at supporting the social development of children with ASD and offer practical recommendations for families, educators, and professionals in the field of special education.

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI iii
BEYANLAR ivii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 3
1.2. Araştırmanın Önemi 3
1.3. Sınırlılıklar 5
1.4. Varsayımlar 5
1.5. Tanımlar 5
1.6. Simgeler ve Kısaltmalar 6
İKİNCİ BÖLÜM 7
KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu 7
2.2. Oyun 8
2.2.1. Parten'e Göre Oyun Aşamaları 10
2.2.2. Piaget'e Göre Oyun Aşamaları 11
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun 12
2.4. Kardeş İlişkileri 14
2.5 İlgili Araştırmalar 16
2.5.1. Uluslararası Araştırmalar 16
2.5.1. Ulusal Araştırmalar 18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 19
YÖNTEM 19
3.1. Araştırma Modeli 19
3.2. Katılımcılar 20
3.3. Veri Toplama Araçları 24
3.3.1. Demografik Bilgi Formu 25
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1: Ebeveynler için 25
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2: TGG Kardeşler için 26
3.3.4. Fotoğraflar Aracılığıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme 26

3.4. Verilerin Toplanması 28
3.4.1. Pilot Çalışma 30
3.5 .Verilerin Analizi 31
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik 32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 34
BULGULAR 34
4.1. Tema 1. Oyuna Bakış: "*Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek*." 34
4.2. Tema 2. Oyuna Katılım "*Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar.*" 39
4.3. Tema 3. Gözlem ve Model Alma: "*Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor.*" 42
4.4. Tema 4. Oyunda "an"lar: "*Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor.*" 45
4.5. Tema 5. Nasıl oyunlar: "*Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor*." 48
BÖLÜM 5 52
TARIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 52
5.1. Tartışma 52
5.2. Sonuç 61
5.3. Öneriler 62
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 62
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 63
KAYNAKÇA 64
EKLER 72
EK-1: ETİK KURUL ONAYI 72
EK-2: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (ARAŞTIRMA KATILIMCISI OLAN EBEVEYNLER İÇİN) 74
EK-3: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (ARAŞTIRMA KATILIMCISI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İÇİN) 76
EK-4: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 78
EK-5: EBEVEYNLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 79
EK-6: KARDEŞLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ FORMU 80
EK-7: FOTOĞRAFLAR ARACILIĞIYLA YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 81
EK-8: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU 82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcı ailelerden görüşme yapılan aile üyeleri* 21
Tablo 2. *Katılımcı Annelerin Demografik Bilgileri* 22
Tablo 3. *Katılımcı Babaların Demografik Bilgileri* 22
Tablo 4. *Katılımcı TGG Kardeşlerin Demografik Bilgileri* 23
Tablo 5 *OSB Olan Çocukların Demografik Bilgileri* 24
Tablo 6. *Görüşmelerle İlgili Bilgiler* 29
Tablo 7. *Temalar* 34

ŞEKİLLER

Şekil 1. Araştırmanın Uygulama Aşamaları 30
Şekil 2. "Otizmden Uzak Bir Mutluluk" 36
Şekil 3. "Doğallık" 37
Şekil 4. "Dengede Kardeşlik" 40
Şekil 5. (Katılımcı fotoğrafa isim vermek istememiştir.) 42
Şekil 6. "İşbirliği" 43
Şekil 7 " Balkonda Evcilik" 47
Şekil 8. (Katılımcı fotoğrafa isim vermek istememiştir.) 50

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel becerilerinin hızla şekillendiği bir gelişimsel evre olup; bu becerilerin kazanımı çoğu zaman yapılandırılmamış, doğal ve çocuk merkezli ortamlarda gerçekleşmektedir (Whitebread vd., 2009). Oyun, bu ortamların başında gelir. Çocuklar oyun yoluyla çevrelerini keşfeder, nesneleri tanır, sosyal rolleri deneyimler ve sembolik düşünceler geliştirir. Özellikle sembolik oyunlar, çocuklara gerçek yaşamın küçük ölçekli bir temsilini yaratma ve bu temsil aracılığıyla sosyal gerçeklikleri anlamlandırma fırsatı verir (Beeghly, 1998). Bu anlamda oyun; yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda çocuğun öğrenme, ilişki kurma ve benlik geliştirme sürecinin merkezinde yer alan işlevsel bir gelişim aracıdır (Minor, 2003).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireyin sosyal etkileşim, iletişim ve sembolik düşünme alanlarında kalıcı güçlükler yaşamasına neden olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocukların oyun becerileri, bu temel alanlardaki sınırlılıklardan dolayı genellikle yaşıtlarından farklılık gösterir. Yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların oyunlara katılımda zorluk yaşadığını; özellikle sosyal yönelimli, sembolik ve iş birliğine dayalı oyunlarda sınırlı davranış repertuarı sergilediklerini göstermektedir (Hobson vd., 2009; Jordan, 2003; Sigman ve Ungerer, 1984). Rutinlere bağlılık, duyusal hassasiyetler ve tekrarlayıcı davranışlar gibi özellikler, OSB olan çocukların hem akranlarıyla hem de aile bireyleriyle sağlıklı oyun ilişkileri kurmalarını zorlaştırabilmektedir. Bu durum, çocukların sosyal öğrenme fırsatlarını kısıtladığı gibi, sosyal-duygusal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu zorlayıcı bağlamda kardeşlik ilişkileri, OSB olan çocuklar için özel bir önem taşımaktadır. Aynı evde sürekli bir arada bulunmaları, kardeşleri çocuk için doğal ve erişilebilir sosyal etkileşim partneri haline getirmektedir (Furman ve Buhrmester, 1985). Özellikle tipik gelişim gösteren (TGG) kardeşler, sahip oldukları gelişimsel özellikler aracılığı ile OSB olan kardeşlerinin oyun süreçlerinde destekleyici roller üstlenebilmektedir (Knott vd., 1995). TGG kardeşin oyun içinde liderlik yapması, ortak dikkat geliştirmeye yönelik stratejiler üretmesi, OSB olan kardeşin ilgi alanlarına uygun oyunlar oluşturması gibi davranışlar bu desteğin önemli örneklerindendir (Guralnick vd.,

2007). Oyun, yalnızca eğlence değil, aynı zamanda iki kardeş arasında sosyal bağların inşa edildiği ve güçlendirildiği bir deneyim alanı olarak da tanımlanmaktadır (O'Brien vd., 2020). Ancak kardeşlik etkileşimleri her zaman destekleyici bir çerçevede ilerlememektedir. OSB'nin doğasından kaynaklanan iletişim ve davranışsal zorluklar, TGG kardeşin deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin, OSB olan kardeşin öfke nöbetleri, ani tepkileri ya da oyunu beklenmedik şekilde sonlandırması, TGG kardeşte duygusal stres, suçluluk, kızgınlık veya geri çekilme gibi tepkilere yol açabilmektedir (Petalas vd., 2009; Mascha ve Boucher, 2006). Bununla birlikte bazı araştırmalar, TGG kardeşlerin zamanla bu farklılıklara uyum sağladığını, empati, sabır ve sosyal sorumluluk gibi beceriler geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Mates, 1990; Rivers ve Stoneman, 2008). Bu çift yönlü etki, kardeşlik ilişkilerinin dinamik doğasını ve gelişim üzerindeki rolünü anlamak açısından dikkate değerdir.

Gelişimsel farklılıklar gösteren çocuklar için müdahalelerin doğallık ilkesi doğrultusunda şekillendirilmesi, etkili ve sürdürülebilir öğrenme fırsatlarının yaratılması açısından önemlidir. Bu kapsamda geliştirilen kardeş aracılı müdahale programları, OSB olan çocukların oyun ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Tsao ve Odom, 2006; Shivers ve Plavnick, 2015). Bu programlarda TGG kardeşlere, OSB olan kardeşlerinin ilgisini çekme, dikkatini sürdürme ve etkileşim başlatma gibi stratejiler kazandırılmakta, böylece hem oyun kalitesi artmakta hem de kardeşlik bağı güçlenmektedir. Nitekim doğal bağlamda yürütülen bu tür etkileşimler, yapılandırılmış eğitim ortamlarına kıyasla daha sürdürülebilir kazanımlar sunabilmektedir (Gökçe ve Ülke Kürkçüoğlu, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocukların oyun davranışlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı ebeveynlerin gözlemlerine, bir kısmı ise TGG kardeşlerin bireysel deneyimlerine odaklanmaktadır (Saral, 2023, Kaminsky ve Dewey, 2001; Petalas vd., 2009; Cuskelly vd., 2023). Ancak hem OSB olan çocukların kardeşleri hem de ebeveynlerinin bakış açılarını aynı anda dikkate alan, oyun deneyimlerine ilişkin çok yönlü nitel veriler sunan çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa çocuğun sosyal çevresinde önemli yer tutan bu iki aktörün görüşlerinin bir arada değerlendirilmesi, oyun etkileşimlerini bütüncül bir bakış açısıyla anlamamıza katkı sunacaktır. Recchia ve Howe (2009), çocuk gelişiminin yalnızca bireyler arası etkileşimlerle değil, aynı zamanda bu etkileşimleri düzenleyen aile içi ilişkilerle şekillendiğini vurgulayarak, çoklu bakış açısının önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yalnızca OSB olan çocuğun davranışlarına değil; bu davranışların aile

üyeleri tarafından nasıl karşılandığına, yorumlandığına ve yapılandırıldığına odaklanan çalışmalar, hem bilimsel hem de uygulamalı açıdan değer taşımaktadır.

Bu çalışma, OSB olan ve TGG kardeş çiftlerin oyun sırasındaki etkileşimlerini ve oyunun özelliklerini hem ebeveyn hem de TGG kardeşlerin bakış açısından anlamaya yöneliktir. Böylelikle, yalnızca bireysel değil, aile temelli sosyal etkileşim dinamiklerinin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, aileler, öğretmenler ve uzmanlar için oyun yoluyla etkileşimi destekleyici stratejiler geliştirmede yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, OSB olan çocukların oyun becerilerini desteklemek üzere geliştirilecek kardeş aracılı müdahale programlarının geliştirilmesine katkı sunacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, OSB tanısı almış 0–8 yaş aralığında çocukların, 8–11 yaş aralığında bulunan TGG kardeşleriyle gerçekleştirdikleri oyun etkileşimlerini annelerin, babaların ve TGG kardeşlerin bakış açılarına göre betimlemektir. OSB olan çocukların oyun oynama özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, kardeşler arasında oyun sırasında gerçekleşen etkileşimin, oyunda üstlendikleri rollerin ve oyun sırasında neler deneyimlendiğinin çok yönlü olarak incelenmesi, araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Anneler, babalar ve TGG kardeşlerin oyuna bakış açıları nasıldır?
2. TGG ile OSB olan kardeş çiftler oyun sırasında nasıl bir etkileşim ortaya koymaktadırlar?
3. TGG ve OSB olan kardeş çiftler nasıl oyunlar oynamaktadırlar?

1.2. Araştırmanın Önemi

OSB olan çocukların sosyal becerilerde ve oyun oynama özelliklerindeki sınırlılıklar, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin erken dönemde desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Yapılandırılmış öğretim programlarının yanı sıra, doğal etkileşim ortamlarında öğrenme süreçlerinin desteklenmesi de literatürde önerilen etkili yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Wolfberg, 1999; Lord vd., 1999). Kardeşler, bu doğal öğrenme ortamlarının en işlevsel parçalarından biri olarak, OSB olan çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve oyun becerilerinin gelişiminde hem model hem de oyun

arkadaşı olarak önemli roller üstlenebilmektedir (Tsao ve Odom, 2006; O'Brien vd., 2020).

Bu araştırma, OSB olan çocukların doğal ortamında yer alan ve daimi bir model oluşturan TGG kardeşleri ile nasıl oyunlar oynadıklarına çok yönlü bir biçimde odaklanmaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, farklı bakış açılarını bir araya getirerek aile içi etkileşimleri daha bütüncül bir biçimde anlamaya olanak sunmaktadır (Recchia ve Howe, 2009). Ayrıca, çalışmanın özgün yönlerinden biri olarak, veri toplama sürecinde yalnızca sözlü görüşmelere değil, aynı zamanda fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere de yer verilmiştir. Bu yöntem, hem çocuklar hem de ebeveynler açısından deneyimlerin görsel bir bağlamda hatırlanmasını ve daha derinlikli anlatımların ortaya çıkmasını mümkün kılmıştır (Harper, 2002). Fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların kişisel yaşantılarını somut imgeler üzerinden ifade etmelerini kolaylaştırarak, anlatılarında duygusal ve sosyal bağlamı daha güçlü şekilde ortaya koymalarına olanak sağlamıştır. Bu çok yönlü veri toplama yaklaşımı sayesinde, oyun etkileşimlerine ilişkin hem davranışsal gözlemler hem de deneyimsel anlamlar bir araya getirilmiş; kardeş çiftlerin oyundaki rolleri, zorluklar, duygusal tepkiler ve destekleyici stratejiler farklı katmanlarıyla incelenebilmiştir. Bu yönüyle araştırma, yalnızca akademik bilgi üretmekle kalmayıp, öğretmenler, uzmanlar ve aileler için somut, uygulanabilir çıkarımlar geliştirilmesine de olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma OSB olan çocukların oyun becerilerini ve oyun yoluyla sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik geliştirilebilecek kardeş aracılı müdahalelerin geliştirilmesine, OSB olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde doğal bir bağlam olan kardeş ilişkilerine ve oyun sırasındaki kardeş etkileşiminin aile içindeki yansımalarına da ışık tutmakta; aynı zamanda nitel veri toplama sürecinde kullanılan görsel yöntemler aracılığıyla literatüre yenilikçi bir katkı sunmaktadır.

Türkiye'de OSB olan çocuklarla TGG kardeşlerinin oyun etkileşimlerine odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durumun arkasında, özel gereksinimli bireylerle yapılan aile temelli araştırmalarda karşılaşılan etik ve erişim güçlüklerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye'de uzun yıllar boyunca daha çok uzman temelli müdahalelere odaklanılmış; doğal bağlamda gerçekleşen kardeş etkileşimleri araştırma konusu olarak geri planda kalmıştır (Sönmez ve Alptekin, 2024). Bu çalışma, alanyazındaki bu boşluğu görünür kılmayı hedeflemiş; oyun sırasında kardeşler arası etkileşimleri anlamaya yönelik çok yönlü bir bakış açısı sunarak hem alana katkı

sağlamayı hem de uygulayıcılar için yol gösterici olabilecek bulgular ortaya koymayı amaçlamıştır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda verilmiştir:

- Çalışmanın bulguları, yalnızca araştırmaya katılan bireylerle sınırlıdır ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.
- Veriler yalnızca nitel görüşme ve fotoğraf aracılığıyla görüşme yöntemleriyle toplanmıştır; bu durum farklı veri toplama araçlarının (gözlem, günlük, vb.) kullanılmamasından kaynaklı olarak veri çeşitliliğini sınırlamaktadır.
- Fotoğrafların katılımcılar tarafından çekilmiş olması, teknik yeterlilik ve çekim zamanı gibi unsurlar nedeniyle fotoğraf kalitesinde ve içeriğinde farklılıklara yol açmış olabilir.
- Bazı ailelerle yapılan görüşmelerin ev ortamında gerçekleştirilmesi, bazılarıyla ise çevrim içi yapılması; veri toplama sürecinde çevresel koşullardan ve teknik imkânlardan kaynaklanan farklılıklar yaratmıştır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın katılımcıların (anne, baba ve TGG kardeşler) görüşmeler sırasında samimi ve doğru ifadelerde bulundukları varsayılmaktadır. Fotoğrafların, çocukların oyun sürecine ilişkin doğal ve günlük yaşantılarını yansıttığı kabul edilmektedir. Araştırmacının yorum ve analiz sürecinde nesnel davrandığı ve elde edilen verileri bilimsel etik ilkeler çerçevesinde değerlendirdiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Bireyin ilgi alanlarını ve duygularını paylaşmada yetersizlik, sosyal-duygusal karşılıklarda eksiklik, sözlü ve sözlü olmayan iletişimde yetersizlik, sosyal ortamlara uygun davranış geliştirmede zorluk ve kişilerarası ilişkileri başlatma ya da sürdürmede güçlük gibi belirtilerle kendini gösteren bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013).”

Tipik Gelişim Gösteren (TGG) Kardeş: Herhangi bir gelişimsel farklılık göstermeyen ve yaşına uygun gelişim basamaklarını sürdüren kardeştir. Araştırmada, OSB olan

çocukların 8–11 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren kardeşleri TGG kardeş olarak tanımlanmıştır (Sage ve Jegatheesan, 2010).

Fotoğraflar Aracılığıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Katılımcıların çektikleri veya araştırmacı tarafından sağlanan fotoğraflar aracılığıyla yapılan görüşmelerdir. Bu yöntem, katılımcıların hatırlama ve anlatma süreçlerini destekleyerek daha zengin ve duygusal içerikli veriler sunar (Harper, 2002).

Kardeş Etkileşimi: Aynı ailede yaşayan çocuklar arasında gözlenen oyun, iletişim, paylaşım, destek, çatışma ve birlikte zaman geçirme gibi sosyal etkileşim biçimlerinin tümüdür. OSB olan çocuklarla TGG kardeşleri arasındaki etkileşimler, oyun aracılığıyla daha gözlemlenebilir hale gelmektedir (Tsao ve Odom, 2006)

1.6. Simgeler ve Kısaltmalar

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

CDC: U.S. Centers For Disease Control and Prevention (Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)

DSM: Diagnostic and Statically Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

TGG: Tipik Gelişen Gösteren

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB, bireylerin erken çocukluk dönemlerinde sosyal etkileşim, iletişim ve diğer becerilerinde çarpık gelişme ve gecikme olarak nitelendirilebilecek belirtileri ortaya çıkmaya ve bir başka deyişle kendini göstermeye başlayan gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Diken, 2014). Hastalıkları Koruma ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]) tarafından 2025 yılında yayımlanan günümüzdeki son rapora göre OSB görülme sıklığı 1/31'dir. Bununla birlikte erkeklerde görülme sıklığı kızlara göre 4 kat fazladır (CDC, 2025). Bir başka tanım olarak; Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association (APA)] tarafından 2013 yılında yayımlanan DSV-V kitabına göre OSB, yaşamın ilk yıllarında belirtileri görülen ve hayat boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur. Tanılama kriterleri; (a) sosyal iletişim ve etkileşimde görülen sınırlılıklar ile (b) sınırlı ve yineleyici davranışlar olmak üzere iki temel belirti altında sıralanmıştır. Bu temel belirtilerin yoğunluğu göz önünde bulundurularak OSB'nin üç düzeyinden söz edilmektedir:

Birinci düzey ''Destek gerektirir'' olarak adlandırılır. Bireyin destek görmediğinde zamanlarda etkileşim başlatmakta ve sürdürmekte sınırlılık, akranlarına karşı ilgisizlik, doğru cümlelerle sözel iletişim kurabilse de karşılıklı konuşmada başarısızlık gibi sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki eksiklikler bu düzeyi tanımlamaktadır. Sınırlı ve yineleyici davranışlar bakımından ise etkinlik geçişlerinde sorun yaşama, düzenleme ve tasarlama bakımından yetersiz olma gibi özellikler yer almaktadır.

İkinci düzey ''Önemli ölçüde destek gerektirir'' olarak adlandırılır. Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri perspektifinden bakıldığı zaman bireyin dışarıdan gelen etkileşim başlatma taleplerine tepkisiz kalma veya olağandışı tepkiler verme, basit cümlelerle konuşabilme ve sınırlı ilgilere sahip olma gibi özellikleri bulunur. Sınırlı ve yineleyici davranışlar bakımından ise herhangi bir ortamda herhangi bir gözlemci tarafından gözlenirken net bir şekilde görebileceği şekilde kısıtlayıcı ve yineleyici davranış örüntüleri göstermesi, dikkat odağını değiştirmekte ve yöneltmekte ciddi sorunlar yaşaması gibi özellikleri bulunmaktadır.

Üçüncü düzey ''Çok önemli ölçüde destek gerektirir'' olarak adlandırılır. İletişim ve sosyal etkileşim bakımından oldukça sınırlı, iletişim amacıyla neredeyse hiç sosyal

etkileşim başlatmayan, gelen sosyal taleplere yetersiz düzeyde karşılık verme, çok sınırlı sayıda sözcük kullanımı gibi sınırlılıkları yer almaktadır. Ayrıca değişikliklere karşı aşırı tepkiler verme, davranışlarında esneklik gösterememe ve hayatını önemli ölçüde etkileyen kısıtlı, yineleyici davranış örüntüleri de gözlemlenen davranışlar arasındadır (APA, 2013).

OSB'ye neden olan etmenlere bakıldığında kabul gören gerçeklerin günümüze dek değiştiği görülmektedir. 1943 yılında Leo Kanner tarafından yayımlanan çalışma, modern anlamda ilk kez otizm teriminin kullanıldığı makale olarak görülmektedir. Kanner, çalışmasında otizmin nedeni olarak ebeveynlerin yetersiz ilgi ve sevgi göstermeleri olabileceğini öne sürmüştür (Bodur ve Soysal, 2004). Günümüzde de OSB'ye neden olan etmenlerin hala kesin olarak tanımlanamamasına karşın Kanner'in görüşünün aksine genetik, çevresel ve nörolojik etmenlerin OSB'ye neden olabileceği bildirilmektedir (Güller vd., 2020; Bal, 2018; Şener ve Özkul, 2013).

OSB'ye sahip çocukların yaşadıkları sorunların başlıca sebeplerinden birinin iletişim becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı bilinmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). OSB'si olan çocukların önemli bir kısmı sözel iletişim becerilerine sahip olmamakla birlikte kendilerine gösterilen sözel iletişim paternlerine de tepki vermemektedir (Kırcaali-İftar, 2015). Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki bu yetersizlikler, OSB olan çocukların oyun becerilerinde zorlanmasına yol açmaktadır. OSB olan çocukların oyun etkileşimleri süre ve nitelik bakımından sınırlıdır (Töret vd., 2014).

2.2. Oyun

Oyun; çocukların aktif olarak görev aldığı, görev almaktan oldukça zevk duyduğu, tüm benlikleriyle gönüllü olarak gerçekleştirdikleri ve yaptıkça daha fazla yapmak istedikleri etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Wolfberg, 1999). Bu etkinlikler yoluyla çocuklar yalnızca deneyim elde etmekle kalmazlar. Oyunların çocukların bilişsel ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminde önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Wolfberg, 1999; Jordan, 2003; Aydın, 2008). Bireyler doğdukları andan itibaren oyun oynamaya başlayabilirler. Aynı zamanda hayatı fark etmeye ve yaşama dair deneyimler edinmeye de henüz yaşamın ilk dönemlerindeyken oyun oynayarak başlarlar (Akgül, 2019). Oyunun yeri ve insan yaşamına olan etkilerine baktığımız zaman mutlaka her çocuğun gelişimi için oldukça önemli bir noktada olduğunu görürüz (Aydın, 2008).

Bir başka tanım olarak oyun; çocuğun kendi isteğiyle, zevk alarak yaptığı, değişime açık ve kendi içerisinde kuralları olabilen etkinliklerdir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2020).

Çocuklar oyunlarla birlikte gelecekteki rollerini öğrenir; yaratıcı düşünme becerilerini, sosyal becerilerini, ifade etme gücünü geliştirir (Koçyiğit vd., 2015). Oyun, çocuğun çevresine attığı sosyal bir adımdır. Oyun oynayarak çocuk çevresindeki sosyal ve kültürel yaşantıyı deneyimleyerek öğrenir (Aydın, 2008). Bu öğrenme süreci içerisinde içsel bir motivasyonla, özgür ve neşeli bir şekilde hareket eder (Akgül, 2019).

Günümüze dek 'oyun' kavramına yönelik pek çok farklı tanım yapılmasına karşın evrensel bir tanımı yapılması oldukça zor bir kavramdır. Ancak yapılan tanımlara bakıldığı zaman oyunun kendiliğinden gelişen, zevk alınarak yapılan ve gönüllü etkinlikler olduğu söylenebilmektedir. Bir diğer deyişle oyun; her çocuk ve her ortam için esnetilebilen, değişken olmaya olanak sağlayan bir formdur (Jordan, 2003). Bir diğer açıdan oyun, çocukların kendilerini oldukça rahat ifade edebileceği, yaşayarak deneyimler elde ettikleri doğal öğrenme ortamlarıdır. Bu doğal öğrenme ortamlarında çocukların kendilerini olduğu gibi ifade etmelerinin bir sonucu olarak oyun, çocuklarla iletişim kurmak için önemli bir araçtır (Akandere, 2013; Ayan ve Memiş, 2012).

Oyunlar sonsuz kere farklı kurgulanabilir olması ve hiçbir kısıtının olmaması sebebiyle oldukça çeşitli davranış paternlerini içinde barındırır. Bu farklı paternlerle çocuklar bazen bilinçli bazen ise bilinçsiz şekilde öğrenmeler gerçekleşebilir. Bir amaç gözetilerek kurgulanabilen oyun yapıları olduğu gibi bazen sadece keyif almak için de oyun oynanabilmektedir. Her ne amaç için olursa olsun oyun yapıları gereği çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarına ve öğrenmeye daha istekli olmalarına olanak sağlamaktadır. Bu doğal motivasyon, oyun temelli programların erken yaşlardaki öğrenmeler için önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Chazan, 2002; Wood ve Attfield, 2005).

TGG çocuklarda oyun becerileri, genellikle yaşamın ilk yıllarında başlayarak aşamalı olarak gelişir. Bu süreçte iki ana oyun kategorisi tanımlanmıştır: işlevsel oyun ve sembolik oyun. İşlevsel oyun, nesnelerin amacına uygun şekilde kullanılmasıyla başlar ve zamanla daha karmaşık etkileşimlere dönüşür. Örneğin, bir bebek ilk olarak bir oyuncak telefonun düğmesine basabilir ve daha sonra bir çaydanlık kapağını yerine yerleştirmek gibi daha gelişmiş oyun davranışları gösterebilir (Belsky ve Most, 1981). Sembolik oyun ise çocukların nesneleri veya olayları hayali bir şekilde temsil etme becerisini içerir. Bu beceri, çocukların bir oyuncağı başka bir nesne yerine kullanmasını (örneğin, bir bloğu telefon gibi tutmasını) veya bir oyuncağa insan davranışları atfetmesini (örneğin, bir bebeği beslemesini) içerir. Tipik çocuklarda sembolik oyun

becerileri, genellikle 21. aydan itibaren gözlemlenir ve daha karmaşık çoklu şemalar ile gelişir (McCune-Nicolich, 1981).

Oyun aşamaları, birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından farklı yaklaşımlarla incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Günümüzde de etkisini sürdüren bu yaklaşımlardan biri, sosyal oyun aşamalarını ele alan Mildred Parten'in, diğeri ise bilişsel oyun aşamalarını ele alan Jean Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu bölümde, Parten ve Piaget'in oyun aşamalarına ilişkin bakış açıları detaylandırılmaktadır.

2.2.1. Parten'e Göre Oyun Aşamaları

Mildred Parten, 1932 yılında çocukların oyun davranışlarını sosyal bir bağlamda incelemiş ve bu süreci çocuk gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Parten'in geliştirdiği sosyal oyun aşamaları, çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışları ve sosyal etkileşimlerini anlamaya yönelik önemli bir rehber sunmaktadır (Genç ve Dağlıoğlu, 2018). Parten'in sosyal oyun aşamaları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Katılımsız çocuk: Bu aşamada çocuk herhangi bir etkinliğe katılmaz. Amaçsız bir şekilde hareket eder ve çevresinde olup bitenlere dahil olmaz. Çocuk bu süreçte oyun oynama girişiminde bulunmaz; yalnızca çevresinde dolaşır ve gözlemler yapabilir.
2. İzleyici çocuk: Çocuk, diğer çocukların oyunlarını izler ve bazen bu oyunlarla ilgili yorumlar yapar. Ancak, oyuna aktif olarak katılmaz. Bu aşama, çocuğun sosyal farkındalığının arttığı, ancak doğrudan etkileşimde bulunmadığı bir dönemi temsil eder.
3. Tek başına oyun: Bu aşamada çocuk, yalnız başına oyun oynar ve diğer çocukların varlığına kayıtsız kalır. Çocuk, kendi dünyasında oyuncaklarla ya da nesnelerle ilgilenir, ancak diğer çocuklarla etkileşim kurmayı tercih etmez.
4. Paralel oyun: Paralel oyun, çocukların aynı ortamda, benzer oyuncaklarla oyun oynadığı ancak birbirleriyle iletişim kurmadığı bir aşamadır. Örneğin, bir çocuk oyuncak arabalarla oynarken, hemen yanında başka bir çocuk benzer bir oyuncakla oynayabilir; ancak birbirleriyle konuşmazlar veya oyunlarını birleştirmezler.

5 Birlikte oyun: Bu aşama, en az iki veya daha fazla çocuğun bir araya gelerek bir oyun oluşturduğu bir süreçtir. Çocuklar bu aşamada, birbirleriyle etkileşim kurar ve ortak bir oyun düzeni oluştururlar. Ancak, hedefleri ve amaçları aynı olmayabilir. Yine de, sosyal bir bağ kurulur ve oyun sırasında çocuklar arasında bir tür iletişim gelişir.

6 İşbirlikçi oyun: İşbirlikçi oyun, sosyal oyunun en gelişmiş formudur. Bu aşamada, en az iki veya daha fazla çocuk bir amaç doğrultusunda organize bir şekilde oyun oynar. Oyun sırasında çocuklar arasında belirli bir düzen ve iş birliği vardır. Bu aşama,

çocukların hem sosyal hem de bilişsel becerilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir (Genç ve Dağlıoğlu, 2018).

2.2.2. Piaget'e Göre Oyun Aşamaları

Jean Piaget, 1951 yılında çocuk gelişiminde oyunu bilişsel bir perspektiften ele almıştır. Piaget'in oyun aşamaları, çocukların bilişsel becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkilidir. Bu aşamalar, çocuğun yaşına ve bilişsel olgunluk düzeyine göre farklılaşır ve üç temel kategoriye ayrılır (Piaget, 2013):

1. 0-2 Yaş / Alıştırma oyunları: Bu dönemde çocuk, koruma kavramına (örn. nesnelerin sürekliliği) sahip değildir. Zaman, mekân ve süreklilik gibi kavramları anlamakta zorlanır. Çocuk, oyun sırasında bağımsızdır ve çevresindeki nesneleri keşfetmeye yönelik basit aktiviteler gerçekleştirir. Örneğin, bir topu yere atıp yuvarlanmasını izlemek gibi hareketler bu dönemde yaygındır.
2. 2-7 Yaş / Sembolik oyunlar: Bu aşamada, çocuk oyun sırasında hayal gücünü kullanarak başka bir kişinin veya nesnenin yerine geçer. Çocuklar, sembolik oyunlar aracılığıyla rol yapar ve bir nesneyi başka bir nesne yerine kullanır. Örneğin, bir sopayı kılıç olarak kullanmak ya da bir sandalyeyi arabaya dönüştürmek gibi davranışlar bu dönemde sıklıkla görülür. Bu oyunlar, çocukların dil ve düşünce gelişimini destekler.
3. 12 Yaş ve Üzeri / Kurallı oyunlar: Çocukların bilişsel ve dil gelişimindeki ilerlemelerle birlikte, sembolik oyunlar yerini kurallı oyunlara bırakır. Bu oyunlar, iş birliğine ve grup etkileşimlerine dayalıdır. Çocuklar, kurallı oyunlarda kuralları öğrenir, anlamlandırır ve uygular. Örneğin, bir masa oyununda kurallara uymak ya da bir spor oyununda strateji geliştirmek gibi davranışlar bu aşamada ortaya çıkar. Egosantrik düşünce azalır ve çocuklar iş birliğine daha açık hale gelir. Bu durum, oyunun sosyal bir bağlamda daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Piaget, 2013).

Parten ve Piaget'in oyun aşamaları, oyunun sosyal ve bilişsel gelişimdeki önemini farklı açılardan ele almaktadır. Parten'in sosyal oyun aşamaları, çocukların sosyal ilişkilerini ve çevreleriyle olan etkileşimlerini anlamamıza yardımcı olurken, Piaget'in bilişsel oyun aşamaları, çocukların düşünce ve dil becerilerindeki gelişim süreçlerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu iki yaklaşım, çocukların oyun sırasında nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlamak için güçlü bir temel oluşturur.

Oyun oynamak gelişim alanlarının gelişiminde kritik bir role sahiptir. Dil becerilerinin gelişmesini, problem çözme becerilerini ve hayal gücünü destekler. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim için oyun oynamak başlıca aktivitelerden biridir (Rubin ve Coplan,

1998). Çocuklar oyunları sırasında akranlarıyla ve diğer oyun paydaşlarıyla iş birliği, rol paylaşımı ve stratejiler geliştirerek etkileşime girmekle beraber duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini geliştirerek hem sosyal hem de duygusal becerilerinin artmasını sağlar (Sullivan, 1953). TGG çocuklar oyun becerilerini doğal bir şekilde öğrenir ve çevreleriyle etkileşim kurar. Bununla birlikte, OSB olan çocuklar için oyun becerileri genellikle sınırlıdır (Güven ve Diken, 2014). OSB olan çocukların oyun davranışları genellikle tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık gösterir. Bu çocuklar, oyun sırasında sıklıkla duyusal uyarılara odaklanır ve bu durum oyun tercihlerini etkiler. Oyunları genellikle tekrarlayıcıdır ve hayal gücüne dayalı etkinliklerden yoksundur. Bu davranışlar, ısrarlı tekrar olarak adlandırılan bir özellik taşır ve otizmli çocukların sosyal etkileşim kapasitelerini sınırlayabilir (Hughes, 1998; Holmes ve Willoughby, 2005).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun

OSB sosyal iletişimdeki eksiklikler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla tanımlanan bir durumdur. Bu bozukluk, çocukların oyun davranışlarını da önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Özellikle sembolik oyun becerilerinde belirgin eksiklikler olduğu, OSB olan çocukların hayal gücüne dayalı oyunlarda zorluk yaşadığı ve genellikle tekrarlayıcı oyun davranışlarına yöneldiği belirtilmiştir (Baron-Cohen, 1987; Leslie, 1987). Bunun yanı sıra, işlevsel oyun becerilerinde de sınırlamalar gözlemlenmiştir. OSB olan çocuklar, nesneleri genellikle amacına uygun şekilde kullanabilseler de bu kullanım, çeşitlilik bakımından tipik gelişim gösteren çocuklardan daha azdır. Ayrıca, oyun sırasında sosyal yönelimli davranışların, örneğin başka birine oyuncak verme gibi eylemlerin, eksik olduğu belirtilmiştir (Sigman ve Ungerer, 1984).

Araştırmalar OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerinde daha büyük zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu çocuklar genellikle nesnelere yeni anlamlar yükleme veya hayali şemalar geliştirme gibi sembolik oyun unsurlarında geride kalmaktadır. Bununla birlikte, dil becerileri daha gelişmiş olan OSB olan çocukların, daha yüksek seviyelerde sembolik oyun sergileyebildiği de belirtilmiştir (Hobson, 1993; Libby, vd., 1998).

OSB olan çocukların oyun becerilerindeki zayıflıklar, tanı araçlarında da sıkça vurgulanmaktadır. İşlevsel ve sembolik oyun eksiklikleri, OSB değerlendirmelerinde önemli kriterler arasında yer alır (Lord vd., 1994). Bu eksiklikler, kardeşlerle oyun oynama durumunda da belirgin hale gelmekte ve hayal kırıklığına yol açabilmektedir. Örneğin, OSB olan çocuklar, oyun davetlerine yanıt vermekte zorlanabilir veya uygunsuz

tepkiler gösterebilir. Bu durum, kardeşlerin etkileşim çabalarını boşa çıkararak oyun fırsatlarının kaybedilmesine ve sosyal deneyimlerin sınırlanmasına neden olabilir (Celiberti ve Harris, 1993; James ve Egel, 1986).

OSB olan çocuklar oyun oynama becerilerinde TGG akranlarına kıyasla sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Güven ve Diken, 2014). Araştırmalar, OSB olan çocukların oyun becerilerinde yaşadıkları sorunların sosyal eksikliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çocukların sınırlı sosyal etkileşimleri, başkalarına yönelik oyun eylemlerini gerçekleştirme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca OSB olan çocuklar genellikle yardım isteme ya da çevrelerindeki insanlarla iş birliği yapma gibi sosyal davranışlarda zorluk yaşar. Bu durum, çevrelerindeki kişilerden öğrenme fırsatlarını azaltmakta ve sosyal gelişimlerini sınırlandırmaktadır (Sigman ve Ungerer, 1984).

Buna rağmen, OSB olan çocukların bazıları, tipik gelişim gösteren çocuklara benzer seviyelerde oyun oynayabilmektedir. Örneğin, bir OSB olan çocuk, bir bebeği besleme veya saçını tarama gibi eylemleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir. Ancak bu beceriler, daha geniş bir sosyal bağlamda sıklıkla sınırlı kalmaktadır. Bu durum, OSB olan çocukların sosyal oyun becerilerini geliştirmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

OSB olan çocuklar genellikle sosyal etkileşim eksiklikleri nedeniyle yalnız oyunları tercih etmektedir (Töret vd., 2014). Ancak bu çocuklar ilk sosyal oyun deneyimlerini çoğunlukla kardeşleriyle yaşamaktadır (Walton ve Ingersoll, 2015). Kardeşlerle oyun, OSB olan çocuklar için önemli bir sosyal etkileşim fırsatı sunarken, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar, OSB olan çocukların diğer insanlara yönelik oyun becerilerinde tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha az başarı gösterdiğini ancak bu durumun işlevsel oyun becerilerinin gelişimini engellemediğini ortaya koymaktadır (Sigman ve Ungerer, 1984). Tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların başkalarına yönelik oyunlarda daha az beceri sergilediği gözlemlenmiştir. Bu eksiklik, OSB olan çocukların sosyal etkileşimdeki temel zorluklarından kaynaklanabilir. Özellikle, sosyal yönelimli oyun eksikliği, OSB olan çocukların akranları ve çevreleriyle ilişki kurma kapasitelerini sınırlayabilir (Güven ve Diken, 2014). OSB olan çocuklar, kısıtlı sosyal etkileşim becerilerine sahip olmaları sebebiyle çoğu zaman yalnız oyun oynamayı tercih etse de (Töret vd.,2014) ilk sosyal oyun fırsatlarını kardeşleriyle yakalamaktadırlar (Walton ve Ingersoll, 2015).

2.4. Kardeş İlişkileri

Kardeşler birbirlerini sosyal gelişim ve etkileşim açısından önemli derecede etkileyebilmektedir (Furman ve Buhrmester, 1985). OSB olan çocukların yaşamında kardeşler önemli bir konumdadır. Devamlı beraber olmaları sosyal etkileşim kurma fırsatlarının en üst seviyede olmasına ve OSB olan çocukların diğer çocuklarla etkileşime girerken destek olmalarına olanak sağlamaktadır (Rivers ve Stoneman, 2008). OSB olan çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları zorluklar bilinmektedir (Maenner vd., 2023). Doğal bir akran ve arkadaş olarak kardeşlerin varlığı ve desteği OSB olan çocukların sosyal yeterlilikleri kazanmasında büyük bir potansiyel olarak görülmektedir (Tsao vd., 2011). OSB olan çocuğun kardeşleri problem davranışlar ve OSB'nin zorlayıcı doğası sebebiyle zorlanabilmektedir (Şengül-Erdem, 2017). Yaşadıkları bu zorluk onları duygusal ve sosyal anlamda etkileyerek onların kardeşleriyle olan oyunlarını olumlu yada olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Kardeş ilişkileri, bireyin gelişimi açısından son derece önemli olmasına rağmen, araştırmalarda genellikle göz ardı edilen bir konudur. Milevsky'nin (2011) vurguladığı üzere, kardeşler arasındaki ilişki sevgi ve sıcaklık gibi olumlu unsurların yanı sıra, çatışma ve rekabet unsurları ile de şekillenmektedir. Ayrıca, dünya nüfusunun %90'ının bir kardeşe sahip olduğu belirtilmektedir. Noller'e (2005) göre, kardeşlik, bir bireyin doğumundan ölümüne kadar süren en kalıcı ilişkilerden biridir. Sanders (2004) ise kardeşlerin, ebeveynlerden bile daha fazla zamanlarını birlikte geçirdiklerine dikkat çekmektedir. Dunn (2007) kardeşlerin, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde birbirlerinin yol göstericisi, sırdaşı ve rol modeli olarak görüldüğünü belirtirken, Lamb ve Sutton-Smith (2014) de kardeş ilişkilerinin aile içindeki diğer ilişkileri de etkilediğini ifade etmektedirler.

Özel gereksinimli bir bireyin aileye katılımı tüm aile üyelerini aileyi olumsuz etkileyip ve önemli derecede strese sürüklemektedir (Rao ve Beidel, 2009). OSB olan bir çocuğun aileye katılımı ailenin; ev işlerini, maddi durumunu, çocukla ilgilenen kişinin zihin sağlığını, evlilik ilişkilerini ve tüm ailenin fiziksel durumunu olumsuz etkilemektedir. Özel gereksinimli kardeşinin olması tipik gelişim gösteren çocuğun hayatını olumlu ve olumsuz yönlerden etkilediğine dair farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Olumsuz olarak etkilediğini belirten araştırmalar kardeşlerden birinin özel gereksinimli olması kardeşlik ilişkilerinin, tipik gelişim gösteren kardeşler için çok problemli olacağını belirtmektedir. OSB olan kardeşten dolayı TGG kardeşlerin OSB kardeşi olmayan akranlarına oranla daha fazla depresyon, yalnızlık ve daha fazla davranış problemleri sergilemektedirler (Hastings, 2003). Buna yanında TGG kardeşlerin özel gereksinimli

kardeşini zaman içinde durumunu kabul edip uyum sağlayacağını belirten araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin Ahmetoğlu'na (2004) göre TGG kardeşin, kardeşinin yetersizliğine zaman içinde uyum sağlamaya başlayacağını belirtmiştir. Rivers ve Stoneman'a (2003) göre ise tipik gelişim gösteren kişinin OSB olan kardeşi olması bireyin hayatını 29 olumlu yönde etkilemektedir. OSB olan kardeşinin yetersizliğini kabul edip bu duruma uyum sağlayan kardeşin öz-benlik algısı geliştirmekte ve kendini daha iyi kontrol etmektedir. Özel gereksinimli bir kardeşe sahip olmanın, TGG çocuklar açısından kardeşlik ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini öne süren araştırmalar bulunmaktadır. Hastings'e (2003) göre, özel gereksinimli bir kardeşi olan TGG çocuklar, akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde depresyon, yalnızlık ve davranış problemleri sergileyebilmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar TGG kardeşlerin zamanla kardeşlerinin durumunu kabullenerek bu duruma uyum sağlayabildiklerini göstermektedir. Ahmetoğlu (2004), TGG kardeşin, özel gereksinimli kardeşinin yetersizliklerine zamanla uyum sağlamaya başladığını vurgulamaktadır. Rivers ve Stoneman (2003) ise, OSB olan bir kardeşe sahip olmanın bireyin yaşamını olumlu yönde etkileyebileceğini savunmaktadır. Bu duruma uyum sağlayan TGG kardeşlerin öz-benlik algılarının güçlendiği ve öz düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmektedir.

OSB olan kardeşlere yönelik yürütülen kardeş odaklı müdahaleler, aile içi etkileşim dinamiklerini ve sosyal etkileşim kalitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kardeşler, doğal bir sosyal destek sistemi olarak OSB olan kardeşlerin sosyal, duygusal ve oyun becerilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu müdahalelerde, kardeşlere OSB olan kardeşleriyle etkili iletişim kurma ve onları oyuna dâhil etme yolları öğretilmektedir (Minor, 2003). Celiberti ve Harris (1993) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kardeşlerin OSB olan kardeşleriyle iletişim kurma ve oyun oynama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlandığı belirlenmiştir.

Müdahale sürecinde kardeşlere, OSB olan kardeşlerinin ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirmeleri ve onların dikkatini çekmede etkili stratejiler öğrenmeleri için fırsatlar sunulmaktadır. Bu süreç, yalnızca OSB olan kardeşin gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda kardeşlerin empati becerilerini artırarak aile içi bağların güçlenmesine de olanak tanımaktadır (Ferraioli ve Harris, 2011). Örneğin, kardeşlerin, OSB olan kardeşlerinin oyun sırasındaki davranışlarını modellemesi, onların sosyal becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu tür etkileşimler, oyun esnasında daha karmaşık sosyal davranışların ortaya çıkmasını desteklemektedir (Minor, 2003).

Kardeşlerin oyun becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının, OSB olan kardeşlerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sunduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin, Van Berckelaer-Onnes (2003), OSB olan çocuklara uygun oyun stratejilerinin öğretildiği programların, bu çocukların sosyal etkileşim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde OSB olan çocukların TGG kardeşleriyle olan oyun deneyimlerine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Söz konusu araştırmalar, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.5.1. Uluslararası Araştırmalar

Mascha ve Boucher (2006) İngiltere'de yürüttükleri nitel çalışmada, 7–20 yaş aralığında OSB tanılı kardeşi bulunan tipik gelişim gösteren çocuk ve ergenlerin (N = 14; 10 kız, 4 erkek) kardeşlik deneyimlerini ele almıştır. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen veriler tematik olarak çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların evde baş başa kaldıklarında "komik taklitler" ve içsel şakalarla oyunu keyifli hâle getirdiklerini, ancak misafir varken OSB olan kardeşin öngörülemeyen davranışları nedeniyle oyun girişimlerinden kaçındıklarını göstermiştir. Çocukların çoğu, kardeşlerinin yüksek sesli öfke patlamalarının oyun akışını aniden böldüğünü ve bu durumun akran ilişkilerini de olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmacılar, aile temelli müdahalelere tipik gelişim gösteren kardeşlerin aktif katılımının hem oyun sürekliliğini hem de kardeşler arası bağı güçlendirebileceğini belirtmiştir.

Benderix ve Sivberg (2007) İsveç'te 5-11 yaş aralığında OSB olan kardeşe TGG 14 çocuğun (8 erkek, 6 kız) deneyimlerini fenomenolojik yaklaşımla incelemiştir. Ev ortamında gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler, çocukların oyun rutinlerini ve başa çıkma stratejilerini ortaya koymuştur. Katılımcılar öncelikle OSB olan kardeşlerinin tekrarlayıcı ev içi ritüellerine uymanın serbest oyunu kısıtladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, "küçük ama anlamlı başarılar" (göz teması, sırayla oynama) elde ettiklerinde kendilerinde sabır ve empati geliştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, erken yaşta üstlenilen oyun düzenleme ve bakım rollerinin çocuklarda hem sorumluluk duygusunu artırdığını hem de "erken olgunlaşma baskısı" yarattığını vurgulamıştır.

Petalas ve arkadaşları (2009) İngiltere'de yürüttükleri çalışmada 5-17 yaş aralığında OSB olan erkek kardeşi bulunan TGG sekiz çocuğun (3 erkek, 5 kız) oyun etkileşimlerini yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunun "oyun lideri" rolüne bürünerek oyunu basitleştirdiğini, OSB olan kardeşin ilgisini sürdürmek için sürekli yönlendirme ve taklit stratejileri kullandığını göstermiştir. Yüksek sesli tepkiler ve ani öfke patlamaları oyun etkinliklerini yarıda bıraktırmış; bazı çocuklar kişisel alanlarını korumak için odalarının kapısını kilitleme yoluna gitmiştir. Bununla birlikte, birlikte lego veya bilgisayar oyunu oynandığında "bağ kurduklarını" ve bu anları eğlenceli bulduklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, kardeşlerin güvenli mekân ihtiyacını ve oyun girişimlerini destekleyici yapılandırılmış rehberlik stratejilerini önermiştir.

Hwang ve Charnley (2010) Güney Kore'de 7-15 yaş arasında TGG 8 kardeş (4 erkek, 4 kız) ve ebeveynleri ile görsel etnografi yöntemi kullanarak çalışmıştır. Ailelerin günlük yaşamı fotoğraf ve video ile kaydedilmiş, ardından fotoğraf destekli görüşmeler yapılmıştır. Kardeşler, kamusal alanda oyun oynarken çevreden gelen bakışlardan rahatsız olduklarını ve bu nedenle dış mekân oyunlarını sınırlı tuttuklarını belirtmiştir. Evde sessiz ve tahmin edilebilir etkinlikleri (puzzle, çizim) tercih ettikleri; açık uçlu, gürültülü oyunlardan kaçındıkları saptanmıştır. Araştırmacılar, kültürel "yüz kaybetme" kaygısının kardeş oyun davranışını belirgin biçimde etkilediğini, toplum farkındalığının artırılmasının kamusal alanda birlikte oyunu kolaylaştıracağını vurgulamıştır.

Tsao ve Odom (2006), yaşları 3 ile 8 arasında değişen dört OSB olan çocuk ile yaşları 5 ve 11 olan TGG kardeşleriyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, TGG kardeşlere olumlu ve olumsuz sosyal etkileşim başlatma, olumlu ve olumsuz tepkiler verme ile tepki vermeme gibi sosyal iletişim becerileri kazandırılmıştır. Bu becerilerin, OSB olan kardeşlerine sosyal becerilerin, ortak dikkat davranışlarının ve takıntılı/yineleyici davranışların azaltılmasının öğretiminde kullanılması hedeflenmiştir. Araştırma, tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama düzeyi modeliyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, OSB olan çocukların tamamında hedef davranışlarda artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

Sage ve Jegatheesan (2010), ABD'de yürüttükleri çalışmada dört ve beş yaşlarında OSB olan iki erkek çocuk ile TGG yedi yaşındaki ağabeylerini (N = 2) incelemiştir. Gözlem, ebeveyn görüşmesi, çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çocuk çizimleri yoluyla veri toplanmıştır. Bulgular, ağabeylerden birinin oyun esnasında liderlik yaparak OSB olan kardeşini yönlendirdiğini ve gerektiğinde onu taklit ederek etkileşimi

sürdürdüğünü; diğer ağabeyin ise öz-yeterlik ve uyum düzeyi yüksek olmasına karşın anne yönlendirmelerine bazen direndiğini göstermiştir. Kardeşlerin, OSB olan kardeşlerinin öfke nöbetlerinden rahatsız olduğu; evin genişliği ve her iki çocuğun ilgisine uygun oyuncakların varlığı hâlinde oyundan daha fazla keyif aldıkları raporlanmıştır. Araştırma, sosyo-ekonomik durumun ve OSB şiddetinin kardeş ilişkilerini ve oyun deneyimlerini anlamlı biçimde etkilediğine işaret etmiştir.

2.5.1. Ulusal Araştırmalar

Kalecik (2013), Türkiye'de 6-18 yaş aralığında OSB olan kardeşi bulunan 107 TGG çocuk ve ergenle karma yöntem kullanarak çalışmıştır. "Kardeş Problemleri Anketi"nden elde edilen nicel veriler, oyun sırasında en sık yaşanan zorluğun "öngörülemeyen davranışlar" olduğunu ortaya koymuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan 14 çocuk ise OSB olan kardeşleriyle spor ve açık hava oyunları oynayabilmek için fiziksel destek ve uygun ortam talep ettiklerini belirtmiştir. Bulgular, bakım ve oyun sorumluluğunun iç içe geçtiği kültürel yapıda kardeşlerin kendilerini "yarı ebeveyn" konumunda gördüklerini göstermiştir. Araştırmacı, oyun temelli kardeş eğitim programlarının hem problem davranışları azaltmada hem de tipik gelişen kardeşlerin öz-yeterliğini artırmada etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Alagözoğlu (2016) Ankara'da 15-16 yaşındaki üç tipik gelişim gösteren kız kardeş ile fotoğraflar aracılığıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanmıştır. İki haftalık süreçte katılımcılar OSB olan kardeşleriyle ilişkilerini yansıtan anları fotoğraflamış, ardından bu görseller üzerinden derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, OSB olan kardeşlerinin kendine zarar verme davranışları nedeniyle oyun sırasında sürekli tetikte olduklarını, bu yüzden sessiz aktiviteleri (boyama, tablet) tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca gelecek planlarını yaparken kardeş bakımına fiziksel olarak yakın olma zorunluluğunun oyun ve eğlenceyi ikincil plana ittiğini vurgulamışlardır. Araştırmacı, akran destekli sosyal oyun gruplarının ergen kardeşlerin sorumluluk ve sosyalleşme ikilemini hafifletebileceğini öne sürmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, pilot uygulama, katılımcı profili, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizine ilişkin yöntemler ile çalışmanın güvenduyulabilirlik ve etik boyutlarına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar araştırılan olgunun nasıl yorumlandığına ve deneyimlerin taşıdığı anlamlara odaklanan araştırmalardır (Merriam, 2018). Nitel araştırmalarda araştırmacı olay ve olgulara dahil olarak öznel bir bakış açısıyla toplanan verileri yorumlar. Nitel araştırmalarda doküman analizi, görüşmeler, gözlem gibi sosyal bilim temelli veri toplama yöntemleri kullanarak toplanan veriler; durumların gerçek bir bütün şekilde yansıtılmaya çalışılmasıyla ortaya çıkar (Creswell, 2020, Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları ise araştırılan durumun belirli süreler içerisinde çeşitli yönlerden derinlemesine bir şekilde incelenmesidir (Merriam, 2018). Durum çalışmaları, araştırılan olgunun belirli bir zaman diliminde ve belirli sınırlar içinde, birden fazla veri kaynağı kullanılarak derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Merriam, 2018; Yin, 2003). Bu desen, özellikle sosyal olguların kendi doğal bağlamı içerisinde bütüncül bir şekilde anlaşılmasını mümkün kılar (Stake, 1995). Durum çalışması deseninde araştırmacı, olgunun sınırlarını açık biçimde tanımlar ve bu sınırlı yapıyı bir örnek olay gibi ayrıntılı biçimde ele alır.

Araştırmada kullanılan alt desen ise betimleyici durum çalışmasıdır. Betimleyici desen, araştırmanın odağındaki olgunun, gerçekleştiği gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı ve sistematik biçimde tanımlanmasına imkân tanır (Yin, 2003). Bu çalışmada, OSB olan çocuklarla TGG kardeşleri arasındaki oyun etkileşimleri ve etkileşimin niteliği betimlenmektedir Bu tür çalışmalar, karmaşık sosyal süreçlerin farklı yönlerini bir araya getirerek kapsamlı bir tablo sunar (Stake, 1995; Yin, 2003). Bu bağlamda, çalışmada kardeş çiftler arasındaki oyun özelliklerine ilişkin veriler farklı kaynaklardan toplanmış ve bu veriler birleştirilerek olayın bütüncül bir resmi elde edilmiştir. Ayrıca, Baxter ve Jack (2008) tarafından belirtildiği üzere, betimleyici durum çalışmasında "olgu" açık biçimde tanımlanmalı ve sınırları net şekilde belirlenmelidir. Bu araştırmada "olgu", OSB

olan çocuklarla TGG kardeşleri arasındaki oyun özellikleridir. Söz konusu özellikler, yalnızca bir zaman dilimi ve mekânsal bağlam içerisinde ele alınarak çalışmanın kapsamı belirlenmiştir. Bu yönüyle, araştırma betimleyici alt desenin temel gerekliliklerini karşılamaktadır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir olguyu en iyi temsil edecek birimlerin kasıtlı olarak dâhil edilmesini sağlar (Creswell, 2020). Araştırmada katılımcı olma ölçütleri şunlardır:

1. OSB olan çocuğun resmi tıbbi tanısının olması,
2. OSB olan çocuğun 0-8 yaş aralığında, TGG kardeşin 8-11 yaş aralığında bulunması,
3. Kardeş çiftinin aynı ev ortamında yaşıyor olması,
4. Tüm aile üyelerinin Türkçe iletişim kurabilmesi ve araştırmaya gönüllü katılması.

Katılımcı olma ölçütleri belirlenirken kardeşlerin birbirleriyle doğal bir şekilde oyun oynuyor olabilmeleri amaçlanmıştır. 0-8 yaş arası dönem, çocukların oyun oynama özelliklerinin görünür hâle geldiği ve sosyal iletişim becerilerinin oyun aracılığıyla desteklenmesinin hayati önem taşıdığı erken çocukluk dönemine karşılık gelmektedir. Bu dönem aynı zamanda erken müdahale yaklaşımlarının en yüksek etkililik gösterdiği evre olarak değerlendirilmektedir (Çolak, 2021; Gül ve Vuran, 2010). TGG kardeşler açısından ise 8-11 yaş aralığı; empati kurma, sosyal roller üstlenme ve kardeş ilişkilerini değerlendirme gibi bilişsel ve duygusal becerilerin daha yapılandırılmış bir biçimde geliştiği ergenlik öncesi bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Gürgan, 2017; Sage ve Jegatheesan, 2010). Bu bağlamda OSB olan çocuğun sosyal etkileşim kapasitesinin artış gösterdiği ve TGG kardeşin bu etkileşimleri gözlemleyip anlamlandırabildiği bir zaman diliminin seçilmesi, oyun temelli kardeşlik etkileşimlerinin derinlemesine analiz edilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca, kardeşler arasındaki yaş farkının çok büyük ya da çok küçük olmaması, ortak oyun deneyimlerinin gerçekleşme ihtimalini artırmaktadır (Petalas vd., 2012).

Katılımcı olma ölçütleri belirlendikten sonra hem araştırmacının hem de danışmanının kişisel ve mesleki bağlantılarıyla katılımcı ailelere ulaşılmıştır. Ölçütleri karşılayan ailelerle görüşülmüş, çalışmanın detayları aktarılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan ailelere ev ziyaretleri yapılarak onam formları imzalatılmıştır. Toplamda ölçütleri karşılayan yedi aile çalışma grubuna alınmıştır. Her aileden bir OSB olan çocuk, bir TGG

kardeş ve en az bir ebeveyn çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Tablo 1'de ailelerden görüşme yapılan kişiler ve kullanılan veri toplama yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcı ailelerden görüşme yapılan aile üyeleri*

Aile No	Yarı Yapılandırılmış Görüşme			Fotoğraflar Aracılığıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme	
	Anne (A)	Baba (B)	Kardeş (K)	Anne (A)	Baba (B)
1	X		X	X	
2	X		X	X	
3		X	X		X
4	X	X	X	X	
5	X	X	X		X
6	X		X	X	
7	X		X	X	

Tablo 1'de gösterildiği üzere yedi aileyle iki farklı veri toplama tekniği kullanılarak (yarı yapılandırılmış görüşme ve fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme) toplamda 23 görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler altı anne (A1, A2, A4, A6, A7), üç baba (B3, B4, B5) ve tüm katılımcı ailelerdeki TGG kardeş (K1-K7) ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ise beş anne (A1, A2, A4, A6, A7) ve 2 baba (B3, B5) ile gerçekleştirilmiştir. Böylece her aileden iki veya üç katılımcı sürece dahil olmuştur. Bu yönden bakıldığında toplamda anne bakış açısıyla 11 görüşme, baba bakış açısıyla 5 görüşme ve kardeş bakış açısıyla 7 görüşme tamamlanmıştır. Ailelerin katılım durumları incelendiği zaman 1,2,6 ve 7 numaralı ailelerde kardeş ile yarı yapılandırılmış görüşme, anne ile hem yarı yapılandırılmış görüşme hem de fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır; baba sürece dahil olmamıştır. 3 numaralı ailede kardeş ile yarı yapılandırılmış görüşme, baba ile hem yarı yapılandırılmış görüşme hem de fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır; anne sürece dahil olmamıştır. 4 numaralı ailede baba ve kardeş ile yarı yapılandırılmış görüşme, anne ile hem yarı yapılandırılmış görüşme hem fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. 5 numaralı ailede ise anne ve kardeş ile yarı yapılandırılmış görüşme, baba ile hem yarı

yapılandırılmış görüşme hem de fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle her aileden en az 2 katılımcı sürece dahil olmuş; 4 ve 5 numaralı ailelerden ise üç katılımcıdan ayrı ayrı veri toplanmıştır. Tablo 2'de katılımcı annelerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcı Annelerin Demografik Bilgileri*

Kod	Yaş	Medeni Durumu	Meslek	Eğitim Düzeyi
A1	38	Evli	Ev Hanımı	Önlisans
A2	31	Bekar	Ev Hanımı	İlkokul
A4	34	Evli	Ev Hanımı	Lise
A5	36	Evli	Ev Hanımı	Lisans
A6	45	Evli	Ev Hanımı	İlkokul
A7	35	Evli	Ev Hanımı	Lise

Tablo 2'de, çalışmaya katılan altı anneye ilişkin temel demografik bilgileri sunulmaktadır. Katılımcıların anonimliğinin korunması amacıyla her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Anne katılımcıların kodları "A" harfiyle başlayarak aile numarası bu harfin yanına eklenerek oluşturulmuştur. Katılımcı annelerin yaşları 31 ile 45 arasında değişmekte olup, büyük çoğunluğu 30'lu yaşlardadır. Beş katılımcı evli, biri (A2) bekardır. Tüm anneler ev hanımıdır, dolayısıyla aktif bir iş yaşamına dahil değillerdir. Eğitim düzeylerine bakıldığında, iki katılımcı ilkokul (A2, A6), ikisi lise (A4, A7), biri önlisans (A1) ve biri lisans (A5) mezunudur. Bu bilgiler, katılımcıların genellikle orta yaş grubunda, evli ve ev içi sorumlulukları üstlenen bireyler olduklarını; eğitim düzeylerinin ise çoğunlukla ilköğretim ve lise düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 3'te katılımcı babaların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcı Babaların Demografik Bilgileri*

Kod	Yaş	Medeni Durumu	Meslek	Eğitim Düzeyi
B3	44	Evli	İşçi	Lisans
B4	37	Evli	İşçi	Lise
B5	38	Evli	Elektrik Teknikeri	Lisans

Tablo 3'te, araştırmaya katılan üç baba katılımcının demografik özellikleri sunulmaktadır. Baba katılımcıların kodları ‘‘B’’ harfi ve bu harfin yanına aile numarası eklenerek oluşturulmuştur. Baba katılımcıların yaşları 37 ile 44 arasında değişmekte olup, tamamı evlidir ve orta yaş grubundadır. Meslek açısından iki katılımcı (B3 ve B4) işçi olarak görev yaparken, biri (B5) elektrik teknikeri olarak çalışmaktadır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, iki baba (B3 ve B5) lisans mezunu, biri (B4) ise lise mezunudur. Bu veriler, baba katılımcıların evli, aktif iş gücü içinde yer alan ve teknik ya da emek yoğun işlerde çalışan bireyler olduklarını; eğitim düzeylerinin ise genellikle lise ve üzeri olduğunu göstermektedir. Tablo 4'te katılımcı TGG kardeşlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcı TGG Kardeşlerin Demografik Bilgileri*

Kod	Yaş	Cinsiyet	Kardeşiyle Yaş Farkı	Sınıf Düzeyi
K1	11	Kız	5	5
K2	8	Kız	2	2
K3	10	Erkek	4	4
K4	10	Kız	2	4
K5	11	Kız	3	5
K6	8	Kız	4	2
K7	10	Kız	5	4

Tablo 4'te, araştırmaya katılan TGG kardeşlerin demografik özellikleri sunulmaktadır. Kardeş katılımcıların kodları ‘‘K’’ harfi ve bu harfin yanına aile numarası eklenerek oluşturulmuştur. Toplamda yedi kardeş yer almakta olup, yaşları 8 ile 11 arasında değişmektedir. Katılımcıların dördü 10-11 yaş grubunda (K1, K3, K5, K7), üçü ise 8 yaşındadır (K2, K6, K4). Cinsiyet dağılımına bakıldığında altı katılımcı kız (K1, K2, K4, K5, K6, K7) ve yalnızca biri erkektir (K3). Kardeşleriyle yaş farkları 2 ile 5 yıl arasında değişmekte olup, en küçük fark 2 yıl (K2 ve K4), en büyük fark ise 5 yıldır (K1 ve K7). Sınıf düzeyleri incelendiğinde, beşinci sınıfta olan iki öğrenci (K1, K5), dördüncü sınıfta olan üç öğrenci (K3, K4, K7) ve ikinci sınıfta olan iki öğrenci (K2, K6) bulunmaktadır. Bu veriler, TGG kardeşlerin büyük çoğunluğunun kız olduğu, ilkokul ikinci, dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gördükleri ve OSB tanılı kardeşleriyle genellikle 2 ila 5 yıl

arasında yaş farkı bulunduğunu göstermektedir. Tablo 5'te görüşmelerin odak noktaları arasında yer alan OSB olan çocukların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 5 *OSB Olan Çocukların Demografik Bilgileri*

Aile No	Yaş	Cinsiyet	Kardeşiyle Yaş Farkı	Sınıf Düzeyi
1	6	Erkek	5	Anasınıfı
2	6	Erkek	2	Anasınıfı
3	6	Erkek	4	Anasınıfı
4	8	Erkek	2	1
5	8	Erkek	3	2
6	4	Kız	4	Okula gitmiyor
7	5	Erkek	5	Anasınıfı

Tablo 5'te, araştırmaya katılan OSB tanılı çocukların demografik özelliklerini gösterilmektedir. Toplamda yedi çocuk yer almakta olup yaşları 4 ile 8 arasında değişmektedir. Çocukların altısı erkek (Aile No: 1, 2, 3, 4, 5, 7) ve yalnızca biri kızdır (Aile No: 6). Kardeşleriyle yaş farkı 2 ila 5 yıl arasında değişmektedir; en küçük fark 2 yıl (Aile No: 2 ve 4), en büyük fark ise 5 yıldır (Aile No: 1 ve 7). Sınıf düzeylerine bakıldığında, dört çocuk anasınıfına (Aile No: 1, 2, 3, 7), biri 1. sınıfa (Aile No: 4), biri 2. sınıfa (Aile No: 5) devam etmektedir. Bir çocuk ise herhangi bir eğitim kurumuna gitmemektedir (Aile No: 6). Bu veriler, katılımcı OSB olan çocukların büyük kısmının erkek olduğunu, erken çocukluk döneminde yer aldıklarını ve çoğunluğunun okul öncesi eğitim kademesinde bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca kardeşleriyle yaş farklarının genellikle 2 ila 5 yıl arasında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde OSB olan çocuklar ve TGG kardeş çiftlerinin oyun oynama durumlarını, oyunda geçirdikleri süreleri, birbirleriyle olan oyun etkileşimlerini derinlemesine incelemek amacıyla oluşturulan demografik bilgi formu, ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu, kardeşlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ve fotoğraflar aracılığıyla görüşme formundan oluşan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların temel kişisel bilgilerini ve aile yapılarını tanımlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır (EK 1). Formda; öğrencinin adı-soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, ailede kaçıncı çocuk olduğu, tanı bilgisi ve tanı tarihi gibi temel kimlik bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin kardeş bilgileri (kardeşlerin doğum tarihleri ve okula devam durumları) de toplanmıştır. Aile yapısına ilişkin olarak annesinin ve babasının adı-soyadı, yaşı, mesleği ve eğitim durumu gibi bilgilere ulaşılmış; ebeveynlerin hayatta olup olmadıkları ve birliktelik durumları da sorgulanmıştır. Bunun yanında ailedeki çocuk sayısı, evde yaşayan diğer bireyler, tanı sürecine ilişkin fark etme ve tanı konma aşamaları ile eğitsel destek süreci hakkında bilgi alınmıştır. Ek olarak, kardeşin akademik durumu, boş zaman etkinlikleri ve ev içi zaman geçirme alışkanlıkları da form aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu şekilde katılımcı profilleri hakkında kapsamlı ve sistematik veri elde edilmesi hedeflenmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1: Ebeveynler için

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi görüşmedir. Bu yöntem, günlük yaşamın doğal bir parçası olması nedeniyle katılımcıların bireysel deneyimlerine ilişkin daha ayrıntılı ve zengin veriler elde edilmesine imkân tanımaktadır (Boz, 2018). Görüşmeler aracılığıyla katılımcıların yaşantılarına, duygularına ve düşüncelerine doğrudan ve derinlemesine ulaşmak mümkündür (Creswell, 2020; Roulston vd., 2003). Görüşmeler yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç farklı biçimde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde, sürecin tümü görüşmeci tarafından yönlendirilmekte; buna karşılık yapılandırılmamış görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular bulunmamakta ve görüşmenin seyri büyük ölçüde esnekliğe dayanmaktadır. Nitel araştırmalar bağlamında en yaygın kullanılan yöntem olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, görüşmeyi yönlendiren rehber sorular yer almakla birlikte; görüşmeci, katılımcının düşüncelerine daha ayrıntılı biçimde ulaşmak amacıyla gerektiğinde yeni sorular yöneltebilmektedir (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Elhami ve Khoshnevisan, 2022). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları; ebeveynlerin, OSB olan ve TGG çocuklarının oyun etkileşimlerine ilişkin görüşlerini, gözlemlerini ve deneyimlerini anlamayı; TGG çocukların ise OSB olan kardeşleriyle oyun etkileşimlerine dair düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorular içermektedir. Ancak bu sorular sabit bir sıra ve yapı içinde uygulanmamış; katılımcı yanıtlarına bağlı olarak görüşmeci tarafından yeni sorular

yöneltilerek görüşme derinleştirilmiştir (Corbin ve Strauss, 2014; Elhami ve Khoshnevisan, 2022). Bu yaklaşım sayesinde, hem belirli temalar üzerinde odaklanmak mümkün olmuş hem de özgün ve öngörülemeyen bilgilere ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra 2 uzmandan görüş (EK 8) alınarak revize edilmiştir. Nihai formda (EK 5) 15 soru bulunmaktadır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2: TGG Kardeşler için

Bu araştırma kapsamında, OSB olan çocuklarla TGG kardeşlerinin oyun oynama özelliklerinin derinlemesine anlamak amacıyla TGG kardeşlere yönelik ayrı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, çocuk katılımcıların yaş düzeyleri dikkate alınarak içerik ve dil bakımından özel olarak uyarlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken katılımcı grubunu oluşturan kardeşlerin yaş aralığının 8-11 olması nedeniyle sorular sadeleştirilmiş, çocukların gelişim özelliklerine uygun açık uçlu ve anlaşılır ifadeler tercih edilmiştir. Görüşme formunun taslak hali, çocuklarla yapılacak nitel görüşmelerde kullanılmak üzere uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir (EK 8). Bu süreçte, özel eğitim ve çocuk gelişimi alanlarında uzman iki akademisyenin değerlendirmeleri alınmış ve form bu geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Nihai formda (EK 6) toplam 8 açık uçlu soru yer almakta olup bu sorular TGG kardeşlerin OSB olan kardeşleriyle birlikte oyun oynama deneyimlerini, kardeşlik ilişkileri içerisindeki rollerini, duygusal tepkilerini ve gözlemlerini kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bu çalışmada tercih edilmesinin temel nedeni olan esneklik özelliği sayesinde araştırmacıya, görüşme sırasında çocukların yanıtlarına göre yeni sorular yöneltebilme ve bazı konuları derinleştirme fırsatı tanımaktadır. Böylece, çocukların hem anlatmak istedikleri konulara daha fazla alan açılmış hem de yapılandırılmış görüşme formlarının sınırlayıcı etkisi ortadan kaldırılmıştır.

3.3.4. Fotoğraflar Aracılığıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmacı, katılımcıların evlerine yaptığı ilk ziyarette yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmiş ve fotoğraf çekimleriyle ilgili ailelere bilgilendirme yapmıştır. Bu kapsamda katılımcı ebeveynlere şu yönerge verilmiştir: ‘‘Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuz ile tipik gelişim gösteren çocuğunuzun oyun oynama durumlarını yansıttığını düşündüğünüz fotoğraflar çekin. Bu fotoğraflarda çocuklarınızın oyun oynadıkları, oynayamadıkları, zorlandıkları, eğlendikleri; kısacası oyuna dair olumlu veya olumsuz tüm durumlar olabilir. İki haftalık süre boyunca çocuklarınızın oyuna dair deneyimlerini

yansıttığını düşündüğünüz tüm fotoğrafları çekebilirsiniz. En az beş fotoğraf olması önemli. Daha sonra bu fotoğraflar üzerine tekrar görüşme gerçekleştireceğiz.'' Süreç içerisinde, araştırmacı ailelerle telefonla iletişime geçerek fotoğraf çekimlerini hatırlatmış ve gerektiğinde teknik tavsiyelerde bulunmuştur. Fotoğraflarda her iki kardeşin de yer alması ve oyuna dair bir durumun bulunması istenmiştir. Ebeveynlere yaklaşık iki haftalık bir süre tanınmış ve bu sürecin sonunda araştırmacı aileleri yeniden ev ortamında ziyaret ederek, çekilen fotoğraflar üzerinden fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış form (EK 7), çocuk gelişimi ve özel eğitim alanlarında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir (EK 8).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, esnek yapısı sayesinde katılımcıların deneyimlerini kendi anlatılarına uygun şekilde aktarmalarına olanak tanımaktadır. Bu araştırmada da araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak yeni sorular yöneltmiş ve görüşmeyi gerektiği ölçüde derinleştirmiştir (Creswell, 2020). Böylelikle elde edilen verilerin hem derinliği hem de içeriği zenginleşmiştir.

Görüşmelerde kullanılan fotoğraflar, yalnızca görsel destek sağlamamış; aynı zamanda katılımcıların hafızalarını canlandırarak geçmişte yaşadıkları oyun anılarını hatırlamalarına, bu anıları duygu ve bağlam yönünden zengin biçimde ifade etmelerine katkı sunmuştur (Harper, 2002; Clark-Ibáñez, 2004). Görsel uyaranların özellikle duygu yüklü temalarda anlatımı güçlendirdiği; geçmiş deneyimlerin detaylandırılmasına yardımcı olduğu bilinmektedir (Lapenta, 2011). Bu bağlamda, fotoğraflar yalnızca olayların yüzeysel temsilleri değil; aynı zamanda katılımcıların belleğinde yer etmiş yaşantıların yeniden hatırlanmasını, duygusal olarak yeniden yaşanmasını ve anlamlandırılmasını teşvik eden çağrışımsal uyaranlar olarak işlev görmektedir. Fotoğraf temelli görüşmeler, oyun anılarının yalnızca anlatımsal değil, aynı zamanda duygusal ve bağlamsal yönleriyle de yeniden inşa edilmesine olanak tanımaktadır (Harper, 2002; Clark-Ibáñez, 2004).

Fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, ülkemizde daha önce Alagözoğlu (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da kullanılmış; OSB olan kardeşe sahip bireylerin sosyal deneyimlerinin görsel içerikler aracılığıyla daha rahat ifade edilebildiği, anlatımların daha kişisel ve duygu yüklü hale geldiği belirtilmiştir. Bu çalışma, Alagözoğlu'nun bulgularını destekler biçimde, fotoğrafik uyarım tekniğinin yalnızca veri elde etmede değil, aynı zamanda anlatı ortamını yapılandırmada da etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle, fotoğraflar aracılığıyla gerçekleştirilen yarı

yapılandırılmış görüşmeler, çalışmanın nitel doğasına uygun olarak hem anlatının derinleşmesini sağlamış hem de katılımcıların sosyal oyun deneyimlerine dair daha bağlamsal ve zengin veri üretimine imkân tanımıştır (Prosser ve Burke, 2008).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci, 13 Ocak 2024 tarihinde başlamış ve 6 Ocak 2025 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce, her bir aileyle iletişime geçilmiş; araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak yazılı onamları alınmıştır. Bu doğrultuda veri toplama süreci etik ilkelere uygun şekilde yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama sürecinde, İstanbul'da ikamet eden altı aileyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, Antalya'da yaşayan bir aileyle ise görüşmeler çevrim içi olarak yürütülmüştür. Ayrıca, çevrim içi görüşme yapılmasını talep eden 3 ve 7 numaralı ailelerle bazı görüşmeler de çevrimiçi şekilde yürütülmüştür. Diğer tüm görüşmeler, katılımcıların ev ortamında, doğal sosyal çevrelerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler birebir gerçekleştirilmiş, çocukların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam sağlanarak doğal bir etkileşim kurulmasına özen gösterilmiştir.

Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ikinci aşamada ise fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, çalışmaya katılmayı kabul eden tüm aile üyeleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise, fotoğraflar aracılığıyla gerçekleştirilecek görüşmeler için ailelere iki haftalık bir süre boyunca fotoğraf çekme görevi verilmiştir. Ailelerden, bu fotoğraflarda kardeşlerin birlikte oyun oynadıkları anlara yer vermeleri istenmiştir. Bu süreçte ailelerle düzenli olarak iletişim kurulmuş ve sürecin içinde kalmaları teşvik edilmiştir. İki haftalık süre sonunda yeterli sayıda fotoğraf temin edemeyen ailelere ek süre tanınmıştır. Sürecin sonunda araştırmacı, ikinci bir ev ziyareti gerçekleştirerek ebeveynlerden biriyle fotoğraflar üzerinden yarı yapılandırılmış bir görüşme yapmıştır. Bu aşamada, fotoğrafların hatırlatıcı işlevi sayesinde kapsamlı ve derinlemesine veri elde edilmiştir.

Tüm bu veri toplama süreci, Creswell'in (2020) nitel araştırmalarda veri çeşitliliği ilkesine dayalı olarak önerdiği yöntemsel bütünlüğe uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Fotoğraflı oturumların, ilk görüşmeden yaklaşık iki ila üç hafta sonra yapılmasına özen gösterilmiş; böylece katılımcıların fotoğraf çekimi için yeterli zaman ayırmaları

sağlanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve tüm ailelere en az iki ziyaret gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da görüşmelerin tarihleri, saatleri ve sürelerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6. *Görüşmelerle İlgili Bilgiler*

Aile No	Katılımcı - Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
1	Anne – A1	13.01.2024[1]	16.00	26 dk 32 sn
		27.01.2024[2]	16.00	12 dk 10 sn
	Kardeş – K1	13.01.2024[1]	16.45	12 dk 52 sn
2	Anne – A2	16.02.2024[1]	16.30	23 dk 34 sn
		30.02.2024[2]	16.30	11 dk 7 sn
	Kardeş – K2	16.02.2024[1]	17.00	14 dk 8 sn
3	Baba – B3	30.10.2024[1*]	20.00	46 dk 41 sn
		06.11.2024[2*]	20.00	17 dk 17 sn
	Kardeş – K3	30.10.2024[1*]	21.00	20 dk 39 sn
4	Anne – A4	09.11.2024[1]	17.30	31 dk 23 sn
		16.11.2024[2]	20.00	15 dk 54 sn
	Baba – B4	09.11.2024[1]	18.40	25 dk 12 sn
	Kardeş – K4	09.11.2024[1]	18.15	15 dk 24 sn
5	Anne – A5	28.12.2024[1]	13.30	58 dk 23 sn
	Baba – B5	13.11.2024[1]	11.00	41 dk 12 sn
		28.12.2024[2]	13.00	18 dk 35 sn
	Kardeş – K5	13.12.2024[1]	14.40	15 dk 21 sn
6	Anne – A6	11.12.2024[1]	10.00	29 dk 45 sn
		26.12.2024[2]	10.00	14 dk 23 sn
	Kardeş – K6	11.12.2024[1]	10.40	17 dk 12 sn
7	Anne – A7	06.01.2025[1*]	19.00	45 dk 21 sn
		22.01.2025[2*]	20.00	15 dk 24 sn
	Kardeş – K7	06.01.2025[1*]	19.50	20 dk 35 sn

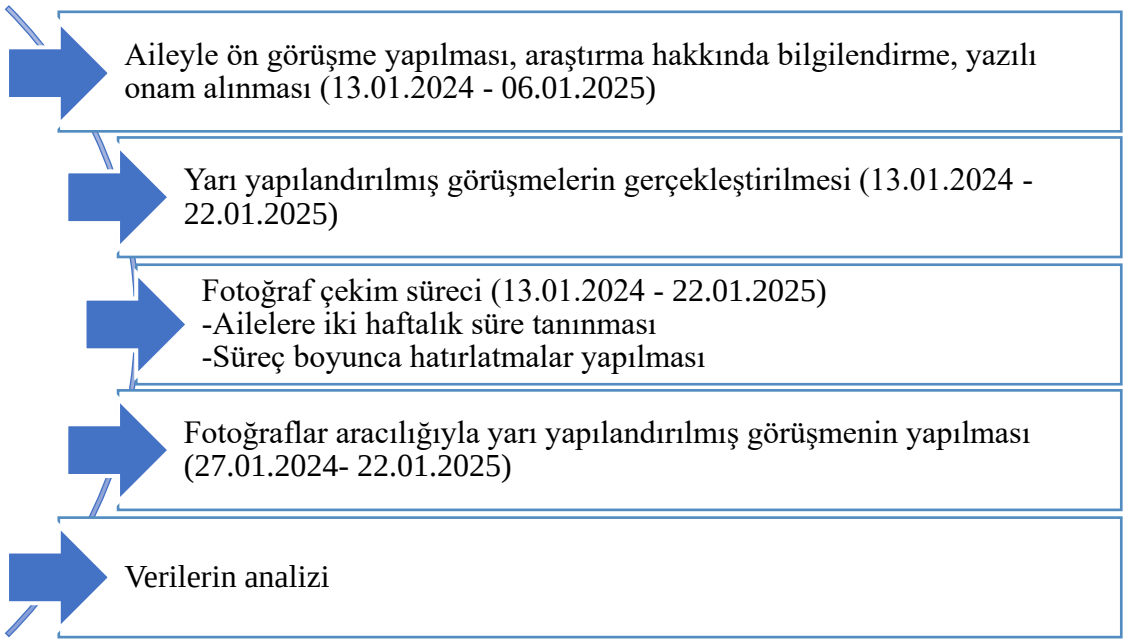
** :Çevrimiçi yapılan görüşme,*

[1] :Yarı yapılandırılmış görüşme,

[2] :Fotoğraflar aracılığıyla Yarı yapılandırılmış görüşme

Tablo 6'da belirtildiği üzere, toplamda 16 kişiyle 23 görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden en uzunu 58 dakika 23 saniye, en kısası 12 dakika 52 saniye sürmüştür. Bu görüşmelerin ortalama süresi ise 27 dakika 45 saniyedir. Ayrıca fotoğraflar aracılığıyla yapılan görüşmelerden en uzunu 18 dakika 35 saniye, en kısası 11 dakika 7 saniyedir. Bu görüşmelerin ortalama süresi ise 14 dakika 58 saniyedir. 3 ve 7 Numaralı ailelerle tüm görüşmeler ailelerin talebiyle çevrimiçi olarak yapılmıştır. Diğer tüm görüşmeler ise ailenin evinde yüz yüze şekilde yapılmıştır. Görüşmelerin çoğu okul çıkışı 16.00–18.40 aralığında yüz yüze, akşam saatlerinde çevrim içi olarak ise 19.00–21.00 bandında planlanmıştır. Sürecin esnek ve doğal ortamlarda yürütülmesi, elde edilen verilerin derinliği ve geçerliliğini artırmıştır (Patton, 2015). Verilerin toplanma süreci Şekil 1.de özetlenmiştir.

Şekil 1. *Araştırmanın Uygulama Aşamaları*



3.4.1. Pilot Çalışma

Bu araştırmada, veri toplama araçlarının uygulanabilirliğini ve anlaşılırlığını değerlendirmek amacıyla veri toplama sürecinden önce pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın temel amacı, yarı yapılandırılmış görüşme formunun yaş grubu özelliklerine ve araştırmanın amacına uygunluğunu test etmek, soruların açık

ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek ve görüşme sürecinde karşılaşılabilecek olası zorlukları önceden tespit etmektir (Merriam, 2018).

Pilot uygulama kapsamında, araştırmanın katılımcı ölçütlerine uygun özellikler taşıyan bir aile ile 02.01.2024 tarihinde ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede hem ebeveyn hem de 8–11 yaş aralığında olan TGG kardeş ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ön görüşme sonunda anneye bir haftalık bir süre verilmiş ve bu süre içerisinde OSB olan ve TGG çocuğunun birlikte oyun oynarken fotoğraflarını çekmesi istenmiştir. Bu iki haftalık süreçte telefon aracılığıyla iletişim kurularak hatırlatma yapılmış ve yönlendirme sağlanmıştır. Bir hafta sonunda 09.01.2024 tarihinde ikinci bir ev ziyareti yapılarak anneyle fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir Görüşmeler sırasında elde edilen gözlemler doğrultusunda, bazı soru ifadelerinde küçük düzenlemelere gidilmekle beraber görüşme sorularında bir değişiklik yapılmamıştır. Ayrıca fotoğraf çekimi için verilen bir haftanın yetersiz olduğu anlaşılarak fotoğraf çekme süresinin iki haftaya uzatılmasına karar verilmiştir. Pilot çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, görüşme sürecine ilişkin planlamalar yeniden yapılandırılmış; görüşmelerin doğal, rahat ve güvenli bir ortamda yapılmasına yönelik stratejiler geliştirilmiştir. Böylece, asıl veri toplama sürecinin daha yapılandırılmış ve etkili bir biçimde yürütülmesi sağlanmıştır (Creswell, 2020; Merriam, 2018).

3.5 .Verilerin Analizi

Araştırmada veriler tümevarımsal tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal tematik analiz, nitel veri içindeki temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Aşağıda tematik analiz basamakları ile araştırmada bu basamakların nasıl yürütüldüğüne ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Vaismoradi vd., 2013).

Birinci aşama: Araştırmacının verilere tanıdık hale gelmesi

Bu aşamada araştırmacı tüm görüşmeleri kendisi yapmıştır. Ayrıca ses kaydı şeklindeki görüşmelerin birebir bilgisayar ortamına aktarılması da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı verilerin dökümünden sonra verileri tekrar tekrar okuyarak görüşlerini not almıştır. Görüşme dökümlerinin doğruluğu bu aşamada sağlanmıştır.

İkinci aşama: İlk kodların oluşturulması

Araştırmacı ham veriyi tekrar okuyarak anlamlı birimleri sistematik bir şekilde kodlamıştır. Tüm veri içinde her bir kodla ilgili veriler harmanlanmış ve araştırmacı tarafından görünür hale getirilmiştir.

Üçüncü aşama: İlk temaların oluşturulması

Araştırmacı ilgili kodları olası temalar olarak birleştirmiştir. Olası temalara ait veriler bir araya getirilerek görünür kılınmıştır. Bu aşamada üç ana tema ile sekiz alt temaya ulaşılmıştır.

Dördüncü aşama: Temaların gözden geçirilmesi

Bu aşamada temaların kodlanmış alıntılarla ve veri setiyle ilişkisi incelenmiş, kodlanmış alıntıların temaları yansıtıp yansıtmadığı kontrol edilmiştir. Bu konuda 2 uzmandan görüş alınmış, görüşler sonrasında araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak temaları tekrar tekrar gözden geçirmişlerdir.

Beşinci Aşama: Temalarının tanımlanması ve isimlendirilmesi

Bu aşamada 3. ve 4. aşamalardaki dinamik analiz süreci sonucunda temalara son şekli verilmiştir. Araştırmada 1 kapsayıcı tema altında 5 temaya ulaşılmıştır. Kapsayıcı tema ile temaların isimleri belirlenmiştir.

Altıncı aşama: Raporlama

Analiz sonucunda bulgular araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek ilgili alıntılarla ve fotoğraflar ile son haliyle sunulmuştur. Bu aşamada özellikle fotoğraflarla ilgili bütüncüllük oluşturması için daha uzun olan görüşme bölümlerine de yer verilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenduyulabilirlik ve Etik: Çalışmanın güvenduyulabilirliğini arttırmak için birden fazla yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler aşağıda sıralanmıştır.

Saha ile uzun süre etkileşim: Araştırmacı veri toplama sürecinde tanışma ve ailelere bilgi verme amacı ile ailelere ziyaretlerde bulunmuştur. Sonrasında görüşmeleri gerçekleştirmek için aileleri ortalama ikişer kere daha ziyaret etmiş ve katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Ayrıca veri toplama süreci yaklaşık bir yıl sürmüştür ve bu süre boyunca araştırmacı saha ile etkileşim halinde olmuştur (Creswell ve Miller, 2000¸ Whittemore vd., 2001).

Kodlama güvenirliğinin sağlanması: Araştırmacı ve danışman kodlama sürecini birlikte yürütmüştür. 2 ebeveyn görüşmesi ve 1 kardeş görüşmesi ile 7 fotoğraflar aracılığı ile görüşme olmak üzere toplam 10 görüşme araştırmacı ve danışmanı ortak kodlanmıştır. Böylece bir kod listesi oluşmuş ve geri kalan verilerin kodlanmasında araştırmacı gerekli

olduğunda danışmanına danışarak ve görüş birliğine vararak kodlama sürecini tamamlamıştır (Busetto vd., 2020).

Çeşitleme: Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile fotoğraflar aracılığı ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilerek veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır (Brantlinger vd., 2005; Patton, 2002). Ayrıca anneler, babalar ve TGG kardeşler ile görüşmeler yapılarak katılımcı çeşitlemesi de kullanılmıştır (Creswell ve Miller, 2000¸ Whittemore vd., 2001).

İş birliği ve bilgilendirme oturumlarının düzenlenmesi: Araştırma boyunca araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeler ile fotoğraflar aracalığıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları için özel eğitim alanında çalışan ve oyun ile ilgili çalışmalar yürüten 2 akademisyenden uzman görüşü almıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde kod-tema uyumu için yine 2 farklı akademisyenden görüş alınarak uzmanlarla iş birliği yapılmıştır. Tüm araştırma süreci boyunca araştırmacı ve danışmanı iş birliği içinde çalışmış, düzenli aralıklarla bilgilendirme oturumlarında bir araya gelmiştir (Creswell ve Miller, 2000; Shenton, 2004).

Araştırmacı geçmişi, nitelikleri ve deneyimi: Araştırmacı özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur ve 3 yıldır öğretmen olarak çalışmaktadır. Araştırmacı ayrıca OSB olan küçük çocuklarla oyun aracalığı ile çalışma deneyimine sahiptir. Ayrıca araştırmacı yüksek lisans eğitimi boyunca nitel araştırma dersini almış ve nitel çalışma yürütmüştür (Patton, 2002).

Veri toplama süreci incesinde pilot çalışmanın yapılması: Araştırmada veri toplama öncesinde yönergelerin anlaşılabilirliği, bireysel görüşme soruları ile fotoğraflar aracılığı ile görüşme sorularının niteliğine yönelik dönüt alabilmek için araştırmacı 1 anne ve 1 kardeş ile pilot çalışma yürütmüştür (Busetto vd., 2020).

Çalışma boyunca etik ilkelerin korunması için birçok önlem alınmıştır. Öncelikle çalışma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26.12.2023 tarihinde uygun bulunmuştur. Araştırmacı katılımcı ailelerden sözlü ve yazılı onam almış ve TGG kardeşler için ayrıca ebeveynlerinden onam alınmıştır. Araştırmanın başında araştırmacı katılımcılara kimlik bilgilerinin saklı kalacağı bilgisini vermiştir. Araştırmacı tüm katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan ayrılma hakları olduğunu bildirmiştir. Ayrıca tüm görüşmelerden önce tüm katılımcılara görüşmeyi diledikleri zaman sonlandırma hakları olduğu bilgisi verilmiştir. Çalışmada anonimliği korumak için anneler, babalar ve kardeşler için kodlar (Örn: A1, B3, K2) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Veri analizi sonucunda “Kardeş etkileşiminde bir yol” kapsayıcı teması altında 5 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar: Oyuna bakış: "Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek.", Oyuna katılım: "Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar.", Gözlem ve model alma: "Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor.", Oyunda "an"lar: "Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor.", Nasıl oyunlar?: "Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor." Tema isimlerinin yer aldığı Tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. *Temalar*

Kardeş Etkileşiminde Bir Yol: Oyun				
Oyuna bakış: *"Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek."*	**Oyuna katılım:** *"Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar."*	**Gözlem ve model alma:** *"Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor."*	**Oyunda "an"lar:** *"Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor."*	**Nasıl oyunlar:** *"Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor."*

4.1. Tema 1. Oyuna Bakış: "*Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek*."

Bu temada çalışmaya katılan ebeveynlerin ve kardeşlerin oyunu nasıl tanımladıkları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, oyunun yalnızca bir eğlence ya da zaman geçirme aracı olarak değil; aynı zamanda iletişim kurma, bağ kurma ve birbirinin dünyasını anlama yolu olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Aile bireyleri ve kardeşler için oyun, duygusal içeriği olan bir deneyim olarak tanımlanmakta;

oyunun işlevi yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutları da içermektedir.

Bazı ebeveynler oyunu çocuklarıyla derin bağlar kurmada bir araç olarak görmektedir. Örneğin, A6 oyunun çocuğu tanımada sağladığı fırsatları şu sözlerle dile getirmiştir: *"Oyunda çocuğumu gözlemliyorum, nelerden hoşlandığını anlıyorum. Oyun oynarken daha çok kendini ifade ediyor."* Aynı şekilde A1, oyun aracılığıyla çocuğuyla kurduğu duygusal bağın altını çizmiş, şu ifadeyi kullanmıştır: *"Oyun oynarken onun duygularını daha iyi anlayabiliyorum. Ne zaman keyifli, ne zaman sıkılmış, bunu en çok oyun sırasında fark ediyorum."*

Bazı anneler için ise oyun, kendi çocukluklarıyla kurdukları bir köprü işlevi görmektedir. A2 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: *"Benim için oyun demek sokaklarda koşmak demek. Yasaklara rağmen özgürce... En güzel çocukluk bizimkilerdeydi. Şimdiki çocuklar her şeye sahip ama mutsuz. Oyun özgürlüktü."* Ebeveynlerin görüşlerine göre oyun yalnızca bir etkinlik değil, aynı zamanda bir değerler bütünü, bir yaşam biçimi olarak görülmektedir.

Kardeşlerle yapılan görüşmelerde ise oyunun bazen bir paylaşım aracı, bazen bir hayal dünyası olarak anlamlandırıldığı ortaya çıkmıştır. K1, kardeşiyle oynadıkları evcilik oyununa dair şunları söylemiştir: *"Tencereye fasulye koyup pişiriyoruz, sonra bebeklere yediriyoruz. C. bazen ağzına bile atıyor, sonra çıkarıyor, sonra yine oynuyoruz."* Kardeşler oyunu sadece eğlence aracı değil, aynı zamanda taklit, rol alma ve bakım verme gibi sosyal-duygusal becerileri geliştiren bir bağlam olarak görmektedirler. Oyunun içinde geçen bu küçük ve anlamlı anlar, kardeşlik ilişkilerinin bir parçası haline geldiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ışığında B5, fotoğraf aracılığı ile yapılan görüşmede Şekil 2'deki fotoğraf üzerinden oyunun geliştirdiği sosyal-duygusal becerilere ve kardeşliğe ilişkin şunları aktarmıştır

Şekil 2. *"Otizmden Uzak Bir Mutluluk"*



B5: Ç'nin kardeşi ve kuzenleriyle birlikte böyle bir etkinlikte yer alması çok hoşumuza gitti. Finalde herkesin katkısı olan küçük de olsa bir kardan adam olmuştu. O anı ölümsüzleştirmek istedik.

Araştırmacı: Bu fotoğrafta sizin için en önemli şey neydi?

B5: Kuzenlerinin Ç.'ye olan ilgisi. Onu oyunun dışına itmediler, aksine ona görev verdiler. Sahiplendiler.

Araştırmacı: Bu fotoğraf size ne hissettiriyor?

B5: O an sanki otizm yok gibiydi. Beş çocuk birlikte fotoğraf çektiriyormuşuz gibiydi. Genelde hep "onu nasıl eğitiriz" diye düşünürüz ama o an sadece mutlu bir andı. Eğitim düşüncesi yoktu, sadece keyif vardı.

Bazı katılımcılar için oyun, kardeşlerinin dünyasına girebilmenin nadir yollarından biridir. K6, kardeşi H. ile oyun oynamanın zorluklarına rağmen, oyun sırasında paylaşılan özel anların değerini şu şekilde vurgulamıştır: *"Bazen dönüyoruz, sonra yere düşüyoruz,*

gülüyoruz. O sırada eğlenirse oyun uzun sürüyor. O zaman daha çok mutlu oluyorum." Aynı katılımcı oyunun kardeşi ile nasıl bir "*ortaklık*" ortamı sunduğunu, oyun sırasında oluşan duygusal bağın nasıl kurulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> H. bazen benimle güzel oynuyor ama bazen çok çabuk sıkılıyor. Oyuncağı alıp başka bir yere gidiyor ya da bir anda aklına buzluğa bir şey koymak geliyor. Deterjanı, suyu karıştırıyor, sonra buzluğa atıyor. Oyuncaklarla oynarken bazen paylaşmak istemiyor. Oyuncak onun ilgisini çektiyse, benimle oynamayı bırakıyor. Ama bazen de ben ne yapıyorsam gelip bakıyor, 'ben de yapacağım' diyor.

Benzer şekilde B3, çekmiş olduğu Şekil 3'teki fotoğraf ile oyunun tüm zorluklara rağmen kardeşleri ortak bir noktada buluşturan bir alan olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Şekil 3. *"Doğallık"*



> **Araştırmacı:** Bu fotoğrafta neler oluyor, bize anlatabilir misiniz?
>
> **B3:** O gün parka gitmiştik. Anneleriyle sohbet ederken çocuklar çevreyi inceliyordu. Bir anda baktık ki yolda bir yere atılmış olan tekerleği bulmuşlar.

Küçük kardeşiyle birlikte bu tekerleği bir oyun aracına dönüştürdüler. Oyun kurdular kendilerince. Her şeyi eğlenceye çevirebiliyor olmaları bizi çok mutlu etti.

Araştırmacı: Bu fotoğrafı çekmeye nasıl karar verdiniz?

B3: Aslında otizmli çocuklar için sosyal etkileşim kısıtlılığı en temel belirtilerden biri. Ama o an öyle doğaldı ki… Her anne baba otizm tanısının kalktığını duymak ister ya, işte bu fotoğraf bana o hissi verdi. Yani bir anlığına otizmli olmadığını düşündüm. Ama elbette çocuğumun tanısını biliyorum, farkındayım. Yine de bu anlar insana farklı duygular yaşatıyor.

Araştırmacı: Bu fotoğraf size neyi anımsatıyor?

B3: Bana oğlumun "normal" gibi hissettirdiği anları anımsatıyor. Yani biri bana gelip 'Sen kadınsın' dese inanmazsınız ya, ben de bu fotoğrafta bir anlığına 'otizmli değil' gibi hissettim. Ama bilincindeyim; tanı orada duruyor. Yine de çocuğumun bu şekilde davranması, oyunu kendi başına kurması bana çok şey anlatıyor.

Benzer şekilde K5 de birlikte oynadıkları bir anı şöyle aktarmıştır: *"Topla oynuyorduk, Ç. yorulsa bile yine de gelip 'Tamam' diyordu, tekrar başlıyorduk. Bu oyunu ikimiz de çok seviyoruz."* Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere oyun, yalnızca bir çocuk etkinliği değil, aynı zamanda duyguların paylaşılabildiği, birlikte vakit geçirmenin mümkün olduğu ve kardeşlik ilişkilerinin pekiştirilebildiği bir ortam sunmaktadır. Bazı ebeveynler ise oyunun, çocuklarının duygusal gelişimindeki rolüne dikkat çekmiştir. A3 bu bulguya ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Çocuklarım oyun oynarken daha rahat konuşuyorlar. Hatta bazen hiç konuşmadıkları şeyleri oyun esnasında söylüyorlar."* K4, oyunun hem eğlenceli yönünü hem de kuralların kardeşlik bağlarına etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

Daha çok annemin dediği gibi arabalarla oynuyoruz. Canımız sıkıldığında Emir televizyon açmak istiyor. Bazen babam geldiğinde körebe, saklambaç, yakar top gibi oyunlar oynuyoruz. Babam kurallara uyuyor ama Emir genelde bozuyor. Farklı bir şey olunca şaşırıyor, heyecanlanıyor. Babam ebe olunca nereye kaçacağını şaşırıyor ama ben olunca şaşırmıyor çünkü hemen yakalıyorum. Arabalarla oynuyoruz ama ben evcilik seviyorum. Emir evcilik sevmiyor, o yüzden oynayamıyoruz.

Öte yandan, bazı katılımcılar oyun oynama alışkanlıklarının teknolojiyle olan ilişkisini de vurgulamıştır. A2'nin buna ilişkin şunları aktarmıştır: *"Şimdiki çocuklar hep tablet,*

hep ekran. Oyuncakla oynayan, hayal kuran çocuk kalmadı. Oyun artık dijital oldu ama ben yine de gerçek oyuncaklarla oynamalarını istiyorum."

Sonuç olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu oyunu; kardeşlik ilişkilerinde etkileşimi kolaylaştıran, sosyal-duygusal bağları güçlendiren ve bireysel özelliklerin fark edilmesini sağlayan bir araç olarak tanımlamaktadır. Kimi zaman duyguların dışa vurumu, kimi zaman içsel bir keşif alanı olan oyun, hem çocuklar hem de yetişkinler için anlam yüklü bir yaşantı olarak değerlendirilmektedir.

4.2. Tema 2. Oyuna Katılım "*Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar.*"

Bu temada, TGG kardeşler ile OSB olan kardeşlerin oyuna katılım biçimlerine, hangi koşullarda oyuna dahil olduklarına ve bu süreçte yaşanan duygusal ve davranışsal değişimlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcılar, oyuna katılımın sabit bir davranış olmadığını, duygulara, ortama ve zamana göre değişiklik gösterebildiğini aktarmaktadır.

Bazı ebeveynler, OSB olan çocuklarının oyuna katılımının anlık duygulara bağlı olarak şekillendiğini vurgulamıştır. Örneğin A4, bu durumu şöyle ifade etmiştir: *"Oyun teklif ettiğimde bazen çok istekli oluyor, bazen hiç yaklaşmıyor. 'Gel hadi' deyince elimi uzatıyorum, tutup geliyor. Ama bir başka gün aynı oyunu oynamak istemiyor. İçinden gelmezse oynamaz."* Oyuna katılım, bazı OSB olan çocuklar için sadece bir "başlangıç anı" ile sınırlı kalmakta; oyun ilerledikçe dikkatlerini kaybedebilmekte veya katılımdan tamamen çekilebilmektedir. Katılımcı annelerden A3, şu sözleri bu duruma örnektir*: "Oyun başlıyor, ilgisini çeken bir şey varsa katılıyor ama sonra birden başka bir yere gidiyor. Tam olarak oyunda kalamıyor. O an biz de oyunu ya bırakıyoruz ya da değiştiriyoruz."* TGG kardeşlerin ifadelerinde de katılım örüntüsü kendini göstermektedir. K6, kardeşi H.'nin oyundaki sürekliliğine dair şunları ifade etmiştir: *"H. o sırada eğlenirse oyun uzun sürüyor, yoksa hemen başka bir şeye geçmek istiyor."*

H. ve K6'nın uzun süreli oyunlarına örnek olarak A6, çektiği ve Şekil 4'te yer alan fotoğraf aracılığıyla görüşlerini aktarmıştır.

Şekil 4. *"Dengede Kardeşlik"*



A6: B. tahtirevalliye H.'yi oturttu. Onunla sallandı. Diğer çocuk da karşıdaydı. H. ilk defa bu kadar uzun oturdu.

Araştırmacı: Bu an size ne hissettirdi?

A6: H. parklarda genelde hemen inmek ister. Ama B. yanında olunca daha sakin kalıyor. Güvendeydi.

Araştırmacı: Bu fotoğrafta en dikkat çeken şey neydi?

A6: Kızımın kardeşine olan sabrı. H. onunla oynamayı seviyor ama bazen fazla geliyor. Büşra bunu idare etmeyi öğreniyor gibi.

K5, kardeşinin oyuna nasıl katıldığını ve nasıl çekilebildiğini detaylı şekilde şöyle anlatmıştır:

Ç. bazen çok heyecanlanır. Oyunun kurallarına genellikle uymaya çalışır ama bazen unutuyor. Ben hatırlattığımda tekrar uyum sağlar. Top düştüğünde bana 'topu verir misin?' der. Bazen oyunun ortasında sinirlenip köşeye çekilir ama genel olarak nazik davranır. Ben sinirlendiğimde oyuncaklarını vermem, böylece hatasını anlamasını sağlarım.

Bu ifadeler, kardeşlerin yalnızca fiziksel değil, duygusal olarak da oyuna nasıl katıldıklarını ve bu katılımın nasıl sekteye uğrayabildiğini göstermektedir. Kurallı oyunlara yönelik katılımda da benzer zorluklar yaşanabilmektedir. Örneğin K7, kardeşinin oyun sırasında ne zaman dahil olup ne zaman geri çekileceğini öngörmenin zor olduğunu şöyle ifade etmiştir: *"Oyuna başlıyoruz ama bir süre sonra sanki ben yokmuşum gibi kendi başına devam ediyor. O zaman kendimi yalnız hissediyorum."* Bazı katılımcılar ise oyun sırasında kardeşlerinin ani tepkileri nedeniyle oyunun sürdürülemediğini belirtmiştir. K7 bu konudaki deneyimini şu sözleri ile dile getirmektedir: *"Bazen 'Hadi farklı bir şey deneyelim' diyorum ama hemen sinirleniyor. Mesela bir keresinde resim yapalım dedim, 'Hayır!' diye bağırdı. O an çok korktum."*

Bazı durumlarda oyuna katılım, destekleyici bir tutumla mümkün olabilmektedir. K3, kardeşinin zamanla oyuna daha çok dahil olduğunu fark ettiğini şöyle anlatmıştır: *"Önceden hiç katılmazdı ama artık ben 'gel oynayalım' deyince önce bakıyor, sonra oturuyor. Oynamaya başlıyoruz ama bazen yine hemen sıkılıyor."* Benzer şekilde K4 ise kardeşinin oyun sırasında nasıl liderlik yapmaya çalıştığını ve kendisinin nasıl katıldığını şöyle aktarmıştır: *"Hep kendisi olmak istiyor. 'Sen bunu yapacaksın' diyor. Bazen oyunu bırakıp televizyon izliyorum. E. arkamdan gelip 'Gel buraya, oynayacağız!' diyor ama bazen zarar verecekmiş gibi davranıyor, ben de uzaklaşıyorum. Biraz sonra sakinleşince tekrar oynuyoruz."* Bu görüşlerde oyun yalnızca ortak bir etkinlik değil, aynı zamanda duygusal sınırların test edildiği, sabrın ve empati becerisinin geliştiği bir bağlam olarak ortaya çıkmaktadır. Oyuna katılımın, kardeşin ruh hali, önceki deneyimleri, kullanılan materyaller ve ortam koşulları gibi çok sayıda değişkene bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Kardeşlerin oyuna katılım ve oyunu sürdürmesiyle ilgili A4, Şekil 5'te yer alan fotoğraf üzerinden şunları aktarmıştır:

Şekil 5. *(Katılımcı fotoğrafa isim vermek istememiştir.)*



Araştırmacı: Bu anı neden çektiniz?

A4: Böyle oynadıkları çok nadir olur, o yüzden çekmek istedim.

Araştırmacı: Bu karede en önemli şey neydi sizin için?

A4: Beraber eğlenmeleri. İkisini mutlu görmek çok güzel.

Araştırmacı: Fotoğraf size ne hissettirdi?

A4: Mutluluk. Tarif edemem ama çok güzel bir duygu.

Sonuç olarak, bu temada kardeşlerin oyuna katılımının esnek, değişken ve duygusal bir süreç olduğu görülmektedir. Oyuna istekli başlayan kardeşler bir anda uzaklaşabilirken, başta ilgisiz görünen kardeşler oyun içine dahil olabilmektedir. Bu katılım örüntüleri, oyun ortamının dinamikliğini ve kardeşlik ilişkilerinin değişken yapısını ortaya koymaktadır.

4.3. Tema 3. Gözlem ve Model Alma: "*Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor.*"

Bu temada, kardeşlerin oyun esnasında birbirlerini gözlemleme ve model alma davranışlarına dair bulgular yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri, oyun ortamlarının yalnızca eğlence değil aynı zamanda öğrenme ve sosyal davranışların aktarımı için de

fırsat sunduğunu göstermektedir. Özellikle OSB olan kardeşlerin, TGG kardeşlerini oyun sırasında dikkatle izledikleri, taklit yoluyla oyuna katıldıkları ve bazen bu davranışları sürdürülebilir şekilde devam ettirdikleri ortaya çıkmıştır.

Bazı ebeveynler, oyun sırasında OSB olan çocukların TGG kardeşlerini dikkatle izlediklerini, onlara benzer hareketler sergilediklerini ifade etmiştir. A6 bu konudaki gözlemini şöyle aktarmaktadır: *"Ben bir şey anlatırken, ablasına nasıl yaptığını gösteriyorum, o da izliyor. Oyun sırasında ablasını takip ediyor. Aynısını yapmak istiyor ama tam beceremiyor. Yine de çaba sarf etmesi bizim için çok kıymetli."* Benzer şekilde B3 de Şekil 6'da yer alan fotoğraf üzerinden şunları aktarmıştır:

Şekil 6. *"İşbirliği"*



B3: Bu çadırı Y. (TGG kardeş) yaptı. Evde yalnızken izlediği şeylerden etkilenip böyle şeyler kurmayı çok sever. Bu çadırı da kardeşiyle birlikte yaptı. Üçü birlikte içine girip oynadılar. Ben bu anı çekmek istedim çünkü Y. buna ciddi bir emek harcamıştı. Unutulup gitmesini istemedim. Kendi evini kendi elleriyle yapması, o duyguyu yaşaması beni çok etkiledi.

Araştırmacı: Bu fotoğrafta sizin için en dikkat çekici olan neydi?

B3: Burada kardeşler arası bir iş birliği vardı. Y. çadırı kurarken kardeşi S. (OSB olan kardeş) de yardım ediyordu. Küçük yaşta bu tür yardımlaşmaları görmek bizi çok mutlu ediyor. Mesela Y. ona "sen bana bisküvi getir, ben burada yiyorum" diyordu. Gerçek bir iş bölümü gibi...

Kardeş ifadelerinde ise bu gözlem ve taklit davranışı daha doğrudan şekilde fark edilmekte, oyun bağlamı içinde yer bulmaktadır. K1, kardeşiyle oynadıkları evcilik oyununu şu sözlerle anlatmıştır: *"Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor. Ben yıkıyorum, o da elini suya sokuyor. Bazen gülüyor, bazen sadece bakıyor ama yapmaya çalışıyor."* Bu görüş, yalnızca fiziksel hareketlerin değil, bakım verme, ilgi gösterme gibi sosyal davranışların da oyun yoluyla aktarıldığını göstermektedir. Kardeşler arasında oluşan bu etkileşim, gözlem ve model alma süreçlerinin doğal bir ortamda gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

K6 da kardeşi H.'nin oyun sırasında davranışlarını izlediğini ve zaman zaman onu taklit ettiğini şu şekilde belirtmiştir: *"Ben ne yapıyorsam gelip bakıyor, 'ben de yapacağım' diyor. Bazen oyuncakları alıp aynı şekilde diziyor. Bazen de ben kule yapınca o da yapıyor ama kendi yaptığına bakıyor, bozuyor, yeniden yapıyor."* Bu örnek ifade, yalnızca model almanın değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin oyun içinde deneme-yanılma yoluyla gerçekleştiğini de göstermektedir. Bazen bu gözlem davranışları, oyuna doğrudan katılımı sağlamasa da kardeşin dünyasını anlamak için önemli bir araç haline gelebilmektedir. K7, kardeşi ile ilgili şu gözlemde bulunur: *"Ben slime yaparken o da yanımda duruyor, bazen izliyor. Pek dokunmak istemiyor ama hep ne yaptığımı kontrol ediyor gibi."* Bu ifade, OSB olan kardeşin sosyal etkileşime doğrudan katılım göstermese bile gözlem yoluyla sürece dahil olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde K3, gözlem sonrası gelen katılımı şöyle tanımlamıştır: *"Başta sadece izliyor, hiçbir şey yapmıyor ama sonra ben topu attıkça o da atmaya başlıyor. Sanki önce öğreniyor gibi. İlk önce hep bana bakıyor."*

Katılımcılar, bu taklit davranışlarının TGG kardeş sayesinde geliştiğini düşünmekte ve bu durumu olumlu bir fırsat olarak değerlendirmektedir. A5 bu konudaki görüşünü şu şekilde aktarmıştır: *"Ablası kitap okurken o da yanına oturuyor. Önce sadece bakıyordu, şimdi eline kitap alıyor. Sayfa çeviriyor ama okumuyor tabii. Yine de bu çok şey demek."*

Benzer bir paylaşım yapan K5 Jenga oyunu sırasında gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Ben kuralları anlatırım, o da dikkatlice dinler ve birlikte oynarız. Kuralına uygun oynamaya çalışıyoruz. İlk başta anlamıyor ama sonra hep yapıyor. Oyunda ben ne*

yaptıysam aynısını yapmaya çalışıyor." Bu örnekte, yalnızca hareket değil, kurallı davranışların da gözlem yoluyla öğrenildiği görülmektedir. Oyun, bir nevi yapılandırılmamış öğretim ortamı işlevi görmekte; kardeşler hem örnek olmakta hem de örnek alınmaktadır.

Gözlem ve model alma süreçlerinin her zaman bilinçli ya da olumlu biçimde yaşanmadığı durumlar da olabilmektedir. K4, kardeşinin kendisini taklit ettiğini ama bazen bunu yapmasını istemediğini şu şekilde belirtmektedir: *"Ben bir şey yapınca o da yapıyor ama bazen her şeyi aynı yapması sıkıcı geliyor. Beni izleyip sonra aynısını yapmak istiyor, ama bazen izin vermiyorum."* Bu ifade, taklit davranışının kardeşler arası ilişkide nasıl bir sınır ihlali gibi algılanabileceğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, bu tema oyun sırasında kardeşlerin birbirini gözlemlemesinin ve taklit etmesinin önemli bir sosyal öğrenme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Gözlem, yalnızca oyun becerilerinin değil; sosyal rollerin, sıra beklemenin, paylaşmanın, bakım vermenin ve duygusal tepkilerin de aktarımını sağlamaktadır. Taklit yoluyla öğrenme, OSB olan çocukların kardeşlerinden yeni davranışlar edinmelerine katkı sağlamakta ve bu süreç kardeşlik ilişkilerinin niteliğini de dönüştürmektedir.

4.4. Tema 4. Oyunda "an"lar: "*Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor.*"

Bu temada, kardeş çiftlerin oyun sırasında yaşadığı özel ve anlamlı anlar, ebeveynlerin ve kardeşlerin ifadeleri aracılığıyla ortaya konulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular, oyun sürecinde yaşanan olumlu duyguların, kardeşlik ilişkilerini görünür kıldığı ve bu anların katılımcılar açısından güçlü bir duygusal değer taşıdığını göstermektedir.

Kardeş görüşmeleri incelendiğinde, oyunun zaman zaman iki kardeş arasında keyifli ve anlamlı etkileşimlere sahne olduğu görülmektedir. K6, oyun sırasında kardeşinin gülmesini değerli bir an olarak aktarmış ve *"Ben güldürdüm, sonra o da gülmeye başladı. Bazen o gülünce ben daha çok seviniyorum"* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde, K4 kardeşiyle oynarken birlikte kahkaha attıkları bir anı şu sözlerle ifade etmiştir: *"Kardeşimle oynarken bir gün birlikte şarkı söyledik, o da bana eşlik etti. O anı çok sevdim, çünkü birlikteydik ve eğlendik."*

Ebeveyn görüşmelerinde de benzer bulgular öne çıkmaktadır. A1, çocuklarının birlikte oyun oynadığı anların kendisinde güçlü duygular uyandırdığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Birlikte oynadıkları anları izlerken gözlerim doluyor. Çok nadir oluyor ama*

o anlar her şeye bedel." Benzer şekilde B3, çocuklarının birlikte kurduğu kısa ama anlamlı etkileşimleri "küçük mucizeler" olarak nitelendirmiş ve *"M. (OSB olan kardeş) göz teması kurduğunda, Y.(TGG kardeş) çok mutlu oluyor. Bazen bir oyuncağı ona veriyor, bu bile bizim için büyük bir şey"* ifadelerini kullanmıştır.

Bazı kardeşler, bu tür oyun anlarını yalnızca eğlence değil, aynı zamanda kardeşini anlamaya çalıştıkları fırsatlar olarak değerlendirmektedir. K3, kardeşiyle oynarken yaşadığı etkileşimi şu şekilde aktarmıştır*: "Birlikte bir kule yaptık, sonra yıktık, ama o sırada bana baktı."* K7 ise, kardeşinin oyuna beklenmedik şekilde katılımını özel bir an olarak tarif etmiş ve *"Normalde benimle oynamaz, ama o gün yanıma geldi ve birlikte oyuncakları dizdik. Ben çok mutlu oldum"* demiştir.

Bazı durumlarda, bu "an"lar TGG kardeşlerin kendi duygularını fark etmelerine de zemin oluşturmaktadır. A7, çocuğunun kardeşiyle oyun oynayamamaktan duyduğu üzüntüyü şu sözlerle aktarmıştır: "*Elif o kadar sabırlı ki… Ama bazen 'Anne ben kardeşimle hiç oynayamıyorum, neden böyle?' diyor. Bu cümleyi duyunca çok etkileniyorum."*

Ebeveynlerin ifadelerinde, bu anların nadirliğinin onları daha da kıymetli hâle getirdiği görülmektedir. A3, çocuklarının birlikte oyun kurdukları bir ana dair gözlemini şöyle paylaşmıştır: *"O an sanki her şey normale dönmüş gibiydi. Sadece iki kardeş oyun oynuyordu."* A5 ise benzer bir şekilde umut duygusunu şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Bazen kahkaha atarak oynuyorlar. O anı gördüğümde kendi kendime 'demek ki olabilir' diyorum."* A6 ise çocuklarının birlikte geçirdiği bir oyun anını şu şekilde aktarmıştır: *"Ben bir şey söylemeden, büyük olan kardeşi oyuncakları getirdi, küçük olan da gülmeye başladı. Birlikte oynamaya başladılar. O sırada aralarındaki bağı hissediyorsun zaten."* A7, çocuklarının birlikte oynadıkları yastık oyununa dair gözlemini şöyle aktarmıştır: *"Birlikte yastıklarla oynuyorlardı, biri yastığı atınca diğeri yakalayıp geri atıyordu. Sonra birbirlerine sarıldılar. Bu tür oyunlarda çok mutlu oluyorlar."*

A2, çocuklarının salıncakta geçirdiği zamana ilişkin gözlemini şöyle paylaşmıştır: *"Bir gün birlikte salıncağa bindiler, çok güldüler. Ben de izliyordum. Aralarındaki bağı çok güzel hissettim o an. Uzun zamandır onları böyle görmemiştim."* Aynı anne çekmiş olduğu Şekil 7'deki fotoğraf aracılığı ile kardeşler arasındaki anlara ilişkin şunları aktarmıştır:

Şekil 7 *" Balkonda Evcilik"*



Araştırmacı: Fotoğrafta sizin için en önemli şey neydi?

A2: Birlikte yatmaları ve oynamaları. Oğlum yanında durunca genelde rahatsız olur. Ama burada hiç sorun çıkmadı.

Araştırmacı: Fotoğraf size ne hissettirdi?

A2: İçim rahatladı. Evde oyun oynadıklarında fazla yakın temas kurmazlar. Bu sefer ikisi de keyif aldı. Kızım da çok sevindi.

Araştırmacı: Bu fotoğrafa bir isim verseydiniz ne derdiniz?

A2: Balkonda evcilik.

Araştırmacı: Neden bu ismi koydunuz?

A2: Çünkü gerçekten evcilik gibiydi. Sanki gerçekten orada uyuyacaklardı. Hem oyun oynadılar hem güldüler. Bu anı kaçırmak istemedim.

Bulgularda kardeşlerin oyundaki anlara yönelik paylaşımları öne çıkmıştır. K5, kardeşi Ç. ile oynadıkları bir oyunda yaşadığı etkileşimi şöyle ifade etmiştir: *"Topla oynuyorduk,*

Ç. yorulsa bile yine de gelip 'Tamam' diyordu, tekrar başlıyorduk. Bu oyunu ikimiz de çok seviyoruz." K6, kardeşiyle birlikte yaşadığı neşeli anı *"Ben güldükçe o da gülüyor, bazen yere düşüyoruz, sonra daha da çok gülüyoruz"* sözleriyle aktarmıştır. K1 ise birlikte oynadıkları evcilik oyununda yaşadığı bir paylaşımı şu şekilde tarif etmiştir: *"Ben bebeği besledim, sonra o aldı eline kaşığı, o da besledi."* Annelerden A4 ise çocuklarının oyun sırasında birbirlerine destek oldukları bir anı aktararak şöyle demiştir: *"Kardeşi yere düşünce hemen yanına gidip elini tuttu. Oyunu bırakıp onunla ilgilendi. O anı hep hatırlıyorum."* K7 ise kardeşinin oyuna katılımı sonrası hissettiklerini şu ifadelerle paylaşmıştır: *"Kardeşim oyuncakları dizdiğim yere geldi. Önce izledi, sonra bana yardım etti. O zaman onu daha çok sevmiş gibi oldum."* K2, kardeşiyle oynarken yaşadığı eğlenceli bir anı şu sözlerle anlatmıştır: *"Çok koşuyorduk, birden düştük. İkimiz de birbirimize baktık ve çok güldük. O oyunu hep oynamak istiyorum."*

Tüm bu bulgular, oyun sırasında ortaya çıkan duygusal anların yalnızca etkinliğin içeriğinden değil; kardeşler arasındaki anlık tepkilerden, gülmelerden, dokunmalardan ve bakışlardan beslendiğini ortaya koymaktadır. Bu anlar çoğu zaman kısa süreli, plansız ve kendiliğinden gelişmekle birlikte, hem kardeşler hem de ebeveynler açısından uzun süreli duygusal etkiler yaratmakta ve kardeşlik ilişkilerinin niteliğine dair güçlü izler bıraktığı görülmektedir.

4.5. Tema 5. Nasıl oyunlar: "*Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor*."

Bu temada, OSB olan çocuklarla TGG kardeşlerinin oynadığı oyunların türleri ve bu oyunlarda kullandıkları materyallere ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular, hem oyun türlerinin (örneğin rol oyunu, sembolik oyun, kuralsız oyun, hareket temelli oyun) hem de kullanılan nesne ve oyuncaklara ilişkin zengin bir çeşitlilik sunduğunu ortaya koymaktadır. Kardeşler arası oyun etkileşimleri bazen birlikte oynanan kurallı oyunlar şeklinde olurken, bazen de her iki kardeşin kendi ilgi alanına göre paralel ya da kısa süreli temaslarla gerçekleşmektedir.

Katılımcı ifadeleri, oyun tercihlerini ve bu tercihlerdeki bireysel farklılıkları açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin K5, kardeşinin araba oyunlarını çok sevdiğini ancak kendisinin daha çok bebeklerle ilgilendiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Ben araba oyunlarını sevmem. Kardeşim çok sever, kendi başına oynar. Bazen bana araba verir ama ben ilgilenmem. Ben bebeklerle oynamayı severim, Kardeşim pek sevmez. O arabalarını sürer,*

sesler çıkarır." Bu ifade, kardeşlerin oyun tercihindeki farkları ve sembolik oyunlara yönelik bireysel ilgiyi yansıtmaktadır. Aynı zamanda oyuncakların kullanımı ve seslendirme gibi ögeler, sembolik oyun davranışlarının göstergesidir.

K3 ise legolar ve arabalarla oynamanın zorluklarını şöyle anlatmıştır: *"Legolar oyuncaklar… eğer oynamaya çalıştığımda hepsi kendi olsun diye alıyor. Arabalar da… bütün arabaları kendinin olsun istiyor. Benim seçtiğim çıkarsa o da onu istiyor."* Bu ifade, materyallerin paylaşımındaki güçlüklerin oyunun sürdürülebilirliğini zorladığını göstermektedir. Oyuncak seçimi ve paylaşım konuları, oyun dinamiklerinde önemli bir yer tutmaktadır.

Bir diğer örnekte ise B3, oğullarının oynadığı oyunlara dair gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır:

> M. daha çok bireysel oyunları tercih eder. Özellikle arabalarla oynamayı çok seviyor. Arabaları sıraya dizer, bazen kimin önde kimin arkada olduğunu belirler gibi hareket eder. Rollü oyunlarda aktif değil ama biz onun oyun kurmasını destekliyoruz. Bazen uzun uzun aynı hareketi tekrar eder. Aynılıkta ısrar ediyor. Puzzle'lara da ilgisi var ama dikkat süresi kısa. Tak çıkar oyuncaklar, dokunsal uyaranlar içeren oyuncaklar onun ilgisini çekiyor.

Bu ifade, hem materyal tercihlerini (arabalar, puzzle, tak çıkar oyuncaklar) hem de oyunun yapısal özelliklerini (tekrarlayıcı davranışlar, sembolik oyun yetersizliği) göstermektedir. Aynı babanın tipik gelişim gösteren çocuğu hakkında verdiği bilgiler, oyun çeşitliliğini daha da ortaya koymaktadır: *"Y. çok yaratıcı. Daha çok kurguya dayalı oyunlar oynar. Evcilik, marketçilik, doktorculuk gibi hayal gücünü kullanabileceği oyunlardan hoşlanıyor."* K1 de oynadıkları oyunlara dair şu ifadeleri kullanmıştır: *"Ben bebeği besledim, sonra o aldı eline kaşığı, o da besledi."* Bu ifade, rol dağılımının olduğu sembolik bir oyunun örneğidir. Oyunun karşılıklı şekilde sürdürülmesi, OSB olan çocuğun sınırlı düzeyde de olsa sembolik etkileşime girebildiğini göstermektedir. Diğer katılımcılardan A4 ise şu örneği vermiştir: *"Arabalarla işte konuşturuyorlar birbirleriyle işte ben şuyum, o konuşuyor kendi sesiyle. Emir konuşuyor kendi sesiyle. Ben buradayım, peşime geldin işte. Mesela trafik ışıkları koyuyorlar."* Bu ifade, arabalarla oynanan oyunun sembolik ögelerle birleştiğini ve sosyal rol paylaşımıyla sürdürüldüğünü göstermektedir. Ayrıca çevresel düzenlemelerin (trafik ışığı) oyuna katılması, çocukların oyun ortamını yapılandırma becerilerine işaret etmektedir.

Hareket temelli oyunlara dair bir başka örnek A1'den gelmektedir: *"C. de top oynuyor. Yerde yuvarlanıyorlar bazen. Bazen de birbirlerini kovalıyorlar. Ama bu çok kısa sürüyor.*

Sonra C. başka bir şeye ilgileniyor." A4 çektiği ve Şekil 8'de yer alan fotoğraf aracılığı ile benzer bir oyuna dair şunları aktarmıştır:

Şekil 8. *(Katılımcı fotoğrafa isim vermek istememiştir.)*



> **A4:** Kendi başlarına oynuyorlardı. Kaleleri vardı. Gol atınca E. (OSB olan kardeş) çok seviniyor, kaybedince üzülüyor ama ağlamıyor. Bağırıyor sadece.
> **Araştırmacı:** Z. (TGG kardeş) ne yapıyor böyle zamanlarda?
> **A4:** Bir dahaki sefer onun kazanmasına izin veriyor. Gerçekten ablalık yapıyor.

Bu örnek ifadeler, oyunun kısa sürmesi ve OSB olan çocuğun ilgi kaybı gibi sınırlılıkları ortaya koyarken, aynı zamanda hareket temelli oyunların varlığına işaret etmektedir.
Kardeşlerden K5, kurallı oyunlardaki deneyimlerini ise şöyle ifade etmiştir: *"Jenga da çok sevdiğimiz bir oyun. Kuralları ben anlatırım, o da dikkatlice dinler ve birlikte oynarız."* Bu ifade, oyunun sürdürülebilirliği açısından TGG kardeşin üstlendiği rolü ve oyun kurallarını aktarma sorumluluğunu ortaya koymaktadır.
Bazı çocuklar oyunları kendilerine göre uyarlamakta, zaman zaman oyuncakları kural dışı ya da duyusal şekilde kullanmaktadır. A6 buna ilişkin şunları aktarmıştır: *"Ben bir şey*

söylemeden büyük olan kardeşi oyuncakları getirdi, küçük olan da gülmeye başladı. Birlikte oynamaya başladılar. O sırada aralarındaki bağı hissediyorsun zaten."

Bu temadaki bulgular, kardeşler arasında oynanan oyunların tür ve biçim açısından çeşitlilik gösterdiğini, her çocuğun bireysel farklılıklarının oyun içeriğine yansıdığını ortaya koymaktadır. Oyun sırasında kullanılan materyaller, kimi zaman paylaşımın önünde engel, kimi zaman ise etkileşimin aracısı olabilmektedir. Kuralsız ve kısa süreli oyunlardan, sembolik ve yapılandırılmış oyunlara kadar farklı biçimlerde oyun deneyimleri gözlenmiştir.

BÖLÜM 5

TARIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış; çalışmanın özgün yönleri, sınırlılıkları ve uygulamaya yönelik katkıları özetlenerek ele alınmıştır. Tartışma kısmı her bir tema üzerinden yapılandırılmış, her tema ilgili literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ardından, araştırmanın genel sonuçları özetlenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

1. Temanın Tartışılması: Oyuna Bakış: "Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek."

Araştırmanın ilk teması incelendiğinde, bu temaya ilişkin bulguların araştırmanın ilk araştırma sorusuna yanıt niteliği taşıdığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda anneler, babalar ve TGG kardeşler perspektifinden oyunun nasıl tanımlandığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, oyun deneyimlerinin hem ebeveynler hem de TGG kardeşler tarafından çocukların iç dünyasına açılan bir pencere olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, OSB olan çocukların duygusal durumlarını ve ilgi alanlarını oyun sırasında daha rahat gözlemleyebildiklerini ifade etmiştir. Diğer çalışmalar incelendiğinde de mevcut çalışma bulgularına benzer tanımların ortaya çıktığı ve oyunun, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen doğal bir öğrenme ortamı sağladığı belirtilmektedir (Akgül, 2019; Koçyiğit vd., 2015; Whitebread vd., 2009).

Ebeveynlerin, çocuklarının oyun sırasındaki davranışlarını gözlemleyerek neye ilgi duyduklarını ve hangi etkinliklerden keyif aldıklarını fark ettiklerini belirtmeleri, alanyazında da belirtildiği gibi oyunun çok yönlü bir etkileşim alanı sunduğunu göstermektedir (Wolfberg, 1999; Jordan, 2003; Aydın, 2008). Bu bağlamda oyun yalnızca çocuk için değil, aynı zamanda yetişkinin çocukla kurduğu etkileşimde de rehberlik eden bir araç olarak işlev görmektedir. Katılımcı ifadeleri, oyunun duygusal ve ilişkisel düzeyde anlamlı bir deneyim sunduğunu da ortaya koymaktadır. Kardeşlerin oyun sırasında oluşturdukları birlikte oyun modelleri, sosyal bağların güçlenmesini desteklemektedir. Bu tür oyun etkileşimleri, çocukların birbirlerinin duygularını fark edip ortak bir zaman ve deneyim paylaşmalarını sağlayarak aralarındaki bağı güçlendirmektedir. (Sullivan, 1953; Minor, 2003; O'Brien vd., 2020).

Araştırmada gözlemlenen sembolik oyun davranışları, çocuğun sosyal roller üstlenmesi ve gerçek yaşamı temsili biçimde deneyimlemesi açısından önemlidir. Bu bulgular, bilişsel gelişimin bir göstergesi olan sembolik oyun aşamasıyla örtüşmektedir (Piaget, 2013). Aynı şekilde, kardeşler arası oyunlarda birlikte ve işbirlikçi oyun örneklerinin görülmesi, oyunun sosyal etkileşim boyutuna dikkat çekmektedir (Parten, 1932; Genç ve Dağlıoğlu, 2018; McCune-Nicolich, 1981). Araştırma bulguları, benzer bulgular ortaya koyan ulusal ve uluslararası çalışmalarla da uyumludur. TGG kardeşlerin yönlendirici roller üstlenmesi, sosyal stratejiler kullanarak OSB olan kardeşin dikkatini oyunda tutmaya çalışmaları, önceki araştırmalarda da gözlemlenmiştir (Mascha ve Boucher, 2006; Petalas vd., 2009; Sage ve Jegatheesan, 2010; Tsao ve Odom, 2006). Ulusal alanyazında da oyunun hem gözlem hem de duygusal yakınlaşma için bir ortam sunduğu ortaya konmuştur (Saral, 2023; Kalecik, 2013).

Sonuç olarak, oyun yalnızca bireysel bir etkinlik değil, aynı zamanda sosyal bağların kurulduğu, kardeşlik ilişkilerinin şekillendiği ve duygusal etkileşimin görünür hâle geldiği çok katmanlı bir deneyim alanı olarak tanımlanmaktadır. OSB olan çocukların sınırlı sosyal becerilerini desteklemek amacıyla oyun temelli etkileşimlerin kullanılması, hem gelişimsel çıktılar hem de aile içi bağların güçlenmesi açısından önem taşımaktadır. Oyun, yalnızca etkileşim kurmaya değil, aynı zamanda anlamaya ve duygusal yakınlaşmaya da hizmet eden bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

2. Temanın Tartışılması: Oyuna Katılım: "Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar."

Araştırmanın ikinci teması incelendiğinde, bu temaya ilişkin bulguların araştırmanın ikinci araştırma sorusuna da yanıt niteliğinde olduğu görülmektedir. Bulgular, kardeşler arası etkileşim başlatma ve sürdürme süreçlerinin; anne, baba ve TGG kardeş perspektifinden çok boyutlu olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların oyuna katılımlarının her zaman aynı olmadığını, zaman zaman değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların aktarımlarına göre, çocuklar bazı günlerde oyuna isteyerek katılmakta, hatta kurallara uygun biçimde etkileşime girebilmekte; bazı günlerde ise aynı oyunlara ilgi göstermemekte veya kısa süre sonra oyundan tamamen uzaklaşabilmektedir. Bu oyuna katılım özellikleri, OSB olan çocukların duyusal hassasiyetleri, dikkat süresindeki sınırlılıklar ve sosyal etkileşime yönelik motivasyon düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir (Koegel vd., 2001; Keen vd., 2007; Saral, 2023). Bazı ebeveyn katılımcılar, çocuklarının yalnızca fiziksel bir

davetle (örneğin el uzatmak) oyuna katılım gösterdiğini, ancak bu ilginin çoğu zaman kısa sürdüğünü belirtmiştir. Bu durum, oyunun yalnızca bir başlangıç davranışı olarak görülmemesi gerektiğini; sürdürülebilir etkileşimin çevresel ve ilişkisel koşullara bağlı olduğunu göstermektedir (Barton ve Wolery, 2010; Rivers ve Stoneman, 2003). Yine bazı ebeveynler, çocuklarının oyun sırasında dikkatlerini toparlamakta zorlandıklarını ve oyun içinde kalma sürelerinin oldukça sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Bu gözlemler, dikkat dağınıklığı ve geçiş kontrolünde güçlük yaşayan çocuklar için yapılandırılmış oyun ortamlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Kardeşlerin ifadeleri de benzer şekilde oyuna katılımın sınırlılığını ve bunun getirdiği duygusal etkileri ortaya koymaktadır. Bir katılımcı, OSB olan kardeşinin oyun sırasında onu yok sayması nedeniyle hayal kırıklığı yaşadığını ve kendini geri çektiğini belirtmiştir. Bu tür deneyimler, kardeşler arası oyunun yalnızca birlikte zaman geçirmek değil; aynı zamanda empati, sabır ve duygusal düzenleme gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir (Petalas vd., 2009; Tsao ve Odom, 2006).

Araştırma bulguları, bazı TGG kardeşlerin zamanla oyun başlatma ve yönlendirme konusunda daha yetkin hale geldiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir katılımcı, OSB olan kardeşinin oyuna katılımını şu şekilde ifade etmiştir: "Çağırıyorum, önce bakıyor, sonra oturuyor." Bu ifade TGG kardeşin oyun sürecinde doğal bir liderlik üstlendiğini ve OSB olan kardeşin bu liderliği takip ederek oyuna dahil olduğunu göstermektedir. Bu tür etkileşim biçimleri, literatürde tanımlanan kardeş-aracılı etkileşim modelleriyle örtüşmektedir. Söz konusu modellerde, TGG kardeşlerin, OSB olan kardeşin dikkatini çekme, etkileşimi başlatma ve yönlendirme gibi becerileri destekleyen birer sosyal aracı olarak rol üstlendikleri belirtilmektedir (Celiberti ve Harris, 1993; El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999). Kardeşlerin hem yönlendirici hem de sabırlı yaklaşımları, OSB olan çocukların sosyal oyunlara dahil olmasını kolaylaştıran doğal stratejiler olarak değerlendirilmektedir (Shivers ve Plavnick, 2015). Bazı kardeşler ise OSB olan kardeşlerinin zaman zaman tahmin edilemez tepkiler verdiğini, zarar görebileceklerini düşündükleri durumlarda ise oyun ortamından uzaklaştıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, oyuna katılımın yalnızca motivasyona değil; güven, duygusal denge ve sosyal kuralların farkındalığına da bağlı olduğunu göstermektedir (Howlin vd., 2004; Sage ve Jegatheesan, 2010).

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Saral (2023), oyuna başlama ve sürdürmede ailelerin zaman zaman zorlandıklarını; OSB olan çocukların değişken tepkilerinin ebeveynleri ve kardeşleri etkilediğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Rivers ve Stoneman (2003), TGG kardeşlerin OSB olan kardeşleriyle oyun sırasında hem stres yaşadıklarını hem de bu süreçte empati, sabır ve sorumluluk geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, oyuna katılımın yalnızca bireysel bir tercih değil; sosyal, duygusal ve bağlamsal koşulların etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, OSB olan çocukların oyuna katılımı sabit ve sürekli olmadığı söylenebilir. Çevresel koşullar, duygusal durum ve etkileşimde bulundukları TGG kardeşin yaklaşımına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Oyun sürecinde gözlenen bu değişken katılım özellikleri, çocukların bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve kardeş ilişkilerini sağlıklı biçimde sürdürebilmek adına önemli veriler sunduğu düşünülmektedir. Katılımın sürekliliğini destekleyen yapılandırılmış ortamlar, sabırlı ve duyarlı kardeş tutumları ile çocuğun duygusal hassasiyetlerini gözeten etkileşim stratejileri, oyunun niteliğini ve sosyal etkileşimin derinliğini artırmada etkili olabilmektedir.

3. Temanın Tartışılması: Gözlem ve Model Alma: "Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor."

Araştırmanın üçüncü teması da tıpkı ikinci temada olduğu gibi araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yanıt niteliği taşımaktadır. Bu temada incelenen bulgular, OSB olan çocukların oyun boyunca TGG kardeşlerini nasıl izlediklerini, taklit örüntülerini, etkileşim süreçlerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların oyun sırasında TGG kardeşlerini dikkatle gözlemlediklerini ve bu gözlemler sonucu bazı davranışları taklit ederek oyuna dâhil olduklarını göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, OSB olan çocukların önce kenarda beklediklerini, ardından TGG kardeşin ise yaptıklarını tekrar etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. TGG kardeşlerden biri, "Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim kalanını yediriyor" sözleriyle, sembolik oyundaki taklit süreçlerine dikkat çekmiştir. Alanyazın ışığında bulgular incelendiğinde, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıyla verilerin doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bandura (1977), gözlem yoluyla öğrenmenin yalnızca hareketin kopyalanması değil, aynı zamanda davranışın ardındaki niyetin ve bağlamın da anlaşılarak yeniden yapılandırılması olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada yer alan örneklerde de yalnızca motor davranışların değil; kitap sayfası çevirme, kule yapma, sıraya dizme, bakım verme gibi karmaşık ve ilişkisel oyun süreçlerinin model alındığı görülmektedir. Bazı TGG kardeşler, OSB olan kardeşlerinin yalnızca oyun hareketlerini değil, oyundaki sıra

bekleme ya da kurallara uyma gibi sosyal kuralları da model aldığını belirtmiştir. Bir katılımcının "önce sadece bakıyordu, şimdi kitap alıp sayfa çeviriyor" şeklindeki ifadesinin, taklidin zamanla içselleştirilen ve sürdürülebilir bir öğrenmeye dönüştüğünü göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreç, yapılandırılmamış ama öğrenme açısından zengin oyun ortamlarının taşıdığı potansiyeli ortaya koymaktadır (Jordan, 2003; Whitebread vd., 2009). Öte yandan, bazı TGG kardeşler sürekli taklit edilmekten rahatsızlık duyduklarını ifade etmiş, bu durumun zaman zaman OSB olan kardeşliyle aralarında gerginlik yarattığını belirtmişlerdir. Bu veriler, model alma sürecinin her zaman olumlu deneyimlerle sınırlı olmadığını ve kardeşlik ilişkilerinde sınır çizme gereksinimini de gündeme getirdiğini göstermektedir (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999; Walton ve Ingersoll, 2012). Ayrıca, TGG kardeşlerin yaşlarının 8-11 arasında olmasının OSB olan kardeşlerinin oyun sırasında aşırı taklit gibi zorlayıcı davranışları yönetme konusunda yeterli becerileri edinememiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Uluslararası literatürde, kardeş destekli müdahalelerin OSB olan çocukların oyun, taklit ve ortak dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Örneğin Tsao ve Odom (2006), kardeşlere yönelik kısa süreli beceri öğretiminin etkileşimi ve sosyal yanıt oranlarını artırdığını; Walton ve Ingersoll (2012) ise Karşılıklı Taklit Eğitimi (RIT) sayesinde taklit davranışlarının sürdürülebilir hâle geldiğini göstermiştir. Benzer biçimde, Huskens ve arkadaşları (2015), yapılandırılmış LEGO oyunlarında kardeşlerin rehberlik rolü üstlendiği durumlarda, OSB olan çocukların daha fazla iş birliği ve sosyal girişimde bulunduğunu rapor etmiştir. Araştırma bulguları, bu çalışmalarda vurgulanan kardeşin doğal öğretici rolünün aile ortamında da gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. OSB olan çocuğun kardeşini izleyerek ve onu taklit ederek öğrendiği davranışlar, yalnızca oyun bağlamında kalmayıp günlük yaşam becerilerine de genellenebilmektedir. Katılımcı ifadelerinden çıkarılan bu doğal öğrenme döngüsü, model alma davranışının planlı öğretim sunulmadan da etkili olabileceğini göstermektedir (Celiberti ve Harris, 1993; Oppenheim-Leaf vd., 2012).

Sonuç olarak, kardeşler arası oyun etkileşimlerinde gözlem ve model alma, yalnızca taklit etme süreciyle sınırlı kalmamaktadır. Çocukların birbirlerinden öğrenmeleri, ilişki kurmaları ve birlikte vakit geçirmenin yollarını bulmaları açısından da anlamlıdır. Bu süreçler, hem OSB olan çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta hem de kardeşlik ilişkisine sıcak ve destekleyici bir boyut kazandırmaktadır. Oyun ise tüm bu

etkileşimlerin kendiliğinden ve doğal biçimde ortaya çıkabildiği değerli bir ortam sunmaktadır.

4. Temanın Tartışılması: Oyunda "An"lar

Bu tema, OSB olan çocuklarla TGG kardeşlerin oyun sırasında yaşadığı "parıltı" anlarını göz göze gelme, aynı şeye birlikte gülme, beklenmedik bir sırayla oyunu devam ettirme gibi kısa fakat yoğun etkileşim patlamalarını ─ odak noktasına almaktadır. OSB olan çocuklarla TGG kardeşlerin oyun sırasında yaşadıkları özel, kısa ama yoğun etkileşimli "an"ların, kardeşlik ilişkileri açısından güçlü duygusal izler taşıdığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların anlatımlarında, birlikte gülmek, aynı anda bir şeye odaklanmak veya beklenmedik bir şekilde oyuna katılım gibi anların, sıradan oyun akışı içinde önemli noktalar olarak deneyimlendiği görülmektedir. Örneğin, bir kardeşin "Ben güldürdüm, sonra o da gülmeye başladı. O gülünce ben daha çok seviniyorum" ifadesi, yalnızca eğlenceli bir deneyimi değil, kardeşlik bağını besleyen karşılıklı duygusal anları da yansıtmaktadır. Bir başka katılımcı, birlikte şarkı söyleyip kahkaha attıkları anı, "çok sevdim çünkü birlikteydik ve eğlendik" sözleriyle tanımlamıştır. Bu tür ifadeler, oyunun yalnızca bir etkinlik değil; aynı zamanda bağ kurma, duygusal yakınlaşma ve karşılıklı fark edilme bağlamı olduğunu göstermektedir. Bu tür ortak dikkat zirvelerinin önemi alanyazında da pek çok kez dile getirilmiştir (Koegel vd., 2001; Papacek vd., 2015). Ayrıca Jordan (2003), oyunun bu anlar aracılığıyla çocuğa "ben de buradayım" mesajı verdiğini ve duygusal etkileşimde kopukluk yaşayan çocuklar için bu anların sosyal bağlılık açısından kritik rol oynadığını ifade etmiştir. Sage ve Jegatheesan (2010), zirve anlarının etkileşim süresini motive eden temel dinamiklerden biri olduğunu belirtmiştir.

Bulgular, duygusal anların yalnızca OSB olan çocukla sınırlı kalmadığını; TGG kardeşlerin de bu anlardan derin biçimde etkilendiğini göstermektedir. Örneğin bir TGG kardeş, kardeşinin beklenmedik biçimde oyuna katılımını "onu daha çok sevmiş gibi oldum" şeklinde ifade ederek, duygusal bağlanma sürecini doğrudan tanımlamıştır (Sage ve Jegatheesan, 2010; Papacek vd., 2015). Bu, oyunun yalnızca bilişsel ya da sosyal becerileri değil; içten gelen duygusal farkındalığı da desteklediğini göstermektedir (Howlin vd., 2004; Koegel vd., 2001). Alanyazında bu anların, kardeşlik ilişkilerinde duygusal bağlanmayı ve empatik anlayışı geliştirdiği belirtilmektedir (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999; Papacek vd., 2015). Örneğin Papacek ve arkadaşları (2015), kardeşler arasındaki spontane etkileşimlerin kardeşlerin duygu düzenleme işlevini desteklediğini belirtmiştir. Ayrıca El-Ghoroury ve Romanczyk (1999), kardeşlerin oyuncağı paylaşma

veya sırayı bekleme gibi küçük ama anlamlı eylemlerin kardeşler arasındaki duygusal yakınlaşma anlarına yol açtığını gözlemlemiştir. Bazı ebeveynler de oyun sırasında yaşanan bu anların çocuklarının gelişimi için pedagojik değerden çok, duygusal anlam taşıdığını vurgulamıştır. Katılımcıların "o anlar her şeye bedel" yorumu ya da bir babanın "göz teması kurduğunda bu bile bizim için büyük bir şey" şeklindeki ifadesi, "an"ların bu ebeveynler için de çok değerli olduğunu edindiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, oyun sırasında ortaya çıkan "an"lar; süre olarak kısa, yapısal olarak plansız ancak ilişkisel olarak oldukça etkili deneyimlerdir. Bu "an"lar yalnızca oyunun içeriğine değil, kardeşler arası karşılıklılığa, ortak gülüşe, beklenmeyen katılıma ya da küçük jestlere bağlı olarak şekillenmektedir. Bu etkileşimler, OSB olan çocukların sosyal dünyayla kurduğu bağların güçlenmesinde ve TGG kardeşlerin duygusal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çalışmanın bu yöndeki bulguları oyunun, yalnızca beceri öğretim alanı değil; aynı zamanda duygusal bağların kurulduğu bir "an"lar dizisi olarak değerlendirilmesini vurgulayan çalışmaları destekleyerek alanyazına katkıda bulunmaktadır (Whitebread vd., 2009; Sage ve Jegatheesan, 2010; Jordan, 2003).

5. Temanın Tartışılması: Nasıl Oyunlar: "Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor."

Araştırmanın son teması incelendiğinde, bu temaya ilişkin bulguların araştırmanın son sorusuna tam anlamıyla yanıt niteliği taşıdığı görülmektedir. Bu tema, OSB olan çocukların TGG kardeşleriyle oynadıkları oyunların niteliğini, kullanılan materyalleri ve oyun senaryolarına dair bulgular sunmaktadır. Bulgular, kardeş etkileşimlerinin oldukça çeşitli biçimlerde ortaya çıktığını; kuralsız ve ritmik oyunlardan, Parten'in (1932) tanımladığı paralel ve işbirlikçi oyunlara, Piaget'in (1962) gelişimsel kuramında yer verdiği sembolik ve kurallı oyunlara kadar geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Bazı OSB olan çocukların sıklıkla tekrarlayıcı ve ritmik oyunlara yöneldiği, oyun sırasında materyallerin düzenlenmesine, döndürülmesine veya aynı hareketlerin tekrarına odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bu örüntüler, duyusal uyaranlara olan duyarlılığı ve yapılandırılmışlık ihtiyacını yansıtmaktadır (APA, 2013; Koegel vd., 2001). Bununla birlikte, TGG kardeşlerin bu örüntüleri sosyal etkileşime dönüştürme yönünde doğal girişimlerde bulunduğu görülmüştür. Örneğin bir ebeveyn, OSB olan çocuğun düzenli olarak dizdiği oyuncaklara büyük kardeşin katılıp birlikte dizmeye başlamasıyla, çocukların karşılıklı etkileşime geçtiğini ifade etmiştir. Sembolik ve sosyal senaryo içeren oyunların ise genellikle TGG kardeşin öncülüğünde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. K1'in

“Ben bebeği besledim, sonra o aldı eline kaşığı, o da besledi.” ifadesi, bu tür etkileşimlerin model alma yoluyla nasıl geliştiğine dair çarpıcı bir örnek sunmaktadır. Bu bulgu, sembolik oyunlarda sosyal öğrenmenin ve taklidin işlevselliğini desteklemektedir (Celiberti ve Harris, 1993; Walton ve Ingersoll, 2012).

Oyun sırasında materyal paylaşımı ve sıra bekleme gibi konuların ise her zaman sorunsuz işlemediği görülmüştür. Bazı TGG kardeşler, OSB olan kardeşlerinin oyuncağı paylaşmakta isteksiz olduğunu ve sıklıkla tüm materyalleri sahiplenmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu durum, sosyal ve kurallı oyunların sürdürülebilirliğini sınırlayabilmekte ve çatışma içeren oyun deneyimlerine yol açabilmektedir (Petalas vd., 2009). Öte yandan, hayal gücüne dayalı ve karşılıklı duygusal bağ içeren oyun örnekleri de gözlemlenmiştir. Bir anne katılımcının “Gerçekten evcilik gibiydi, sanki orada uyuyacaklardı” ifadesi, bu oyunların yalnızca eğlence değil, aynı zamanda sosyal rol geliştirme ve ortak senaryo oluşturma açısından ne kadar zengin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür oyunlar, OSB olan çocuğun sosyal hayatın içerisinde yer almasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Whitebread vd., 2009).

Oyun sırasında kullanılan materyallerin kardeşler arası etkileşimi ve oyun türünü belirleyici bir rol oynadığı da gözlemlenmiştir. OSB olan çocukların sıklıkla arabalar, toplar ve düzenlemeye uygun nesnelere yöneldiği; TGG kardeşlerin ise bebek, mutfak eşyaları, evcilik takımı veya lego gibi sembolik ve yapılandırılmış materyalleri tercih ettiği görülmektedir. Örneğin bir katılımcı, OSB olan kardeşinin sürekli olarak “arabalarını sürüp ses çıkardığını”; bir diğeri ise birlikte “bebekle yemek yedirme oyunu” oynadıklarını ifade etmiştir. Oyun tercihlerinde gözlemlenen bu farklar, çalışmanın demografik yapısıyla da ilişkili olabilir. TGG kardeşlerin çoğunun kız, OSB olan çocukların ise çoğunun erkek olması; oyun içeriklerinde ve etkileşim tarzlarında toplumsal cinsiyet rollerine bağlı bazı eğilimlerin görülmesine neden olmuş olabilir. Nitekim literatürde, kız çocukların daha çok sosyal ve sembolik oyunlara; erkek çocukların ise nesne temelli ve tekrarlayıcı oyunlara yöneldiği bilinmektedir (Serbin vd., 2001; Göncü ve Gaskins, 2011). Bu bulgular, kardeşler arası oyunun yalnızca sosyal değil; cinsiyet, gelişimsel eğilim ve materyal bağlamında da anlam kazandığını göstermektedir. Arabaları sürekli sürer gibi yapma, nesneleri ses çıkaracak şekilde kullanma ya da belirli oyuncaklara tekrar tekrar yönelme gibi davranışlar, OSB’ye özgü sınırlı ve yinelenen davranış örüntüleriyle örtüşmektedir (APA, 2013). Bu çocukların genellikle sembolik oyunlara ilgi göstermemeleri ve oyun senaryolarını başlatmakta ya da sürdürmekte zorlanmaları da literatürde sıkça vurgulanan bir özelliktir (Baron-Cohen

vd., 1992; Wolfberg, 2003). Bu bağlamda OSB olan çocukların bebek, mutfak seti ya da evcilik gibi daha sembolik ve sosyal içeriği olan materyallerden ziyade; hareket eden, dönme veya ses çıkarma gibi duyusal girdiler sunan materyalleri tercih etmeleri, gelişimsel özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Öte yandan, TGG kardeşlerin daha sosyal ve sembolik materyallere yönelmesi ise TGG çocukların sembolik oyunlar yoluyla kendini ifade edebilme becerilerinin bir yansımasıdır. Dolayısıyla oyun tercihlerinde gözlemlenen bu farklılık, yalnızca toplumsal cinsiyet rolleriyle değil, aynı zamanda çocukların bilişsel ve sosyal gelişim profilleriyle de yakından ilişkilidir (Sigman ve Ruskin, 1999). Bu bulgular, kardeş etkileşimlerinin materyal seçimi üzerinden şekillendiğini ve oyunun yalnızca sosyal bir deneyim değil, aynı zamanda gelişimsel eğilimlerin bir yansıması olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, OSB olan çocuklarla TGG kardeşler arasında oynanan oyunların, yalnızca bireysel tercihleri değil; aynı zamanda ilişki dinamiklerini, paylaşımı, model almayı ve sosyal uyumu içeren çok katmanlı özellikler gösterdiği söylenebilir. Kuralsız ve materyal temelli oyunlardan, sembolik ve yapılandırılmış senaryolara doğru uzanan bu oyun yelpazesi, kardeş etkileşiminde hem gelişimsel hem de duygusal açıdan zengin öğrenme fırsatları yaratabilmektedir.

Bulguların Ortak Tartışılması

Bu araştırma, OSB olan çocuklarla TGG kardeşleri arasındaki oyun etkileşimlerini çok boyutlu olarak ele alarak, literatürde sınırlı sayıda yer verilen "kardeşler arası oyun ilişkileri"ne katkısunmaktadır. Bulgular, oyunun yalnızca bir etkinlik değil; aynı zamanda sosyal-duygusal bağ kurma, empati geliştirme, model alma ve ortak dikkat gibi gelişimsel süreçlerin zeminini oluşturduğunu göstermektedir. Araştırma, bu süreçlerin anlık ve spontane şekilde ortaya çıktığını; kimi zaman bir bakış, kimi zaman bir gülüş ya da taklit davranışı üzerinden şekillendiğini ortaya koyarak oyun içi mikro-etkileşimlerin gücünü vurgulamaktadır. Ayrıca oyun türleri, kullanılan materyaller ve cinsiyet temelli farklılıklar üzerinden yürütülen analizler, kardeş etkileşiminin kültürel ve bireysel bağlamlarda nasıl çeşitlenebileceğini göstermiştir. Bu yönüyle çalışma, hem ulusal hem de uluslararası alanda OSB ve kardeş ilişkilerine dair yapılmış önceki araştırmalarla uyumlu bulgular üretmekte; hem de TGG kardeşlerin oyun içinde üstlendiği doğal destekleyici rollere odaklanarak özgün bir bakış açısı sunmaktadır (Koegel vd., 2001; Sage ve Jegatheesan, 2010; Whitebread vd., 2009). Nitel yürütülen mevcut çalışmanın bulguları eğitimcilere, terapistlere ve ailelere oyun yoluyla etkileşim kurma konusunda ipuçları verirken; aynı

zamanda kardeş ilişkilerini güçlendirmeye ve TGG kardeşlerin OSB olan kardeşlerinin oyun gibi sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir müdahale yolu veya aracı olabileceğini bir kere daha göstermektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada OSB olan çocuklar ile TGG kardeşlerinin oyun deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen ailelerden ebeveynler ve kardeşlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın temel amacı, OSB olan çocuklarla TGG abileri veya ablaları ile oyun sırasında kurdukları etkileşimi, oyuna dair deneyimleri ve oyunların özelliklerini anlamaktır.

Elde edilen bulgular, OSB olan çocukların oyun davranışlarının genel olarak sınırlı olduğunu; oyun sürelerinin kısa, oyun içeriğinin tekrar eden ve yapılandırılmamış örüntülerle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, TGG kardeşlerin oyunu yönlendirdikleri, karşılıklı etkileşimi sürdürmek için çaba gösterdikleri ve kimi zaman sembolik ya da kurallı oyunlara geçişi destekledikleri görülmüştür. Kardeş etkileşimlerinin çoğunlukla ev içinde gerçekleştiği; dış mekân tercihlerinin ve materyal çeşitliliğinin sınırlı kaldığı anlaşılmıştır. Bu sınırlılıklara rağmen, her iki çocuğun da birlikte geçirdikleri zaman diliminde keyif aldıkları, güldükleri, birlikte karar aldıkları ve anlık da olsa anlamlı bağlar kurdukları gözlemlenmiştir.

Ayrıca bu çalışmada kullanılan fotoğraflar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, elde edilen verilerin niteliğine önemli bir katkı sağlamıştır. Katılımcı ebeveynlerden oyun anlarını içeren fotoğraflar çekmeleri istenmiş ve görüşmeler bu görseller üzerinden yürütülmüştür. Türkiye'de nitel araştırmalarda henüz sınırlı sayıda kullanılan bu yöntem, görüşme yapılan anlarda detayların hatırlanmasına yardımcı olmuş, katılımcıların olayları bağlam içinde daha net ve anlamlı biçimde anlatmalarına olanak tanımıştır. Fotoğraflar aracılığıyla geçmiş deneyimlere dönmek, hem duygusal olarak daha güçlü anlatımlar elde edilmesini sağlamış hem de oyuna dair anlık gözlemlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Bu yönüyle yöntem, hem veri derinliğini artırmış hem de anlatıların gerçek yaşantılarla daha sıkı ilişkilendirilmesini mümkün kılmıştır.

Bu çalışmanın önemli katkılarından biri, OSB olan çocukların sınırlı oyun becerilerine rağmen kardeş etkileşimi içerisinde duygusal olarak bağ kurabildiklerini ve oyun yoluyla sosyal dünyaya dahil olabildiklerini göstermesidir. TGG kardeşlerin oyunu yönlendiren, sabırlı ve yapılandırıcı rolleri; OSB olan çocukların sosyal katılımını kolaylaştırmakta ve

gelişimsel süreçlerini desteklemektedir. Bu bulgular, kardeşlerin doğal etkileşimlerinin, yapılandırılmış eğitim ortamlarının dışında da gelişimsel faydalar yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, araştırmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma yalnızca belirli bir yaş grubundaki sınırlı sayıda kardeş çiftlerine odaklanılarak yürütülmüş; veriler yalnızca görüşmelere dayalı olarak elde edilmiştir. Nitel araştırmaların doğası düşünüldüğünde araştırma bulgularının genellenebilirliği sınırlıdır. Çalışmadaki kardeş çiftlerden TGG kardeşlerden altısı kız iken sadece biri erkektir. Çalışma bulgularına cinsiyet dağılımının etki etmiş olabileceği unutulmamalıdır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

a) OSB olan çocukların kardeşleriyle oyun oynama becerilerini desteklemek amacıyla aile içinde yönlendirici yapıların oluşturulması teşvik edilebilir. Ebeveynlerin, TGG kardeşlerin oyun başlatma ve yönlendirme rollerini destekleyici tutumlar geliştirmeleri önemlidir.

b) Kardeş çiftlerinin birlikte vakit geçirebilecekleri, yapılandırılmamış ama etkileşimi destekleyen ev içi ve dış mekan oyun ortamlarının oluşturulması sağlanabilir.

c) OSB olan çocukların sınırlı oyun repertuarlarını genişletmeye yönelik, oyun temelli müdahale programlarına TGG kardeşler de dahil edilebilir.

d) Eğitim ortamlarında, TGG kardeşlere yönelik bilgilendirme oturumları düzenlenerek, kardeşlik ilişkilerinde ortaya çıkan sorumluluk duygusu, duygusal yüklenme ve destek rolleri hakkında farkındalık kazandırılabilir.

e) Ailelere, OSB olan çocuklarla TGG kardeşleri arasında oyun etkileşimini güçlendirmeye yönelik örnek uygulamalar sunulabilir; özellikle oyun sırasında ortaya çıkan sosyal ipuçlarını nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik yapılabilir.

f) Oyun ortamlarında fotoğraf çekme gibi yaratıcı yollarla çocukların deneyimlerini yansıtmasına fırsat veren uygulamalar yaygınlaştırılabilir. Bu tür araçlar, çocukların iç dünyalarını ifade etmelerini kolaylaştırabildiği gibi, eğitimci-araştırmacıların sürece daha bütüncül bakmasını da sağlayabilir.

g) TGG kardeşler için kısa süreli, oyun başlatma ve sürdürme stratejilerini öğreten atölye programları geliştirilebilir. Bu tür modüller, özellikle aile ortamında oyun kurma becerilerini desteklemeyi hedeflemelidir.

h) Oyun sırasında ilgi kaybını azaltmak amacıyla, oyunun adımlarını gösteren görsel destekli mini senaryo kartları veya dijital uygulamalar geliştirilebilir. Bu materyaller, OSB olan çocukların oyun sürecini takip etmesini kolaylaştırabilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

a) Bu araştırmada ebeveynlerin yanı sıra kardeş çiftlerinden yalnızca TGG kardeşlerin deneyimleri ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda OSB olan bireylerin oyun deneyimlerine yönelik doğrudan gözlemlerin de dahil edildiği karşılıklı perspektiflere dayalı araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

b) Fotoğraf temelli veri toplama yöntemleriyle daha büyük yaş gruplarıyla çalışılarak, soyut ve derinlemesine yorumlar içeren fotoğraf anlatımlarına ulaşılması sağlanabilir.

c) Türkiye'de sınırlı kullanılan fotoğraf temelli yöntemlerin, farklı gelişimsel özeliklere sahip bireylerle ve farklı sosyo-kültürel bağlamlarda uygulanarak veri zenginliği sağlayacak şekilde kullanımı yaygınlaştırılabilir.

d) Karma ve nicel yöntemli araştırmalarla OSB olan bireylerin kardeşleriyle oyun ilişkilerine dair daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

e) Kardeş etkileşimini ve oyun oynama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programları geliştirilebilir. Bu programların etkililiği deneysel yöntemlerle test edilebilir.

KAYNAKÇA

Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Akgül, T. Y. (2019). Neden oyun oynamalıyız? *Görünüm, 5*(6), 15–23.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (E., Köroğlu, Çev.). Ankara.

Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, *14*(2), 143–149.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bal, F. (2018). Psikolojik açıdan normal ve otistik çocuklarda beslenme bozukluğu. In A. Acaravcı (Ed.), *Sosyal ve beşeri bilimlere dair araştırma örnekleri* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*(2), 139–148.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544–559. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf

Beeghly, M. (1998). Symbolic development in typical children and children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 47–62.

Belsky, J., & Most, R. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, *17*(5), 630–639.

Bodur, Ş. ve Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *13*(10), 394–398.

Boz, M. (Ed.). (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children, 71*(2), 195–207. https://doi.org/10.1177/001440290507100205

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological research and practice*, *2*, 14. https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Celiberti, D. A., & Harris, S. L. (1993). The effects of sibling-mediated social intervention on the behavior of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(3), 403–420.

Celiberti, D., & Harris, S. (1993). Behavioral intervention for siblings of children with autism: A focus on skills to enhance play. *Behavior Therapy*, *24*, 573–599.

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Data and statistics on autism spectrum disorder.* https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html

Chazan, S.E. (2002). *Profiles of play: Assessing and observing structure and process in play therapy*. Philedelphia: Jessica Kingsley.

Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, *47*(12), 1507-1527.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev., 5. baskı). Siyasal Kitabevi.

Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39,* 124 130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Cuskelly, M., Gilmore, L., Rayner, C., Mulvihill, A., & Slaughter, V. (2023). The impacts of typically developing siblings on the developmental outcomes of children with disability: A scoping review. *Research in Developmental Disabilities, 140*, 104574.

Cuskelly, M., Gilmore, L., Rayner, M., Mulvihill, B., & Slaughter, V. (2023). Siblings of children with autism: An exploration of relationships and support strategies. *Research in Developmental Disabilities*, *134*, 104493. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104493

Dunn, J. (2007). Siblings and Socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 309–327). The Guilford Press.

El-Ghoroury, N. H., & Romanczyk, R. G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *29*, 249-258.

Elhami, A., & Khoshnevisan, B. (2022). Conducting an interview in qualitative research: The modus operandi. *MEXTESOL Journal*, *46*(1).

Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). The impact of sibling relationships on the social behaviors of children with autism. *Autism Research and Treatment*. https://doi.org/10.1155/2011/985060

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56(2), 448–461.

Genç, H., ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 180-204.

Gökçe, S., ve Ülke Kürkçüoğlu, B. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahalelerde kardeş katılımı: Sistematik bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(4), 841–874. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.486406

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 167–187.

Güller, N., Değerli, S., Sarı, A., Altıntaş, M. ve Adıgüzel, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda bağırsak-beyin aksı ve diyet yaklaşımları. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 69–82.

Güven, D., ve Diken, İ. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(1), 19–38.

Harper, D. (2002). Talking about pictures. A case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13–26.

Hastings, R. P. (2003). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 33*(1), 99- 104.

Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Erlbaum.

Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 12–22.

Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *30*(3), 156–164. https://doi.org/10.1080/13668250500204034

Hughes, F. P. (1998). Play in special populations. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 171–194). State University of New York Press.

James, S., & Egel, A. L. (1986). A direct prompting strategy for increasing reciprocal interactions between handicapped and non-handicapped siblings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*, 173–186.

James, S., & Egel, A. L. (1986). Enhancing the social interactions of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *16*(4), 385–396.

Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, *7*(4), 347–360.

Kalecik, P. (2013). *Otizmli çocukların normal gelişim gösteren tipik gelişen kardeşlerinin yaşadıkları sorunlar* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaminsky, L., & Dewey, D. (2001). Sibling relationships of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(4), 399–410. https://doi.org/10.1023/A:1010664603039

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu* (2. baskı). Daktylos Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 265–319). Vize Yayıncılık.

King, N., & Horrocks, C. (2010). (2010). Interviews in qualitative research. SAGE Publications, Ltd.

Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (1995). Sibling interaction of children with learning disabilities: A comparison of autism and Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 965–976.

Lamb, M. E. ve Sutton-Smith, B. (2014). Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan. New York: Psychology Press

Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64(7), 853–864.

Lapenta, F. (2011). Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. *The SAGE handbook of visual research methods*, *1*, 201-213.

Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, *94*(4), 412–426.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *28*(6), 487–497.

Lord, C., Rutter, M., & LeCouteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*(5), 659–685.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., & Risi, S. (1999). *Autism Diagnostic Observation Schedule – WPS (ADOS-WPS)*. Western Psychological Services.

Mascha, K., & Boucher, J. (2006). Preliminary investigation of a qualitative method of examining siblings' experiences of living with a child with ASD. *British Journal of Developmental Disabilities*, *52*(102), 19–28. https://doi.org/10.1179/096979506799103659

Mates, T. E. (1990). Siblings of children with autism: Their adjustment and performance in school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(4), 539–553. https://doi.org/10.1007/BF02216094

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S., Turan, Çev.). Ankara.

Milevsky, A. (2011). *Sibling relationships in childhood and adolescence: Predictors and outcomes.* Columbia University Press.

Minor, L. (2003). *The developmental progression of play in children with autism* (Doctoral dissertation). University of California, Los Angeles.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: *Learning and growing together. Personal Relationships, 12*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00099.x

O'Brien, Z. K., Cuskelly, M., & Slaughter, V. (2020). Siblings' perceptions of the play interactions of children with autism spectrum disorder: Parental insights. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103525.

Papacek, A. M., Arbour-Nicitopoulos, K. P., & McPherson, A. C. (2020). Using photo-elicitation to explore health concepts with children and adolescents with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(19), 5708–5718.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed). Sage Publications.

Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., & Dowey, A. (2009). Emotional and behavioural adjustment in siblings of children with intellectual disability with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(6), 836–845. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0692-7

Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., & Dowey, A. (2009). The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(1), 1–12.

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (Vol. 25). Routledge.

Rao, P. A. & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification, 33*(49), 437-451.

Rendle-Short, J. (1962). Normal and abnormal development in babies. *Australian Journal of Physiotherapy, 8*(3), 103–107. doi:10.1016/s0004-9514(14)60781-9

Rivers, J. W., & Stoneman, Z. (2008). Child temperaments, differential parenting, and the sibling relationships of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1740–1750.

Roulston, K., deMarrais, K., & Lewis, J. B. (2003). Learning to interview in the social sciences. *Qualitative Inquiry*, *9*(4), 643–668. https://doi.org/10.1177/1077800403252736

Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 144–169). State University of New York Press.

Sage, K. D, & Jegatheesan, B. (2010). Perceptions of siblings with autism and relationships with them: European american and asian american siblings draw and tell. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 35*(2), 92–103.

Sanders, R., & Campling, J. (2004). Sibling relationships. In P. Noller & J. A. Feeney (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes* (pp. 28–54). Psychology Press.

Saral, D. (2023). "Öğretimin yolu oyundan geçer": Otizm spektrum bozukluğunda oyun becerilerine yönelik nitel bir inceleme. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 385–419. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1251140

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Shivers, C. M., & Plavnick, J. B. (2015). Sibling involvement in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(3), 685–696. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2222-7

Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology*, 20(2), 293–302.

Sontag, S. (1992). *On photography*. Penguin.

Sönmez, N. ve Alptekin, S. (2024). Parent-implemented interventions for children with special needs in Türkiye: An analysis of single-subject research studies. *Behavioral Sciences, 14*(12), 1211. https://doi.org/10.3390/bs14121211

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton.

Şener, E. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, *22*(1), 86–92.

Şengül Erdem, H. (2017). Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerinin duygusal, sosyal ve davranışsal özelliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi. X International Eurasian Educational Research Congres, TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve 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.

Tsao, L. L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-mediated social interaction intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(3), 144–157.

Tsao, L. L., Davenport, R., & Schmiege, C. (2011). Supporting siblings of children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, *40*(1), 47–54.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences, 15*(3), 398-405. doi:10.1111/nhs.12048

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, *15*(3), 398-405.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). Psychosocial adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2764–2778. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2440-7

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40–52.

Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. Teachers College Press.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). Play, learning and the early childhood curriculum. *Journal of Early Childhood Research*, *8*(3), 313-330.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

EKLER

EK-1: ETİK KURUL ONAYI

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-38510686-000-2300078681
Konu : Etik Kurul Kararı

İLGİLİ MAKAMA,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.12.2023 tarihli toplantısında İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencilerinden **Hikmet Taha Acartürk**'ün "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında araştırma izni talebi görüşülmüş ve uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU Kurul Başkanı	Prof. Dr. Hacı KARA Öğretim Üyesi	Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Özlem FEDAİ Öğretim Üyesi	Prof. Dr. Eyüp SEVİMLİ Öğretim Üyesi	Prof. Dr. Nuri Özgür DOĞAN Öğretim Üyesi

Belge Doğrulama Kodu: 7CAU4H3

Belge Takip Adresi: https://ubys.medeniyet.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres:

Telefon No: (0 216) 2803333
e-Posta:
Kep Adresi: istanbulmedeniyetuni@hs01.kep.tr

Faks No:
İnternet Adresi: www.medeniyet.edu.tr

Bilgi için : Tuncay Başoğlu
Öğretim Üyesi

Telefon No:
Direkt Hat:

1/1

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-38510686-050.04-2400068375 21.10.2024
Konu : Hikmet Taha Acartürk'ün Başvurusu

İlgili Makama,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.12.2023 tarihli toplantısında İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencilerinden Hikmet Taha Acartürk'ün "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında araştırma izni talebi görüşülmüş ve uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: MCHMDAH Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-medeniyet-universitesi-ebys

Adres:
Telefon No: (0 216) 2803333
e-Posta:
Kep Adresi: istanbulmedeniyetuni@hs01.kep.tr
Faks No:
İnternet Adresi: www.medeniyet.edu.tr
Bilgi için : Tuncay Başoğlu
Öğretim Üyesi
Telefon No:
Dahili:

1/1

Dipnot: Çalışma ismi, ilk etik kurulu kararında sehven yanlış yazılmış olup ikinci belgede ismi düzeltilmiş şekliyle onay yazısı bulunmaktadır.

EK-2: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (ARAŞTIRMA KATILIMCISI OLAN EBEVEYNLER İÇİN)

Gönüllü Katılım Onay Formu

Sayın veli,

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB) olan çocukların Tipik Gelişim Gösteren(TGG) kardeşleriyle olan oyun durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem danışmanlığında; özel eğitim öğretmeni Hikmet Taha Acartürk tarafından yürütülmektedir.

1. Aşağıda imzası olan ben "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

2. Çalışma kapsamında sizden fotoğraflar istenecek ve bu fotoğraflar üzerinden ayrıca görüşme yapılacaktır.

3. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı Hikmet Taha ACARTÜRK çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.

4. Anketörlere/araştırmacıya çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.

5. Araştırmacıların, bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla, benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.

6. Kayıtlar ve tüm veriler araştırmacı dışında yalnızca danışman Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem ile paylaşılacaktır.

7. Görüşmeler sonlandığında ihtiyaç duyulursa araştırmacı tarafından tekrar bir görüşme talep edilebilecektir.

8. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacılar ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.

9. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum. Ancak böyle durumlarda katılımcılara birer kod ad verilecek ve kişisel bilgilerden söz edilmeyecektir. Çekilen fotoğraflarda çocuklarınız bir başkası tarafından tanınamayacak şekilde karartılacak/bulanıklaştırılacaktır.

10. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

…… .../…/2024

Hikmet Taha ACARTÜRK …/…/2024

EK-3: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (ARAŞTIRMA KATILIMCISI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İÇİN)

Veli Gönüllü Katılım Onay Formu

Sayın veli,

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB) olan çocukların Tipik Gelişim Gösteren(TGG) kardeşleriyle olan oyun durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem danışmanlığında; özel eğitim öğretmeni Hikmet Taha Acartürk tarafından yürütülmektedir.

1. Aşağıda imzası olan ben "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

2. Çalışma kapsamında araştırmacının tipik gelişim gösteren çocuğumla görüşme yapmasına ve bu görüşmelerde ses kaydına almasına izin veiyorum.

3. Anketörlere/araştırmacıya çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.

4. Araştırmacıların, bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla, benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.

5. Kayıtlar ve tüm veriler araştırmacı dışında yalnızca danışman Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem ile paylaşılacaktır.

6. Görüşmeler sonlandığında ihtiyaç duyulursa araştırmacı tarafından tekrar bir görüşme talep edilebilecektir.

7. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacılar ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.

8. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum. Ancak böyle durumlarda katılımcılara birer kod ad verilecek ve kişisel bilgilerden söz edilmeyecektir.

9. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

Sorumlu Araştırmacı Bilgileri: Hikmet Taha Acartürk İletişim bilgisi: Mail: Telefon:
Velisi bulunduğum …….……’ın yukarıda adı ve açıklamaları yazılı araştırmaya katılmasına izin veriyorum. Veli Adı ve Soyadı: İmza: İletişim bilgisi: Tarih:

EK-4: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Öğrencinin;

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Kaçıncı çocuk

Tanısı tanı tarih

Kardeş Bilgileri;

Kaçıncı Çocuk:

Kardeşlerin İsimleri:

Doğum tarihi

Okula devam durumu

Annesinin;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Mesleği:

Eğitim düzeyi:

(Öz) (Üvey) (Sağ) (Ölü)

Anne- babanın birliktelik durumu ( )

Çocuk sayısı:

Evde yaşayan diğerleri:

Babasının;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Mesleği:

Eğitim düzeyi:

(Öz) (Üvey) (Sağ) (Ölü)

Tanı ve Süreç

Tanı:

Tanı konma tarihi:

Fark etme, inceleme ve tanı süreci:

Eğitsel destek

Kardeşin akademik başarısı

Boş zamanlarında yaptığı şeyler hobileri

Evde nasıl zaman geçirir

EK-5: EBEVEYNLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz?
2. Sizin için oyun ne demek, aklınıza neler geliyor?
3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuzun nasıl oyunlar oynar? Örnek(ler) verebilir misiniz?
4. Tipik gelişim gösteren çocuğunuzun nasıl oyunlar oynar? Örnek(ler) verebilir misiniz?
5. Çocuklarınız birlikte nasıl/ne tür oyunlar oynarlar? Örnek(ler) verebilir misiniz?
6. Oyun oynarken çocuklarınızın etkileşimi nasıldır? (Birbirlerine nasıl davranırlar? Birbirlerine nasıl yaklaşırlar? Örnek verebilir misiniz?
7. İki çocuğunuz oyun oynarken otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuz sizce neler yaşıyor/hissediyor? Örnek verebilir misiniz?
8. İki çocuğunuz oyun oynarken tipik gelişim gösteren çocuğunuz sizce neler yaşıyor/hissediyor? Örnek verebilir misiniz?
9. Çocuklarınız oyun oynarken anne olarak neler hissediyorsunuz?
10. Çocuklarınız oyun oynarken zorlandığınız zamanlar oluyor mu? Bu zamanlarda neler yapıyorsunuz?
11. Çocuklarınız oyun oynarken keyif aldığınız zamanlar oluyor mu? Biraz anlatabilir misiniz?
12. Çocuklarınız oyun oynarken sizin de oyuna dahil olduğunuz zamanlar olur mu? Ne zamanlar? Oyunlarda neler yapıyorsunuz?
13. Çocuklarınız oyun oynarken çevrede bulunan kişiler (aile büyükleri, eş, komşu vb.) neler yapar? Nasıl davranır? Tepkileri nasıldır? Örnek verebilir misiniz?
14. Çocuklarınızın birlikte oyun oynadığı zamanları düşününce zihninizde en çok kalan bir anınızı anlatır mısınız?
15. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-6: KARDEŞLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ FORMU

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN KARDEŞ)

1) Biraz kendinden bahseder misin?
2) Kardeşinle nasıl oyunlar oynarsın? Biraz anlatır mısın?
3) Kardeşinle karşılıklı oyun oynarken kardeşin neler yapar? Nasıl davranır?
4) Kardeşinle oynamayı sevdiğin oyunlar nelerdir/hangileridir? Biraz anlatır mısın? (Nasıl oyunlar oynamayı seversin?)
5) Kardeşinle oynamayı sevmediğin oyunlar nelerdir/nasıldır? Biraz anlatır mısın?
6) Kardeşinle farklı oyunlar oynamak istesen nasıl oyunlar tercih edersin? (Oynamak isteyip de oynayamadığı bir oyun var mı?)

7) Kardeşinle oyun oynarken zorladığın zamanlar oluyor mu?
a) Örnek verebilir misin?
b) Zorlandığın zamanlar nasıl çözümler buluyorsun?

8) Kardeşinle karşılıklı oynadığın ve şimdi hatırladığın bir oyununuzu anlatır mısın?

EK-7: FOTOĞRAFLAR ARACILIĞIYLA YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

FOTOĞRAFLAR ARACILIĞIYLA YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1.Bu fotoğrafta neler oluyor, anlatır mısınız?

2.Bu fotoğrafı çekmeye nasıl karar verdiniz?

(Sondaj: Bu anın fotoğrafını çekmenizde neler etkili oldu?)

3.Fotoğrafta en önemli gördüğünüz şey nedir? Size neler anımsatıyor?

4.Fotoğraf size neler hissettiriyor?

5. Bu fotoğrafa bir isim koymanız bu ne olur?

a. Bu ismi koymanızda neler etkili oldu?

EK-8: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Uzman Ad Soyad:

Tarih:

Sayın Uzman,

İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programında Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül-Erdem danışmanlığında tez çalışmamı yürütmekteyim. "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşleriyle Oyun Oynama Durumlarının İncelenmesi" isimli tezimin amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşleriyle oyun oynama durumlarının betimlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmektedir. Araştırma kapsamında 0-8 yaş aralığında OSB olan çocukların ve 8-11 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren kardeşlerinin oyun oynama durumları incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda anneler ve tipik gelişim gösteren kardeşlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve annelerden çektikleri fotoğraflar aracılığı ile veri toplamayı planlamaktayız. Bu doğrultuda yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve fotoğraflarla ilgili yapılacak görüşmeler için görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularının; (a) amaca uygunluğuna, (b) kapsamına, (c) niteliğine, (d) soru sıralamasının uygunluğuna, (e) soruların mantıklı akışına ve (f) kullanılan dilin uygunluğuna ilişkin sunacağınız uzman görüşleriniz ve önerileriniz araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Şimdiden değerli görüşleriniz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Yönerge: Form ile ilgili görüşlerinizi ilgili kutucuklara ve gerek görürseniz sayfanın sonuna 'Uzman Notu' olarak ya da gözden geçir kısmını kullanarak yazabilirsiniz.

Saygılarımla

Hikmet Taha ACARTÜRK

Sıdıka Doğruöz Özel Eğitim Uygulama Okulu

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (EBEVEYN)

Soru	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1) Biraz kendinizden bahseder misiniz?			
2) Oyun deyince aklınıza neler geliyor?			
3) Çocuklarınızın oyun oynama becerileri ile ilgili neler söylemek istersiniz? a. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuzun oyunları nasıldır? b. Tipik gelişim gösteren çocuğunuzun oyunları nasıldır?			
4) Çocuklarınız birlikte nasıl oyunlar oynar? Örnekler verebilir misiniz?			
5) İki çocuğunuz birbirleri ile oyun oynarken nasıldır? a. Oyun sırasında etkileşimleri nasıldır? Örnek verebilir misiniz? b. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuz kardeşi ile oyun oynarken sizce neler yaşıyor? Örnek verebilir misiniz? c. Tipik gelişim gösteren çocuğunuz kardeşi ile oyun oynarken sizce neler yaşıyor? Örnek verebilir misiniz?			
6) Çocuklarınız oyun oynarken anne olarak neler hissediyorsunuz? a. Zorlandığınız zamanlar oluyor mu? Bu anlarda neler yapıyorsunuz?			
7) Çocuklarınızın oyun oynadığı ve zihninizde kalan bir anınızı anlatır mısınız?			
8) Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?			

FOTOĞRAFLAR ARACILIĞIYLA YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Soru	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1) Bu fotoğrafta neler oluyor, anlatır mısınız?			
2) Bu fotoğrafı çekmeye nasıl karar verdiniz? (Sondaj: Bu anın fotoğrafını çekmenizde neler etkili oldu?)			
3) Fotoğrafta en önemli gördüğünüz şey nedir? Size neler anımsatıyor? Fotoğraf size neler hissettiriyor?			

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN KARDEŞ)

Soru	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1) Biraz kendinden bahseder misin?			
2) Kardeşinle oynadığın ve hatırladığın bir oyunu anlatır mısın?			
3) Kardeşinle nasıl oyunlar oynarsın? Biraz anlatır mısın?			
4) Kardeşin oyun oynarken nasıl davranır?			
5) Kardeşinle oynamayı en çok sevdiğin oyun hangisi? Biraz anlatır mısın?			
6) Kardeşinle oynamayı en çok sevmediğim oyun hangisi? Biraz anlatır mısın?			
7) Kardeşinle farklı oyunlar oynamak istesen nasıl oyunlar tercih edersin?			

(Oynamak isteyip de oynayamadığı bir oyun var mı?)			
8) Kardeşinle oyun oynarken zorladığın zamanlar oluyor mu? a) Örnek verebilir misin? b) Zorlandığın zamanlar nasıl çözümler buluyorsun?			

EK-10: TEMA-KATEGORİ UYUMU UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Uzman,

Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem eşliğinde yürütmekte olduğum tez çalışmamda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların Tipik Gelişim Gösteren (TGG) kardeşleriyle olan oyun oynama durumları araştırılmaktadır. Nitel desen olarak planlanan bu çalışmada, 0-8 yaş arasında OSB olan kardeşi olan 8-11 yaş arasında TGG kardeşlerin ve ebeveynlerinin görüş ve deneyimleri ele alınmıştır. Ayrıca ebeveynlerin deneyimlerine fotoğraflar yoluyla görüşmeler yoluyla yeniden başvurulmuştur. Bu doğrultuda, TGG kardeşler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda bazı temalar oluşturulmuştur. Nitel analiz sonucunda elde edilen bu temaların araştırmaya uygunluğunu belirlemek ve araştırmayı üst noktaya taşımak adına uzman görüşünüze ihtiyaç duyuyoruz.

Araştırmada kapsamında; 6 anne, 3 baba, 7 kardeşle yarı yapılandırılmış görüşme ve 6 ebeveynle fotoğraflar aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Alıntılarda yer alan ifadelerde ‘’A’’ ile başlayan katılımcılar anneleri, ‘’B’’ ile başlayan katılımcılar babaları, ‘’K’’ ile başlayan katılımcılar ise kardeşleri tanımlamaktadır.

Sizden istirhamımız aşağıda tabloda verilen temalara ve alıntılara ilişkin kıymetli görüşlerinizi bizimle paylaşmanızdır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Özel Eğitim Öğretmeni Hikmet Taha Acartürk
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Ana tema	Kategori	Alıntı	Uygun	Uygun Değil	Görüş
Kardeş Etkileşiminde Bir Yol: Oyun	**Oyuna bakış: "*Oyun benim için çocukların dünyasına girmek demek*."**	A6: Oyunda çocuğumu gözlemliyorum, nelerden hoşlandığını anlıyorum. Oyun oynarken daha çok kendini ifade ediyor.			
		K1: Tencereye fasulye koyup pişiriyoruz, sonra bebeklere yediriyoruz. C. bazen ağzına bile atıyor, sonra çıkarıyor, sonra yine oynuyoruz.			
		K6: Bazen dönüyoruz, sonra yere düşüyoruz, gülüyoruz. O sırada eğlenirse oyun uzun sürüyor. O zaman daha çok mutlu oluyorum.			
	Oyuna katılım: "*Elimi uzatırım tutar gelir, bazen kızar oynamaz canı istemez, bazen de kurallara göre güzelce oynar."*	A4: Oyun teklif ettiğimde bazen çok istekli oluyor, bazen hiç yaklaşmıyor. 'Gel hadi' deyince elimi uzatıyorum, tutup geliyor. Ama bir başka gün aynı oyunu oynamak istemiyor. İçinden gelmezse oynamaz.			
		A3: Oyun başlıyor, ilgisini çeken bir şey varsa katılıyor ama sonra birden başka bir yere gidiyor. Tam olarak oyunda kalamıyor. O an biz de oyunu ya bırakıyoruz ya da değiştiriyoruz.			
		K4: Hep kendisi olmak istiyor. 'Sen bunu yapacaksın' diyor. Bazen oyunu bırakıp televizyon izliyorum. E. arkamdan			

		gelip ‘Gel buraya, oynayacağız!’ diyor ama bazen zarar verecekmiş gibi davranıyor, ben de uzaklaşıyorum. Biraz sonra sakinleşince tekrar oynuyoruz.			
	Gözlem ve model alma: "*Ben bir bebeği yedirdikten sonra kardeşim yediriyor geri kalanını, beni taklit ediyor."*	A6: Ben bir şey anlatırken, ablasına nasıl yaptığını gösteriyorum, o da izliyor. Oyun sırasında ablasını takip ediyor. Aynısını yapmak istiyor ama tam beceremiyor. Yine de çaba sarf etmesi bizim için çok kıymetli.			
		K6: Ben ne yapıyorsam gelip bakıyor, ‘ben de yapacağım’ diyor. Bazen oyuncakları alıp aynı şekilde diziyor. Bazen de ben kule yapınca o da yapıyor ama kendi yaptığına bakıyor, bozuyor, yeniden yapıyor.			
		A5: Ablası kitap okurken o da yanına oturuyor. Önce sadece bakıyordu, şimdi eline kitap alıyor. Sayfa çeviriyor ama okumuyor tabii. Yine de bu çok şey demek.			
	Oyunda “an”lar: "*Oyun oynarken kardeşlikleri daha görünür hale geliyor."*	K7: Normalde benimle oynamaz, ama o gün yanıma geldi ve birlikte oyuncakları dizdik. Ben çok mutlu oldum.			
		A2: Bir gün birlikte salıncağa bindiler, çok güldüler. Ben de izliyordum. Aralarındaki bağı çok güzel hissettim o an. Uzun zamandır onları böyle görmemiştim.			

		B3: M. (OSB olan kardeş) göz teması kurduğunda, Y.(TGG kardeş) çok mutlu oluyor. Bazen bir oyuncağı ona veriyor, bu bile bizim için büyük bir şey			
	Nasıl oyunlar?: ***"Arabalarla birlikte oynamaya çalışıyorlar; biri arabaları yarış gibi yapıyor, diğeri ise sıraya diziyor."***	B3: M. daha çok bireysel oyunları tercih eder. Özellikle arabalarla oynamayı çok seviyor. Arabaları sıraya dizer, bazen kimin önde kimin arkada olduğunu belirler gibi hareket eder. Rollü oyunlarda aktif değil ama biz onun oyun kurmasını destekliyoruz. Bazen uzun uzun aynı hareketi tekrar eder. Aynılıkta ısrar ediyor. Puzzle'lara da ilgisi var ama dikkat süresi kısa. Tak çıkar oyuncaklar, dokunsal uyaranlar içeren oyuncaklar onun ilgisini çekiyor.			
		K3: Legolar oyuncaklar… eğer oynamaya çalıştığımda hepsi kendi olsun diye alıyor. Arabalar da… bütün arabaları kendinin olsun istiyor. Benim seçtiğim çıkarsa o da onu istiyor.			
		A4: Arabalarla işte konuşturuyorlar birbirleriyle işte ben şuyum, o konuşuyor kendi sesiyle. Emir konuşuyor kendi sesiyle. Ben buradayım, peşime geldin işte. Mesela trafik ışıkları koyuyorlar.			