

T.C.  
Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**

OTİZMDE HAREKET EĞİTİMİNİN SOSYAL BECERİLER  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
**Bekir Erhan ORHAN**

**Ankara**  
**Nisan, 2014**



T.C.  
Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**

OTİZMDE HAREKET EĞİTİMİNİN SOSYAL BECERİLER  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Bekir Erhan ORHAN**

**Danışman: Yrd. Doç.Dr. Sibel SUVEREN**

**Ankara  
Nisan, 2014**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**

.....'ın.....  
.....  
.....

başlıklı tezi..... tarihinde, jürimiz  
tarafından.....

..... Ana Bilim Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç.Dr. Sibel SUVEREN

Üye: Yrd. Doç.Dr. Necdet KARASU

Üye: Yrd. Doç.Dr. Seyfi SAVAŞ

## ÖNSÖZ

“Otizmli çocuklarda hareket eğitiminin sosyal beceri özellikleri üzerinde etkisi” adlı çalışma, otizmli çocuklarda beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan hareket eğitiminin otizmli çocukların sosyal iletişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermek için hazırlanmıştır. Aynı zamanda araştırma, otizmli çocukların ailelerine ve beden eğitimi ve spor dersleri ile literatürüne öngörü ve kaynak sağlayacağı için önemli bulunmuştur.

Bu çalışmanın hazırlanmasında, yardımlarını ve değerli görüşlerini esirgemeyen Sayın hocalarım; danışman hocam Yrd. Doç.Dr. Sibel Suveren’e, Yrd. Doç.Dr. Necdet Karasu’ya, Yrd. ve Doç.Dr. Seyfi Savaş’a teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim tecrübelerimi geliştirmemi sağlayan Özel Mavi Barış Özel Eğitim Merkezi Müdürü Sayın Nilgün Pekçağlıyan’a, araştırmamdaki katkılarında dolayı Özel Mavi Barış Özel Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısı Sayın Eylem Handan Işık’a ve Sayın Tuna Çelik’e, destekleriyle hep yanımda olan Sayın Erkal Ergezen, Sayın Kerem Özbilgiç ve tüm Özel Mavi Barış Özel Eğitim Merkezi çalışanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Bekir Erhan ORHAN

## ÖZET

### OTİZMDE HAREKET EĞİTİMİNİN SOSYAL BECERİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Orhan, Bekir Erhan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  
Anabilim Dalı

Tez Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sibel Suveren

Nisan-2014, 87 sayfa

Bu araştırmanın amacı; hareket eğitimi derslerinin otizmlili çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunu belirlemesidir.

Araştırmaya daha önce hareket eğitimi almamış bir otizmlili çocuk katılmıştır ve 30 dakikalık 12 ders boyunca, çift ayak öne çoklu sıçrama, sağ-sol tek ayak üzerinde öne çoklu sıçrama ve bu hareketlerin zikzak öne çoklu sıçraması hareketleri çalışılmıştır.

Araştırmanın analizi; gözlem formunda uygulanan becerilerin dökümü ve değerlendirilmesiyle yapılmıştır. Öğrenim sırasındaki sosyal davranış ile ilgili gelişimin değerlendirilmesinde 3 bağımsız gözlemci ve uygulamacının gözlem, görüş ve yorumları raporlaştırılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırma bulgularına göre; beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan hareket eğitimi derslerinin sonucunda otizmlili çocuğun dikkat süresi üzerinde etkisi olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; hareket eğitimi derslerinin otizmlili çocuğun birlikte hareket etme becerisini olumlu yönde geliştirdiği ve özgüveni arttırdığı, öğrendiği hareketleri kullanarak çevresindeki kişilerle ve akranları ile daha rahat iletişime geçmeye başladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan hareket eğitiminin otizmlili çocukların bazı fiziksel özelliklerini geliştirmesinin yanı sıra bazı davranış problemlerini azalttığı, dikkat süresinin arttığı, birlikte hareket etme becerisinin geliştiği ve çocuğun özgüveninde belirgin derecede artış olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Otizm, beden eğitimi ve spor, hareket eğitimi, sosyal iletişim

## ABSTRACT

### THE EFFECTS OF MOVEMENT EDUCATION UPON SOCIAL SKILLS IN AUTISM

Orhan, Bekir Erhan

Post Graduate Thesis, Education Sciences Institution, Department of Physical Education  
and Sport Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sibel Suveren

April-2014, 87 Pages

The purpose of this study is to illuminate what sorts of affects that the lessons of movement education have upon child with autism who receives special education.

An child with autism who never receives movement education was participated the research and during half-hourly 12 lessons the movements of multiple leaps towards the front, multiple leaps towards the front on both left and right foot and the zigzag version of those movements are performed.

The analysis of study conducted by using the list and evaluation of skills which applied in observation form. The evaluation of development in social behavior during the lectures composed by using the observations, opinions, comments and reports of 3 neutral observers and researcher.

According to the research findings shows that physical educations and lessons affect the child with autism's skill of acting together in positive way and also increase their self-confidence. Besides, the research also reveals that the child with autism start to communicate more easily with their peers and other people by using the skills that they learned.

In conclusion, the movement educations which perform in the physical education and sport lessons not only helps to develop some physical features of the child with autism but also helps to decrease some behavior disorders and it also leads to significant increase both in their self confidence and attention span and their ability to act together in harmony.

**Key words:** Autism, physical education and sport, movement education, social communication.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
GRAFİKLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.5. Tanımlar.....	3
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Otizmin Tanım ve Tarihçe.....	5
2.2. Otizm Spektrum Bozukluklarının DSM-V’de Derecelendirilmesi.....	6
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri.....	7
2.4. Gelişim Dönemlerine Göre Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri.....	8
2.5. Otizimli Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri.....	10
2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Problem Davranışlar.....	11
2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sık Karşılaşılan Sorunlar.....	12
2.8. Otizm Spektrum Bozukluğunun Olası Nedenleri ve Risk Faktörleri.....	15
2.9. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı.....	17
2.10. Sosyal Yeterlilik.....	17
2.10.1. Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri.....	17
2.11. Sosyal Yetersizlik.....	19
2.11.1. Sosyal Yetersizliğin Bileşenleri.....	19



2.12. Sosyal Beceri.....	21
2.12.1. Otizmlı Çocuk ve Bireylerin Sosyal Beceri Yetersizlikleri .....	25
2.12.2. Sosyal Beceri Yetersizliklerini Etkileyen Diğer Beceriler .....	28
2.13. Eğitimde Kullanılan Teknikler.....	29
2.13.1. Pekiştirme .....	29
2.13.2. İpucu .....	29
2.13.3. Ödül .....	31
2.14. Hareket Eğitimi .....	32
2.14.1. Hareket Eğitiminin Yararları .....	33
2.15. Hareketsiz Yaşam ve Sonuçları .....	34
2.16. Otizmlı Çocuklar İçin Beden Eğitimi ve Sporun Önemi .....	35
BÖLÜM III .....	38
3. YÖNTEM .....	38
3.1. Araştırma Modeli .....	38
3.2. Evren ve Örnekleme .....	38
3.3. Verileri Toplaması .....	40
3.3.1. Hareket Eğitimi alışmaları: .....	40
3.3.2. Kurum Eğitimcileri ve Özellikleri: .....	44
3.3.3 Verilerin Toplanması .....	45
3.4. Verilerin Analizi .....	45
BÖLÜM IV .....	46
4. BULGULAR VE YORUM .....	46
4.1. Bulgular.....	46
4.2. Eğitimcilerin Yorumları .....	62
4.2.1. Kurum Psikologunun Görüşleri: .....	62
4.2.2. Uzman Çocuk Gelişimcinin Görüşleri: .....	64
4.2.3. Uzman Özel Eğitimcinin Görüşleri: .....	66
4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninin Görüşleri: .....	68
4.3. Eğitimci Görüşlerinin Yorumlanması .....	71
BÖLÜM V .....	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75

KAYNAKÇA .....	79
EKLER .....	87

**GRAFİKLER LİSTESİ**

<b>Grafik 1.</b> 1. Ders beceri grafiği.....	46
<b>Grafik 2.</b> 2. Ders beceri grafiği.....	47
<b>Grafik 3.</b> 3. Ders beceri grafiği.....	48
<b>Grafik 4.</b> 4. Ders beceri grafiği.....	49
<b>Grafik 5.</b> 5. Ders beceri grafiği.....	50
<b>Grafik 6.</b> 6. Ders beceri grafiği.....	51
<b>Grafik 7.</b> 7. Ders beceri grafiği.....	52
<b>Grafik 8.</b> 8. Ders beceri grafiği.....	53
<b>Grafik 9.</b> 9. Ders beceri grafiği.....	54
<b>Grafik 10.</b> 10. Ders beceri grafiği.....	55
<b>Grafik 11.</b> 11. Ders beceri grafiği.....	56
<b>Grafik 12.</b> 12. Ders beceri grafiği.....	57
<b>Grafik 13.</b> Derslerde ki anlamsız kelime sayıları .....	58
<b>Grafik 14.</b> Çift ayak öne çoklu sıçrama gelişim grafiği .....	59
<b>Grafik 15.</b> Çift ayak zikzak çoklu sıçrama gelişim grafiği.....	59
<b>Grafik 16.</b> Sağ ayak öne çoklu sıçrama gelişim grafiği.....	60
<b>Grafik 17.</b> Sağ ayak zikzak çoklu sıçrama gelişim grafiği .....	60
<b>Grafik 18.</b> Sol ayak öne çoklu sıçrama gelişim grafiği .....	61
<b>Grafik 19.</b> Sol ayak zikzak çoklu sıçrama gelişim grafiği.....	61

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Kurum Psikologunun Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu.....	62
<b>Tablo 2:</b> Uzman Çocuk Gelişimcinin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu.....	64
<b>Tablo 3:</b> Uzman Özel Eğitimcinin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu .....	66
<b>Tablo 4:</b> Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu....	68
<b>Tablo 5:</b> Dört Eğitiminin Ortak Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu .....	70

**KISALTMALAR LİSTESİ**

**OÇ:** Otizmlı Çocuk

**OKB:** Obsesif Kompulsif Bozukluk

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**WHO:** World Health Organization

**NAC:** National Autism Center

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**OSB:** Otizmlı Spektrum Bozukluğu

**TEACCH:** Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped

**ASD:** Autism Aspergers Digest

**ABA:** Applied Behavior Analysis

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri hareketsiz yaşamın yaratacağı olumsuz etkileri azaltırken, çocukların daha mutlu, sağlıklı, bağımsız, hoş vakit geçirmelerine, sosyalleşmelerine yardım etmekle beraber özgüvenini artırır, paylaşım duygusunu geliştirir ve yaşam kalitelerini artırır.

Yetersizliği olan bireyler için sağlıklı yaşamın gereklerini (zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal) sportif aktiviteler yoluyla gerçekleştirme ve katkıda bulunmak söz konusu olabilir ve toplumla barışık, bütünleşmiş bir yaşam tarzı sürdürebilirler (Şirinkan, Şirinkan ve Çalışkan, 2008). Spor, kişinin dinamik sosyal çevrelere katılımını sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı, kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir (Kargın, 2004).

Normal büyüme ve gelişme sürecini çocuklar günlük oyun ve fiziksel aktivitelerle tamamlarken, engelli çocuklar fiziksel egzersizleri yeterince yapamamaktadırlar. Bu durum engelli bireylerin büyüme ve gelişim hızlarının yavaşlamasına, hatta durmasına neden olabilmektedir (Özer, 2001). Ayrıca saldırganlık, öfke ve kıskançlık gibi duyguların ortaya çıkması ve yeterince sosyalleşememeleri söz konusudur.

Otizmlili çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranları ile farklı yetersizlikleri olan diğer akranlarından belirgin derecede farklılık göstermekte (Weiss ve Harris, 2001) ve bundan dolayı eğitim esnasında daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Otizmlili çocukta en çarpıcı yaşantı, karşılıklı iletişimde çoğu kez insanın, bir kedi ve köpekle kurduğu iletişimin bu çocuklarda neredeyse hiç olmayışıdır. Karşılıklı anlamlı ve iletişimsel bilgi içeren bir göz temasının yokluğu çoğu kez ilk fark edilen belirtileridir (Korkmaz, 2010). Otizmlili çocukların temel ihtiyaçlarını veren annenin duygusal tepkilerine dahi kayıtsızlıkları, her türlü ilişkiden çabuk sıkılmaları, hatta ilişki kurmaya yönelik şiddetli dirençleri, sosyal-duyusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Saymaz, 2008). İnsanlara ve duygularına karşı kayıtsızdırlar, insanlarla diyalogları bir eşya ile temas kurar gibidir. Duygularını aşırı uç noktalarda yaşarlar, biyolojik gereksinimlerini çoğu kez ağlayarak ya da başkasının elinden tutup çekerek ifade ederler. (Korkmaz, 2010).

Bu çalışmada; özel eğitim gören otizmlilerde beden eğitimi derslerindeki hareket eğitimi çalışmalarının sonucunda, sosyal becerilerinde ne yönde bir gelişme sağladığının açıklanması amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Otizmlilerde hareket eğitiminin sosyal beceri özellikleri üzerinde etkisi var mıdır?

#### **Alt Problemler**

1. Hareket eğitimi derslerinin otizmlilerde çocuğun dikkat süresi üzerinde etkisi var mıdır?

2. Hareket eğitimi derslerinin otizmlilerde çocuğun birlikte hareket etme becerisi üzerinde etkisi var mıdır?

3. Hareket eğitimi derslerinin otizmlilerde çocuğun özgüveni ve çevresindeki kişilerle iletişime geçmesi üzerinde etkisi var mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Özel eğitim gören otizmlilerde hareket eğitimi derslerinin otizmlilerde çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışma ile otizmlilerde çocuk ve eğitimci arasındaki etkileşimin, ortak ilgisinin, çocuğun özgüveninin artırılması ve daha rahat sosyal iletişime geçmesi amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Otizm spektrum bozuklukları (OSB) bulunanlarda sporun, otizm spektrum bozuklukları (OSB) belirtileri üzerinde etkisini araştıran kısıtlı sayıda çalışma vardır, bu çalışmalardan birinde sporla tekrarlayıcı hareketlerin azaltılabileceği bazılarında sporun genel sosyal iletişimsel becerilerindeki olumlu etkisi, bazılarında herhangi bir etkisi olmadığı belirtilmiştir (Anderson-Hanley, 2011).

Özel eğitim kurumlarında (yatılı ve gündüzlü) ve bu kurumların dışındaki (örgün eğitim kurumlarımızın bünyesindeki özel eğitim sınıflarında ve diğer sınıflarda kaynaştırma yöntemiyle eğitim almakta olan) otizmlilerde çocuklara verilen hareket eğitimi

derslerinin, çocuğun sosyal gelişiminde olumlu katkıların ortaya konulmasının yanında, hareket eğitiminin otizmliler için önemini ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu çalışma; Türkiye’de daha önce yapılmış çalışmaların yeterli olmamasından yola çıkarak, hareket eğitiminin otizmliler için gerekliliğinin ortaya konulması açısından önemlidir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, bir otizmlilerle çalışılması ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, bir otizmliler çocuk çocuğun, 30 dakikalık 12 ders ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, otizmliler çocuk çocuğa uygulanacak; çift ayak öne çoklu sıçrama, sağ-sol tek ayak üzerinde öne çoklu sıçrama ve bu hareketlerin zikzak öne çoklu sıçraması ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, 1 uzman özel eğitimci, 1 uzman çocuk gelişimci, 1 psikologun ve 1 beden eğitimi ve spor öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Beden Eğitimi:** Kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında bilinçli olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2005).

**Özel Eğitim:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (MEB, 2013).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama imkânlarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan kişisel olarak planlanan, sistematik bir biçimde uygulanan, dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2005).

**Okul Öncesi Eğitim:** Doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim; çocukların olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (MEB, 2013).



**Psikoloji:** Psikoloji, davranışların ve zihinsel süreçlerin bilimsel incelenmesi olarak tanımlanabilir (Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. ve Hoeksema, S. 1999) Bir insanın veya insanlar grubunun zihinsel durumlarının, özelliklerinin ve süreçlerinin ya da belli bir etkinlik alanında söz konusu olan zihinsel-ruhsal durumların, süreçlerin toplamıdır (Budak, 2000).

**Psikojenik:** Özellikle organik bir temeli bulunmayan, ruhsal nedenlerden kaynaklandığına inanılan rahatsızlıklar için bir sıfat olarak kullanılır (Budak, 2000).

**Otizm:** Otizm spektrum bozuklukları (OSB) çocukluk çağı nörogelişimsel bozuklukları içinde yer alan bir klinik tanı grubudur. Belirtileri erken çocukluk çağında başlamakta olup, sosyal-iletişimsel alanda belirgin yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ile seyreden bir bozukluktur (APA, 2013). Otizm, algı bozukluğuna neden olan organik bir hasardır ve yunanca ‘‘Autos ‘‘ anlamına gelmektedir. Değişik biçimde algılama, algıların beyinde farklı yorumlanması davranışlarda farklılık doğurur, buna otizm denir (Güneş, 2005).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Otizmin Tanım ve Tarihçe

Otizm, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan nörogelişimsel bozukluk ve özel eğitim kategorisidir. “Otizimli” olarak nitelendirilen çocukların genellikle başkalarıyla, özellikle akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları, çeşitli takıntılara sahip oldukları, konuşmadıkları ya da alışılmadık biçimlerde konuştukları ve günlük yaşamı sürdürmekte zorlandıkları gözlenmektedir. Ancak, tümü “otizimli çocuk” ya da “otizimli” olarak adlandırılrsa da, yakından gözlendiğinde bu bireyler arasında farklılıklar da görülmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Otizm spektrum bozuklukları (OSB) çocukluk çağı nörogelişimsel bozuklukları içinde yer alan bir klinik tanı grubudur. Belirtileri erken çocukluk çağına başlamakta olup, sosyal-iletişimsel alanda belirgin yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ile seyreden bir bozukluktur (APA, 2013).

OSB terimi uzun yıllardan beri bu alanda çalışan uzmanlar tarafından otizm, atipik otizm ve asperger bozukluğunu içeren bir kategori olarak kullanılmakta idi. Ancak resmi sınıflama sistemlerinde bu terimin yer alması Mayıs 2013’ te Amerika Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından yayınlanan DSM-V’ten sonra oldu (Mukaddes, 2013).

İlk kez 1943 yılında Leo Kanner, konuyla ilgili 11 olgu sunarak bu durumdan infantil otizm (infantile autism) şeklinde söz etti. Bu grupta tanımlanan olgularda, insanlarla ilişki kurma güçlüğü, ekolali, zamirlerin tersten söylenmesi, tekrarlayıcı ve amaçsız davranışlar ve değişime direnç belirtileri bildirildi (Kanner 1943). 1970’lerden sonra bu durumun şizofreniden tamamen farklı bir kategori olduğu ortaya konuldu. Psikiyatri sınıflama sistemleri içinde ilk kez 1980’de Amerika Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan “Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması” DSM-III’te yerini aldı. Bu sınıflama sistemi, tanı için gerekli 6 kriterin (2’si sosyal yetersizlikle ilgili, 2’si dille ilgili, biri başlangıç yaşı ve biri de onu psikotik bozukluktan ayırt etmek için pozitif psikotik bulguların olmamasıyla) gerektiğini belirtti. Klinik tablonun 30 aydan önce başlamasının tanı için şart olduğu vurgulandı. Ayrıca güncel

tanımlamalardan farklı olarak “residuel tip” tanımlanmaktaydı. DSM-III-R’de yer alan kriterlerde başlangıç yaşı sınırı belirtilmedi. 16 kriter (3 temel alanda) ortaya konularak, ancak bu kriterlerden 8’ inin varlığı halinde tanı konulabileceği ifade edildi. Ayrıca, artık “dil bozukluğu” terimi yerine, “iletişimsel bozukluk” terimi kullanılmaya başlandı (Mukaddes, 2008).

1994 yılında yayınlanan DSM-IV’de “otizmlili çocuk bozukluk” yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB) grubunda yer alan beş bozukluktan biri olarak belirlendi. Otizmlili çocuk bozukluk tanı kriterleri olarak üç temel alan, yani sosyal etkileşimde bariz yetersizlik, iletişimde kalitatif yetersizlik ve tekrarlayıcı ilgi alanı ile aşırı uğraş başlıkları altında 12 belirti sıralandı. DSM-IV’te ayrıca YGB (atipik otizm) kategorisinin alt kategorileri olarak Asperger Bozukluğu, Rett Bozukluğu, Çocukluk Çağı dezintegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan YGB (atipik otizm) söz konusu idi, Dünya Sağlık Örgütü hastalıkları sınıflandırma sistemi olan ICD-10’da ise DSM-IV’e yakın kriterler tanımlandı (WHO, 1993).

Mayıs 2013’te yayınlanan DSM-V’te ise bu tanı kategorisi ciddi bir değişim geçirdi. Bu değişim, 5-6 yıllık bir mesaiden sonra gerçekleşti. 2007 yılından itibaren Amerika Psikiyatri Birliği tarafından organize edilen Nörogelişimsel Bozukluklar Çalışma Grubu, YGB ile ilgili tanımlama ve sınıflamayı da gözden geçirme görevini üstlendi. 2.500 saatlik yüz yüze toplantılar ve 3.500 saat süren telekonferansın ardından radikal bir değişim gerçekleşti. Öncelikle bozukluğun ismi “yaygın gelişimsel bozukluk” tan “otizm spektrum bozukluğu” na değiştirildi ve Rett bozukluğu, OSB’ nin dışında bırakılarak diğer 4 kategori (Otizm, Asperger bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan YGB ve dizintegratif bozukluk) aynı çatı altında “otizm spektrum bozukluğu” olarak isimlendirildi (Swedo, 2012).

## **2.2. Otizm Spektrum Bozukluklarının DSM-V’de Derecelendirilmesi**

Otizm Spektrum Bozukluklarının DSM-V’de 3 düzeye ayrılmıştır.

### **Düzye 3 (Çok yoğun destek gerektirir)**

**Sosyal İletişim:** Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerindeki derecede aksaklıklar, işlevde bulunmada ileri derecede yetersizliklere yol açar; çok sınırlı sosyal etkileşim girişimlerine minimal karşılık verme.

**Sınırlı İlgiler ve Yineleyici Davranışlar:** Zihin meşguliyetleri, sabit ritüeller veya yineleyici davranışlar tüm alanlardaki işlevleri önemli ölçüde bozar. Ritüeller ya da rutinler kesintiye uğradığında önemli rahatsızlık gözlenir, sabit ilgilere başka şeylere yönlendirmek çok zordur ya da kısa süre zarfında sabit ilgilere geri döner.

**Düzy 2** (Yoğun destek gerektirir)

**Sosyal İletişim:** Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerindeki belirgin aksaklıklar; destek varlığında bile varlığını sürdüren sosyal yetersizlikler; sınırlı sosyal etkileşim girişimleri ve başkalarının sosyal etkileşim girişimlerine yetersiz ya da sıra dışı karşılık verme.

**Sınırlı İlgiler ve Yineleyici Davranışlar:** Ritüeller ve yineleyici davranışlar veya zihin meşguliyetleri ya da sabit ilgilere çeşitli alanlardaki işlevleri belirgin şekilde bozar. Ritüeller ve yineleyici davranışlar kesintiye uğradığında belirgin bir hoşnutsuzluk ya da engelleme gözlenir, sabit ilgilere başka şeylere yönlendirmek zordur.

**Düzy 1** (Destek gerektirir)

**Sosyal İletişim:** Destek sağlanmadığında sosyal iletişim aksaklıkları önemli yetersizliklere neden olur. Sosyal etkileşim girişiminde bulunmada zorluk yaşar ve başkalarının sosyal etkileşim girişimlerine atipik ya da başarısız karşılık vermede belirgin örnekler sergiler. Sosyal etkileşime yönelik ilgisi az gibi görünür.

**Sınırlı İlgiler ve Yineleyici Davranışlar:** Ritüeller ve yineleyici davranışlar bir ya da birkaç bağlamda önemli sorunlara yol açar. Başkalarının ritüelleri ve yineleyici davranışları kesintiye uğratma ya da sabit ilgilere başka şeylere yönlendirme girişimlerine direnç gösterir (APA, 2013).

### 2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

Otizm konusunda uzman olan çocuk nörologu Isabel Rapin (1998), otizmlı çocuk çocuklarla ilgili olarak aşağıdaki özellikleri sıralamaktadır

- ✓ Otizmlı çocukların tekrar eden davranışlarının nedeni, kendilerini uyarmaktır, ya da asabi oldukları zaman başvurdukları sakinleştirici bir davranımdır. Aynı davranımlar,
- ✓ Eklemlerinde aşırı esneklik, kaslarda zayıflık (kollajenle ilgili),

- ✓ Parmak ucunda yürüme,
- ✓ Göz hareketleri, normallerden farklı, ya aşırı hareketli ya da aşırı durgun (aynı çocukta bile bu ikisi olabiliyor),
- ✓ Görmeleri, işitmelerinde daha kuvvetli, işitmede ise ya aşırı duyarlı ya oldukça duyarsız,
- ✓ Bebeklikten beri dokunulmaktan hoşlanmamak,
- ✓ Bazı kumaş dokularına dayanamamak,
- ✓ Fiziksel acıyı umursamamak,
- ✓ İnsanlara, nesne imişler gibi davranmak.
- ✓ Kendine fiziksel zarar vermek,
- ✓ Uyku düzeninin bozuk olması ve gecede birkaç kez uyanması,
- ✓ Beyin ağırlığının yüksek olması, mikrosefalik değiller. Hatta zekâ bölümleri 45 olanların bile kafa çevresi yaşlarına göre normal,
- ✓ Nöronatomik olarak; beyincik (serebellum) de atrofi limbik sistemdeki putamen ve amigdalgada değişikliğin varlığı,
- ✓ Nörolojik olarak saptanan belirtilerin, hiçbirinin otizmi tanımlamaması,
- ✓ Biyokimyasal olarak; eskiden dopamin azlığı düşünülürken, şimdi serotonin azlığının saptanması,
- ✓ Otizmlili çocuk çocuğun, gerilemesinin (gerileme söz konusu ise) 21 aylıktan başlar,
- ✓ Çeşitli deri lezyonlarının olması vb. (Isabel Rapin, 1998).

#### **2.4. Gelişim Dönemlerine Göre Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri**

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların çeşitli gelişim dönemlerinde sergiledikleri davranışsal özellikleri;

##### **Otizm spektrum bozukluğunun erken belirtileri:**

- ✓ 6 ayı geçtiği halde başkalarına gülümsememek,
- ✓ 12 ayı geçtiği halde agulamamak, parmakla bir şeyi işaret etmemek ya da “bay- bay” gibi jestleri yapmamak,
- ✓ 16 ayı geçtiği halde tek bir sözcük bile söylememek,
- ✓ 24 ayı geçtiği halde iki sözcüklük basit cümlecikler kurmamak,

- ✓ Hangi ayda olursa olsun gelişimde gerileme göstermek; örneğin, daha önce söylediği bazı sözleri söylememeye başlamak.

**Okul öncesi dönemde gözlenen özellikler:**

- ✓ Başkalarının kendisine dokunmasından kaçınmak,
- ✓ Kendini diğer insanlardan soyutlamak,
- ✓ Başkalarının mimiklerini taklit etmemek,
- ✓ Anne-babasının kendisine gülümsemesine karşılık gülümseme davranışı göstermemek,
- ✓ Günlük yaşamda konuşarak iletişim kurmamak,
- ✓ Başkalarının söylediklerini anında ya da gecikmeli olarak papağan konuşması biçimde tekrarlamak,
- ✓ Kendisine adıyla seslenildiğinde hiçbir tepki vermemek,
- ✓ Etrafindakilerin sıklıkla kullandığı bay-bay yapma ya da öpücük verme gibi jestleri kullanmamak,
- ✓ Kanat çırpma ya da parmak ucunda koşturma gibi tekrarlı davranışlar sergilemek,
- ✓ Oyuncaklarla sıra dışı biçimlerde etkileşmek,
- ✓ Rutinlere aşırı bağlılık göstermek,
- ✓ Beslenmede aşırı seçici olmak,
- ✓ Sıklıkla öfke nöbetleri geçirmek,
- ✓ Bazı seslerden, ışıklardan vb. aşırı rahatsız olmaktadırlar.

**Okulöncesi dönemdeki özelliklere ek olarak okul döneminde gözlenen özellikler:**

- ✓ Sosyal oyunlara katılmamak,
- ✓ Kendisinden daha küçük çocuklarla oynamayı yeğlemek,
- ✓ Başka çocuklarla oynarken fazlaca patronluk yapmak,
- ✓ Fazlaca didaktik ifadeler kullanmak,
- ✓ Karşılıklı konuşma sürdürmekten çok tek taraflı konuşma özelliği göstermek,
- ✓ Söylediklerinin ya da yaptıklarının başkaları üzerindeki olumsuz etkilerini algılayamamak,

- ✓ Fazla kuralcı olma ya da olayları anlamlandırmak için kurallar yaratma gereksinimi göstermek,
- ✓ Dinlemeye ya da çalışmaya yoğunlaşmakta zorlanmak,
- ✓ Sporda beceriksizlik göstermek,
- ✓ Etkinlik geçişlerinde zorlanmaktır (NAC, 2009).

## 2.5. Otizmliler Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Otizmliler çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranları ile farklı yetersizlikleri olan diğer akranlarından belirgin derecede farklılık göstermekte (Weiss ve Harris, 2001) bu çocukların zihinsel özelliklerinden bağımsız olarak kendilerine özgü sosyal beceri özellikleri olduğu ifade edilmektedir (Yirmiye ve Sigman, 1991). Otizmliler çocukların sosyal beceri yetersizlikleri tanı almalarında en önemli ölçütlerden biri olmakta sosyal etkileşimdeki sınırlılıkları Kanner'in (1943) ve Asperger'in (1944) otizmden ilk kez bahsettikleri günlerden beri geçerliliğini ve önemini korumaktadır. Buna karşın otizmliler çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri bu çocukların otizmden gelen özelliklerine bağlı olarak belirlenmekte ve değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (McKinnon ve Krempa, 2002).

Otizmliler bireylerin sosyal iletişimde yaşamış oldukları sıkıntılara dayanarak Wing (1996) 4 grupta değerlendirmiştir. İlk grupta yer alan otizmliler bireylerin çoğunluğunu oluşturan gruba "mesafeli grup" demiştir. Bu grupta bulunan otizmliler çocuk bireyler göz teması kurmazlar, diğer insanlara sanki yokmuş gibi davranırlar ve sadece isteklerinin yerine getirilmesi için iletişim kurmaktadır. İkinci gruptakiler en az yaygın olan "edilgen grup" olarak adlandırılmıştır. Bu grupta yer alan otizmliler sosyal ilişkiye girmekte sıkıntı yaşarlar fakat oyunlara katılabilmektedirler. Üçüncü gruptakiler otizmliler bireyler "etkin fakat tuhaf" tır. Bu grupta yer alan otizmliler kendi akranları olmasa da diğer insanlarla ilişkiye geçerler ama bunun nedeni kendi isteklerini belirtmektir. İnsanların isteklerini dikkate almazlar ve kendi istedikleri gibi davranırlar, yineleyici davranışlarda bulunurlar. Son grupta yer alanlar ise "aşırı resmi grup" olarak adlandırılır. Bu grupta olan otizmliler eğitim sonucunda edindikleri becerileri kullanarak ilişki başlatabilirler fakat güçlü bir ilişki kuramazlar, esprileri anlamazlar ve karşılıklı konuşmayı devam ettirmekte sıkıntı yaşarlar. Otizmliler çocuklarda sosyal etkileşim problemleri, değişik şekillerde kendini gösterir (Wing,1996).

Kanner 1943'te otizmi ifade ederken içine kapanıklığı en büyük belirti olarak nitelendirmiştir. Çoğunlukla çocukların sosyal nitelikleri; fiziksel temastan kaçmaları, gülümsendiği vakit aynı şekilde tepki ile karşılık vermemeleri, özellikle hayatlarının ilk zamanlarında karşılıklı göz teması kuramamaları, diğer insanların varlıklarının farkında varmamaları, insanlara karşı duyarsızlık, sosyal kuralları anlamama ve oyun oynamada ki yetersizlik şeklinde belirtilmektedir. Otizmin ilk ifade edildiği zamanlarda, otizimli çocuk çocukların bu farklı sosyal özellikleri bilinmekte ve bunlar otizmin temel özelliklerinden birisi olarak kabul görmekteydi. Halen günümüzde bu görüş geçerliliğini korumaktadır. Sonuç olarak meydana çıkan sosyal hayatla ilgili sorunlar; dil, düşünme, kavrama, karşılıklı iletişim kurma ve aile ilişkilerini engellediğinden oldukça karmaşık görünmektedir. Bu çocukların genelden farklı olan sosyal gelişim özelliklerinden biri de normal çocuklarda sıklıkla gözlenen sevgi ve güvende olma ihtiyacı için diğer kişilere fiziksel yakınlaşmanın görülmemesidir.

Çoğunlukla yapılmış olunan çalışmaların sonuçlarına dayanılarak küçük yaşlarda ki otizimli çocukların, zamanlarının çoğunu yalnız oynayarak ve ebeveynleriyle iletişim kurmadan geçirdikleri belirtilmektedir. Bu çocukların sosyal çevrelere karşı belirgin bir şekilde ilgisiz olmaları, cansız çevrelere karşı olan hassasiyetleri, diğer çocukların durumuna göre bütünüyle terstir. Küçük yaştaki otizimli çocuklarda, çevreyle ilgili en küçük değişikliğin karşısında bile çok duyarlı oldukları görülürken, insan yüzü ve karşılıklı iletişim bu çocuklar için oldukça az bir öneme sahiptir. Otizimli çocukların akranlarıyla çok az etkileşime girdikleri ve bu ilişkinin sınırlı ve olumsuz olduğu gözlenmiştir. Bundan dolayı, otizimli çocukların çoğunda uygun sosyal yetenekler ve oyun becerileri sınırlıdır. Otizimli çocuklarda çoğunlukla sözel ifade kurmayla ilgili eksiklikleri vardır. Bu eksiklik onların yalnız veya akranlarıyla beraber oyun oynama yeteneklerini kısıtlamaktadır (Darıca ve ark. , 2005).

## **2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Problem Davranışlar**

Problem davranışlarını tanımlamak zordur. Farklı şekillerde tanımlansa da Emerson (2001) tarafından yapılan tanım bu davranışları kapsamlı olarak açıklamaktadır. Bu tanıma göre problem davranışlar yoğunluk, sıklık ve süresi açısından kültürel normlara uymayan, bireyin kendisi ve çevresindekiler için tehlikeli olan ve bireyin toplumsal alanlara ulaşmasını ciddi olarak engelleyen davranışlardır.



Otizmlı bireylerin çoğunda çeşitli problem davranışlar görülmekte, bu davranışlar grubun tipik özellikleri arasında sayılmaktadır. Otizmin tanımında sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin yanı sıra kendini uyarıcı davranışlar (stereotipi) yinelenen davranışlar bir tanı ölçütü olarak yer almakta, saldırgan davranışlar ile kendine zarar verici davranışlar tanı ölçütü olarak kabul edilmeseler de otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklarda yaygın olarak gözlenmektedir.

Problem davranışlar otizmlı bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bazı davranışlar çocuğun ve çevresindekilerin fiziksel olarak yaralanmalarına yol açabilmekte, örneğin kendine zarar verme davranışları sonucunda hem bireyde hem de çevresindeki kişilerde enfeksiyonlar, kol ve bacaklarda yaralar, hatta görme ve işitme duyusunu kaybetme gibi fiziksel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Problem davranışlar, eğitsel müdahaleleri olumsuz yönde etkilemekte, otizmlı çocukların normal gelişen akranlarıyla etkileşim kurmalarını engelleyerek çocukların sosyal olarak izole olmalarına yol açmaktadırlar. Ayrıca, bu davranışlar, çocuğun akademik becerileri ile bağımsızlığını ve genel gelişimini de olumsuz yönde etkilemekte, anne-babalar da ise ciddi düzeyde stres yaratmaktadır (Campbell, 2003; Dunlap ve Fox, 1999; Strain, Wilson ve Dunlap, 2011).

## **2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sık Karşılaşılan Sorunlar**

Birçok otizmlı çocuğun dikkati dağınık ve hiperaktiftir. Otizmdeki temel sorunun dikkati sağlayan sistemlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden hiperaktivite ve dikkat eksikliğiyle az da olsa bir yakınlığı olduğu varsayılabilir. Hiperaktivite genellikle 2 yaş civarında belirgin olarak görülmektedir. Kimi çocuklarda bu uzun süre devam edebilir ve temel sorunlardan biri haline gelir. Bazen çocuğun aşırı hareketliliği durur ve azalmış etkinlik dönemleri takip eder. Çok sık olmasa da bazen de belirli yer ve durumlarda aşırı hareketlilik görülebilmektedir (Minshew ve Rattan, 1992).

Otizmlı çocuklarda, öfke nöbetleri, sıklıkla küçük yaşlarda görülebilir. Genellikle bu nöbetler yaşla azalır. Bir isteğinin yapılmaması, ortamda istemediği bir durumun oluşması veya bir ritüelin bozulması ile açığa çıkabilir. Öfke nöbetleri nedensiz ya da çok önemsiz görünen bir olaydan ötürü açığa çıkabilir. (Wing, 1997). Bazen periyodik olarak her gün aynı saatlerde gelebilir ve ne yapılırsa yapılsın teskin edilmesi söz konusu olmayabilir. Öfke nöbetleri sırasında çocuk kendini yerden yere atabilir, kapıları

çarpabilir, camları kırabilir. Bağırır, çağırır ortalığı yıkıp geçebilir. Bazen bir saat kadar uzun sürebilir. Kararlı ve akılcı davranışlarla öfke nöbetleri önlenebilir veya sıklığı-şiddeti azaltılabilir. Bazı otizmlili çocuklarda saldırganlık belirgin bir davranış olabilir. Bu saldırganlık genellikle aile yakınlarına ve kardeşlere vurma, saç çekme şeklinde olabilir. Genellikle belli bir nedeni vardır. Nadiren saldırganlığın boyutları tehlikeli bir hal alabilir. Bunların bir kısmı tekrarlayıcı hareketlerle karışır. Bir kısmı ise yakınlaşma ve ilgilenmenin bozuk ifadeleri olarak gelişebilir. Saldırganlık süreklilik gösterme, mala ve cana yönelik olursa ilaçla tedavi gerekebilir ve bu tedaviden sonuç alınabilir (Minschew ve Rattan, 1992).

Sterotipik tekrarlayan ve ritüelleşen davranışlar; bu tür davranışlar hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilir. Sosyal gelişim ve dil öğrenimi göz önüne alındığında bu belirti ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu konudaki en büyük zorluk OSB olan kişilerdeki sterotipik ve ritüelleşmiş davranışları obsesif-kompulsif (OKB) bozukluktan ayırma zorluğudur. Küçük yaşlarda tekrarlayıcı motor davranışları olan otizmlili çocuk kişilerin daha sonra obsesif-kompulsif (OKB) si olan kişilerde görüldüğü gibi daha karmaşık davranışlara doğru bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu daha gelişmiş semptomlar çoğu zaman yetişkinlikte de devam etmektedir. Bazı araştırmacılar otizmlili çocuk spektrum bozukluğundaki sterotipik davranışların daha az organize, daha az karmaşık ve çok fazla egsintonik özellik (ör; kabul edinilebilir, arzulanabilir) taşıması nedeniyle OKB den ayırt edilebileceği söylenmektedir (Austin, Sciarra, 2012).

Otizmlili çocuklar bir konuyla aşırı ilgilenebilirler. Belli bir süre sonra ilgilendikleri kişi, konu, eşya veya eylem değişebilir. Onun yerine başka şeylere ilgi duyabilir. Sürekli olarak aynı konu hakkında konuşmak isteyebilirler ve detaylara takılabilirler. İlgi duyduğu konuyla ilgili, karşısındaki kişinin bu konuya ilgisinin olmadığını fark etmeyebilirler. Ritüelleri ve de rutini izlemede anlamsız bir ısrar sergilerler (Rapin,1991). Otizmlili çocukların kendilerine has uygun olmayan korkuları olabilir. Bazı zamanlarda son derece korkutucu ve tehlikeli bir durumda aşırı korkusuzca davranabilirler. Çoğu zaman bunun tam tersine çok sıradan bir durumda aşırı panik ve korku haline girebilirler. Bu durumların daha önce geçmişte yaşanılmış bir durumla bağlantılı olduğu görülür. Geçmişte olan olayın görüntüsünü veya bir anını aynı duyguyla yaşayan çocuk yeni durumun o olayla bir ilgisi olmadığını fark etmez. Durumların aynı olduğu hakkında ısrarcı olabilir. Sıradan olan bir değişikliğe karşı aşırı

tepkiler gösterirler. Bazı zamanlarda dokunmayı bazı zamanlarda ise kendisine dokunulmasında hoşlanırlar. Bazı zamanlarda ise her iki durumdan da kaçınabilirler. Kendilerine hafif bir şekilde dokunulduğunda bile korkup, çılgılık atabilirler. Bazılarında ise bir kumaşa saatlerce dokunup bundan zevk alabilirler (O'Neill ve Jones,1997).

Yemede çok seçicidirler, katı yiyecekleri yemek istemeyebilirler, çiğnemezler, çok nadir aşırı yemek yiyebilirler. Vücuda yararlı yiyecekleri sevmeleri beklenmez. Bunun dışında cips, çerez gibi atıştırma malzemeleri severler. Kimi yiyecekleri sevmeleri endojen opioid peptidlerle açıklanır. Otizmde görüldüğü kadar bu peptidlerin neden olduğu sistemdeki dengesizlik yani belli gıdalara aşırı düşkünlüğün açığa çıkabildiği başka durumlar da vardır. Otizmin genel bir özelliği olan yeniliklere karşı direnç yiyecekler için de söz konusudur. Yediklerinin çeşitlerini arttırmak uzun süre olanaksız olur. Otizmlilerde tat hassasiyetleri o kadar fazladır ki yedikleri yemekler ve içtikleri suya bile katılacak en ufak bir maddeden dolayı içmek ve yemekten vazgeçebilmektedirler (Raiten ve Massaro, 1986).

Özellikle otizmlilerde gıda alerjileri olabilmektedir. Otizmlilerde gerek bu gıdalara gerekse çevresel tozlara ve benzeri maddelere karşı etkin savaş verilmesi gerektiği iddia edilmektedir. Yanak ve kulaklarda kızarıklıklar, karında şişkinlik ve gaz, kabızlık, düşük kan şekeri, aşırı susama, özellikle geceleri aşırı terleme, göz civarında koyu halkalar, sık sık nezle olma ve burun akıntısı, açıklanamayan döküntüler, şişmiş kızarıklık dudaklar olduğunda ilgili çocuk hekimi ile görüşülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra alerjik bünyeye sahip kişilerde sıcağa ve soğuğa, ısıya gürültüye ve de ışığa duyarlılık söz konusu olabilir (Rimland ve Baker, 1996).

Uyku sorunları otizmlilerde oldukça çok görülen bir durumdur. Bebeklik dönemlerinde; gazlı bebek, geceleri hiç uyumayan bebekler olarak nitelendirilebilmektedirler. Bazı durumlarda ise tüm bebeklik dönemi boyunca aşırı sessiz de olabilirler. Sonraki zamanlarda sık sık uyanma, uyandıktan sonra durdurulamayan ağlamalar, geç uyanma ve geç uyuma vb. sorunlarla karşılaşılabilir. Geç uyuyup çok erken uyanma, annesiyle uyumak istemek gibi farklı sorunlar yaşanır (Van Bourgondien ve ark. 1997).

## 2.8. Otizm Spektrum Bozukluğunun Olası Nedenleri ve Risk Faktörleri

### Nörolojik Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu, çok sayıda genin dâhil olduğu karmaşık bir genetik bozukluktur. Genetik temelle ilgili bilgi sağlayan önemli göstergelerden biri aileler ve ikizlerle yürütülen çalışmaların bulgularıdır. Belli ailelerde otizm spektrum bozukluğuna daha sık rastlanmaktadır ve kardeşlerden birinde varsa, diğerinde de olma olasılığı %2 ila %7 arasındadır. Ayrıca, tek yumurta ikizlerinden her ikisinde de otizm spektrum bozukluğuna rastlanma durumu, çift yumurta ikizlerinden çok daha fazladır; tek yumurta ikizlerinden birinde otizm varsa, diğerinde de olma olasılığı %60 ila %90 arasındadır (Jensen ve Sinclair, 2002). Ancak, %10-%40 dolaylarında bir belirsizlik olması, otizm spektrum bozukluğunun tipik bir genetik bozukluk olduğundan kuşku duyulmasına yol açmaktadır. Bu durum ise, otizmden sorumlu olabilecek çevresel özelliklerin de araştırılmaya devam edilmesiyle sonuçlanmaktadır (Elif Tekin-İftar, 2012).

### Ailesel Özellikler

Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, aile üyelerinin kişilik özellikleri ve ailenin çocuk yetiştirme özellikleri; olası ailesel nedenler olarak ilk akla gelen özelliklerdir. Ancak, yapılan araştırmalar, otizm spektrum bozukluğunun ailenin çocuk yetiştirme özellikleriyle ya da sosyo-ekonomik düzeyiyle ilişkisi olmadığını göstermiştir (Bruey, 2004).

Ebeveyn yaşıyla ilişkili ilk araştırmalar, ileri baba yaşının otizmlili çocuk sahibi olma riskini attırdığına ilişkin bulgularla sonuçlanmıştır. Öte yandan, ileri anne yaşıyla ilgili bulgular değişkenlik göstermiştir. Son 20 yılda anne yaşının otizmle ilişkisine yönelik yürütülen araştırmaları kapsayan bir meta-analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya, güvenilir bir meta-analizi için gerekli koşulları sağlayan 16 araştırmada yer alan 25,687 otizmlili, 8,6 milyon otizmlili olmayan vaka dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, daha önceki çalışmalarda risk faktörü olarak belirlenmiş olan ileri baba yaşı kontrol edilmiştir. Meta-analizi bulguları, 35 yaş üstü annenin çocuğunun otizmlili olma riskinin, yaklaşık %30 daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, son yıllarda otizmin görülme sıklığının artmasına yol açan etmenlerden birinin de ileri yaşlarda çocuk sahibi olan ebeveyn oranlarındaki artış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Sandin ve diğ., 2012).

Otizm spektrum bozukluğu tanılı %35'inin ailesinde alkol ve madde bağımlılığı, depresyon, kaygı bozukluğu, şizofreni gibi psikiyatrik sorunlar bulunduğu da görülmektedir (Yosunkaya, 2012).

### **Çevresel Özellikler**

Fiziksel çevreyle ilgili özellikler olarak besinler, toksinler ve aşılarda dikkati çekmektedir. Bu özelliklerin hiç birinin otizmle ilişkisi tam olarak gösterilebilmiş değildir (Elif Tekin-İftar, 2012).

Otizimli çocuk özellikler gösteren çocuklarda mide-barsak sorunlarına sık rastlanmaktadır. Bu sorunların en önemli sorumlusu olarak da buğday, yulaf, çavdar vb. tahıllarda bulunan gluten ve süttten bulunan kasein proteinleri görülmektedir. Ancak, bu proteinlerle otizm arasında, bilimsel araştırmalar tarafından desteklenen bir ilişki kurulabilmiş değildir (Heflin ve Alaimo, 2007).

Çevresel toksinlerin (örn. ağır metallerin) otizme yol açıyor olabileceği görüşü de oldukça yaygındır. Ancak, bu konu incelendiğinde, otizmli çocuk özellik gösterme yatkınlığı olan çocukların bazılarında toksinlerin tetikleyici rol oynayabileceği yönünde bir varsayımdan öte göstergeye rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, toksinlerle otizm arasında bir ilişkiden söz etmek bugün için olası değildir (Hansen ve Ozonoff, 2003).

Belirtilen toksinlerden biri de kızamık-kabakulak-kızamıkçık (MMR) aşısıdır. Aşı-otizm ilişkisiyle ilgili olarak ABD'deki 13 farklı üniversiteden 19 bilim insanı tarafından bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 351 çocuk ve normal gelişim gösteren 31 çocuk yer almıştır. Araştırma sonuçları, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda otizmli çocuk belirtilerinin ve gelişim geriliklerinin ortaya çıkması ile MMR aşısı arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir (Richler ve diğ. , 2006). Öte yandan, MMR aşısıyla ilgili tartışmalar, bazı ülkelerde bu aşidan vazgeçilmesine yol açmıştır. Ancak, otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuk sayısındaki artışlar, aşılanmanın sona erdirilmesinden sonra da devam etmiştir. Örneğin, Japonya'nın Yokohama kentinde 1988-1996 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların izlenmesiyle yürütülen bir araştırma, 1993 yılında MMR aşısının durdurulmasından sonra otizm spektrum bozukluğu tanısında hiçbir azalma olmadığı, aksine artış olduğu bulgusuyla sonuçlanmıştır (Honda, Shimizu ve Rutter, 2005).

## **2.9. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı**

1966 ve 1993 yılları arasında otizm hakkında 18 epidemiyolojik araştırma yürütüldü ve 10.000'de 4,7 gibi bir oran ortaya konuldu, 1994 ve 2004 arasında ise 10.000'de 12,7 gibi bir oran ortaya çıktı. OSB tanısının dikkat çekici bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Günümüzdeki OSB yaygınlık oranını belirlemek hiçte kolay bir iş değildir. 1987'den beri yayınlanmış olan yirmi sekiz araştırma 10.000'de 16,2 gibi bir yaygınlık oranı ve 10.000 de 11,3 ortalama oran olduğunu göstermektedir. Günümüzde OSB olan kişiler için ihtiyatlı bir tahmin 10.000'de 10 ve 16 arasında olup bunun orta noktası ise 10.000'de 13'tür ve bunun OSB için en iyi tahmin olduğu düşünülmektedir (Austin, Sciarra, 2012).

## **2.10. Sosyal Yeterlilik**

Sosyal yeterlilik, farklı sosyal durumlarda arkadaşlık ilişkisi başlatmak ve sürdürmek için diğer bireylerin gereksinimlerini ve hislerini anlamayı, onlara yardım etmeyi, gereksinim duyduklarında duygusal destek sağlamayı, kendi duygularını, gereksinimlerini ve isteklerini ifade etmeyi, çevresindeki bireylerle arkadaşça ilişkiler kurmayı ve işbirliğinde bulunmayı, problem çözmeyi, sosyal durumları tam ve doğru olarak anlamayı ve yorumlamayı, iltifat etmeyi ve davranışlarını düzenlemeyi içerir (Kostelnik ve diğ. , 2002; Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall ve Wolfberg, 2002).

### **2.10.1. Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri**

#### **Öz Denetim**

Öz denetim; kontrol gücü, gecikme/erteleme yetisi, yoldan çıkartma ve akran baskısına karşı direnme, birinin duygularını yansıtır ve kendini izleme gibi yetenekleri içerir (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein ve Gregory, 2002) . Öz denetim çoğunlukla bireyin duygularını anlayıp onları yönetmesini ifade eder. Duygusal denetim, bir amacı gerçekleştirmek için içsel ve dışsal süreçleri izleme, değerlendirme ve bunlara dayalı olarak duygusal tepkilerini ayarlama ve uyarılama sorumluluğu olarak tanımlanabilir (Thompson, 1994) .

#### **Kişiler Arası Bilgi ve Becerileri**

Sosyal bilgilerin edinimi ve sosyal becerilerde ustalaşma, küçük çocuklar için zor ve kapsamlı görevlerdir. Çocuklar öncelikle sosyal durumlara ilişkin yeni bilgi ve

becerileri öğrenirler ve bunları ne zaman, nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmeye gereksinim duyarlar (McCay ve Keyes, 2002).

### **Olumlu Benlik Algısı**

Olumlu benlik algısı, sosyal yeterliğin bireyin kendi zihninde oluşan bir parçasıdır ve yeterlik algısı, kişisel güç, özsaygı, kişisel amaçlarının ve değerlerinin bilincinde olma gibi bileşenleri içerir (Kostelnik ve diğ. , 2002). Kendisi hakkında olumlu duygulara sahip olan bireylerin olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirmeleri ve karşılaştıkları diğer bireylerin başarılarını öngörmeleri çok daha olasıdır (Walsh, 1994). Sosyal başarı ve kabulün bir sonucu olarak, kişisel değer ve yeterlik algısı olumlu yönde artacaktır. Kendini olduğundan daha değersiz hisseden birey, başarısızlık ve reddedilme duyguları arasında kalır (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç, Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012).

### **Kültürel Yeterlilik**

Kültürel yeterliliğin geliştirilmesi, bilgi edinimi, farklı etnik kültürden olan bireyleri kabul ederek onlara saygı duymayı, onlarla görüş alışverişinde bulunmayı, rahat ve etkili biçimde etkileşim kurmayı içerir. Kültürel yeterliliğin geliştirilmesi ayrıca, başkalarının haksız davranışlarının farkına varmayı, yargılamayı ve sosyal adalet için harekete geçmeyi içerir (Kostelnik ve diğ. , 2002). Kültürler kendi içlerinde insanların birbirleriyle neyi ne kadar paylaşması gerektiğine, birbirlerine ne kadar müdahale etmeleri gerektiğine ve birbirlerine neyi söyleyip neyi söylememeleri gerektiğine karar verirler (Katz ve McClellan, 1997). Kültürel farkındalığın olmaması, küçük çocuklarda korku ve önemli yanlış anlamalara neden olur. Eğer çocuklar duygularına ve tutumlarına dikkat etme konusunda uygun biçimde teşvik edilir, yeni bilgilere açık hale getirilir ve onların farklı insanlarla iletişim kurmalarına fırsat verilirse kültürel yeterlik için bir temel oluşturabilirler (Fry, 1994).

### **Sosyal Değerleri Kabul Etme**

Sosyal yeterliğin bir ögesi olan sosyal değerleri kabul etme; farkındalık, eşitlik, dürüstlük, sosyal adalet, sorumluluk, sağlıklı yaşam biçimleri, cinsel tutumlar ve esneklik olarak tanımlanır. Sosyal değerler toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Temel değerler az ya da çok her toplumda bulunur. Ancak, bu değerlerin bulunma oranları ve dereceleri toplumdan topluma değişir. Sosyal değerler çeşitli şekillerde toplumdan topluma tanımlanabilir ve örneklendirilebilir (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç, Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012) .

## **Planlama ve Karar Verme**

Planlama ve karar verme, sosyal yeterliğin; kararlar vererek, planlar geliştirerek, problemleri çözerek, başladığı bir işi tamamlayarak ve sosyal amaçları gerçekleştirmek için olumlu etkinlikler yürüterek amaca yönelik biçimde davranma yeteneği olarak tanımlanan bir diğer önemli bileşenidir (Kostelnik ve diğ. , 2002). Gerçek ve anlamlı kararlar almayı öğrenmek, erken çocukluğun önemli amaçlarından biri olarak düşünülür (Bredenkamp ve Copple, 1997).

### **2.11. Sosyal Yetersizlik**

Sosyal yetersizlik, sosyal becerilerin öğrenilmesinde ya da sergilenmesinde ortaya çıkan sorunlar olarak ifade edilmektedir (Eliot ve Gresham, 1987). Sosyal yetersizlik, sadece yetersizlik gösteren bireyler için değil, normal gelişim gösteren bireyler için de söz konusu olabilmektedir (Vuran, 2005).

#### **2.11.1. Sosyal Yetersizliğin Bileşenleri**

##### **Beceri Yetersizliği**

Edinim ya da Gresham (1988)'in ifadesiyle beceri yetersizliği, bireyin herhangi bir sosyal ortamda sergilemesi beklenen uygun sosyal beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgiye sahip olmaması ya da hangi davranışı hangi durumda ve nasıl sergileyeceğini bilmiyor olmasıdır. Beceri yetersizliğinden söz edebilmek için becerinin çocuğun davranış repertuarında hiç bulunmaması gerekmektedir (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1988; Gresham ve diğ. , 2001).

##### **Performans Yetersizliği**

Performansın yetersizliği, becerinin bireyin davranış repertuarında olması; ancak, bu becerinin çeşitli nedenlerle birey tarafından uygun zaman, yer, durum, biçim ve sıklıkta kabul edilebilir bir biçimde sergilenmiyor olmasıdır. Örneğin birey teşekkür etme davranışını ev ortamında sergiliyor ancak okul ortamında sergilemiyor olabilir. Yine birey gerekli durumlarda tanıdığı yetişkinlerden yardım istiyor ancak akranlarından istemiyor olabilir. Örnekteki bireylerin davranışlarının performans yetersizliği olduğu söylenebilir. Performans ya da Gresham (1988)'in ifadesiyle beceriyi ortaya koyma yetersizliği, bireyin sahip olduğu; ancak, çeşitli nedenlerle sergilemediği sosyal beceriyi kullanmaya ilişkin motivasyonunun eksikliğinden kaynaklanabilir. Bireyin performans yetersizliğine sahip olup olmadığına karar vermek



için bireyin bulunduğu ortamlarda gözlemek gerekir (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham 1988; Gresham ve diğ. , 2001).

### **Kendini Kontrol Yetersizliği**

Kendini kontrol yetersizliği, bireyin çeşitli nedenlerle kaygı, kızgınlık, saldırganlık, vb. duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sosyal becerileri öğrenememesidir. Bu tür tepkiler hem bireyin becerileri öğrenmesini engelleyebilir hem de akranları tarafından reddedilmesine neden olabilir. Akranları tarafından reddedilen bireyler, sosyal ortamlara katılmakta yaşadıkları sıkıntı nedeniyle bu ortamlardaki uygun modelleri gözleyerek davranış sergileme şansını elde etmekten yoksun kalırlar. Bu durum bireylerin sosyal yetersizlik yaşamasına neden olur (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1988; Gresham ve diğ. , 2001).

### **Akıcılık Yetersizliği**

Akıcılık, yeni öğrenilmiş bir davranış ya da davranış zincirini bireyin hızlı ve kolay bir biçimde yapmasıdır. Akıcılıktan söz edebilmek için öncelikle o davranışın birey tarafından edinim aşamasında belli bir doğruluk düzeyinde yerine getiriliyor olması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Akıcılık yetersizliği, beceri öğrenildikten sonra yeterli tekrar ve alıştırma oturumlarına ya da sistematik pekiştirmelere yer verilmediği için edinilen becerinin hızlı ve kolay biçimde yerine getirilememesidir (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1988; Gresham ve diğ. , 2001).

Sosyal beceri yetersizliğine sahip olan bireyler akran etkileşimlerinde başarısızlık yaşayabilmekte ve akran gruplarına girmekten kaçınabilmektedirler. Bu durum, giderek bireyin yalnızlaşmasına neden olmakta ve bu yalnızlaşma, doğal olarak gerçekleşen sosyal beceri öğrenme fırsatlarını ortadan kaldırabilmektedir. Birey günlük yaşam içinde bu doğal öğrenme fırsatlarını değerlendiremediğinde, yetersizlik devam etmekte ve yeni davranış sorunları ortaya çıkabilmektedir. Bunun sonucunda da birey akranları tarafından daha az tercih edilme, dışlanma veya reddedilme ile karşı karşıya kalabilmektedir (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç, Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012).

Akranlar, birbirlerine ve özellikle de özel bireylere olumlu model olma açısından motor, bilişsel, zihinsel ve özellikle de sosyal becerilerin gelişiminde anahtar rolde dirler. Bireyler eşit konum ve güce sahip oldukları akranlarıyla yetişkinlere kıyasla daha samimi ve rahat etkileşim kurarlar (Gülay ve Akman, 2009). Bu durum, akranları arasındaki etkileşimi kolaylaştırırken aynı zamanda bireyin sosyal becerileri ve

davranışları öğrenmesi için birçok öğrenme fırsatlarının oluşmasına zemin hazırlar. Özel gereksinimli bireylerin gerekli destek hizmetler sağlanarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada eğitim hizmetlerinden yararlanması olarak isimlendirilebilecek kaynaştırma uygulamaları (Batu ve Kırcaali- İftar, 2005) özel gereksinimli bireylerin bu fırsatlardan yararlanabileceği ortamlardandır. Kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarla kurulan etkileşimler ve bu etkileşimlerin nitelik ve nicelik olarak zenginliği özel gereksinimli bireyler açısından yaşamsal öneme sahiptir. Yaşamın her döneminde farklı işlevlere sahip olan ancak önemini her zaman koruyan akranlar, sosyal etkileşimlerin kurulması, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve gelişimi açısından özel gereksinimli bireyler için önemli bilgi kaynaklarıdır. Özel gereksinimli bireyler öğrendiği sosyal becerileri uygun durum, zaman, yer ve biçimde sergilediklerinde hem akranları tarafından sosyal olarak kabul görmekte hem de toplumda sosyal yeterliliğe sahip birey olarak adlandırılmaktadırlar. Bunun aksi söz konusu olduğunda, sosyal beceri yetersizlikleri ortaya çıkmakta ve hem bireyin hem de bireyin yaşamındaki önemli kişilerin yaşam kalitesi düşmektedir (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç,Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012) .

Sosyal beceri yetersizlikleri; diğer bireylerle iletişim başlatmada ve sürdürmede, beğenilerini paylaşmada, kendini bir başka bireyin yerine koymada, diğer bireylerin ilgilerinden sonuç çıkarmada yaşanan güçlükleri içerir. Özel gereksinimli bireylerin pek çoğu çeşitli sosyal beceri yetersizlikleri yaşamalarına rağmen, çok azı uygun sosyal beceri öğretim programlarından yararlanabilmektedir. Bu, özellikle düşük akademik başarı, sosyal başarısızlık, akran reddi, kaygı, depresyon, madde istismarı ve psikopatolojinin diğer biçimleri gibi zarar verici sonuçların gelişiminin yerine ortaya çıkmasının bir işareti olabilecek sosyal yetersizliklerin varlığını gösteren rahatsız edici bir gerçekliktir. Sosyal beceriler, başarılı bir sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için yaşamsal önem taşıyan becerilerdir. Bu nedenle, etkili sosyal beceri öğretim programları özellikle özel gereksinimli bireyler için eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007).

## **2.12. Sosyal Beceri**

Sosyal yeterliğin bir ögesi olan sosyal beceriler, bireyin bağımsızlık kazanarak yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve toplumun bir parçası olmasını sağlayarak bireyin

yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır. Mercer ve Mercer (2005) sosyal becerileri, sosyal yeterliliğin bir unsuru olan öğrenilmiş ayrık davranışlar olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler öğrenme ile gelişir, bireyin yaşadığı kültürden etkilenir ve toplumdaki diğer bireylerin sosyal pekiştirmeleri ile artar (Warren, 2004) .

Sosyal beceriler, geniş ve karmaşık bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal beceriler; zekâ, dil, algı, tutum, değer, kişilik, becerinin kullanıldığı ortam, cinsiyet, yaş, yetersizliğe sahip olup olmama gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998) .

Sosyal beceriler farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. 1970’li yıllarda sosyal beceriler; akran kabulü, davranış ve yeterlik arasındaki ilişki terimleriyle tanımlanmıştır. Bu yıllarda akranları arasında popüler olan bireylerin sosyal becerilere sahip olduğu kabul edilmiştir. 1980’li yıllarda sosyal beceriler, bireyin çevresindeki diğer bireylerle başarılı etkileşimler kurmasını sağlayan kişilerarası davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bireyin sözel ve sözel olmayan davranışları da içeren bu becerileri, pekiştireç elde etmek ve çevresinde bulunan bireylerle etkileşimde bulunmak için kullandığı kabul edilmiştir. 1990’lı yıllardan günümüze sosyal beceriler, kişisel ve sosyal doyumla sonuçlanan ve bireyin sosyal işlevlerini geliştiren duruma özgü belirli davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyin sergilediği sosyal beceriler, bulunduğu ortamda olumsuz sonuçlar elde etmesini ortadan kaldırıp ve azaltıp olumlu sonuçlar elde etmesini sağlar. Sosyal yeterliğe sahip bireyler, edinmiş oldukları sosyal becerileri doğru yerde ve zamanda ve uygun biçimde sergileyen ve bu davranışların sürekliliğini sağlayan bireyler kabul edilirler (Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010).

Çocuğun başarılı gelişimi için doğru yerde ve doğru zamanda uygun sosyal davranışları sergilemesi gerekir. Çocukların okul ortamında akademik becerileri yeterli biçimde sergilemesinden önce uygun sosyal davranışları sergilemeleri beklenir. Sınıfta ve kişisel ortamlarda sosyal becerilerin etkili biçimde sergilenmesi, bireysel ve profesyonel ilişkilerin başarılı biçimde geliştirtmesi ve sürdürülmesi için gereklidir. Normal gelişim gösteren bireyler çevrelerindeki bireyleri gözleyerek ve kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarını kullanarak pek çok beceriyi gelişimlerinin doğal sonucu olarak öğrenirken, özel gereksinimli bireylerin kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleri normal gelişim gösteren bireyler kadar kolay olmamaktadır. Özel gereksinimli bireyler okul başarısızlığı, akran reddi veya akıl sağlığıyla ilgili problemler konusunda risk altında olmalarının yanı sıra sıklıkla sosyal

beceri yetersizlikleri de sergilerler. Çocuklar çevrelerindeki akranlarının ya da yetişkinlerin beklentilerine uygun davranmadıklarında onların sosyal gelişimle ilgili problemleri olduğu düşünülür (Dobbins ve diğ. , 2012; Gumpel, 2007).

Sosyal becerilerin davranışsal tanım, akran kabulünü büyük ölçüt alan tanım ve sosyal geçerlik tanımı olmak üzere üç kategoride tanımlandığı görülmektedir. Davranışsal tanım açısından sosyal beceriler, ortama ve duruma özgü olan, bireyin bulunduğu ortamda ya da durumda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, olumsuz tepkiler almasını engelleyen ya da azaltan, öğrenilmiş davranışlar (Gerhard ve Mayville, 2010). İletişim kurma, yönergelere uyma, paylaşma, vb. pek çok sosyal beceri içe vuruk biçimde gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olarak tanımlanır. Akran kabulünü ölçüt alan tanımda bireyin akranlarıyla ilişkileri ölçüt alınmaktadır. Birey akranları tarafından kabul görüyorsa ve onlar arasında popülerse sosyal becerilere sahip olduğu kabul edilmektedir. Birey akranları arasında istenmiyorsa veya onlar tarafından reddediliyorsa sosyal beceriler açısından yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Sosyal geçerlik açısından sosyal beceriler ise bireyin belirli sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyin akranları tarafından kabul görmesi, çevresinde önem verdiği bireylerin davranışlarına ilişkin yorumları, akademik açıdan yeterliğe sahip olması, yeterli benlik algısı ve kendine güven duyması, çevresiyle yeterli psikolojik uyumunun olması önemli sosyal sonuçlar olarak kabul edilmektedir (Elliot ve Gresham, 1987; Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary, 1998; Warger ve Rutherford, 1996).

Sosyal becerilerin beş temel özelliği olduğu vurgulanmaktadır

1. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler toplumdan topluma kültürden kültüre farklılaşmaktadır. Her toplumda farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi ve farklı kültürlerde farklı sosyal kuralların olması, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunun en önemli göstergesidir. Örneğin ülkemizde sosyal bir ortamda karşılaşan bireylerin tokalaşarak yanak yanağa öpüşmesi ya da birbirine sıkıca sarılarak selamlaşması son derece olağan karşılanırken, pek çok batı toplumunda bu tür davranışlar yadırganmaktadır.
2. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır. Sosyal beceriler bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama, o ortamdaki

bireylere ve bireylerle etkileşim nedenine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin bireyin dersteki davranışları ile teneffüsteki davranışları birbirinden farklıdır ya da bireyin bir iş toplantısındaki davranışları ile arkadaşlarıyla sohbet ederkenki davranışları birbirinden farklıdır. Benzer şekilde, bireyin okul ortamında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime yönelik davranışları da birbirinden farklıdır.

3. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almasını ya da olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan becerilerdir. Nerede, nasıl davranılması ya da giyilmesi; nerede, kiminle, nasıl konuşulması gerektiğiyle ilgili becerilere ilişkin kurallar sosyal olarak kabul edilen ya da edilmeyen davranışların belirleyicisidir. Örneğin bireyin bir davette giyeceği kıyafetle ev ortamında giyeceği kıyafetler birbirinden farklıdır. Bireyin bir iş görüşmesindeki davranışlarıyla ya da konuşmalarıyla ailesiyle bir aradayken ki davranışları ya da konuşmaları birbirinden tamamen farklıdır. Bu açıdan bireylere yaşadığı toplumun sosyal kurallarını gerektiren davranışların kazandırılması, bireyin sosyal yeterlik kazanması açısından oldukça önemlidir.
4. Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılır. Bireyin bulunduğu sosyal ortamda amaca uygun olarak davranması sosyal yeterliğe sahip olduğunun göstergelerinden biridir. Örneğin sınıfta soru soran bir öğrenci anlatılan konuyu daha iyi anlayabilmesini ya da problemi doğru çözebilmesini sağlayacak bir bilgiyi almak amacıyla, arkadaş grubunda şaka yapan bir kişi akranlarının ya da karşı cinsin olumlu dikkatini çekmek amacıyla bu becerileri kullanmaktadır.
5. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır. Selamlaşma, birisine bir şey yapması için yardım etme, teşekkür etme ve paylaşma gibi davranışlar gözlenebilirken; sosyal durumu algılayabilme, karar verme ve diğer bireylerden alınan tepkileri değerlendirebilme gibi davranışlar

gözlenmeyen davranışlardır (Chadsey-Rusch, 1992; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sosyal becerilerin sıralanan bu özellikleri, onların öğrenilmesinin ne kadar zor ve karmaşık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu becerilerin kazanılması hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireyler için yaşamsal önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireyler uygun sosyal becerileri akranlarını gözleyip karşılıklarına çıkan doğal öğrenme fırsatlarını değerlendirerek, kendi kendilerine öğrenemezler. Bu nedenle, öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri için hazırladıkları eğitim programlarına mutlaka sosyal becerilerle ilgili amaçlar koymalı ve bu becerilerin öğretimine ilişkin planlamalar yapmalıdırlar (Dobbins ve diğ., 2012). Bireyin toplum içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesinin, bulunduğu ortamdaki bireyler tarafından kabul görmesinin ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmesinin yolu, bireyin sosyal becerileri kazanması ve uygun yer, durum, zaman ve biçimde sergilemesi ile mümkündür. Birey ancak bu koşulları yerine getirdiğinde sosyal yeterliğe sahip olduğu söylenebilir (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç, Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012) .

Sosyal beceriler bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan, öğrenme yoluyla kazanılan, bireyin çevresindeki bireylerin sosyal pekiştirmeleriyle artan, sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, eğitimle gelişebilen, bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinden, konumundan, yaşından ve cinsiyetinden etkilenecek şekilde şekillenen davranışlardır (Ergenekon, Yücesoy-Özkan, Sola, Özen, Usluer, Genç, Gürgür, Ünlü, Sönmez, Çolak, 2012).

### **2.12.1. Otizmli Çocuk ve Bireylerin Sosyal Beceri Yetersizlikleri**

Otizmli çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranları ile farklı yetersizlikleri olan diğer akranlarından belirgin derecede farklılık göstermekte (Weiss ve Harris, 2001) bu çocukların zihinsel özelliklerinden bağımsız olarak kendilerine özgü sosyal beceri özellikleri olduğu ifade edilmektedir (Yirmiye ve Sigman, 1991). Otizmli çocukların sosyal beceri yetersizlikleri tanı almalarında en önemli ölçütlerden biri olmakta sosyal etkileşimdeki sınırlılıkları Kanner'in (1943) ve Asperger'in (1944) otizmden ilk kez bahsettikleri günlerden beri geçerliliğini ve önemini korumaktadır. Buna karşın otizmli çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri bu çocukların otizmden

gelen özelliklerine bağlı olarak belirlenmekte ve değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (McKinnon ve Krempa, 2002).

### **Sözel Olmayan İletişim**

Sözel olmayan iletişim “sözcük” içermeyecek şekilde genellikle görsel olarak mesaj alma ve iletme süreci olarak tanımlanmakta ve yaşamın ilk yılında göz hareketleri, ses çıkarma ve söz öncesi jestlerle ortaya çıkmaktadır (Trevvarthen ve Hubley,1978; Akt. , Stone ve diğ. , 1997). Buna ek olarak sözel olmayan iletişim becerileri jestlerle birlikte mimik kullanımı, ses tonu, vücut hareketleri ve göz kontağını içermektedir. Göz kontağı kurmak karşıdaki kişiyle iletişim kurmak istediğimizi ifade ettiği için otizmlili çocuk ve bireylerin diğerleriyle etkileşim başlatabilmesi ve diyaloglar sırasında sıranın kendisine geldiğini anlayabilmesi için önemli olmaktadır (Bellini, 2006a). Sosyal etkileşim başlatan bir kişiyle göz kontağı kurmayan veya yüz ifadelerine dikkat etmeyen bir kişi sosyal etkileşim girişimlerine tepki vermede ve genel olarak sosyal ortamlarda karışıklığı ve etkileşimi sürdürmede zorluklar yaşayacaktır (Tekin-İftar 2012).

Göz kontağı kurmadaki sınırlılıklarına ek olarak otizmlili bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerindeki diğer sınırlılıkları ise diğerlerinin yüz ifadelerini tanımada güçlük yaşamaları, duygularıyla çelişkili yüz ifadeleri kullanmaları, ses tonunu ayarlama güçlüğü çekmeleri ile başkalarının ses tonundan ifade etmek istediklerini anlama konusunda yaşadıkları zorluklardır. Bunlara ek olarak diğerlerinin vücut dilini tanımada yaşadıkları zorluklar, sınırlı jest kullanımı, diğerlerinin duygularını anlamadaki güçlükleri ile farklı yüz ifadeleri kullanmadaki sınırlılıkları da bilinen yetersizliklerindedir (Tekin-İftar 2012).

### **Taklit**

Diğerlerinin davranışlarını ya da çıkardığı ses ve sözcükleri tekrarlama olarak betimlenen taklit becerileri otizmlili çocukların zorluk çektiği diğer bir alandır. Otizmlili çocukların taklit becerilerinin gelişimsel gerilik tanısı almış diğer çocuklardan daha sınırlı olduğu belirlenmiştir (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner,2003). Otizmlili çocuk ve bireyler jest, mimik ve sesleri taklitte olduğu kadar nesnelere taklit edebilmede de zorluklar yaşamaktadırlar (Smith ve Bryson, 1994). Taklit

becerilerindeki bu sınırlılıkların nedeni olarak otizmliler bireylerin çevrelerinde olup bitenlere, diğerlerinin konuşmalarına ve oyunlara az ilgi göstermeleri kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2003). Bu beceriler daha sonra ortaya çıkacak olan daha karmaşık becerilerin özellikle de dil becerilerinin öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır (Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Stone ve Yoder, 2001). Dil becerilerinin gelişimine ek olarak taklit becerileri otizmliler çocuklarda oyun gelişimi (Stone ve diğ. , Ingersoll ve Schreibman, 2006) ve ortak dikkatin gelişimiyle de ilişkili olmaktadır (Rogers ve diğ. ). Buna göre taklit becerileri iyi olan çocukların dil becerileri, ortak dikkat ve oyun becerileri de daha iyi düzeyde olmaktadır (Tekin-İftar 2012).

### **Ortak Dikkat**

Ortak dikkat; bir başkasına bir nesneyi veya olayı parmakla işaret etme, gösterme veya sözel olarak paylaşma yoluyla bu nesne veya olayla diğer kişi arasında dikkati düzenleyebilme becerisidir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Ortak dikkat becerilerinin ortak dikkat başlatma ve diğerlerinin başlattığı ortak dikkate yanıt verme olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ortak dikkat başlatma, ortak dikkat kurulmak istenen kişinin ilgisini kendi ilgilendiği nesne veya olaya yönlendirebilme, deneyimlerini paylaşma veya yorumda bulunmayı içermekte ortak dikkate yanıt verme ise karşıdaki kişinin ilgilendiği nesne ve olaylara bakmayı içermektedir (Bruinsma,Koegel ve Koegel, 2004; Sullivan ve diğ. , 2007). Otizmliler çocukların hem ortak dikkat başlatma hem de ortak dikkate yanıt vermede sınırlılıkları olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (örn. , Charman ve diğ., 1997; Mundy ve Gomes, 1998). Bu sınırlılıklar otizmliler çocukların özellikle alıcı dil becerilerini geliştirmede sınırlılıklara neden olmaktadır (Murray ve diğ. , 2008). Ortak dikkat becerilerindeki sınırlılıklar çocukların dil becerilerinin yanı sıra oyun becerilerini ve sosyal etkileşimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Charman ve diğ.).

### **Sosyal Karışıklılık**

Sosyal karışıklılık, bireyin duygularını kendiliğinden diğerleriyle paylaşması, basit düzeydeki sosyal oyunlara aktif olarak katılması, etkinlikleri diğerleriyle birlikte yapmaktan hoşlanması olarak ifade edilmektedir. Otizmliler çocukların sosyal karışıklılığa ilişkin sınırlılıkları olduğu bilinmekte ve diğerlerinin duygularındaki farklılıkları



anlayabilmede zorluklar yaşamaları ile kardeşlerini ve akranlarını fark etmemekle sonuçlandığı belirtilmektedir (Lord ve Risi, 1998). Bu bağlamda, otizmlili çocuk ve bireylerin zihin kuramından yoksun oldukları da belirtilmektedir (Baron-Cohen, 2001). Zihnin kuramı, diğerlerinin gözleyemediğimiz psikolojik süreçlerine (örn., duygu, düşünce, istek, inanç, niyet) dayalı olarak davranışlarını anlama ve açıklayabilme becerisidir (Premack ve Woodruff, 1978). Otizmlili çocukların zihnin kuramında yaşadıkları sınırlılıklar başkalarının bakış açısını almakta ve diğerlerinin inançlarını anlamakta zorlandıkları için sosyal ilişkiye girmelerini ve bu ilişkileri sürdürmelerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Baron-Cohen).

### **2.12.2. Sosyal Beceri Yetersizliklerini Etkileyen Diğer Beceriler**

#### **Oyun Becerileri**

Oyun becerilerindeki güçlükler otizmlili çocukların sosyal becerilerini etkileyen alanlardan bir tanesidir. Buna göre otizmlili çocuklar sembolik veya –miş gibi oyun oynamada ve işlevsel oyun oynamada zorluklar yaşamaktadırlar (Jarrod, Boucher ve Smith, 1993; Lewis ve Boucher, 1988). Buna ek olarak otizmlili çocukların oyun esnasında nesnelere tekrarlayıcı etkinliklerde buldukları (arabanın tekerleğini çevirme gibi) görülmüş, kendiliğinden oyun oynamada güçlük çektikleri bilinmesine karşın model olduğunda ve sözel yardım sunulduğunda sembolik oyun oynayabildikleri de belirlenmiştir (Lewis ve Boucher; McDonough, Stahmer, Schreibman ve Thompson, 1996). Oyun becerilerindeki bu sınırlılıklar çocukların hem sosyalleşmek için etkileşime geçmelerini hem de olumlu akran ilişkileri geliştirmelerini engellemektedir (Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007; Laushey ve Heflin, 2000).

#### **Etkileşim Becerileri**

Etkileşim becerileri etkileşim başlatma, sürdürme ve etkileşimi sonlandırmayı içermektedir. Buna göre otizmlili çocukların diğerleriyle etkileşim başlatmada yaşadıkları zorluklar akranlarıyla etkinliklere katılabilme, diğerlerinden yardım isteme, akranlarını etkinliğe davet etme, diğerleriyle selamlaşabilme ve kendini diğerlerine tanıtabilmeyi içermektedir (Bellini, 2006). Etkileşimi sürdürmede yaşadıkları sorunlar ise oyun ve etkinliklerde sıra alma, diğerlerinin selamlaşmasına karşılık verme, akranlarının oynadıkları oyuna katılım davetlerine tepkide bulunma, kendisine sorulan sorulara cevap verebilmeyi içermektedir. Etkileşimi sonlandırmada ise sohbetin bittiğini belirten

işaretleri fark edebilme ve etkileşimi sonlandırmada uygun ifadeleri kullanabilme açısından güçlükleri bulunmaktadır (Bellini, 2004; Vickerstaff, Wong, Lopez ve Dossetor, 2007) .

Otizmlı çocuk ve bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıkların hem tanı almalarında önemli bir yer tutması hem de sosyal yaşamlarının kalitesini etkilemesi nedeniyle bu becerilerini geliştirmek ve kullanmalarını sağlamak için çeşitli eğitim programları geliştirilmektedir. Ancak geliştirilen programların çocuk ve bireylerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını ortaya koyabilmek için sosyal becerilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Tekin-İftar 2012).

## **2.13. Eğitimde Kullanılan Teknikler**

### **2.13.1. Pekiştirme**

Olumlu pekiştirme, istendik davranışlardan sonra hoşça giden uyaran sunmadır. Otizmlı çocukların performans yetersizliklerinde kullanılabilir önemli yöntemlerden biri olan pekiştirme çocukların sosyal davranışlarının kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar. Olumlu pekiştirmede yetişkin çocuğun sevdiği yiyecek, içecek gibi birincil pekiştireçleri kullanabileceği gibi etkinlik sunma (örn. parkta oyun oynama), sembol pekiştireçler (örn. yıldız verme), övgü sunma (örn. “Aferin” demek) gibi ikincil pekiştireçleri de kullanabilir. Pekiştireçlere bağımlılığı önlemek için doğal pekiştireçlerin kullanımına (örn., akranıyla oyun oynamak isteyen otizmlı bir çocuğun bu amaçla iletişim başlatması sonucu akranının onunla oyun oynamayı kabul etmesi ile birlikte oyun oynamaları) önem verilmeli ve pekiştireçler en kısa zamanda silikleştirilmelidir (Tekin-İftar 2012).

### **2.13.2. İpucu**

Ayırt edici uyarının istendik tepkiye yol açma olasılığını arttıran uyaran ya da yardıma ipucu denir. Otizmlı bireylerin kendilerinden beklenen sosyal becerileri doğru sergileyebilmesi için yetişkin veya akranının fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu veya doğal ipuçlarından birini sunarak beceriyi gerçekleştirmesini sağlamaktan oluşmaktadır (Tekin-İftar 2012).

## **Fiziksel İpucu**

Çocuğun ilk olarak öğrenmeye başladığında kullanılan yardımdır. Eğitimci bu yardımda, çocuğu elleriyle yönlendirmekte ve davranış boyunca ona yardım eder. Fiziksel yardımda kontrol öğretmendedir (MEB, 2000).

Fiziksel ipucu, bir davranışı öğretmeye yardımcı olmak için uygulamacı tarafından öğrenciye temas/dokunma yoluyla sunulan ipucudur. Fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ve tam fiziksel ipucu olarak iki biçimde kullanılabilir (Anderson ve diğ. , 1996; Foxx, 1982; MacDuff ve diğ. , 2001).

Kısmi fiziksel ipucu, uygulamacının öğretim süresince öğrenciye dokunmakla (hafifçe çekme ya da itme) birlikte öğrencinin hareketlerini tam olarak kontrol etmediği ipucudur. Bu ipucu türü yoğun fiziksel temas olmaksızın öğrencinin davranışını kontrol etmeye yardımcı olur. Ancak, öğrenciyle fiziksel temas gerektirdiği için belli bir mesafeden kullanılamamaktadır. Tam fiziksel ipucu, uygulamacının öğrencinin elinin üzerine elini koyarak hedef davranış süresince çocuğu yönlendirdiği ipucudur. Uygulamacı sıklıkla öğrencinin arkasında durarak yavaşça ve doğal bir biçimde öğrenciyle birlikte kolunu hareket ettirir. Tam fiziksel ipucunu kullanmanın yararı, uygulamacı öğrenci tepkisini tamamen kontrol ettiği için hataları en aza indirmesidir. Sınırlılığı ise, kısıtlayıcı olması bir diğer deyişle uygulamacı ve öğrenci arasında yoğun fiziksel temas gerektirmesidir (MacDuff ve diğ. , 2001; Scheuermann ve Webber, 2002; Wolery ve diğ. , 1992, Wolery ve diğ. , 1988).

Fiziksel ipucu, otizmlili ve yetersizliği olan diğer öğrencilere birçok büyük ve küçük kas becerisinin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Aynı zamanda fiziksel ipucu özellikle taklit becerisi olmayan otizmlili çocuklara taklit becerisinin öğretimi için de kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman 2009; MacDuff ve diğ. , 2001).

## **Sözel İpucu**

Sözcükler, yönergeler ya da öğrenciyi hedef davranışa yönlendirmek için sorulan sorulara ya da açıklamalara sözel ipucu denir (Tekin-İftar 2012). Yeni bir davranışın kazandırılmasında, uyarının sözel ve açıklayıcı olarak çocuğa aktarılmasıdır. Davranış doğru şekilde pekiştirilirse, sözel yardım kademeli olarak azaltılır ve davranışa devam edilir (Suveren, S., ve Suveren, S., 2010).

Sözel ipuçlarının yararları, ipucu sunulacak birey ile fiziksel temas kurmayı gerektirmemesi, öğrenci ilgili araçlarla uğraşırken sunulabilmesi, bir gruba sunulabilmesi ve uzaktan sunulabilmesi olarak sıralanabilir. Sınırlılıkları ise, öğrencilerin mesajı anlamalarına ve bu mesaja uymalarına (uygun davranışlarına) dayalı olmasıdır (Wolery ve diğ. , 1992). Otizmlili çocuklarda sözel ipuçlarının kullanımı kimi zaman ipucuna bağımlılık durumunu kolayca yaratmaktadır. Bu nedenle, sözel ipuçlarının ağırlıklı kullanımdan kaçınılmalıdır (Tekin-İftar 2012).

### **Model İpucu**

Hedef davranışın bir yetişkin ya da bir akran tarafından gerçekleştirilmesine model ipucu denir (Tekin-İftar 2012).

Davranışa yönelik ipucunu vermek için model ipucu kullanırken uygulamacı davranışa kendisi model olmayı veya bir başkasının davranışını sergileyerek model olmasını sağlayabilir. Belirli özellikler modelin etkililiğini arttırdığı için modelin seçimi önemlidir (Tekin-İftar 2012).

Gelişimsel yetersizliği ya da otizmi olan bireylerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarının olduğu ortamlara yerleştirilmesinin temel amaçlarından biri bu öğrenciler için uygun modellerin olmasıdır. Böylece bu öğrencilerin uygun modeli taklit edebileceği ve normal gelişim gösteren akranlarından uygun davranışları öğrenebileceği düşünülmektedir (Alberto ve Troutman, 2009; Buchanan ve Weiss, 2008). Öğrenciye dokunmayı gerektirmemesi, grup öğretimi sırasında ve hemen hemen bütün becerilerin öğretiminde de kullanılabilir olması model ipucunun yararları arasında yer almaktadır (Wolery ve diğ. , 1992).

### **2.13.3. Ödül**

Eğitimin başlarında elde edilen ilerleme; yardımın yanı sıra çocuğun bireysel çabaları pekiştirmedikçe elde edilmeyecektir. Davranışın meydana getirdiği bazı neticeler davranışın azalmasını veya tekrar edilme olasılığını arttıracaktır. Ancak becerisi ve ilgisi az olan bu çocuklarda etkili olabilecek ödüller bulmak oldukça zordur. Çocuğa olumlu davranışının hemen sonrasında verilen ödüller üç grupta toplanabilir;

- ✓ Çocuğun sevdiği; meyve, şeker, cola, çay, bisküvi, cips, çikolata gibi yiyecek ve içecekler, eğitimde kullanılacak birincil ödüller en etkili ödüllerdir.

- ✓Çocuğun amaçlanan davranışı yapması neticesinde; kucaklanması, öpülmesi, aferin vb. övgüler sosyal ödülleri oluşturmaktadır.
- ✓Kitap okumak, parka gitmek, müzik dinlemek gibi çocuğun hoşuna giden etkinlikler ödülleri oluşturmaktadır.

Yeni öğretilmeye başlanılan becerinin başlangıç aşamasında, çocuğun odaklanması için birincil ödülleri kullanılır. Fakat öğrenme aşamasında ödüllerin çeşitliliğinin ve sıklığının değiştirilmesi gerektiğinin unutulmaması gerekmektedir (Darıca ve ark. , 2005). Ödüller olumlu kazanımlarda verilmelidir. Bu çocukların sinir krizleri dönemlerde susturmak, sakinleştirmek için ödül vermemek gerekir. Eğer verilirse çocuk bunları, kazanmak istediklerini kazanmak için kullanılabilir (Persson, 2003).

#### **2.14. Hareket Eğitimi**

Hareket eğitimi kavramının birçok şekilde tanımı yapılmıştır. Hareket eğitimi; çocuğun paylaşmayı, duygularını ifade etmeyi, kişisel amaçlar belirlemeyi ve özgürce hareket etmeyi öğrenmesi için fırsatlar yaratır. Hareket eğitimi; günlük yaşama değer veren ve yaşamla bütünleşen fiziksel etkinliğe odaklanan aktif yaşamı anlatır (Tüfekçioğlu, 2003).

İnsan vücudu hareket için yaratılmıştır. Çocuğun yaşamında hareket, doğal bir eylemdir. Çocuklardaki bu doğal eylem, onların vücutlarını tanıyıp, doğru kullanabilmelerini, kendi hareket potansiyelini değişik spor etkinliklerinde değerlendirebilmelerini ve fiziksel uygunluğu hakkında bilgi geliştirebilmelerini hareket eğitimi ve öğretimi sayesinde sağlar (Muratlı, 2013).

Hareket eğitimi hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi olarak tanımlanabilir. Dikkat etme, düşünceyi bir noktada toplama gibi temel yetenekleri geliştirmek için kullanılır. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi, diğer çocukların farkına varmasına yardımcı olur ve onlarla uyum içinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir. Uygulanacak olan hareket eğitim programlarının, çocuğun fiziksel uygunluk, algısal motor ve sosyal-duygusal özelliklerini geliştirici niteliklerde olması gerekmektedir (Saygın, Polat, Karacabey, 2005).

Hareket eğitimi; paylaşma, etkili düşünme ve yeterli hareket tepkileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı olduğu için, çocuğun yaratıcılık niteliklerinin ortaya çıkması ve kendine özgü cevapları harekete dönüştürmesi açısından

önemlidir. Özellikle harekete ilişkin kavramlar, bilişsel gelişimin çok önemli bir bölümüdür. Bu dönemde çocuklar hiç durmaksızın kavramların temel olanlarından pek çoğunu özümserler (Muratlı, 2013).

Belli bir program çerçevesinde hareket becerilerinin kazandırılması ve postur gelişimine yardımcı olur. Aynı zamanda, çocuğun deneyim sahibi olmasını sağlanacak ve yaratıcılığını da artıracaktır. Hareketleri yaparken taklit becerisi gelişecek ve sorumluluk duygusu kazanacaktır (Özer, Özer, 2000). Hareket eğitimi, sadece motor becerilerin ya da bilişsel becerilerin gelişim için değil, çocuğun sosyalleşmesinde de önemli bir yere sahiptir. Hareket eğitiminde, sosyal becerileri geliştirmek için doğal bir ortam vardır. Sosyal davranışlar tesadüfen gelişmez. Uygulanacak olan etkinlikler içerisinde kendine saygı, kendine güven ve sorumluluk duyma, yardım sever bir ortam, diğerleri tarafından kabul edilme, eşitlik ve işbirliği ruhu bu dönem çocuklarının sosyal gelişimlerinde önemli bir yer tutar (Muratlı, 2013).

Çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve kendi benliğini ifade etmesi için yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmekte hareket eğitiminden yararlanır. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun diğer çocukların farkın varmasına yardımcı olur ve onların uyum içinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir (Muratlı, 2013).

Hareket eğitimi, belli hareketlerin öğretilmesinden çok, çocuğun stresten arındırılması ve ruhsal dengelerini sağlanması amacıyla uygulanır. Hareket eğitimi, paylaşma hissetme, etkili düşünme ve yeterli hareket tepkileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Hareket eğitimin amacı, her çocuğun fiziksel çevresi içinde, benliğinin, bedeninin, bedenini kullanma kapasitesinin ve hareket unsurlarının farkına varmasını sağlamaya ve geliştirmeye yöneliktir. Hareket eğitiminin diğer amacı, koordinasyonu, dayanıklılığı, kuvvet ve esnekliği geliştirmektir. Hareket eğitiminin planlanmasında, çocukların yaşları ve dolayısıyla gelişim özelliklerinin bilinmesi çok önemlidir (Özer, Özer, 2000).

#### **2.14.1. Hareket Eğitiminin Yararları**

Hareket eğitimi etkinliklerinin yararları şu şekilde sıralanabilir:

**Sağlığa destek:** Hareket eğitimi, etkinliklere katılan çocuğun bedensel formunu ve iskelet sistemini geliştirir.

**Aktif yaşam tarzı:** Çocuk, hareket eğitimi etkinliğine katılarak mutlu bir çocuk olabilir. Aynı zamanda bireysel sorumluluğu gelişir.

**Olumlu etkileşim:** Hareket eğitimi, ortak ve kurallara uygun oyun becerilerini destekleyen doğal bir öğrenme ortamı sağlar. Hareket eğitimi etkinlikleri ile iletişim kurma becerisi gelişir.

**Kendine güven ve kendini gerçekleştirme:** Hareket eğitimi etkinlikleri ile çocuklara kendine değer verme duygusu aşılanır. Böyle çocuk, daha güvenli, kendini hissedilen ve duygusal yönden daha güçlü yapıya kavuşur.

**Akademik başarı:** Hareket eğitimi, “Aktif beden, Aktif beyin” ilkesini benimser. Hareket eğitimi etkinliklerine katılımı ile çocuğun başarı düzeyinin artmasına katkı sağlanabilir (Tüfekçioğlu, 2003).

## 2.15. Hareketsiz Yaşam ve Sonuçları

Günümüzde toplumun fiziksel aktivite konusunda bilgi düzeyinin yetersiz olması, fiziksel aktivitenin sağlık için öneminin yeterince anlaşılabilmesi ve giderek daha hareketsiz bir yaşam tarzının benimsenmesi, toplumda obezite, kalp-damar hastalıkları, hipertansiyon, diyabet, osteoporoz gibi kronik hastalıkların görülme sıklığını artıran önemli nedenlerden biri olmuştur.

Fiziksel aktiviteler, her yaşta sağlığa faydalıdır. Düzenli fiziksel aktiviteler, her yaşta insanın sağlıklı gelişmesinde, büyümesinde, istenmeyen alışkanlıklardan kurtulmasında, sosyalleşmesinde, çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında, bu hastalıkların tedavisinde ve desteklenmesinde ve de yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında, bir başka ifadeyle, hayat boyunca yaşam kalitesinin yükseltilmesinde çok büyük farklılıklar yaratabilmektedir.

Günümüzün yaşam koşulları insanları daha az hareket eder hale getirmiştir. Birçok kişi gün boyunca oturarak çalışmakta, zamanlarının çoğunluğunu televizyon seyrederek ve bilgisayar başında geçirmekte ve bu sırada yiyecek bir şeyler yemektedirler. Dünya nüfusunun neredeyse %60'ının yeterli fiziksel aktivitede bulunmadığı, özellikle de gelişmekte olan ülkelerdeki bireylerin yaşamlarının daha hareketsiz olduğu bilinmektedir. Bireylerin harcadıklarından çok aldıkları enerji, hareketsiz yaşam sonucu vücut yağ kitlesinde artışa ve şişmanlığa yol açmaktadır. Şişmanlık günümüzde en çok karşılaşılan sorunlardan biri haline gelmiştir. Buna ek olarak koroner kalp hastalıkları, diyabet gibi birçok kronik hastalığın oluşmasının

temelinde şişmanlık yatmaktadır. Şişmanlığın önlenmesinde beslenme ile birlikte egzersizin de olması daha etkili ve sağlıklı sonuç elde edilmesinde sağlamaktadır (Akyol, Bilgiç, Ersoy, 2008).

## **2.16. Otizmliler İçin Beden Eğitimi ve Sporun Önemi**

Sınırlı bir çevrede büyüyen otizmliler çocukların pek çoğunun sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle normal çocuklara göre kişiliklerinde, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde eksiklikler ortaya çıkabilmektedir. Otizmliler çocuklarda, hem kullanılan ilaçların yan etkileri, hem hareketsiz bir yaşam şekli bu çocukların ilerleyen yaşlarda kas iskelet sisteminde hareketsizliğe bağlı zayıflık, aşırı kilo, çeşitli damar rahatsızlıkları vb. birçok rahatsızlıkla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Çok hareketli olan otizmliler çocuk bireylerde bile aerobik kapasitelerinin gelişmemesi nedeniyle uzun süreli dayanıklılık bulunmamakta ve yapmış oldukları hareketler hızlı fakat hareket devamlılığı bulunmamaktadır. Otizmliler için önemli konulardan birisi de güç kontrolü ve hareket yoğunluğunda kullanılan enerji miktarı ve türüdür (Mukaddes 2013).

Beden eğitimi ve spor, bireylerin sorunlarını aşmasında, yalnızlık duygularını minimuma indirerek yaşamda anlamlı bir şekilde sürdürebilme şansı yakalamasında destek olabilir. Otizmliler çocukların eğitiminde yapılacak olan beden eğitimi ve spor aktiviteleri, bireylerin motor becerilerde gelişimin yanı sıra fiziksel ve motor uygunluk, oyun becerileri olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, serbest zaman becerileri, gerilimi giderme ve yaratıcı ifadeleri geliştirmesine yardımcı olacaktır (Çalışkan, 2011).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireylerin kasların kuvvetlenmesine, koordinasyonun gelişmesine, dengesinin gelişimine, postür ve vücut kontrollünün gelişimine, esnekliğin artmasına, solunum ve dolaşım sisteminin gelişmesi vb. çok geniş çaplı büyük yararlar sağlamaktadır. Günümüzde otizmliler çocukların hareket etme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeteneklerine, ilgilerine ve sınırlılıklarına göre fiziksel becerilerine yönelik aktivite ve oyunlarla hazırlanan beden eğitimi ve spor programları bulunmaktadır (Bruininks, Chavat, 1990). Doğru planlanmış bir beden eğitimi ve spor programı, otizmliler çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlayabilmektedir.

Otizmliler çocuklarda beden eğitimi ve sporda iyileştirme amacıyla düşünüldüğünde; beden eğitimi ve sporun amacı, tekrar kazanım ve güçlenmedir.



Tekrar güçlenmenin en temel koşulu da egzersizlerin düzenli ve sürekli olarak yapılmasıdır. Otizmli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimsel aşamalarında ilerlemelerine rağmen onları geriden izlemekte ve tam olarak onlar gibi gelişmemektedirler (Siedentop, Mond ve Toggort, 1986). Otizmli çocukların kuvvet, güç, çeviklik, dayanıklılık denge, kontrol, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor uygunluk açısından normal çocuklara göre daha geride oldukları bilinmektedir (Rarick, Widdop ve Broadhead, 1970).

Beden eğitimi ve sporun otizmli çocuklara faydaları;

- ✓ Kas ve eklemlerini istenilen düzeyde kullanmasına yardımcı olur,
- ✓ Beden dili, jest ve mimik kullanmalarına katkı sağlar,
- ✓ El-göz koordinasyonunun sağlanması,
- ✓ Denge koordinasyonunun sağlanması,
- ✓ İhtiyacı olan uyarıyı hareket çalışmalarıyla merkezi sinir sistemine iletir,
- ✓ Yeni arkadaşlıklar kurma, toplumsal hayata adapte, grup içinde yer edinme ve sosyal çevreyi keşfetmede önemli rol oynar,
- ✓ Sosyal ve duygusal gelişimlerini artırır,
- ✓ Eğlence, heyecan gibi duyguların oluşumuyla duygu dünyasına renk katar,
- ✓ Sportif faaliyetlerde yer alan çocuklar yarışmayı, kazanma ve kaybetme duygularını tadarak farklı duygularla mutlu olmayı öğrenmeye başlarlar,
- ✓ Edindikleri becerileri günlük hayata aktarma becerilerini geliştirir,
- ✓ Hayata bağlanmalarına yardımcı olur,
- ✓ Aktivitelerde sergilenen performans kişilik gelişimlerine yardımcı olur ve toplum tarafından kabul görmelerini sağlar,
- ✓ Kendi bedenini tanımasını sağlar,
- ✓ Yaşam kalitelerini yükseltir,
- ✓ Oyun oynama becerilerini geliştirir,
- ✓ İletişim becerilerini geliştirir,
- ✓ Yaşlılarıyla kaynaşmalarını sağlar,
- ✓ Dikkat sürelerini artırır,
- ✓ Anlama becerilerini geliştirir,
- ✓ Bağımsız hareket etmelerine yardımcı olur.

- ✓ Bu olgularda motor koordinasyon problemleri siktir, koordinasyon geliştiren sporların bu çocuklara katkısı olabilir.
- ✓ Bu olgularda yıkıcı ve hiperaktif davranışlar siktir, bu davranışları kontrol altında tutmaya yardım eder,
- ✓ Bu bireyler boş kaldıklarında zamanlarını planlamada güçlük çekerler ve basmakalıp ilgilerine yönelme ihtimalleri vardır, sporla zaman geçirmek bunu engellemiş olur,
- ✓ Bu bireyler kullandıkları ilaçlar sebebi ile kilo alma riski taşımaktadırlar, spor kilo denetimini sağlar,
- ✓ Bazen bütün yoğun programlara rağmen sosyal-iletişimsel alanda sıkıntıları devam eden bu grubun sportif alanda, özel beceriler kazanması hem kendi özgüveni, hem ailenin duygusal doyumunu açısından olumlu etkide bulunmaktadır (Muratlı, 2013; Mukaddes 2013).

Tüm bu yaklaşımlardan yola çıkıldığında beden eğitimi ve spor aktivitelerin otizmli çocuk çocuklar için önemini ortaya çıkmaktadır. Bu alanda yapılacak tüm çalışmalar, otizmli çocuk çocukların performansı artırıp, eksiklik düzeyini de mümkün olan en iyi seviyeye ulaştırmayı amaçlamalıdır. Bu yolla otizmli çocuk çocuğun eksiklik duyduğu alanda desteklenerek özgüven ve benlik gelişimi sağlanmış ve sosyal rolü de kazandırılmış olacaktır. Beden eğitimi ve spor, engelli veya sağlıklı tüm insanları sosyalleştiren, güzel kötü tüm yaşam değerlerini bir arada paylaşmayı öğreten, ruhsal yapıya sağladığı destek yanında disiplin, rekabet ve arkadaşlık hislerini uyandırarak kişinin bağımsızlığını kazanmasında ve benliğinin oluşmasında ciddi bir rol oynamaktadır (Ergun, 2011).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, “*örnek olay incelemesi*” (vaka çalışması) modelindedir ve bu yönüyle de bir nitel araştırmadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma; evrenin tümü yerine onu temsil ettiği düşünülen özel eğitim kurumuna devam etmekte olan 10 yaşında erkek 1 otizmlilik çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu otizmlilik çocuk 2007 yılından beri özel eğitimi devam etmekte ve hafta 2 saat olmak üzere ayda 8 saat bireysel ders almaktadır.

Özel eğitimi kurumuna gitmekte olan otizmlilik çocuğun uygulanan derslerden önce bireysel eğitimcisi tarafından alınmış olan değerlendirme ölçeğine (Charman, Wendy, 2006) göre;

- ✓ İstemediği durumlarda ağlama, ağlayacakmış gibi yapma, mızıldanma, kendi kafasına veya karşısındaki kişiye vurma,
- ✓ Öneri ve isteklerini ağlayarak, gözleriyle işaret ederek ifade etme,
- ✓ Sesleri ve eylemleri elini ısırma, bağırma vb. anlamlandırma, taşımakta.
- ✓ İletişime geçmek ve motive etmekte için yiyecek (çocuk diyet yaptığından dolayı çikolata) ve oyun (eşini bulma, hafıza oyunları) kullanılmakta,
- ✓ Başkalarına kime, nerede vb. yönerge/bilgi verememe,
- ✓ Başka bir insanla uygun iletişime geçememe,
- ✓ Kendiliğinden iletişim başlatamama,
- ✓ Öğrendiği kelimeleri günlük hayatın bir parçası olarak kullanamama,
- ✓ Problem yaşadığında yardım istememe, isteklerini ağlayarak ifade etme,
- ✓ Günlük hayatta öğrendiği kelimeleri yeni durumlara genellestememe,
- ✓ Üzgün olduğu zaman problem davranış çıkarmakta, problemin ne olduğunu ve ne hissettiğini ifade edememe (Yaşadığı olumsuz durumu sık sık aynı kelimeleri kullanarak tekrar etmekte),
- ✓ Problem davranışı çıkararak, dikkat çekme,
- ✓ Dikkatini çeken bir şeye başkalarının dikkat etmesini sağlayamama,
- ✓ Soru sormama ve bilgiyi araştırmama,

- ✓ Çocuğun iletişim becerilerini kullanması için uygun kelime ve sözcüklerle olumlu davranışı söylemekte ve olumlu davranışı sözel olarak pekiştirilmekte sessiz kaldığı durumla (örn; sessiz aferin, çok güzel sessiz bekliyorsun) sonrasında yıldız kullanılmakta (15 yıldız oyun ödülü),
- ✓ Ev ortamında daha çok etkileşim kurabilen,
- ✓ En çok anne ile etkileşime geçebilen, geçmekte,
- ✓ Ortama uygun ve konu ile ilişkili olarak dili kullanamama,
- ✓ Grupta ve bireysel durumlarda dikkat kontrolü (bir işe dikkatini verme becerisi) tek başına, 1-2 sn. göz kontağı, yetişkin yönlendirmesiyle 4-5 sn.,kurabilme,
- ✓ Mimik, işaret, sembolleri ya da yazılı kelimeleri konuşma dili anlama amaçlı kullanamama,
- ✓ Ne zaman ve nasıl sorularına cevap verememe,
- ✓ Yüksek sesle ismi söylendiğinde 2-3 sn. bakabilme,
- ✓ Durumsal yönergeleri yetişkin yönlendirmesiyle ve fiziksel yardım (ayakkabıları giymek vb.) yerine getirememe,
- ✓ Kelimeleri (bardak, su, top vb.) anlayabilme,
- ✓ Eylemleri (gel, otur, kalk vb.) anlayabilme,
- ✓ Ne sorusuna cevap verebilme,
- ✓ Nerede sorusuna sözel ipucu + model olma ile cevap verebilme,
- ✓ Kim sorusuna 2-3 kez tekrar edildiğinde cevap verebilme,
- ✓ Hemen önce olmuş bir olayı anlatan tümceyi anlatamama,
- ✓ Eğitimci yönergeyi 3- 4 kez arka arkaya söylediğinde çevresinde olup biten, burada ve şimdi olan olaylarla ilişkili konuşmaları anlayabilme,
- ✓ Şimdi ve burada olmayan tanıdık, açık olaylar ve yerlerle (evle ilgili, okulla ilgili vb.) ilgili konuşmaları anlayamama,
- ✓ Dikkat kontrolü sağlandığında kolay ve anlaşılır eylemleri söylenildikten hemen sonra yapabilme,
- ✓ Ortak dikkati yok,
- ✓ Başkalarını araç olarak (elinde tutarak istedikleri yaptırma vb.) kullanma,
- ✓ Başkalarını oyun arkadaşı olarak görmeme,
- ✓ Akranları ile birlikte olmaktan hoşlanmama,
- ✓ Başkaları ile “alma-verme” aktivitelerinde rol almama,

- ✓ Kurallı oyun ortamında (yakar top) sözel ipucu ile kurallara uyar verilen yönergeleri yerine getirebilme,
- ✓ Yapılandırılmamış kendiliğinden oyun veya etkinlik başlatamama,
- ✓ Başkalarını onunla iletişim başlattığında ismine tepki vermeme 2-3 tekrardan sonra bakarak tepki verebilme,
- ✓ Yapılandırılmış ortamda göz kontağını 2-3 sn. kurabilmekte,
- ✓ Yapılandırılmamış ortamda göz kontağı uzun süreli dalgın bakma,
- ✓ Yapılandırılmamış ortamda sıra alma becerisi sınırlı,
- ✓ Paylaşma becerisi bulunmama,
- ✓ Kutlama ve tebrik etme becerisi bulunmama, çocuğun performans özellikleri olarak söylenebilir.

### **3.3. Verileri Toplaması**

#### **3.3.1. Hareket Eğitimi Çalışmaları:**

Otizimli çocukla her ders 30 dakikadan oluşan 12 ders çalışma yapılmıştır. Hafta 3 ders olmak üzere toplamda 1 ayda 12 ders çalışılmıştır. Çocuğun almış ve almakta olduğu eğitiminin de gelişimine katkısı olacağından hareket eğitimi ile ilgili çalışma 12 hafta ve haftada 1 ders yerine, 4 hafta ve haftada 3 ders olarak daha yoğun planlanmıştır.

Uygulanan becerilerin seçiminde hareket alanında uzman 3 akademisyenin görüşü alınmış, çocuğun günlük yaşantısı içinde ve oyunlarda da kullanabileceği öğrenimi ve uygulaması çocuk için problem yaratmayacak, zevk alabileceği her mekânda yapılabilecek, çok özel araç-gereç gerektirmeyen hareketler olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen basit hareketlerin (çift ayak sıçrama- tek ayak üzerinde sıçrama, yukarıya, ileriye sıçrama) farklı varyasyonlarla uygulanması çalışmanın ilerleyen aşamalarında zorluğunu arttırırken, sıkılmanın da önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca burada çok basit hareketlerle ne kadar zengin, çeşitli ve çocuklara faydalı çalışmalar yapılabileceğinin de bir örneği oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmalar; 36 m<sup>2</sup>'lik parke salonda kaymayı önlemek ve çalışma alanını sınırlandırmak için serilen halı üzerinde yapılmıştır. Çalışmaların ilerleyen aşamalarında çalışma stresini-zorluğunu arttırmak ve çalışma uyumunu görmek amacı ile farklı bir mekân da (26 m<sup>2</sup>'lik daha küçük bir alanda) kullanılmıştır.

Çalışmalardaki becerilerin öğrenilmesi ve bir üst dereceye ulaşması ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş gözlem formu tutularak takip edilmiştir (Ek:1).

Bu çalışmalarda kullanılan malzemeler;

- ✓ Küçük kare metler,
- ✓ Huni,
- ✓ İp,
- ✓ Şambrel lastiği,
- ✓ Dinlenme amaçlı sandalye,
- ✓ Kamera.



Bir günlük çalışma örneği;

- ✓ Çift ayak sabit (yukarı) sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Çift ayak öne bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Çift ayak sağa bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Çift ayak sola bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Lastik içine-dışına çift ayak sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Çift ayak öne çoklu sıçrama (4 tekrar)
- ✓ Çift ayak öne zikzak sıçrama (4 tekrar)

- ✓ Tek ayak (sol) sabit (yukarı) sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) sabit (yukarı) sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sol) öne bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) öne bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sol) sağ'a bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sol) sol'a bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) sağ'a bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) sağ'a bir kez sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Lastik içine-dışına tek ayak (sol) sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Lastik içine-dışına tek ayak (sağ) sıçrama (5 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sol) öne çoklu sıçrama (4 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) öne çoklu sıçrama (4 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sol) zikzak çoklu sıçrama (4 tekrar)
- ✓ Tek ayak (sağ) zikzak çoklu sıçrama (4 tekrar)

**Ölçüt:** Öğretilmesi amaçlana her hareket için 4 tekrarın en az 3 ünü yapabilmesi durumunda öğrenci başarılı sayılmıştır.

**Not:** 11. ve 12. derslerde çocuğun yukarıya zıplama mesafesini görebilmek için hunilerden ve ipten oluşan küçük bir parkur oluşturulmuş ve derslerin sonunda hareketler parkur üzerinde çalışılmıştır. Her derste çocuğun yorgunluk seviyesine bağlı olarak 8-10 dk dinlenme süresi verilmiştir.









### 3.3.2.Kurum Eğitimcileri ve Özellikleri:

Görüşleri alınan eğitimcilerin alanında en az 10 yıllık deneyimli olmalarına dikkat edilmiştir. Eğitimcilerin özellikleri;

**Uzman Çocuk Gelişimci:** Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümün'den 1987 yılında mezun olmuş. 1988 yılında mezun olduğu bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış, 1990 yılında aynı bölümde yüksek lisansını tamamlamıştır. 1993 yılında araştırması görevliliğinde ayrılmış ve 1993 yılında bir özel eğitim kurumu kurmuş ve aynı yıldan itibaren kurum müdürü olarak çalışmaya devam etmektedir.

**Uzman Özel Eğitimci:** Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim dalından 1997 yılında mezun olmuş. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisansını tamamlamıştır. 1997 yılından beri bir özel eğitim kurumunda müdür yardımcı olarak çalışmaya devam etmiştir.

**Psikolog:** Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden 2003 yılında mezun olmuştur. Otizm ile ilgili kongre, seminer ve sempozyumlara katılmıştır. Duyusal Entegrasyon, PECS, Teach, PCDI ile ilgili sertifikaları bulunmaktadır. 2003 yılında beri bir özel eğitim kurumunda Otizm Birim Danışmanı olarak çalışmaya devam etmektedir.

### 3.3.3 Verilerin Toplanması

Uygulanan derslerin video kayıtları alınmış ve bu kayıtlar üzerinden üç bağımsız gözlemci ve uygulamacı tarafından toplanan verilerin karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formunda uygulanan becerilerin dökümü ve değerlendirilmesi yapılan, öğrenim sırasındaki sosyal beceriler ile ilgili gelişimin değerlendirilmesinde üç bağımsız gözlemci ve uygulamacının gözlem, görüş ve yorumları raporlaştırılmıştır.

Araştırmada verin toplanmasında otizmlili çocukla yapılacak 12 ders öncesi hareketlerin ön değerlendirilmesi ve 12 ders sonundaki son değerlendirmesi yapılmıştır.

Çalışmalar videoya kaydedilip özel eğitim uzmanlarına izletilmiş uzman görüşleri sesli olarak kaydedilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Betimsel analizin amacı; ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım, A., ve Şimşek, H. 2005).

Yapılan çalışmada bağımsız değişken olarak hareket eğitimi ele alınmış ve hareket eğitiminin gelişimine paralel olarak otizmlili çocuğun sosyal gelişimin de düzeyi; kurum uzmanlarının gözlem ve değerlendirmeleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel bulguların geçerlilik sorunlarını gidermek için; gözlemciler arası güvenirlik üç bağımsız gözlemci ve uygulamacı tarafından toplanan verilerin karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Uygulamacı ve bağımsız gözlemciler video kayıtlarını izlemişler ve yorumları sesli olarak kayda alınmıştır. Bu sayede, katılımcılardan elde edilen verilerin kaybı önlenmiştir.

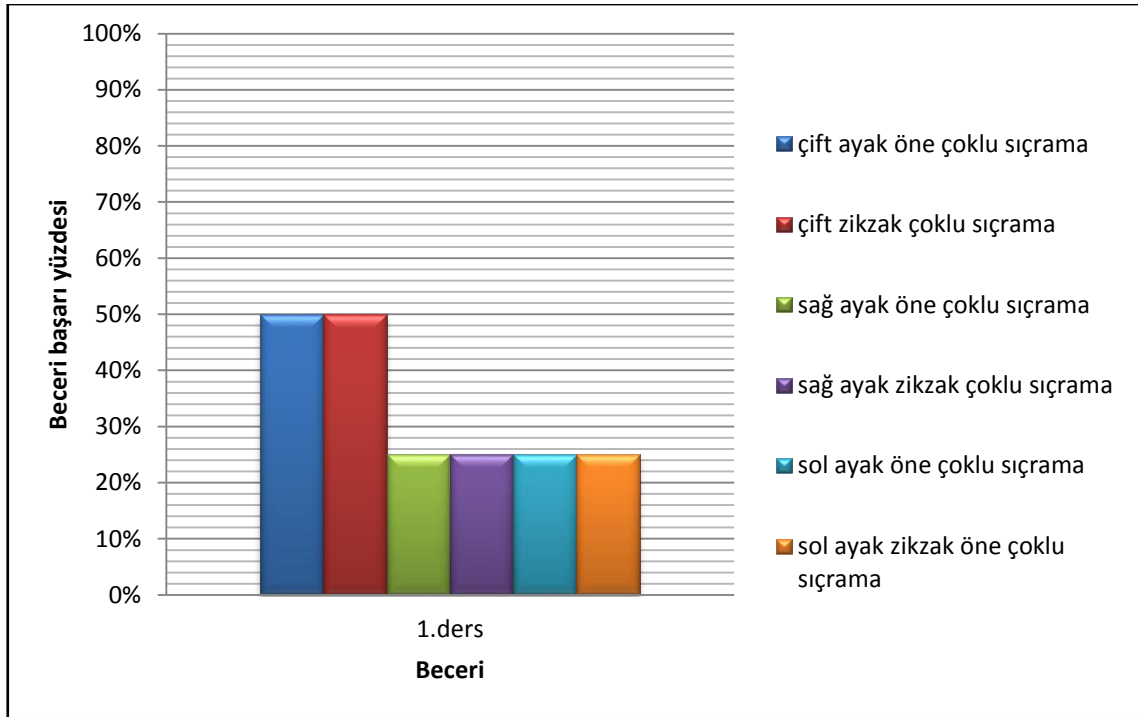
## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Bulgular

##### 1.DERS

Grafik 1: 1. Ders beceri grafiği



İlk ders değerlendirmesinde çocuğun hazır bulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çocuk serbest bırakılmış olası; davranış problemleri, davranış problemlerinin nedenleri, becerileri yerine getirme durumu ve iletişim kurma yöntemleri gözlenmiştir.

Bu gözlemler sonucunda çocuğun yönergeleri takip ettiği ve verilen yönergelere uyduğu, eğitimci ile kısa süreli göz kontağı kurduğu, anlamsız kelimelerinin (27 kez) olduğu, çevreyi izlediği, sınıfta bulunan 3. kişiye herhangi bir şekilde tepki vermediği, dersin başlarında fiziksel temas kurulmasından hoşlanmadığı, ancak çalışmanın ortalarından sonra yorgunluk nedeni ile fiziksel temasa izin verdiği gözlenmiştir. Ayrıca

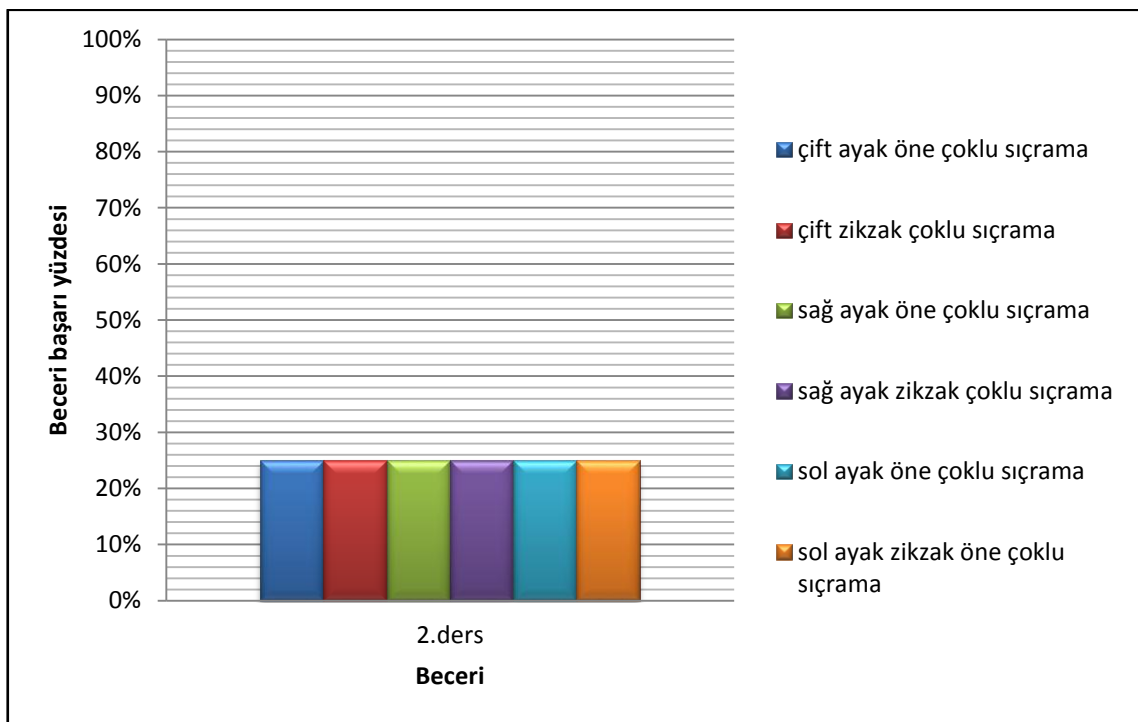
yorulduğu dönemlerde gerginliği artmış ve bu gerginliği tepkisel olarak ortaya koymuştur.

Yapılan ilk çalışmalar sonucunda öne çoklu çift ayak sıçrama ve zikzak sıçrama becerilerini model olma (%50), sağ ve sol ayak öne çoklu ve zikzak sıçrama becerilerini fiziksel yardım ile yapabildiği görülmüştür.

Değerlendirme sonucunda çoklu çalışmalara başlamadan önce 1 dizi ısınma hareketlerinin yapılmasına, anlamsız konuşma, etrafı seyretme, kısa göz kontağı kurma gibi olumsuz davranışlarının gerek becerileri öğrenmesini, gerekse iletişim kurmasını zorlaştırdığı görülmüş bu nedenle beceri öğretimi ile birlikte davranış kontrolünün çalışılmasına uyuşmayan davranışların pekiştirilerek olumsuz davranışların söndürülmesine karar verilmiştir.

## 2.DERS

Grafik 2: 2. Ders beceri grafiği

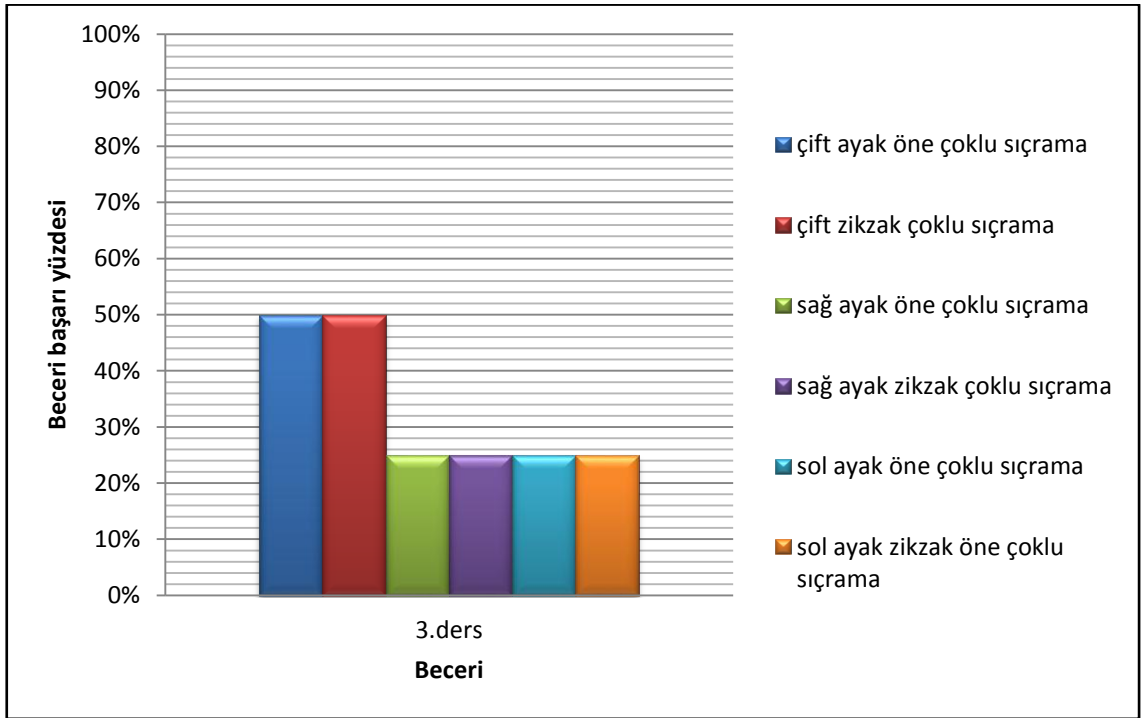


Çocuk çalışmaya yorgun bir şekilde gelmiştir. Çalışmalara antrenman hareketleri ile başlamış çocuğun çabuk yorulduğu yorgunluğun etkisi ile gerildiği ve isteksiz davrandığı görülmüştür.

Anlamsız kelimeleri (72 kez) oldukça fazla, göz kontağı süresinin yok denecek kadar az olduğu, beklemeler sırasında ayaklarını salladığı, kıyafetlerini çekiştirdiği, 3. kişiye herhangi bir tepki vermediği gözlenmiştir. Uygun olmayan davranışlar görmezden gelinmiş, uyuşmayan davranışlar (sessiz bekleme, eğitmenin gözlerine bakarak konuşma, ayakları yerde oturma, eller yanda bekleme gibi) anında aferin bravo çok iyi saç okşama gibi sosyal pekiştireçler ile eğitimci tarafından pekiştirilmiştir. Çocuk bütün becerileri fiziksel yardım ile gerçekleştirmiştir.

### 3.DERS

Grafik 3: 3. Ders beceri grafiği



Çocuğun bir önceki derse göre daha rahat geldiği, çalışmalarını yapmaya daha istekli olduğu gözlenmiştir.

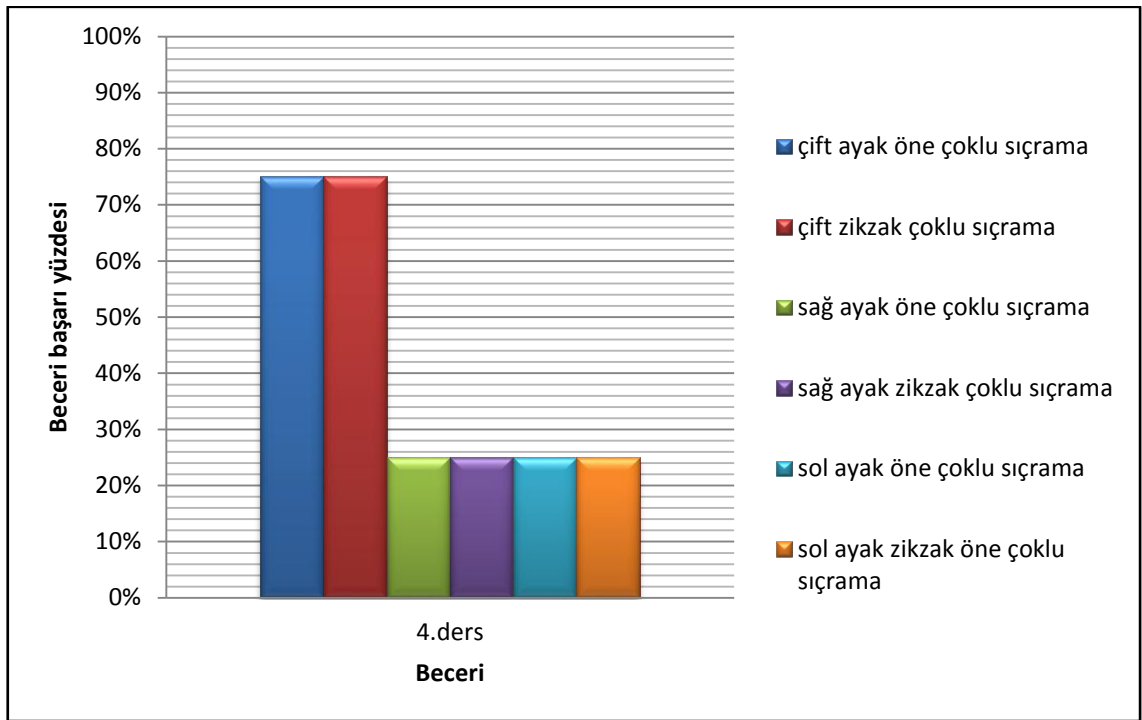
Isınma hareketlerinde kuvvette devamlılık olmadığı için çok çabuk yorulduğu, gerildiği bu nedenle hareketleri bir an önce bitirmek istediği gözlenmiştir. Yine bu durumla bağlantılı olarak olumsuz davranışlarında artma olduğu anlamsız konuşma (86), çevreyi izleme, kendine vurma ve gülme davranışlarının eklendiği görülmüştür. Çocuğun uyuşmayan davranışları pekiştirilmeye devam edilmiştir.

Daha önceki derslere göre davranışsal olarak uygun pozisyona geçtiğinde daha uzun süreli göz kontağı kurduğu, eğitimcinin yönelttiği sorulara evet/hayır şeklinde veya kafa sallayarak cevap vererek iletişim başlatıp devam ettiği görülmüştür.

Çift ayak öne çoklu ve zikzak öne çoklu sıçrama çalışmaları fiziksel yardımla yapılmış, sağ/sol tek ayak öne ve zikzak çoklu model olunarak yapılmıştır.

#### 4. DERS

Grafik 4: 4. Ders beceri grafiği



Çocuk, diğer derslere oranla yapılan çalışmalarını kabul etmiş ve rahat gelmiştir.

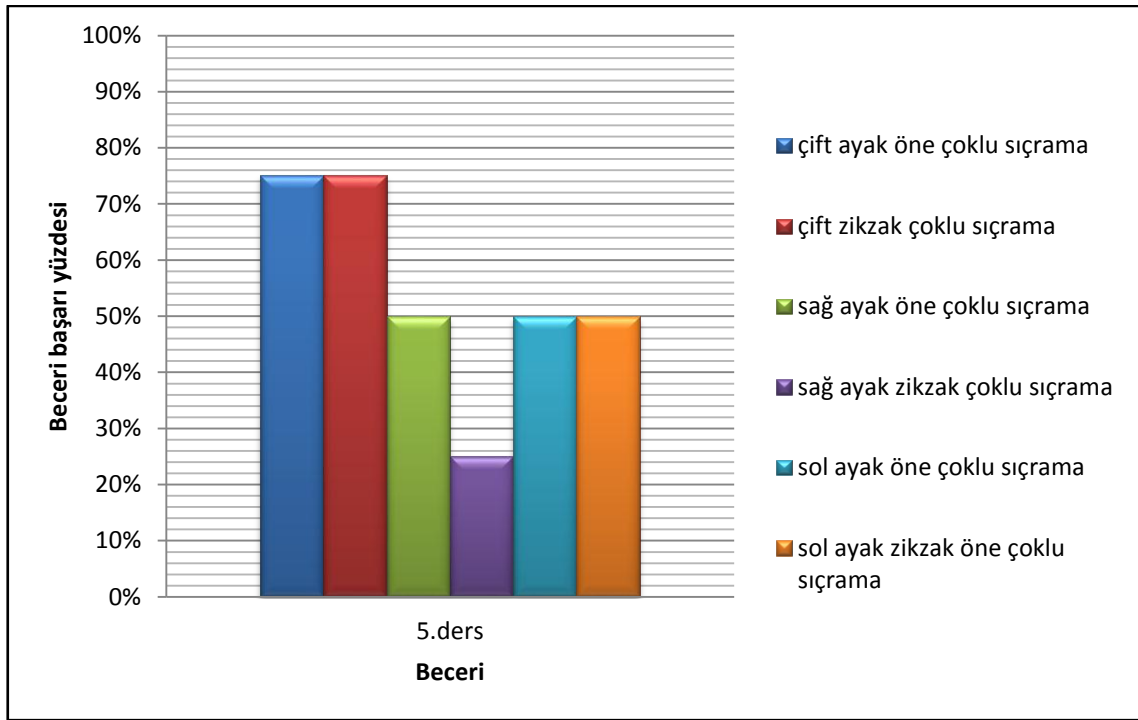
Kuvvette artmanın olduğu ısınma hareketlerinde zorlanmakla birlikte daha istekli ve hareketi yapabilmek için çaba içine girdiği görülmüştür.

Çocuk yönergelere uyma, dikkatini toplama ve göz kontağı kurmada daha başarılıdır. Uyuşmayan davranışları eğitimci tarafından pekiştirilmeye devam edilmiş uygun olmayan davranışlarda; anlamsız kelime (63), çevreyi izleme, vb. azalma olmuştur. Ayrıca 3. kişi ile hareket aralarındaki molalarda kısa süreli göz kontağı kurarak sözsüz iletişime geçmeye başlamıştır.

Bütün bu olumlu gelişmelerin sonucunda çift ayak öne çoklu ve zikzak sıçramalarda sözel ipuçları ile hareketi yapar hale gelmiştir. Sağ/sol tek ayak öne ve zikzak çoklu sıçramaları fiziksel yardım ile yapmaktadır. Çalışmalar sırasında eğitimci ile göz kontağı süresi daha uzun sözlü iletişimleri kısa olmakla birlikte daha anlamlıdır.

## 5. DERS

Grafik 5: 5. Ders beceri grafiği



Çocuk yönergelere uyma, dikkatini toplama ve göz kontağı kurmada daha başarılıdır.

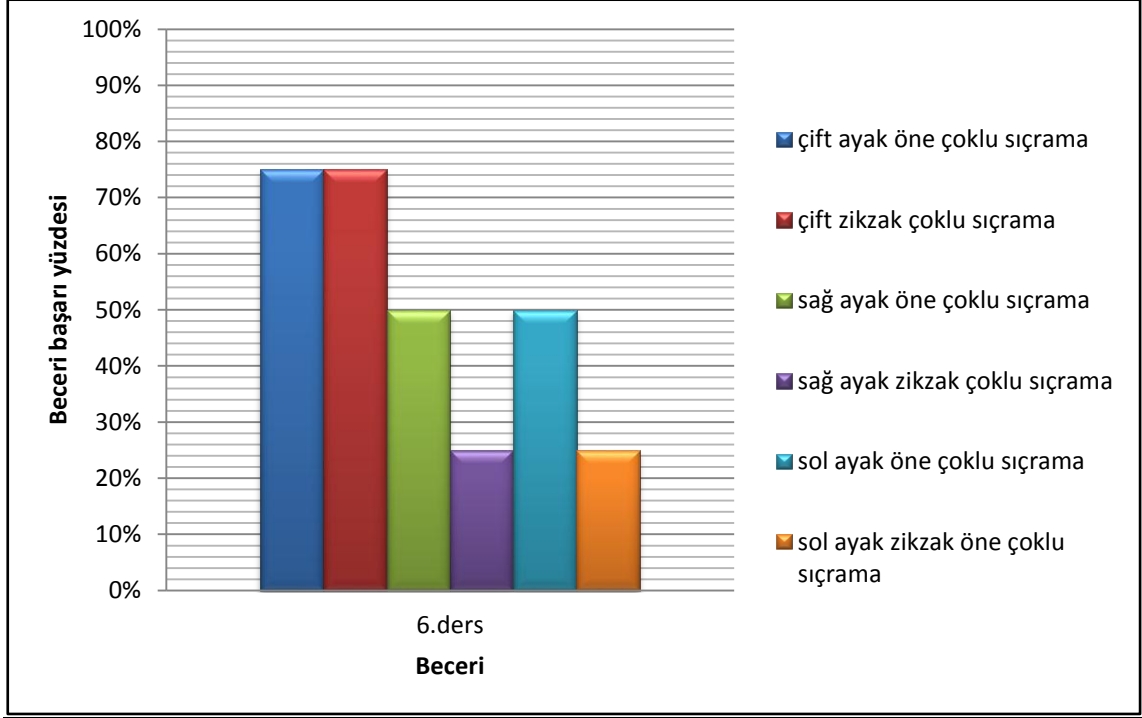
Uyuşmayan davranışları eğitimci tarafından pekiştirilmeye devam edilmiş uygun olmayan davranışlarda anlamsız konuşma (24), çevreyi izlemeye azalma olmuştur. Ayrıca 3. kişi ile hareket aralarındaki molalarda kısa süreli göz kontağı kurarak sözsüz iletişime geçmeye başlamıştır.

Bütün bu olumlu gelişmelerin sonucunda, çift ayak öne çoklu ve zikzak sıçramalarda sözel ipuçları ile hareketi yapar hale gelmiştir.

Sağ/sol tek öne ve zikzak çoklu sıçramaları fiziksel yardım ile yapmaktadır. Çalışmalar sırasında eğitimci ile göz kontağı süresi daha uzun, sözlü iletişimleri kısa olmakla birlikte daha anlamlıdır.

## 6.DERS

Grafik 6: 6. Ders beceri grafiği



Çocuk çalışmaya daha hazır ve mutlu gelmiştir. Çalışmanın yapıldığı salonda değişikliğe gidilmiş rutinde ortaya çıkacak değişikliklerin gözlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında farklı bir ortamda olmasından dolayı hafif gergin ve dikkati dağınıktır. Yapılan çalışmaların genelinde daha kuvvetli ve rahattır.

Çocukta anlamsız kelime kullanma (17 kez), etrafı izleme, kıpırdanma gibi uygun olmayan davranışlarında belirgin bir azalma, bununla beraber sessiz kalma, hareketsiz bekleme, gibi uyumsuz davranışlarda artma olduğu görülmüştür.

Daha önceki çalışmalara oranla yapılacak hareketlere konsantrasyonu ve yapma isteği çok daha yüksektir. Dış ortamdan gelen seslere rağmen çalışmalara devam etmektedir. Çalışmanın genelinde yapılan çalışmalara, kişilere, çevreye ve kendisine ilişkin farkındalığını daha net ortaya koymaktadır. Hareketleri başardığı zaman daha mutlu ve keyifli, yapamadığı durumlarda üzgün ve gergindir.

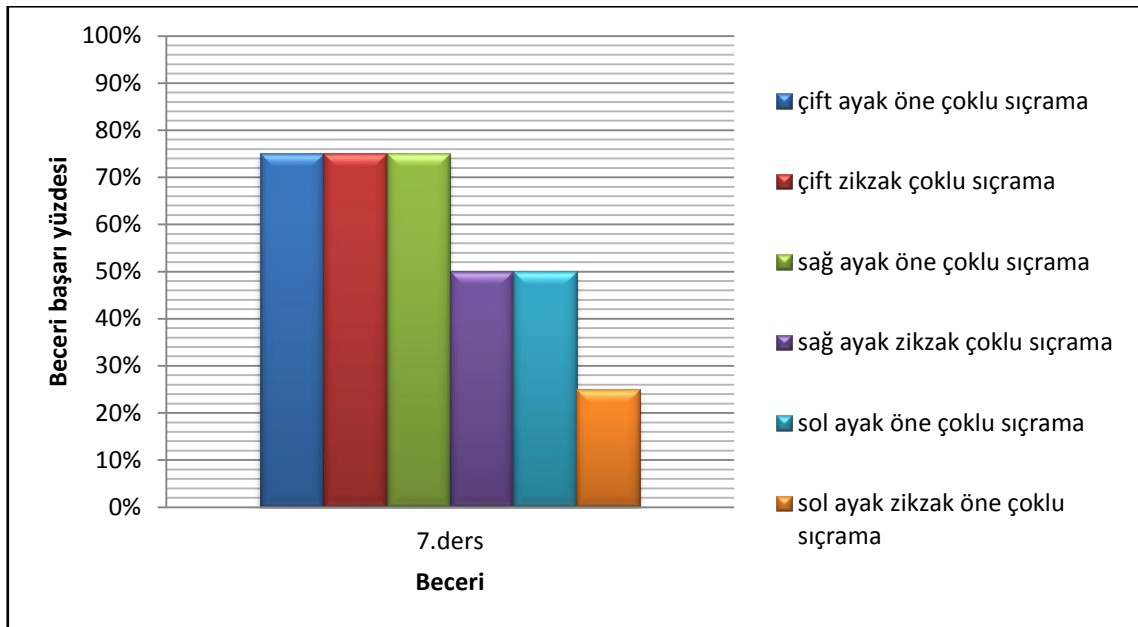


Eğitimci ile göz kontağı ve sözlü iletişimi daha uzun ve sürekli. alışmalar esnasında elektrik kesilmesi ile birlikte 3. kişi ile ilk defa “ışığı açar mısın” ifadesi ile sözlü iletişime geçmiş yine çalışma sonunda 3. kişinin elini uzatarak “ak” yapmasına izin vererek iletişimi devam ettirmiştir.

Davranışlardaki olumlu gelişmenin sonucunda çift ayak ne ve zikzak sıçramalarını sözel ipuçları ile sağ/ sol tek ayak ne sıçramaları model olma ile sağ/ sol tek ayak zikzak çoklu sıçramaları fiziksel yardım ile yapar hale gelmiştir.

## 7.DERS

Grafik 7: 7. Ders beceri grafiği



ocuk derse trafik nedeni ile biraz geç gelmiştir. Rutin yaptığı bir için bozulması nedeni çalışmaların başlangıcın da dikkati dağınık ve anlamsız konuşmaları (30) daha fazladır. Özellikle ısınma hareketlerinde başarılı olmasından dolayı gerginliğin azaldığı, mutlu olduğu eğitimci ile daha uzun süreli göz kontağı kurduğu gözlenmiştir. Uyuşmayan davranışların sıklığında ve süresinde belirgin bir artış olmuştur.

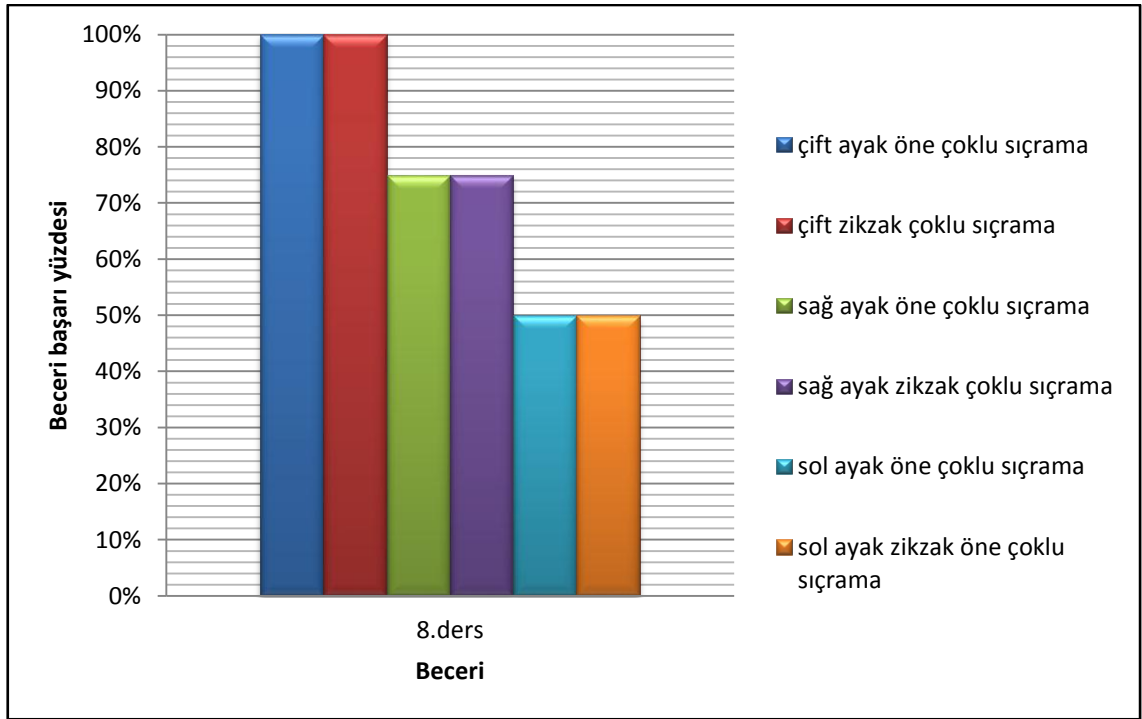
ocuk hareketleri yaparken daha rahat, keyifli ve güvenlidir. Eğitimcinin coşkulu pekiştirmelerine aynı coşku ile karşılık vermektedir. Hareketlerdeki başarisının farkındadır, özellikle daha iyi yaptığı ne çoklu çift ayak sıçramada çalışmayı yapmak

için daha aceleci ve sabırsızdır. Aynı zamanda başarısız olduğu durumlarda eğitimci ile sözlü iletişime geçerek durumu ifade edebilmektedir.

Çocuk çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama, sağ tek ayak öne çoklu sıçrama becerilerini sözel ipuçları ile sağ tek ayak zikzak çoklu sıçrama becerisini model olma, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) öne sıçrama becerisini model olma, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) zikzak sıçrama becerisini fiziksel yardım ile yapar hale gelmiştir.

## 8. DERS

Grafik 8: 8. Ders beceri grafiği

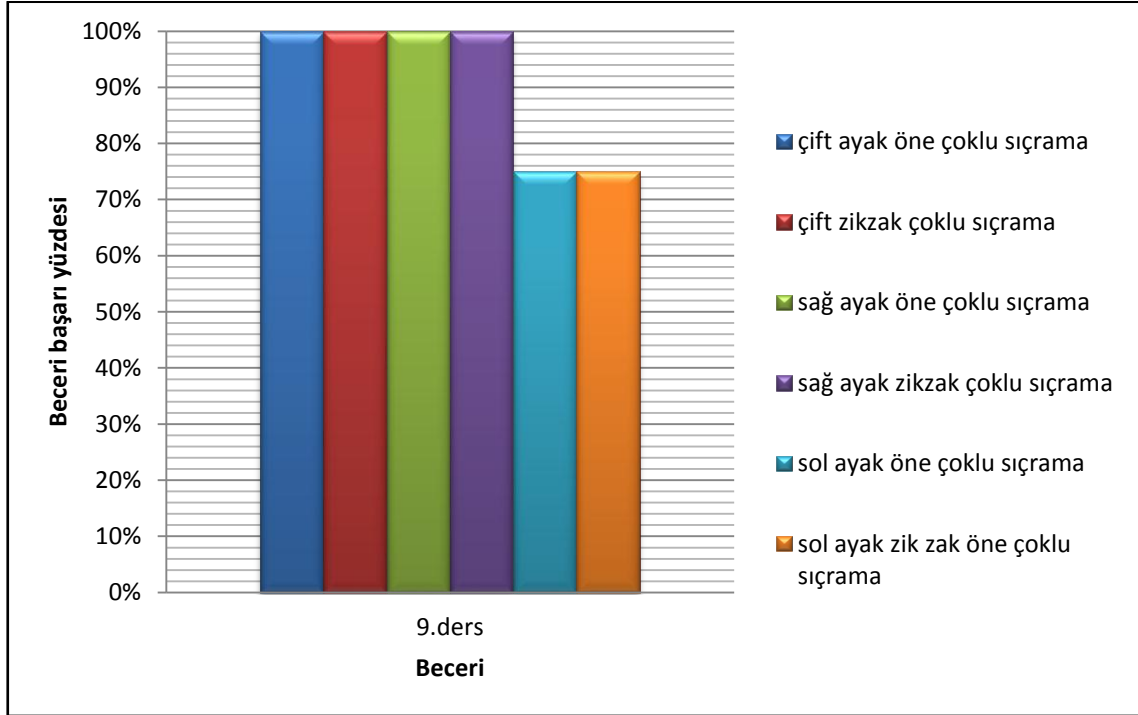


Çocuk derse daha hazır ve mutlu gelmiştir. Derse başlamadan önce 3. kişi ile kısa süreli sohbet etmiş 3. kişinin salona kendisine sarılarak gitmesine izin vermiştir. Dersin başlarında davranışsal anlamda daha kontrollüdür. Eğitimci ile sözlü iletişimi daha fazla, istekli mutlu ve keyiflidir. Dersin sonuna doğru yorgunluğun etkisi ile kıpırdanmaları, anlamsız konuşma (12) ve etrafı seyretme davranışları biraz artmıştır. Çalışmanın genelinde hareketlere bir an önce başlamak istemektedir. Ortama, çalışmalara ve kişilere alıştığını rahat tavırları ile belli etmekte, başarılarının farkında ve başardığı hareketlerin sonucunda eğitimci ile daha sıcak bir etkileşime geçerek kendi motivasyonunu artırmaktadır.

8. dersin sonucunda çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerilerini bağımsız, sağ tek ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerisini sözel ipucu, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) öne ve zikzak sıçrama becerisini model olma ile yapabilmektedir.

## 9.DERS

Grafik 9: 9. Ders beceri grafiği

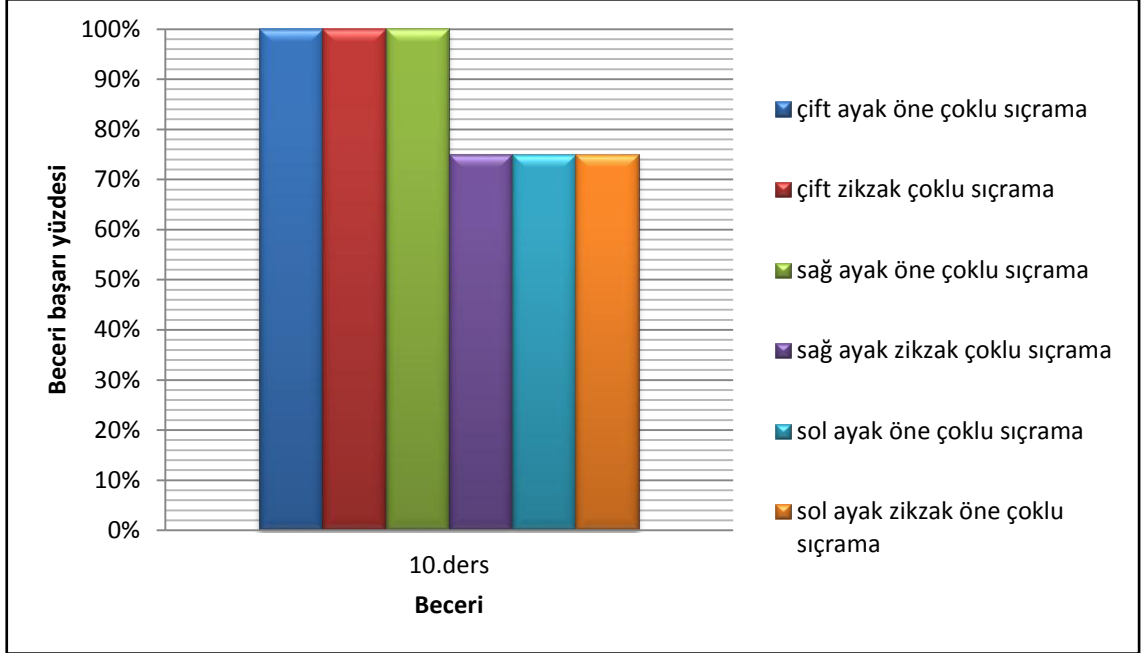


Çocuk, derse hazır ve mutlu bir şekilde gelmiştir. Kişilere ortama ve çalışmalara alışmış nerede ne yapacağını bilir bir durumdadır. Isınma ve diğer çalışmaların sonucunda vücut direnci kuvveti artmıştır. Hareketlere başlamada isteklidir. Eğitimci ve 3. kişi ile etkileşimi daha iyidir. İletişime geçtiği durumlarda eğitimci ile göz kontağı süresi ve eğitimciyi dinlemesi çok daha uzundur. Hareketlere kendiliğinden başlayabilmektedir. Yapılan çalışmadan keyif aldığı belirgin bir şekilde görülmektedir. Dıştan gelen sesleri dinlemekle birlikte çalışmaya odaklanması ve devam ettirmesi oldukça iyidir. Dersin sonlarına doğru yorgunluk kaynaklı anlamsız konuşma (8) ve izlemeleri az da olsa vardır.

9. dersin sonunda çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerilerini bağımsız, sağ tek ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerilerini bağımsız, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) öne ve zikzak sıçrama becerilerini sözel ipucu ile yapabilmektedir.

## 10.DERS

Grafik 10: 10. Ders beceri grafiği

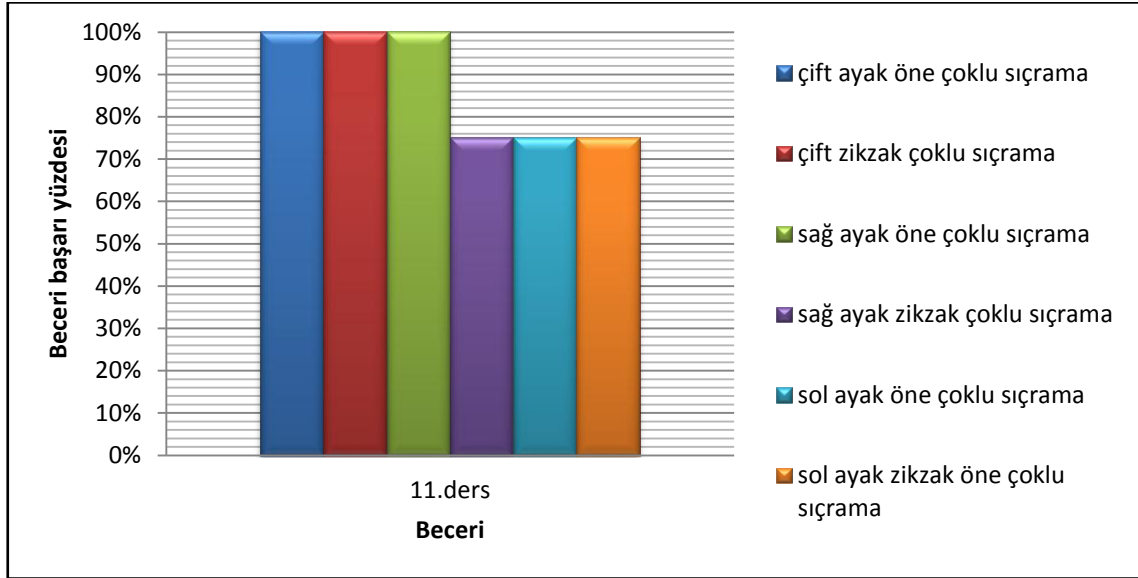


10. derste uygun davranışlarını genelleme becerilerini görebilmek adına kamera çekimleri farklı bir 3. kişiye yaptırılmıştır. Değişiklikten kaynaklı az da olsa gerginliği ve dikkatte dağınıklık vardır. 3. kişi ile sözlü iletişime girmemekle birlikte kısa süreli göz teması kurmaktadır. Eğitimci ile olan sözlü ve sözsüz iletişimi çok daha iyidir. Hareketler sırasında rahat, keyifli ve kendine güvenlidir. Dersin ortalarından sonra yorgunluk belirtileri göstermekte bununla birlikte anlamsız konuşma (32) ve çevreyi izleme davranışlarında artma olmaktadır. Hareketleri bitirdikten sonra kendiliğinden sandalyeye oturmaktadır. Başarılı olduğu durumların farkındadır. Hareketleri başarması ile mutlu olmakta bu mutluluğunu eğitimci ile paylaşmaktadır.

10. dersin sonucunda çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerilerini bağımsız, sağ tek ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerisini bağımsız, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) öne ve öne zikzak sıçrama becerisini sözel ipuçları ile yapabilmektedir.

## 11.DERS

Grafik 11: 11. Ders beceri grafiği



Dersin başında kamera çekimini kimin yapacağını bilememesinden kaynaklı gergin olduğu, ancak alışık olduğu 3. kişiyi görmesiyle beraber gerginliğinin geçtiği annesi tarafından iletilmiştir. Derse giderken 3. kişiye sarılarak gitmiştir.

Normal çalışma düzenine dönülmesinden kaynaklı mutluluğu tavır, hareket ve bakışlarından belli olmaktadır.

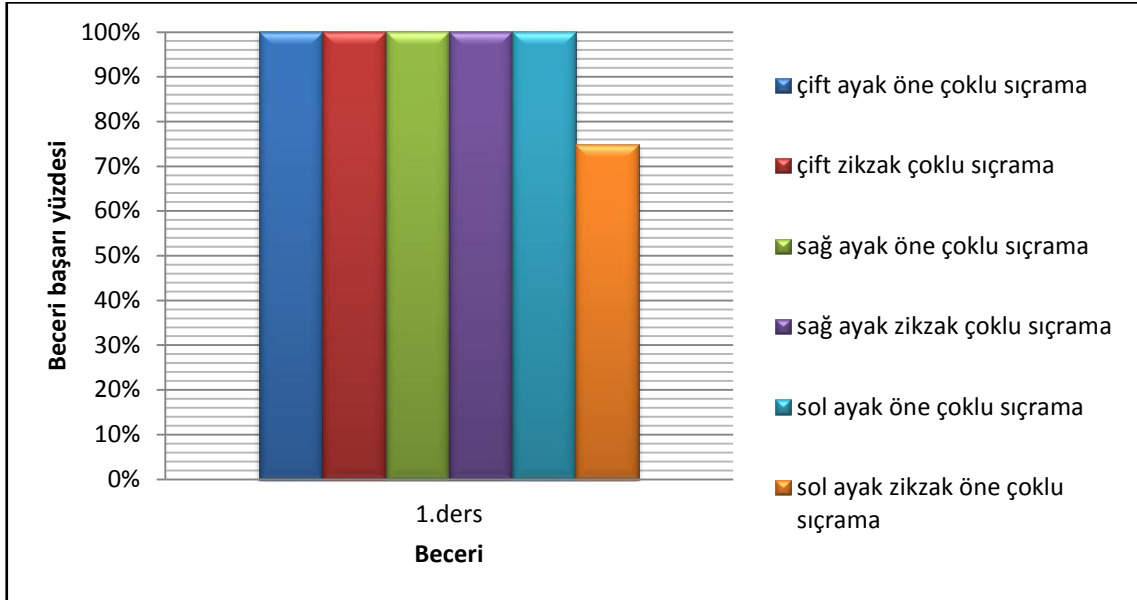
Çalışmalara başlama ve devam ettirmede son derece istekli, hareketlere başlama zamanına kendisi karar vermektedir.

3. kişi ile sözlü ve sözsüz iletişime çok daha uzun ve fazladır. Çalışmalar sırasında 3. kişiden gelen yönergeleri yerine getirmekte başarılarını 3. kişi ile paylaşmaktadır. Anlamsız konuşmalarında (7) belirgin derecede düşmüştür.

11. dersin sonunda çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama becerilerini bağımsız, sağ tek ayak öne ve tek ayak zikzak çoklu sıçrama becerisini bağımsız, sol tek ayak (kuvvetsiz ayağı) öne ve tek ayak zikzak sıçrama becerisini sözel ipuçları ile yapabilmektedir.

## 12.DERS

Grafik 12: 12. Ders beceri grafiği

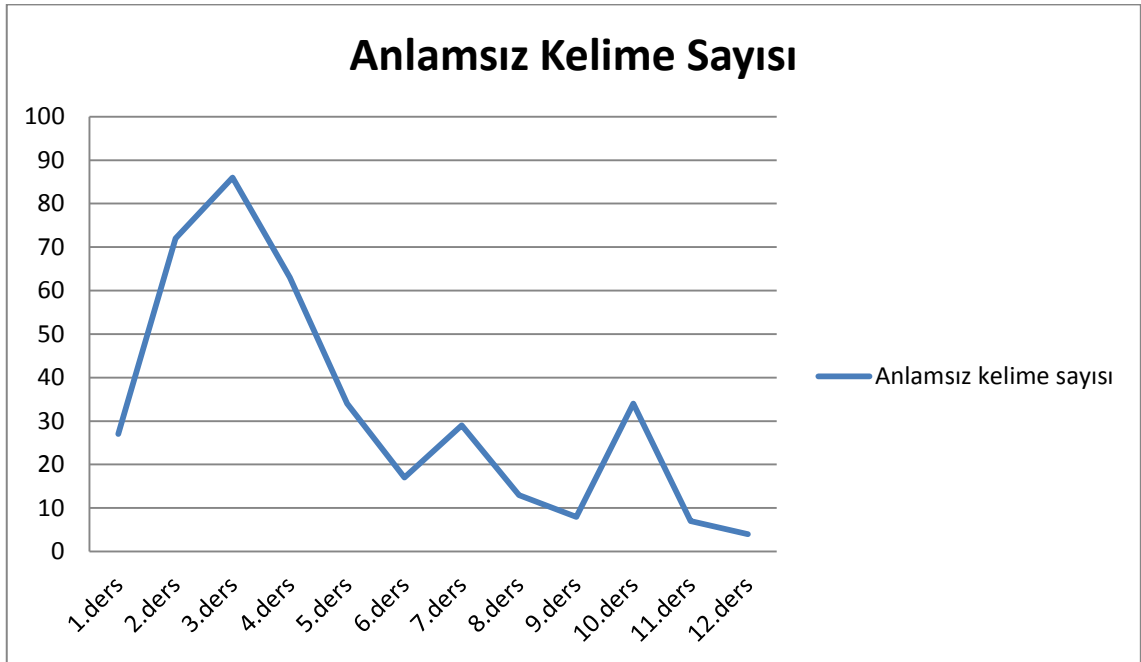


12. dersin son değerlendirme olması nedeni ile hareketlerin sırası sürekli olarak değiştirilmiştir. Hareketleri değişik alanlara aktarmasını görebilmek adına küçük basit bir parkur kurulmuştur. Çocuğun 12 ders sonunda ulaştığı performans düzeyini görebilmek adına eğitimci başla, dinlen, devam et gibi ana komutların dışında çok az yönerge verilmiş çocuğun hem sıçrama hem iletişim becerilerini bağımsız olarak yerine getirmesi istenmiştir. Çalışma boyunca çocuk rahat, konsantre, mutlu başarısından keyif alır ve başarıma sevincini diğer kişiler ile paylaşır bir görünüm çizmiş ve anlamsız konuşmalarında (4) azalma olmuştur. Eğitimci ve 3. kişi ile sözlü ve sözsüz iletişimi başlatmış ve devam ettirmiştir.

12 dersin sonunda çocuk; çift ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama, sağ tek ayak öne ve zikzak çoklu sıçrama, sol tek ayak öne ve çoklu sıçrama becerilerini bağımsız olarak, sol tek ayak zikzak çoklu sıçrama becerisini sözel ipuçları ile yapabilmektedir.

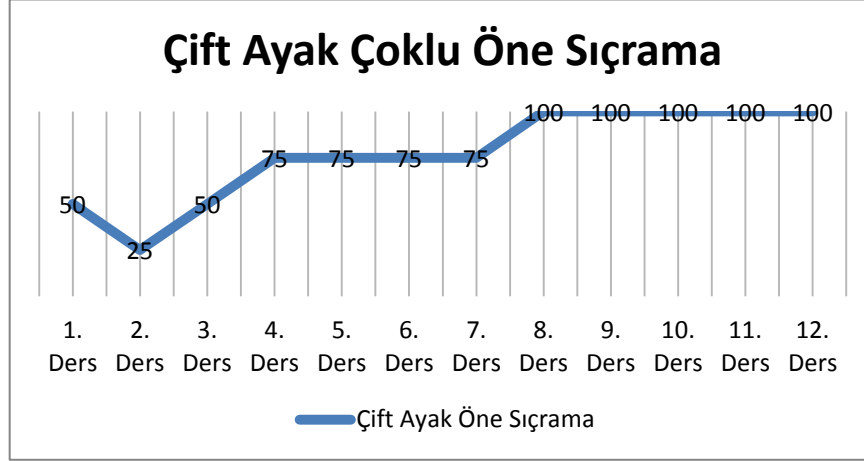


**Grafik 13: Derslerde Ki Anlamsız Kelime Sayıları**



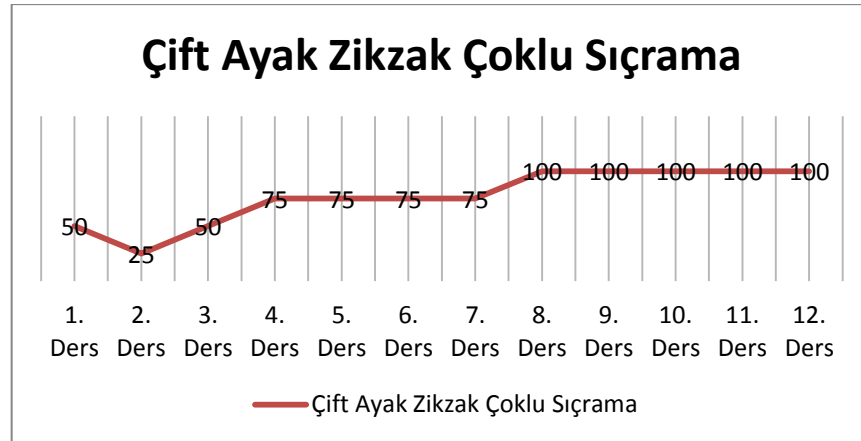
Yapılan 12 ders boyunca çocuğun anlamsız kullandığı kelimelerin sayısına özellikle dikkat edilmiştir. Çocuğun çalışmalarındaki hareketleri başarma düzeyi arttıkça; öz güveni yükselmiş, özellikle iletişimi olumsuz yönde etkileyen, anlamsız kelime kullanarak konuşma davranışının sıklığında azalma olmuştur. Bu durumla birlikte çalışmalar ilerledikçe çocuğun sosyal çevreye uyumu ve kabulü, eğitimci ve 3. kişiler ile sözlü ve sözsüz iletişiminin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir.

**Grafik 14: Çift Ayak Öne Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



Çift ayak öne çoklu sıçrama becerisinde 2. derste bir düşüş gözlenmesine rağmen 8. dersten itibaren hareketi %100 yapmaya başlamıştır.

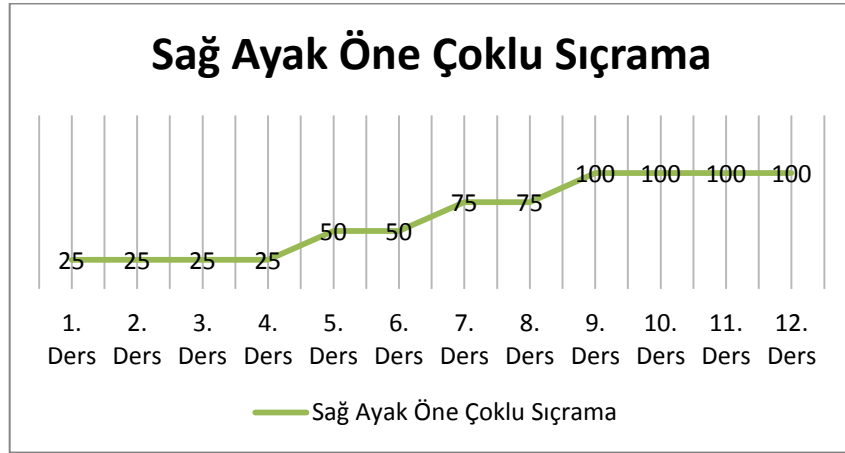
**Grafik 15: Çift Ayak Zikzak Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



Çift ayak öne çoklu sıçrama becerisinde 2. derste bir düşüş gözlenmesine rağmen 8. dersten itibaren hareketi %100 yapmaya başlamıştır.

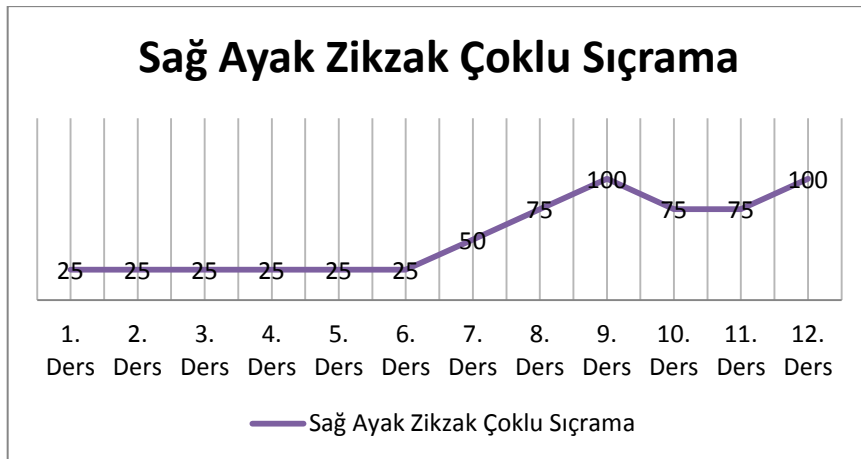


**Grafik 16: Sağ Ayak Öne Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



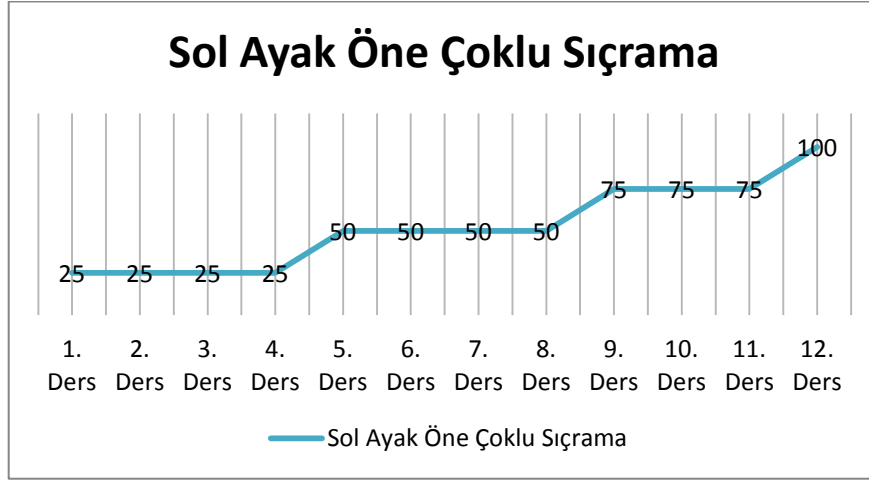
Sağ Ayak Öne Çoklu Sıçrama becerisinde ilk 4 derste gelişim olmamasına rağmen çocuğun dayanıklılığın artması ile birlikte 5. dersten sonra hareket başarı yüzdesin artmaya başladığı ve 9. dersten itibaren %100 ' e ulaştığı gözlemlenmektedir.

**Grafik 17: Sağ Ayak Zikzak Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



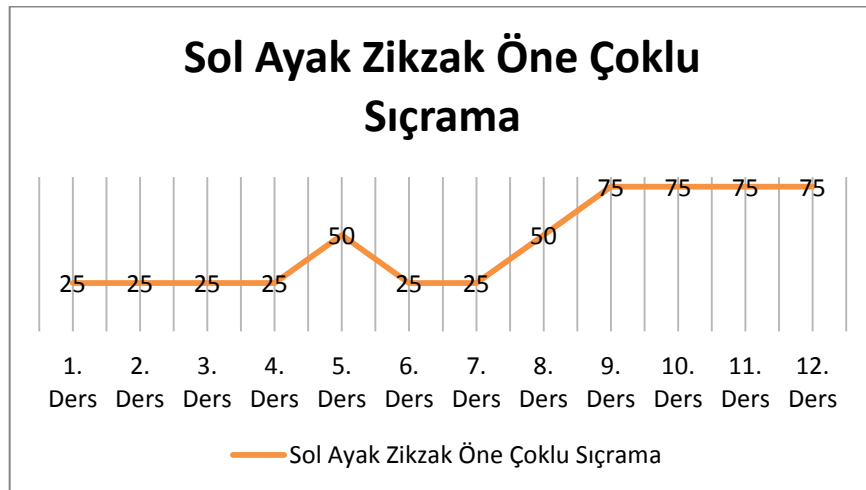
Sağ ayak zikzak çoklu sıçrama becerisinde ilk 6 derste herhangi bir gelişme gözlemlenmemiştir. Fakat 6. dersten 9. derse kadar beceri yüzdesinde artış gözlenmiş ve 9. derste %100 ulaşılmış ve tekrar bir düşüş göstermiştir. Son derste tekrar %100 ' lük başarı yüzdesine tekrar ulaşmıştır.

**Grafik 18: Sol Ayak Öne Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



Sol ayak öne çoklu sıçrama becerisinde ilk 4 ders herhangi bir gelişme gözlemlenmemiştir. Sonraki 4 ders başarı yüzdesi %50 de devam etmiş ve 9. derste %75 bulmuş, son derse kadar aynı seviyede devam etmiştir. Son derste başarı yüzdesi %100'e ulaşmıştır.

**Grafik 19: Sol Ayak Zikzak Öne Çoklu Sıçrama Gelişim Grafiği**



Sol ayak zikzak öne çoklu sıçrama becerisinde ilk 4 ders herhangi bir değişme gözlemlenmemiştir. 5. derste küçük bir artış gözlemlenmesine rağmen bir sonra ki ders tekrar bir düşüş göstermiş ve 7. derste kadar aynı seviyede devam etmiştir. 8. dersle birlikte bir artış olmuş ve 9. derste başarı yüzdesi %75 bulmuş ve son derse kadar böyle devam etmiştir.

## 4.2. Eğitimcilerin Yorumlar

### 4.2.1. Kurum Psikologunun Görüşleri:

**Tablo 1: Kurum Psikologunun Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu**

<u><i>İlk Gözlem Değerlendirmesi</i></u>	<u><i>Son Gözlem Değerlendirmesi</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dikkati dağınıktır,</li> <li>✓ Göz kontağı süresi azdır,</li> <li>✓ Etkinlik dışı konuşması fazladır,</li> <li>✓ Çevreye bakınmaları fazladır,</li> <li>✓ Eğitimciyle birlikte hareket etmemektedir,</li> <li>✓ Eğitimcinin yardımıyla olaya adapte olmaktadır,</li> <li>✓ Hareketler esnasında itirazları vardır,</li> <li>✓ Fiziksel temastan rahatsız olmaktadır,</li> <li>✓ Derslerde inişli çıkışlı davranış problemleri gözlemlenmiştir,</li> <li>✓ Dışarıda yaşadığı olumsuzlukları derse yansıtmıştır,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eğitimci ve çocuk arasındaki etkileşim artmıştır,</li> <li>✓ Göz kontağı süresi artmıştır,</li> <li>✓ Etkinlikler arttıkça çocuğun daha mutlu olduğu gözlemlenmiştir,</li> <li>✓ Çocuğun özgüveni artmıştır,</li> <li>✓ Kendini daha mutlu hissetmeye başlamıştır,</li> <li>✓ Ortak ilgisi artmıştır,</li> <li>✓ Aktivite süresi artmıştır,</li> <li>✓ Kendi kendine konuşmaları azalmıştır,</li> <li>✓ Hareketleri öğrenmeye başlamıştır,</li> <li>✓ Hareket akıcılığı artmıştır,</li> <li>✓ Öğrendiği hareketleri dış ortamlara aktarabilmiştir,</li> <li>✓ Kamera kaydı yapan üçüncü kişiyle etkileşime geçmiştir,</li> <li>✓ Yaptığı hareketin doğal olduğunu anlamaya başlamıştır,</li> <li>✓ Davranış problemleri azalmaya başlamıştır,</li> <li>✓ Eğitimcinin tepkilerine önem vermeye başlamıştır,</li> <li>✓ Hareketleri yapma için daha istekli olmaya başlamıştır,</li> <li>✓ Farklı ortamlarda hareketleri uygulaya başlamıştır.</li> </ul>

Bu çalışmanın; hedefe odaklanma, dikkatini yoğunlaştırma, birlikte hareket etme, zamanı aktif geçirme gibi amaçlara yönelik iyi bir çalışma olduğu söylenebilir.

Otizimli çocuğun ilk değerlendirilmesinde dikkatinin dağınık olduğu, çevreye bakımlarının fazla olduğu ve eğitimci ile birlikte hareket etmediği gözlemlenmiştir. Eğitimcinin yardımıyla olaya adapte olmakta, göz kontağının az, etkinlik dışı konuşmasının fazla olmasıyla beraber itiraz etmeleri bulunmaktadır. Eğitim esnasında sosyal pekiştirici kullanılmış ve çocuk sosyal pekiştirici kabul etmiştir. Dersin başlarında kafasına dokunulmasından rahatsız olmasına rağmen daha sonraki derslerde eğitimciyi kabul etmesinden dolayı eğitimciye itirazda bulunmadığı gözlemlenmiştir. Eğitimciyi izlediği ve eğitimci ile aynı ortamı paylaşabildiği gözlemlenmiştir. Eğitimcinin sınırladığı alan içinde birlikte bir alan kullanılabilmekte ve çok uzaklaşmamaktadır. Ara derslerde inişli çıkışlı davranış problemleri gözlemlenmiş, dışarıda yaşadığı olumsuzlukları derse yansıttığı ve bu sorunlar sonrası derse adaptasyonu çok iyi sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Ara derslerde hareketleri yaparken eğitimcinin tepkisini kontrol etmekte, eğitimci ve çocuk arasında etkileşim ve göz kontağı sürelerinde artma olmuştur.

Etkinlikler devam ettikçe çocuğun daha mutlu olduğu, hareketleri yapmaya başladıkça çocuğun özgüveninin arttığı ve kendini daha mutlu hissetmeye başladığı gözlemlenmiştir. Çocuğun ortak ilgisi gelişmiş ve aktivite süresi artmıştır. Kendi kendine konuşmaları azalmış, ama süreç içinde iniş çıkışlar olmuştur.

Hareketleri öğrenmeye başlamış, hareket akıcılığı atmış ve öğrendiği hareketleri dış ortamlara aktarabilmiştir. Son derste kamera kaydını yapan kişiyle etkileşime geçtiği gözlemlenmiştir. Yaptığı hareketin doğal olduğunu anlamaya başlamış ve davranış problemlerinde belirgin bir azalma olmuştur. Eğitimcinin tepkilerine önem verdiği ve hareketleri yapmak için daha istekli olduğu gözlemlenmiştir. Farklı ortamlarda uygulamaya başlamıştır.

#### 4.2.2. Uzman Çocuk Gelişimcinin Görüşleri:

**Tablo 2: Uzman Çocuk Gelişimcinin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu**

<u><i>İlk Gözlem Değerlendirmesi</i></u>	<u><i>Son Gözlem Değerlendirmesi</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dikkati dağınık,</li> <li>✓ Yaptığı işe adapte olamamaktadır,</li> <li>✓ Çevreye bakınması fazladır,</li> <li>✓ Tamamen sözel ipucu ile hareket etmektedir,</li> <li>✓ Yönergeler sırasında sesler çıkarmaktadır,</li> <li>✓ Eğitimiçi dinlememektedir,</li> <li>✓ Sesli olarak mızırdanmalar ve tek taraflı konuşmaları vardır,</li> <li>✓ Başarısız olduğu zaman ses çıkarmaları ve mızırdanmaları artmaktadır,</li> <li>✓ Eğitimiçiyle sosyal iletişimi azdır,</li> <li>✓ Eğitimiçinin yanında fazla kalmak istememektedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eğitimiçiye daha çok güvenmektedir,</li> <li>✓ Eğitimiçinin yol göstermelerine giderek daha çok katılmaktadır,</li> <li>✓ Daha az sesli itirazlarda bulunmaktadır,</li> <li>✓ Yorulduğunda bir çözüm üretmeye başladığı görülmektedir (gidip sandalyeye oturup dinlenmesi gibi),</li> <li>✓ Daha az sesli tekrarlar görülmektedir,</li> <li>✓ Yapılan çalışlardan keyif almaktadır,</li> <li>✓ Göz kontağı süresinde artmıştır,</li> <li>✓ Yaptığı işi eğitimiçiye gösterme hevesine girmiştir,</li> <li>✓ Eğitimiçiden takdir bekler olmuştur,</li> <li>✓ Kamera çekimi yapan üçüncü kişiyle etkileşime geçmeye başlamıştır,</li> <li>✓ Hareket eğitimi süresinde çocuğun hedeflenen hareketleri öğrenebildiği görülmüştür,</li> <li>✓ Anlamsız ses çıkarmalarında azalma olmuştur,</li> <li>✓ Çözümler bulmaya başlamıştır,</li> <li>✓ Günlük hayatta öğrendiği hareketleri genellediği gözlemlenmiştir.</li> </ul>

Otizimli çocuğun, değerlendirme seansında dikkatinin dağınık olduğu, yaptığı işe adapte olamadığı, çevreyi izlediği ve tamamıyla sözel ipucu ile hareket ettiği, uygun olmayan davranışları gözlemlenmiştir. Yönergeler sırasında sesler çıkardığı ve

eğitimciyi dinlemede g¼çl¼k çektiği g¼r¼lm¼řt¼r. Hareketleri çok fazla ¼st ¼ste tekrar ettiğinde sesli olarak mızırđanmalar (itirazlar), tek taraflı konuşmaları g¼r¼lm¼ř ve başarısız olduğu zaman ses çıkarmaların ve mızırđanmaların artığı izlenmiştir.

İlk derslerde otizmlili çocuğun, eğitimciyle sosyal iletişiminin az olduğu, fakat son derslere bakıldığında artık eğitimciye daha çok g¼vendiđi, eğitimcinin yol g¼stermelerine giderek daha çok katıldığı ve daha az sesli itirazda bulunduğu izlenimi edinilmiştir. Yorulduğunda bir öz¼m ¼retmeye başladığı (gidip sandalyeye oturup dinlenmesi gibi) ve daha az sesli tekrarlar yaptığı, çalışmalardan keyif almaya başladığı g¼r¼lm¼řt¼r.

Eğitimcinin y¼z¼ne bakma ve g¼z kontağı kurmada artış olmuş ve yaptığı işi eğitimciye g¼sterme hevesine girmiş, eğitimciden takdir bekler olmuştur. Sosyal iletişiminde bir artış olmuş, kamerayı alan ¼ç¼nc¼ kişiyle de etkileşime geçmeye başlamıştır. Hareket eğitimi s¼resince çocuğun hedeflenen hareketleri ¼đrenebildiđi g¼r¼lm¼řt¼r. Anlamsız ses çıkarmalarda azalma olduğu, öz¼mler bulmaya başladığı (problem çözme becerisi), sosyal iletişiminin arttığı, g¼nl¼k hayatla ¼đrendiđi hareketleri genellediği g¼zlenmiřtir.

### 4.2.3. Uzman Özel Eğitimcinin Görüşleri:

**Tablo 3: Uzman Özel Eğitimcinin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu**

<u><i>İlk Gözlem Değerlendirmesi</i></u>	<u><i>Son Gözlem Değerlendirmesi</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eğitimcini söylediklerini yapmaktadır,</li> <li>✓ Ortak ilgi kuramamaktadır,</li> <li>✓ Hareketleri sadece yapması gerektiği için yapmaktadır,</li> <li>✓ Ne bir iletişim çabası ne de hareketleri öğrenmek gibi bir çabası bulunmamaktadır,</li> <li>✓ Etrafa bakınması fazladır,</li> <li>✓ Fiziksel temastan rahatsız olmaktadır,</li> <li>✓ Hareketleri hemen bitirme isteğindedir,</li> <li>✓ Yönergeyi yapmakla birlikte ses çıkarmaları ve etkinlik dışı konuşmaları çok fazladır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Davranış problemlerinde azalmıştır,</li> <li>✓ Kendi kendine konuşmalarında belirgin derecede bir azalma olmuştur,</li> <li>✓ Fiziksel temasa izin vermeleri artmıştır,</li> <li>✓ Eğitimciyle etkileşime geçmeye başlamış,</li> <li>✓ Eğitimcinin tepkilerini izleyerek ona göre davranmaya başlamış,</li> <li>✓ Göz kontağı süresi artmıştır,</li> <li>✓ Eğitimcinin tepkilerini izlemesi artmıştır,</li> <li>✓ Yaptığı işi eğitimci ile paylaşmaya başlamıştır,</li> <li>✓ Ortak ilgisi artmıştır,</li> <li>✓ Yaptığı işi eğitimciye sunmaya çalışmıştır,</li> <li>✓ Davranış problemleri azalmıştır,</li> <li>✓ İstekleri ifade etmeye başlamıştır (sandalyeye gidip oturması ve dinlenmesi),</li> <li>✓ Çalışlardan keyif aldığı gözlemlenmiştir.</li> </ul>

Otizmlili çocuk, çalışma başlangıcındaki değerlendirme süresince biraz robotik bulunduğu ve eğitimcinin söylediklerini yapmasına rağmen eğitimci ile ortak ilgi kurarak yapmadığı gözlemlenmiştir. Hareketleri sadece yapması gerektiğini bildiği için yapmaktadır. Ne bir iletişim çabası ne de hareketleri öğrenmek gibi bir çabası olmadığı gözlenmiştir. Etrafa bakınma ve hareketleri bir an önce bitirme isteği gözlemlenmiştir. Yönergeyi yapmakla birlikte ses çıkarmaları ve etkinlik dışı konuşmalarının çok fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Sonraki çalışmalarda davranış problemleri olmakla beraber kendi kendine konuşmada belirgin derecede bir azalma, fiziksel teması izin vermelerinde artış olduğu izlenmiştir. İlk başta eğitimcinin yanında fazla kalmak istemezken sonra ki derslerde eğitimcinin tepkilerini izleyerek ona göre davranmaya, eğitimcinin söyledikleri sonucunda hareketleri daha iyi yapmaya başlamıştır.

Özellikle fiziksel yardımla beceri öğretimi yapılırken göz kontağı ve eğitimcinin tepkilerini izlemesi artmıştır. Yaptığı işi eğitimci ile paylaşmaya başlamış, ortak ilgisi artmış ve yaptığı işi eğitimciye sunmaya çalışmıştır. Davranış problemleri azalmıştır. Eğitimcinin çocuğa davranış şekli çok iyi olmakla beraber sosyal pekiştiricileri iyi kullanmıştır. Eğitimcinin çocuğa fiziksel teması çok etkili olmuştur. Eğitimci çocuğun uygun davranışlarına gelebilmesi için uygun ipuçları vermiştir. İlk dersten son derse kadar davranış problemlerinde sürekli bir azalma görülmüştür. İsteklerini ifade etmeye başlamış (sandalyeye gidip oturup dinlenmesi gibi) ve bu çalışmadan keyif aldığı gözlemlenmiştir. Değerlendirmede davranış problemlerinin süresi ve sıklığında son derse kadar bir azalma gözlemlenmiştir. Ders tamamen beceriye yönelik olmamış iletişim de önemsenmiştir. Çocukla aynı pozisyona gelinerek göz teması kurulmuş ve bu çocukla olan etkileşimi arttırmıştır.



#### 4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninin Görüşleri:

**Tablo 4: Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu**

<u>İlk Gözlem Değerlendirmesi</u>	<u>Son Gözlem Değerlendirmesi</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dikkati dağınıktır,</li> <li>✓ Çevreye bakınması fazladır,</li> <li>✓ Eğitimciyle birlikte hareket etmektedir,</li> <li>✓ Eğitimciyi dinlememektedir,</li> <li>✓ Hareketleri fiziksel yardım ve sözel ipucu ile yapabilmektedir,</li> <li>✓ Göz kontağı süresi azdır,</li> <li>✓ Etkinlik dışı konuşması fazladır,</li> <li>✓ Fiziksel temastan rahatsız olmaktadır,</li> <li>✓ Derslerde davranış problemleri vardır,</li> <li>✓ Dışarıda yaşadığı olumsuzlukları derse yansıtmıştır,</li> <li>✓ Yaptığı işe adapte olamamaktadır,</li> <li>✓ Yönergeler sırasında sesler çıkarmaktadır,</li> <li>✓ Aktivite süreleri arttıkça sesli itirazları artmaktadır,</li> <li>✓ Başarısız olduğu zaman ses çıkarmaları ve mızırdanmaları artmaktadır,</li> <li>✓ Eğitimciyle sosyal iletişimi azdır,</li> <li>✓ Eğitmenin yanında fazla kalmak istememektedir,</li> <li>✓ Eğitimciyle ortak ilgi kurmamaktadır,</li> <li>✓ Hareketleri sadece yapması gerektiği için yapmaktadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eğitmen ve çocuk arasındaki etkileşim artmıştır,</li> <li>✓ Göz kontağı süresi artmıştır,</li> <li>✓ Etkinlikler arttıkça çocuğun daha mutlu olduğu gözlemlenmiştir,</li> <li>✓ Ortak ilgisi artmıştır,</li> <li>✓ Aktivite süresi artmıştır,</li> <li>✓ Kendi kendine konuşmaları azalmıştır,</li> <li>✓ Kamera kaydı yapan üçüncü kişiyle etkileşime geçmiştir,</li> <li>✓ Yaptığı hareketin doğal olduğunu anlamaya başlamıştır,</li> <li>✓ Davranış problemleri azalmaya başlamıştır,</li> <li>✓ Eğitmenin tepkilerine önem vermeye başlamıştır,</li> <li>✓ Hareketleri yapmak için daha istekli olmaya başlamış,</li> <li>✓ Eğitmeniye güveni artmıştır,</li> <li>✓ Eğitmenin liderliğini kabullenmiştir,</li> <li>✓ Daha az sesli itirazlarda bulunmakta,</li> <li>✓ Yorulduğunu ifade etmeye başlamıştır,</li> <li>✓ Daha az sesli tekrarlar görülmektedir,</li> <li>✓ Eğitmeniden takdir bekler olmuştur,</li> <li>✓ Hareket eğitimi süresinde çocuğun hedeflenen hareketleri öğrenebildiği görülmüştür,</li> <li>✓ Hareket akıcılığı artmıştır,</li> <li>✓ Hareket eğitimi süresinde çocuğun hareket kabiliyetinin ve özgüveninin arttığı gözlemlenmiştir.</li> </ul>

İlk değerlendir sürecinde çocuğun motor beceri olarak yetersiz olduğu, dikkatin dağınık ve çevreye çok fazla bakındığı gözlemlenmiştir. Çocuğun hareketi fiziksel yardımla yapabildiği ve bu yardım esnasında fiziksel temastan rahatsız olduğu, kendini uzak tuttuğu ve eğitimci ile herhangi bir iletişime geçmediği gözlemlenmiştir. Çocuğun hareketleri yapamadığı, gerildiği, kendi kendine konuşmalarının olduğu ve kendini uyaran davranışlara yöneldiği gözlemlenmiştir (kendi başına vurmaşı gibi). Aktivite sırasında çocuğun kendini ifade edemediği, yorulduğunda gerginliğinin arttığı ve hareketlerin ilgisini çekmediği gözlemlenmiştir. Ders esnasında kamera kaydını yapan 3. kişiye karşı herhangi bir tepki vermemiştir.

Ara derslerde çocuğun dışarıda yaşamış olumsuzluklardan dolayı derste gerildiği ve hareketlere adapte olamadığı gözlemlenmiş ve hareketleri yapamadığında bu gerginlik durumunun arttığı gözlemlenmiştir. Dersler ilerledikçe çocuğun hareketleri yapmaya başlamasıyla birlikte kendini daha iyi hissetmeye başladığı, kendi kendine konuşmalarında azalma olduğu ve kendini uyarıcı davranışlarda bulunmadığı gözlemlenmiştir. Eğitici ile göz kontağı kurmaya başlamış ve eğitimciyi kabul etmeye başlamıştır. Eğitimcinin fiziksel temaslarına olumlu tepkiler vermeye başlamamış ve hareketleri başarmasıyla birlikte kendini ifade etmeye başladığı gözlemlenmiştir.

Son derste çocuğun artık hareketleri bağımsız olarak yapabildiği, bu hareketleri değişik ortamlarda kullanmaya başladığı ve hareketleri akranları ile iletişime geçmek için kullandığı gözlemlenmiştir. Artık eğitimciyi tamamen kabullenmiş, eğitimciyle göz kontağı kurmaya başlamış ve eğitimcinin takdirini beklemeye başlamıştır. Sınıf içinde daha rahat hareket etmeye başlamış ve hareketleri yapmak için çok istekli olduğu ve hareketler esnasında mutlu olduğu gözlemlenmiştir. Son derste anlamsız konuşmalarının neredeyse kaybolduğu, yorulduğu zaman sandalyeye gidip oturarak yorgunluğuna çözüm retemeye başladığı gözlemlenmiştir. Artık son derste kamera çekimi yapan 3. kişi ile sözel ve fiziksel iletişime geçtiği, nc kişinin varlığını kabul ettiği görülmektedir.

Tablo 5: Dört Eğitiminin Ortak Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tablosu

	PSİKOLOG				UZM. ÇOCUK GELİŞİMCİ				UZM. ÖZEL EĞİTİMCİ				BEDEN EĞT. ve SPOR EĞİTMENİ			
	İlk Gözlem		Son Gözlem		İlk Gözlem		Son Gözlem		İlk Gözlem		Son Gözlem		İlk Gözlem		Son Gözlem	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Dikkati dağınıktır.	●			✓	●			✓	●			✓	●			✓
Göz kantağı süresi azdır.	●			✓	❖			✓	❖			✓	●			✓
Eğitimci ile sosyal iletişimi azdır.	●			✓	●			✓	❖			✓	●			✓
Çevreye bakınması fazladır.	●			✓	●			✓	●			✓	●			✓
Etkinlik dışı konuşmaları vardır.	●			✓	●			✓	●			✓	●			✓
Yaptığı işe adapte olmaktadır.	●			✓	●			✓	●			✓	●			✓
Eğitimciyi dinlemektedir.	●			✓	●			✓	❖			✓	●			✓
Fiziksel temastan rahatsız olmaktadır.	●			✓	❖			✓	●			✓	●			✓

- İstenilen becerinin olmadığını,
- ✓ İstenilen beceride olumlu gelişme olduğunu,
- ❖ Eğitiminin bu konuda herhangi bir yorumda bulunmadığını göstermektedir.

### 4.3. Eğitimci Görüşlerinin Yorumlanması

#### 1. Hareket eğitimi derslerinin otizmlı çocuğun dikkat süresi üzerinde etkisi:

Sosyal beceriler, insanlarla olumlu ilişkiler başlatıp bu ilişkilerin sürdürülebilmesini, farklı ortamlarda, iletişim kurma, duygularını ifade edebilme, olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler elde edildiğinde otizmlı çocuklarında akranlarıyla birlikte ve akranlarının faydalandığı hizmetlerden yararlanabilmesini sağlar (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sosyal etkileşim başlatan bir kişiyle göz kontağı kurmayan veya yüz ifadelerine dikkat etmeyen bir kişi sosyal etkileşim girişimlerine tepki vermede ve genel olarak sosyal ortamlarda karşılıklı iletişim ve etkileşimi sürdürmede zorluklar yaşayacaktır (Tekin-İftar 2012).

Yapılan çalışmanın ilk gözleminde; dört eğitimci de çocuğun; aktiviteler sırasında dikkatini dağınık ve dikkat süresinin kısa olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Çocuğun belli bir konuda dikkatini odaklayamadığını ve bu sorunun çocuğun öğrenmesini engellediği görüşünde birleşmişlerdir. Aktiviteler sırasında çevreye çok fazla bakındığı kendi kendine konuşmalarının çok fazla olduğu ve kendini uyarıcı davranışlarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Çocuğun ders dışında yaşamış olduğu olumsuz olayların çocuğu ders esnasında da rahatsız ettiği ve bu sorunlar nedeniyle derslere adapte olamadığı gözlemlenmiştir. Eğitimcinin yardımıyla hareketlere adapte olabildiği fakat eğitimciyi dinlemediği gözlemlenmiştir. Dikkatinin dağınık olması ve dikkat süresini az olmasından dolayı hareketlerde başarısız olduğu ve bu başarısızlığın çocuğu ders esnasında gerilmesine ve bu gerginliğini kendi kendine konuşma ve kendini uyarıcı davranışlara yönelmesine neden olduğu gözlemlenmiştir. Hareketler esnasında çocukta ne herhangi bir iletişim çabası, ne hareketi öğrenmek gibi bir çabasının olmadığı ve hareketleri bir an önce bitirmek istediği gözlemlenmiştir.

Dersler sonunda eğitimcilerin gözlemleri sonucunda çocuğun hareketleri öğrendiği ve öğrendiği hareketleri değişik ortamlarda kullanmaya başladığı gözlemlenmiştir (örn. Dersten önce akranıyla beraber zıplayarak bir uçan balonu yakalamaya çalışması). 4 eğitimci de çocuğun hareketleri öğrenmesinde dikkat süresinin artmasının temel etken olduğu konusunda birleşmişlerdir. Son derste çocuğun etrafına bakmak yerine tamamen yaptığı hareketlere odaklandığı ve kendi kendine konuşmaların dikkati çekecek kadar azaldığını gözlemlediklerini söylemektedirler. Çocuğun ders sırasında kendini uyarıcı davranışlara yönelmediği ve problemler karşısında çözüm

(yorulduğunda dinlenmek için oturmak, susduğunda su istemek, vb) üretmeye başladığı konusunda eğitimciler birleşmektedirler. Çocuğun hareketleri yapabilmesiyle birlikte çocukta belirgin bir mutluluk ve rahatlama (hareket bitiminde eğitmeni ile şakalaşmak – çak yapmak, gülümsemek, göz teması kurarak takdir beklemek, vb) gözlemlendiği eğitimciler tarafından söylenmektedir. İlk derslerde herhangi bir iletişim çabasında bulunmayan çocuğun hem dersi uygulayan eğitmeni, hem de kamera kaydını yapan 3. kişi ile iletişime geçtiği gözlemlenmiştir. 4 eğitimcide uygulanan hareket eğitimi derslerinin otizmli çocuk çocuğun dikkat süresi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu konusunda birleşmişlerdir.

## **2. Hareket eğitimi derslerinin otizmli çocuğun birlikte hareket etme becerisi üzerinde etkisi;**

Eğitimcilerin gözlemleri sonucunda 4 eğitmeni de çocuğun ilk dersler esnasında eğitmeni ile ortak bir ilgisinin olmadığı ve hareketleri öğrenmek konusunda isteksiz olduğunu gözlemlemişlerdir.

İlk derslerde çocuğun eğitmeniyi dinlemediği, fiziksel temastan rahatsız olduğu ve derslerde çocuğun kendini sözel olarak ifade etmediği ve itirazlarını kendi kendine konuşmalar ve mırıldanmalar şeklinde ifade ettiğini söylemektedirler. Hareketler esnasında eğitmeninin yanında fazla kalmak istemediği ve kamera kaydı yapan 3. kişi ile herhangi bir sosyal iletişime geçme çabasında olmadığı konusunda eğitimciler fikir birliği içerisinde olduklarıdır.

Dersler sonunda eğitimcilerin gözlemleri sonucunda çocuğun eğitmeni ile birlikte hareket etmeye başladığı, kendisini daha fazla ifade etme çabası içinde olduğu ve eğitmeninin tepkilerine önem vermeye başladığı, fiziksel temastan rahatsız olmadığı ve eğitmeniyi kabullendiğini gözlemlemişlerdir. Çocuğun isteklerini dile getirmeye başlaması ile birlikte daha rahat hareket ettiği gözlemlenmiştir. Çocuğun dersler ilerledikçe rahatlamaıyla birlikte mutlu olduğu, anlamsız konuşmalarının ve mırıldanmalarının neredeyse sona erdiği konusunda birleşmektedirler. Çocuğun kamera kaydı yapan 3. kişi ile göz kontağı kurmaya başladığı ve sözel iletişime geçtiğini ve artık daha hareketlerin yapıldığı alanda çocuğun rahat olduğunu söylemektedirler. 4 eğitmeni de dersler sonunda çocuğun artık hem hareketler esnasında eğitmeniyle birlikte hareket etmeye başladığını ve hareketleri daha hızlı öğrenmeye başladığı gözlemlemişlerdir.

### **3. Hareket eğitimi derslerinin otizmlı çocuğun özgüveni ve çevresindeki kişilerle iletişime geçmesi üzerinde etkisi:**

Otizmlı çocukların sosyal karışıklılığa ilişkin sınırlılıkları olduğu bilinmekte ve diğerlerinin duygularındaki farklılıkları anlayabilmede zorluklar yaşamaları ile kardeşlerini ve akranlarını fark etmemekle sonuçlandığı belirtilmektedir (Lord ve Risi, 1998). Yapılan çalışmaların başlarında 4 eğitimci de çocuğun ilk derslerde herhangi bir iletişim çabasında olmadığı ve hareketleri başaramamasından dolayı gergin ve mutsuz olduğunu gözlemlemişlerdir.

Çocuğun ilk derslerde eğitimcinin fiziksel temasına tepki gösterdiği ve hareketleri yapmakta isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimciler; çocuğun hareketlere yalnızca fiziksel yardım ve sözel ipuçlarıyla katılabildiği ve bu süreç esnasında hareketleri yapma konusunda isteksiz olduğu fikrinde birleşmektedirler.

Kamera kaydı yapan 3. kişi ile herhangi bir fiziksel ve sözel iletişimi olmadığı görülmektedir. 4 eğitimci de çocuğun hareketleri yapamamasından dolayı gerildiğini ve kendini sosyal iletişime kapadığını konusunda birleşmektedirler.

Sosyal beceriler, belirli durumlarda olumlu yönde sosyal neticeler elde etmesini ve toplumda kabul görmesini sağlayan, gözlenebilir ve öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Genellikle otizmlı çocuk çocuklar, esnek çözüm gerektiren durumlar, bekleyebilme, başkalarının yüz ve beden ifadelerini anlama, anlamlandırma, ilişki başlatma, sürdürme, arkadaş edinme, soyut kavramları anlama, kendini ifade edebilme gibi durumlarda zorlanmaktadırlar (Benice, 2013). Otizmlı çocuklarda, toplumsal ilişkiler sırasında karşılaştıkları zorluklar, otizmin belirgin özelliklerinden biridir (Bodur ve Soysal, 2004).

Yapılan çalışmalar sonucunda eğitimciler, çocuğun daha rahat ve özgüveninin artış olduğu konusunda birleşmektedirler. Son derslere doğru çocuğun artık daha mutlu olduğu ve yapmış olduğu hareketlerde keyif almaya başladığı gözlemlenmiştir. İlk derslerde çevresindeki bireylerin farkında olmayan çocuk, son derslere doğru hem eğitimci ile hem de kamera kaydını yapan üçüncü kişi ile hem sözel, hem de fiziksel etkileşime geçmeye başlamıştır. Bu rahatlama ile çocuğun kendi kendine konuşmalarının azaldığı ve çocuğun artık daha sakin ve mutlu olduğu konusunda eğitimciler birleşmektedirler. Eğitim sırasında çocuğun ders kurallarına uyduğu ve bundan rahatsız olmadığı gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmanın son derslerinde, çocuğun kendini sözel olarak ifade etmeye başladığı dört eğitimci tarafından da gözlemlenmiştir. Çocuğun dersler ilerledikçe eğitime karşı olan güvenin arttığı ve eğitimcinin yüzüne daha fazla bakmaya başladığı ve eğitimcinin tepkileri takip ederek ona göre hareket etmeye başladığı gözlemlenmiştir. Eğitimci ve çocuk arasında bir bağ olduğu konusunda eğitimciler birleşmektedirler. Otizmlili çocukların çoğunlukla nadiren iletişime geçtikleri ve bu iletişimin çoğunlukla sınırlı ve olumsuz bir şekilde olduğu görülmektedir (Darıca ve ark. , 2005).Yapılan çalışma ile iletişime geçme konusunda bir ilerleme kaydedilmiştir.

Otizmlili çocukların uygun oyun oynama davranışı kazanabilmesi için öncelikle taklit etme becerilerini geliştirme konusunda onlara yardımcı olmalı ve hareket kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Arar, 2012). Otizmlili çocukların akranlarıyla çok az iletişime geçmeleri, otizmlili çocuk çocukların doğru sosyal becerileri ve tek başına veya akranlarıyla beraber oyun becerilerini sınırlamaktadır (Wulff, 1985). Eğitimciler yapılan çalışmalar sonucunda çocuğun ilk derslerde arkadaşlık ilişkilerindeki yetersiz olduğu gözlenen çocuğun, son derslerde öğrenmiş olduğu hareketleri akranları ile iletişime geçmek için kullanmaya başladığını, kendini daha rahat ifade etmeye başladığı ve akranları ile kendiliğinde iletişim kurmaya başladığı gözlemlenmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### SONUÇ

Özel eğitim gören otizmlı çocuklarda, hareket eğitimi derslerinin otizmlı çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

Kanner 1943'te otizmi tanımlarken sosyal çekingenliği (içine kapanıklık) en önemli belirti olarak değerlendirmiştir. Otizmlı çocukların sıklıkla görülen sosyal özellikleri; fiziksel temastan kaçınmalarıdır. Özellikle yaşamlarının ilk dönemlerinde, karşılıklı göz kontağı kuramamaları, kendilerine gülümsendiğı zaman aynı tepki ile karşılık vermemeleri, diğler insanların varlığının farkında olmamaları, insanlara karşı ilgisizlik, sosyal kuralları anlama ve oyun becerilerindeki ilgisizlik, sosyal kuralları anlama ve oyun becerilerindeki yetersizlikler şeklinde belirtilmektedir (Darıca ve ark., 2005). Otizmlı bir çocukta en çarpıcı yaşantı, karşılıklı iletişimde çoğı kez insanın, bir kedi ve köpekle kurduğı iletişimin bu çocuklarda neredeyse hiç olmayışıdır. Karşılıklı anlamlı ve iletişimsel bilgi içeren bir göz temasının yokluğu çoğı kez ilk fark edilen belirtileridir (Korkmaz, 2010).

Otizmlı çocukların bilişsel ve algısal alanlardaki yetersizlikleri sonucunda anlama, ilişki kurma, problem çözme ve iletişim alanlarında sınırlı yeteneklere sahip oldukları bilinmektedir (Cohen, 1987). Genellikle otizmlı çocuk çocukların göze çarpan diğler özelliklerinden biri de, sosyal gelişimlerdeki yetersizliktir. Kanner 1943'te sosyal yetersizliği, otizmin en önemli belirtisi olarak değerlendirmiştir (Lewis, 1987). Otizmlı çocukların sosyal özellikleri; fiziksel temastan kaçınmaları, özellikle yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kuramamaları, kendilerine gülümsendiğı zaman gülümsemeyle karşılık vermemeleri, insanlara karşı ilgisiz kalmaları, sosyal kuralları anlamada ve oyun becerisinde yetersiz olmaları şeklinde belirlenmektedir (NAC 2009)

Etkileşimi sürdürmede yaşadıkları sorunlar ise oyun ve etkinliklerde sıra alma, diğlerlerinin selamlaşmasına karşılık verme, akranlarının oynadıkları oyuna katılım davetlerine tepkide bulunma, kendisine sorulan sorulara cevap verebilmeyi içermektedir. Etkileşimi sonlandırmada ise sohbetin bittiğini belirten işaretleri fark edebilme ve etkileşimi sonlandırmada uygun ifadeleri kullanabilme açısından güçlükleri bulunmaktadır (Bellini, 2004; Vickerstaff, Wong, Lopez ve Dossetor, 2007). Otizmlı çocukların, ip atlama, dans, yüzme gibi büyük kas motor becerilerin kullanılmasını



gerektiren bazı hareketleri, taklit etme becerilerinin çok az ya da hiç olmamasına bağlı olarak daha geç öğrendikleri görülmektedir (Darıca ve ark. , 2005).

1. Hareket eğitimi dersleri sonunda, otizimli çocuk ve eğitimci arasındaki etkileşimin, ortak ilgisinin, çocuğun özgüveninin arttığı ve daha rahat sosyal iletişime geçmeye başladığı gözlemlenmiştir.
2. Hareket eğitimi dersleri sonunda otizimli çocuk çocuğun göz kontağı ve dikkat süresinde belirgin bir artış olmuştur.
3. Hareket eğitimi dersleri sonunda otizimli çocuğun hareketleri öğrenmeye başlaması ile birlikte daha farklı etkinlikler bekler hale gelmiş ve çocuğun daha mutlu olduğu gözlemlenmiştir.
4. Otizimli çocuğun derslerin başlarında kendi kendine konuşmaları son derslerde büyük oranda azalmış ve anlamlı konuşmaları artmıştır. Hareket eğitimi derslerinin başlarında, hareketleri yapmakta zorlanmasından dolayı çok fazla sesli itirazda bulunmaktayken, ilerleyen derslerde çocuğun hem eğitimciyi kabullenmeye başlaması, hem de hareketleri başarmasından dolayı artan özgüveniyle birlikte sesli itirazlarında belirgin azalmalar olmuştur.
5. Hareket eğitimi derslerinin başlarında, davranış problemleri sergileyen çocuğun son derslerde hareketleri yapabildiğini görmesiyle birlikte özgüveni artmış ve artık hareketleri yapmakta daha istekli hareketler sergilemeye başlamıştır. Hareket eğitimi dersleri sonunda otizimli çocuğun yaptığı hareketin doğal olduğunu anlamaya başlamış ve bununla birlikte daha doğal hareket etmeye başladığı gözlemlenmiştir.
6. Hareket eğitimi derslerin başlarında, eğitimcinin tepkilerinin farkında olmayan otizimli çocuk derslerin ilerlemesi ile birlikte, eğitimcinin geri bildirimlerine ve uygulaması gereken hareketlere önem vermeye başlamıştır. Hareket eğitimi derslerinin başlarında, eğitimci ile etkileşime geçmek istemeyen ve fiziksel olarak kendini eğitimciden uzak tutmayı tercih eden çocuk dersler ilerledikçe eğitimciye güvenmeye ve eğitimci ile etkileşime geçmeye başlamış, kendisini eğitimciden uzak tutmayarak hem sözel, hem de fiziksel etkileşime rahatlık geçmeye başlamıştır. Yaptığı işi eğitimciye gösterme hevesine girmiş ve eğitimciden takdir bekler olmuştur.

7. Hareket eğitimi derslerinin başlarında, eğitimcinin liderliğini kabullenmeyen çocuk dersler ilerledikçe eğitimcinin yönlendirmelerine, itiraz etmeden ve de herhangi bir davranış problemi çıkarmadan uymaya başlamıştır
8. Hareket eğitimi derslerinin başlarında, hareketleri yapmaktan zorlanmasından dolayı çok fazla sesli itirazda ve de tekrarlarında bulunmaktayken ilerleyen derslerde çocuğun hem eğitimciyi kabullenmeye başlaması hem de hareketleri başarmasından dolayı artan özgüveniyle birlikte sesli itirazlarında ve de tekrarlarında belirgin azalmalar olmuştur.
9. Hareket eğitimi süresinde otizmlilerde sıkça görülen kendini ifade edememe derslerin başında görülmekteyken, dersler ilerledikçe otizmlilerde çocuğun yorulduğunu ifade etmeye ve yorgunluğunu gidermek için çözüm üretmeye başlamıştır.
10. Hareket eğitimi süresinde çocuğun hareket kabiliyetinin arttığı gözlemlenmiştir, Hareket eğitimi süresinde çocuğun hedeflenen hareketleri öğrenebildiği görülmüştür ve hareket akıcılığı artmıştır. Hareketleri yapmaya başlaması ile birlikte özgüvenin artış gözlemlenmiştir.
11. Öğrendiği hareketleri farklı ortamlarda sergilemeye başlamıştır, Çocuğun öğrendiği hareketi akranlarıyla iletişimde kullandığı gözlemlenmiştir, Günlük hayatta öğrendiği hareketleri genellediği gözlemlenmiştir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonucuna bağlı olarak ortaya çıkan önerileri ise şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Otizmliler için beden eğitimi ve spor dersleri, çocuklardaki gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak derslerde uygulanmalıdır.

2. Otizmlilerde beden eğitimi ve spor dersleri, fiziksel ve sosyal özellikler üzerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle otizmlilerde çocukların beden eğitimi ve spor derslerine katılmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir.

3. Otizmliler için beden eğitimi ve spor dersleri alanında daha çok çalışma yapılmalıdır.

4. Otizmliler için beden eğitimi ve spor derslerinde ön eğitim almış otizmlilerde çocuklarla oluşturulacak küçük gruplarla da çalışmalar yapılmalıdır.

5. Otizm alanında çalışacak beden eğitimi öğretmenleri için özel gelişim seminerleri düzenlenmelidir.

6. Özel eğitim kurumlarında daha çok sayıda beden eğitimi öğretmeni istihdam edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., ve Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Y. Alogan, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınları.
- (WHO), W. H. (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders*. Geneva: WHO.
- Akyol, A., Bilgiç, P., ve Ersoy, G. (2008). *Fiziksel aktivite, beslenme ve sağlık yaşam*. Ankara: Klastmat Yayıncılık.
- Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. New Jersey: Pearson.
- Anderson, P. A., Taras, M., ve Cannon, B. O. (1996). *Behavior intervention for young children with autism*. (C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce, Dü) Texas: Pro-Ed.
- Anderson-Hanley, C., Tureck, K., ve Schneiderman, R. L. (2011). Autism and exergaming: effects on repetitive behaviors and cognition. *Psychol Res Behav Manag* , 4, 129-137.
- Arar, A. (2012). Otizm Ve Oyun. *Otizm Dünyası* , 1 (1), 27-28.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders Fifth Edition ( DSM-5)*. Washington DC, London : American Psychiatric Publishing.
- Austin, V. L., ve Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (M. Özkes, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme* , 34, 174-183.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bellini, S. (2006). *Bulding social relationships*. KS: Austism Asperger Publishing Co.
- Bellini, S. (2004). Social skills deficits and anxiety in higher functioning children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 19, 45-51.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., ve Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education* , 28 (3), 153-162.
- Bodur, Ş., ve Soysal, S. A. (2004). Otizmin tanısı ve önemi. *STED* , 13 (10), 394-397.
- Bredenkamp, S., ve Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate programs in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Bruey, C. T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Bruininks, R. H., ve Chavat, M. (1990). Research on the motor proficiency of persons with mental retardation, Psychomotor therapy and adapted physical activity. H. V. Coppenolle, ve J. Simons (Dü.), *in Beter Movement Proceeding of the 2 International Symposium*. içinde

- Bruinsma, Y., Koegel, L. K., ve Koegel, K. K. (2004). Joint attention and children with autism: a review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* , 10, 169-175.
- Buchanan, S. M., ve Weiss, M. J. (2008). Applied behavior analysis and autism. *New Jersey Center of Outreach and Services for the Autism Community*.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral intervention for reducing behavior problem in person with autism: A quantitative synthesis of single subject research. *Research in Developmental Disabilities* (24), 120-138.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation* , 96 (4), 405-418.
- Charman, T., ve Wendy, S. (2006). *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders Early Identification, Diagnosis, and Intervention*. The Guilford Press.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Cox, A., Baird, G., ve Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* , 33, 781-789.
- Cohen, J. D., Donnellan, M. A., ve Paul, R. (1987). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Maryland: A Wiley Publication.
- Çalışkan, E. (2011). Engelli çocuklarda spor eğitimi ve ailelerin yaklaşımı. *I.Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi Ve Spor Kongresi* (s. 30-33). Konya: Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu.
- Darıca, N., Gümüşçü, Ş., ve Abidoğlu, Ü. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., ve Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education* , 31 (5), 358-367.
- Dunlap, G., ve Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions* (1), 77-87.
- Elliot, N. S., ve Gresham, F. M. (1987). Children's social skills assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development* , 66, 96-99.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergenekon, Y., Yücesoy-Özkan, Ş., Sola, C., Gümüş, T., Vuran, S., Seray-Olçay, G., et al. (2012). *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. (S. Vuran, Dü.) Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ergun, N. (2011). Bedensel engellilerde sportif aktiviteler ve klasifikasyon. *I.Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi Ve Spor Kongresi* (s. 42-46). Konya: Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu.

- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *44*, 14-19.
- Foxx, R. M. (1982). *Increasing behaviors of persons with severe retardation and autism*. Illinois: Research Press.
- Fry, P. G. (1994). Expanding multicultural curriculum: Helping children discover cultural similarities. *Social Studies and Young Learner* , 6 (3), 12-15.
- Gerhard, P. F., ve Mayville, E. (2010). Assessment of social skills and social competence in learners with autism spectrum disorders. (D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, ve P. J. Norton, Dü) *ABCT Clinical Assessment Series* , 193-205.
- Gresham, F. M. (1988). *Best practices in social skills training*. (A. Thomas, ve J. Grimes, Dü) Washington: National Association of School Psychologist.
- Gresham, F. M., Sugai, G., ve Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children* , 67, 331-344.
- Gumpel, T. P. (2007). Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importance of self-regulatory mechanisms. *Psychology in the Schools* , 44 (4), 351-372.
- Gülay, H., ve Akman, B. (Ankara). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. 2009: Pegem Akademi.
- Güneş, A. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi Matbaası.
- Hansen, R. L., ve Ozonoff, S. (2003). *Alternative theories: Assessment and therapy options*. (A. Ozonoff, S. J. Rogers, ve R. L. Hendren, Dü) Washington,DC: American Psychiatric Publishing,Inc.
- Heflin, L. J., ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River,NJ: Pearson.
- Honda, H., Shimizu, Y., ve Rutter, M. (2005). No effect of MMR withdrawal on the incidence of autism: A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 46, 572-579.
- Ingersoll, B. (2003). Teaching children with autism to imitate using a naturalistic approach;Effects on imitation,play and social behaviors. *Dissertation Abstracts International* , 63 (12).
- Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: The Guilford Press.
- Ingersoll, B., ve Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 487-505.
- Jarrold, C., Boucher, J., ve Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 23, 281-307.

- Jensen, V. K., ve Sinclair, L. V. (2002). Treatment of autism in young children: Behavioral interventions and applied behavior analysis. *Infants and Young children* , 14, 42-52.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervuos Child* , 2, 217-250.
- Kargın , T. (2004). Kaynaştırma:Tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2), 1-13.
- Katz, L. G., ve McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm:Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişimler. *Türk Pediatri Arşivi* , 45 (Özel Sayı 2), 37-44.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., ve Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice*. New York: Delmar.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., ve Newman, C. (2007). A comparison of two group delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 37, 808-817.
- Laushley, K. M., ve Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 30, 183-193.
- Lewis, V. (1987). *Development and Handicap*. Great Britain: Basil Blackwell.
- Lewis, V., ve Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental psychology* , 6, 325-339.
- Lord, C., ve Risi, S. (1998). Frameworks and methods in diagnosing autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities* , 4, 90-96.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). *Making difference behavioral intervention for autism*. (C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx, Dü) Texas: Pro-Ed.
- McCay, L. O., ve Keyes, D. W. (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education* , 78 (2), 70-78.
- McDonough, L., Stahmer, A. C., Schreibman, L., ve Thompson, S. J. (1996). Deficits, delays and distractions: an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development and Psychopathology* , 4, 17-41.
- McKinnon, K., ve Krempa, J. (2002). *Social skills: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism*. New York: DRL Books.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim nedir*. Eylül 17, 2013 tarihinde [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim\\_109573.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.html) adresinden alındı
- MEB. (2000). *Otistik çocuklar eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Mercer, D. C., ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. Person Ed. Ltd. Merrill Prentice, Hall.
- Merrell, K. W., ve Gimpell, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescent*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Minschew, N., ve Rattan, A. (1992). *Handbook of Neuropsychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Mukaddes, N. M. (2008). *Otistik Bozuklu ( Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı)*. (Çuhadaroğlu, ve ark, Dü) Çocuk ve Ergen Ruh sağlığı Derneği Yayınları.
- Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm Spektrum Bozuklukları: Tanı ve Takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Mundy, P., ve Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development* , 21, 469-482.
- Muratlı, S. (2013). *Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., ve Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 23, 5-14.
- NAC. (2009). *National standards report*. ABD: NAC.
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., ve Wolfberg, P. (2002). *Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classroom*. (S. L. Odom, Dü.) New York: Teachers Collage Press.
- O'Neill, M., ve Jones, R. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research. *J Autism Dev Disord* , 27 (3), 283-295.
- Özer, D. (2001). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, D. S., ve Özer, M. K. (2000). *Çocuklarda motor gelişim*. İstanbul: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.
- Persson, S. B. (2003). *AQ Otizm ve seviyelei*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Premack, D., ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences* , 1, 515-526.
- Raiten, D., ve Massaro, T. (1986). Perspectives in the nutritional ecology of autistic children. *J Autism and Dev Disorders* , 16, 133-143.
- Rapin, I. (1998). *Gelişimsel Disafezi. Pediatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Cerrahpaşa Çocuk Nörolojisi Günleri.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: diagnosis and clinical features *Pediatrics. Suppl* , 87 (5), 751-760.



- Rarick, G., Widdop, J. H., ve Broadhead, G. D. (1970). Physical fitness and motor performance of educable mentally disabled children. *Exceptional Children* (36), 509-519.
- Richler, J., ve diğ. (2006). Is there a "regressive phenotype" of autism spectrum disorder associated with the measles-mumps-rubella vaccine? A CPEA study. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 36, 299-316.
- Rimland, B., ve Baker, S. (1996). Alternative approaches to the development of effective treatments for autism. *J Autism Dev Disorders* , 26 (2), 237-243.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., ve Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 44, 763-781.
- Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R., ve Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children* , 21 (3), 354-369.
- Sandin, S., ve diğ. (2012). advancing maternal age is associated with increasing risk for autism: A review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry* , 51.
- Saygın, Ö., Polat, Y., ve Karacabey, K. (2005). çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi* , 19 (3), 205-212.
- Saymaz, E. B. (2008). Otizmde duygu algılama ve ifade etme: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gelişimi Ruh Sağlığı Dergisi* , 16 (2), 32-36.
- Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism. Teaching does make a difference*. Canada: Wadsworth Thomson Learning.
- Schopler, E., ve Mesibov, B. (1986). *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Siedentop, D., Mond, C., ve Toggort, A. (1986). *Students with special needs. Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades*. California: May Field Publishing Company Mountain View.
- Smith, I. M., ve Bryson, S. E. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin* , 116, 259-273.
- Stone, W. L., ve Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism* , 5, 341-361.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., ve Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 25, 475-485.
- Strain, P. S., Wilson, K., ve Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders* , 1 (36), 60-171.

- Sucuoğlu, B. (2003). *Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M., ve Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Other* , 37, 37-48.
- Suveren, S., ve Suveren, S. (2010). *Artistik cimmastik öğretim metotları (bayanlar-erkekler)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Swedo, S. E., Baird, G., Cook, E. J., ve ark. (2012). Commentary from the DSM-5 Work-group on Neurodevelopmental Disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. Apr* , 51 (4), 347-349.
- Şirinkan, A., Şirinkan, S., ve Çalışkan, E. (2008). Engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin öğrenci. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 10 (2), 9-15.
- Tamer, K., ve Pulur, A. (2005). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, R. A. (1994). *Emotional regulation: a theme in search of definition*. (N. A. Fox, Dü.) Chicago: University of Chicago Press.
- Trevarthen, C., ve Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of. *Action, Gesture and Symbol* . , 183-229.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). *Çocuklarda hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:715.
- Van Bourgondien, M., Reichle, N., ve Palmer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *J Autism Dev Disord* , 27 (2), 113-125.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., ve Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, selfperceived sozial competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders* , 37, 1647-1664.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research* , 18, 217-235.
- Walsh, J. A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. *ERIC Document 369555* .
- Warger, C. L., ve Rutherford, R. B. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.

- Warren, K. (2004). *Social skills*. <http://www.uc.edu/psc/sh/SH> adresinden alınmıştır
- Weiss, M. J., ve Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in. Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Wing, L. (1996). *Otizm el kitabı*. İstanbul: Altan Matbaacılık.
- Wing, L. (1997). *The autistic spectrum*. Lancet.
- Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities*. New York: Longman Publishing.
- Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Affective teaching principles and procedures of applied behaviour analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wulff, B. (1985). The Symbolic and Object play of children with autism. *Journal of autism and development disorders* , 15 (2), 139-147.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Yirmiye, N., ve Sigman, M. D. (1991). High-functioning individuals with autism: Diagnosis, empirical findings, and theoretical issues. *Clinical Psychology Review* , 11, 669-683.
- Yosunkaya, E. (2012). Tıbbi genetik perspektifinden otizme bakış. 5. *İstanbul Otizm Eğitim Günleri*. İstanbul.

## EKLER

## EK 1: Beceri Gelişim Tablosu

Hareket Becerileri	ÖLÇÜT	ÇALIŞMALAR											
		1. DERS	2. DERS	3. DERS	4. DERS	5. DERS	6. DERS	7. DERS	8. DERS	9. DERS	10. DERS	11. DERS	12. DERS
Çift Ayak Öne Çoklu Zıplama	3/4												
Çift Ayak Zikzak Çoklu Zıplama	3/4												
Tek Ayak (Sağ) Öne Çoklu Zıplama	3/4												
Tek Ayak (Sol) Öne Çoklu Zıplama	3/4												
Tek Ayak(Sağ) Yana Zikzak Çoklu Zıplama	3/4												
Tek Ayak (Sol)Yana Zikzak Çoklu Zıplama	3/4												

KISALTMALAR: MO: MODEL OLMA, FY: FİZİKSEL YARDIM, Sİ: SÖZEL İPUCU, B: BAĞIMSIZ

AÇIKLAMALAR: Ölçüt: Her hareket için 4 tekrarın en az 3 ünü yapabilmesi durumunda başarılıdır.

Becerilerin gerçekleşme şekline göre yüzdeler: Model olma=% 25, Fiziksel Yardım=%50, Sözel İpucu=%75, Bağımsız=%100