

**OTİSTİK ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN
DÜZELTİLMESİYLE HAREKET EĞİTİMİ VE FİZİKSEL AKTİVİTELERİN
İLİŞKİSİ**

Hulusi ALP

**Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü**

Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi Ve Spor

DOKTORA TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER

Manisa- 2014

**OTİSTİK ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN
DÜZELTİLMESİYLE HAREKET EĞİTİMİ VE FİZİKSEL AKTİVİTELERİN
İLİŞKİSİ**

Hulusi ALP

**Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi Ve Spor
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER

Manisa- 2014

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10032064
Yazar Adı / Soyadı	HULUSİ ALP
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 46642377414
Telefon	5059059952
E-Posta	ekim1778@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Otistik Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Azaltılmasında Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin İlişkisi
Tezin Tercümesi	Correction of Behavior Problems in Children with Autism Education and Physical Activity Relationship of Action
Konu	Spor = Sports
Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2014
Sayfa	200
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇAMLIYER 39079646970
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Otizm= Autism Hareket Eğitimi= Movement Education Sosyal Uyum= Social Adaptation Oyun= Game Davranış Problemi= Problem of Behaviour Fiziksel Aktivite=Physical Activity
Kısıtlama	24 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 15.04.2016 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

15.04.2014

İmza:.....

TUTANAK

Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hulusi ALP’ in Doktora tezi olarak hazırladığı **“Otistik Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Düzeltilmesiyle Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin İlişkisi”** başlıklı bu çalışma jürimizce Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

...../...../2014

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER (Tez Danışmanı)

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
.....gün vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Prof. Dr.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesi ile hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisini incelemektir.

Araştırma, tek denekli deneysel bir çalışma olup, modeli ise ön test - son test kontrol gruplu desenle yapılmıştır.

Belirlenen amaç doğrultusunda, Aydın İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan, otistik çocukların eğitim - öğretim gördükleri, "Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi"nde ki; yirmi dört çocuktan (24) , 6-10 yaş aralığında olan, on dört (14) çocuk ile çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır.

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür;

Birinci aşamada; Özel eğitim ve Uygulama Merkezinde eğitim-öğretim görmekte olan ve araştırmanın örneklemini oluşturan çocukları tanıyabilmek, çocukların problem davranışları hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla, çocukları tanıyan kişilerden (Aileleri, Öğretmenleri, Kurum Psikologu) çocuklarla ilgili bilgiler toplanarak, müdahale edilecek problem davranışlar, kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi için araştırma ekibi tarafından (Sorumlu araştırmacı, Yardımcı araştırmacı, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, Çocuk ve Ergen Psikologu) uygulamaya başlamadan önce bir ön değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucu birbirine yakın özellikler taşıyan on dört (14) çocuktan, basit tesadüfi yöntemle belirlenen altı (6) çocuk ile deney grubu, diğer sekiz (8) çocuk ile de kontrol grubu oluşturulmuştur.

İkinci aşama da ise; Deney ve Kontrol grubundaki çocukların ailelerine "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, otistik çocukların düzeylerine göre hazırlanmış olan bir eğitim programı (oyun formatlı hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerden oluşan), on (10) hafta boyunca, haftada iki (2) gün, bir (1) saat olarak araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise rutin olarak almakta oldukları eğitimin dışında hiçbir aktivite uygulanmamıştır.

10 (On) hafta sonun da Deney ve Kontrol grubundaki çocukların ailelerine Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği tekrar son-test olarak uygulanmıştır.

On (10) hafta süren çalışmada deney grubuna yaptırılan hareket eğitimi ve fiziksel aktiviteler araştırmacı tarafından video ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma sürecinin sonunda, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların davranış problemlerinin görülme sıklığı ve süresindeki değişiklikleri görebilmek ve istatistiksel olarak bir karşılaştırma yapabilmek için, uygulamaya başlamadan önceki bir (1) haftalık zaman dilimi, uygulamanın başladığı ve devam ettiği on (10) haftalık zaman dilimi ve uygulama sona erdikten sonraki bir (1) haftalık zaman dilimi olmak üzere toplam on iki (12) haftalık zaman dilimi ailelerin doldurduğu Davranış Takip Çizelgeleriyle kayıt altına alınmıştır. Davranış Takip Çizelgeleri araştırmacı tarafından ailelere haftalık olarak verilir, yine haftalık olarak düzenli bir şekilde ailelerden geri alınmıştır.

Deney grubuna uygulanan, Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin dayandırıldığı temel eğitim yaklaşımı “Uygulamalı Davranış Analizi” dir. Bu çerçevede her süreç yeniden yapılandırılmış ve mümkün olduğunca video kayıtlarıyla tespit edilmiştir. Her ne kadar “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği” gibi nicel bir yön bulunsa da toplam denek sayısı $6+8 = 14$ gibi kısıtlı sayıda olması nedeniyle araştırma verileri ağırlıklı olarak nitel yöntemlerle toplanmıştır.

Bu testlerden elde edilen bulgular SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda “Mann Whitney U” testine, Grup içi karşılaştırmalarda ise “Wilcoxon testine” başvurulmuştur. Tip 1 hata için $\alpha = 0.05$ ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

Sonuç olarak; deney grubundaki otistik çocuklara uygulanan, hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin, deney grubundaki çocukların problem davranışlarında, kontrol grubundaki çocuklara göre azalan bir fark olduğu ve istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Hareket Eğitimi, Fiziksel Aktivite, Beden Eğitimi, Oyun, Problem Davranış, Sosyalleşme

ABSTRACT

The purpose of this study, the correction of behavioral problems in children with autism movement is to examine the relationship between education and physical activity.

This research is an experimental study of single subject, the model pretest - posttest control group was made patterns.

Designated purpose, Aydin Province Ministry of Education which is connected to, autistic children's education - teaching is seeing that, "Special Education and Application Centre" in that; twenty-four children (24), 6-10 age range, with fourteen (14) children execution of the work is planned.

Study was conducted in two stages;

In the first phase of special education and Application Center Education who had been on and the research sample forming children to recognize and children's problem behaviors have knowledge in order to be the children recognize from people (families, teachers, Corporate Psychologist) child-related information collected will be intervened behavior problems, of methods and techniques to be used by the research team to determine the (principal investigator, Assistant researcher, Child and Adolescent Psychiatry, Child and Adolescent Psychologist) a preliminary assessment is made before starting the application. Evaluation results with characteristics close to each other within fourteen (14) children, randomly designated six (6) children practice group with the other eight (8) children in the control group was created.

In the second stage, to the families of the children in the experimental and control groups "Vineland Social Cohesion and Behavior Scale" pre-test was administered. Then, in the experimental group of the autistic children according to their level prepared a training program (game format movement education and physical activity consisting of), ten (10) weekly for two (2) days, one (1) hour as the practitioner experimental group in the was administered to children. A control group received routine training they receive no outside activity did not apply. Ten (10) weeks of the end for the families of the children in both groups Vineland Social Cohesion and Behavior Scale post-test was administered again.

Ten (10) weeks of the experimental group in the study commissioned by practitioners of movement education and physical activity were recorded with the video.

The research process at the end of the experimental and control groups for children in the behavioral problems and the incidence and duration of changes in to view and statistically to do a comparison to the application prior one (1) week's time the application is started and continued ten (10) week period of time and application after the end of one (1) week time period totaling twelve (12) weeks of family time zone filled with Behavior Tracking Charts have been recorded. Behavior Tracking Schedules families on a weekly basis by the researcher given, again on a weekly basis, was withdrawn from the family on a regular basis.

Applied to the experimental group, Movement Education and Physical Activity is based on the basic educational approach "Applied Behavior Analysis" is. In this context, each process has been restructured and have been identified as possible with video recording. Although "the Vineland Social and Behavioral Adjustment Scale" Although the total number of subjects such as quantitative aspects $6 + 8 = 14$ due to a limited number of such survey data were collected mainly qualitative methods.

The findings obtained from these tests were evaluated with SPSS statistical software. Between-group comparisons, "Mann-Whitney U" test, the intra-group comparisons, "Wilcoxon test" have been applied. For Type 1 error level $\alpha = 0.05$ and 0.01 was obtained.

As a result, applications in the group of children with autism behavior problems in the correction of Movement Education and Physical Activity, applications of children with behavior problems in the control group, according to a decreasing difference was statistically the application's favor was significant was found.

Keywords: Autism, Movement Education, Physical Activity, Physical Education, Games, Problem Behavior, Socialization

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın her aşamasında danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER' e şahsıma verdiği güven, engelliler konusunda sahip olduğu bilgi birikimini ve deneyimlerini çalışmam süresince benimle paylaşması, bu çalışmanın sorunsuz bir şekilde sürdürülmesindeki katkı ve destekleri, zaman zaman karşılaşılan problemlerim çözümündeki rehberliği, olaylara ve sonuçlara değişik açılardan bakabilmeyi, sorgulamayı, ilişkilendirmeyi, analiz ve sentezlere ulaşabilmemde gösterdiği çabalar için teşekkür ederim.

Çalışmamın ilk aşamalarından itibaren hazırlamış olduğum oyunlar üzerinde yaptığı düzeltmelerle oyunları daha iyi ve amaca uygun hale getirmemede yapmış olduğu büyük yardımlardan, araştırmanın niteliğini arttırıcı birçok ipucu vererek beni yönlendirmesinden ve sabırla her soru ve sorunumda rehberlik etmesinden dolayı Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER'e teşekkür ederim.

Bulguların istatistiksel analizlerinin yapılmasındaki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK' e teşekkür ederim.

Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Yrd. Doç. Dr. Sibel Nur AVCIL ve Uzman Psikolog Esma GÜNAY' a çalışma süresince yapmış oldukları her türlü katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Aydın Özel Eğitim ve Uygula Merkezi Müdürü Mustafa URAL' başta olmak üzere tüm okul personeline gösterdikleri işbirliği ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarakta çalışmamın uygulama aşamasındaki öğrencilerin sevk ve organizasyonlarında, çalışmamın görsel kayıtlara alınmasında, uygulamalarda kullanılan araç - gereç ve materyallerin düzenlenmesi ve uygulamaya sokulmasında gösterdiği sabır ve uğraşları, çalışma sürecinde verdiği güven, sabır, manevi destek ve sevgisinden dolayı benim için çok değerli olan eşim Nuray TÜRKMEN ALP'e teşekkür ederim.

Hulusi ALP

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Konunun Gerekçesi	4
1.5. Konunun Bilim Hayatına Getireceği Yenilikler	4
1.6. Sayıtlılar	5
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Otistik Bireylere İlişkin Alanda Yapılan Araştırmalar	5
1.9. Tanımlar ve Kısaltmalar	8
DSM-III-R : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	8
2. OTİZM	9
2.1. Otizm Nedir?	9
2.1.1. Otizmin Görülme Sıklığı	9
2.1.2. Otizmin Belirtileri	10
2.1.3. Otizmin Nedenleri	11
2.1.4. Otizmin Tanı ve Teşhisi	11
2.2. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	12
2.2.1. Duyusal özellikleri	13
2.2.2. Motor Gelişim Özellikleri:	13
2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri:	14
2.2.4. Dil ve İletişim Özellikleri:	15
2.2.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri:	16

2.2.6. Özel Beceriler:	17
2.2.7. Davranış özellikleri	17
2.2.8. Davranış Problemleri	18
2.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	26
2.3.1. Otistik Çocuklarda Uygulanan Eğitim Yaklaşımları	29
2.4. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE HAREKET EĞİTİMİ:	34
2.4.1. Beden Eğitiminde (Hareket Eğitimi) Temel Hareket Becerileri:	37
2.4.2. Beden Eğitiminin (Hareket Eğitimi) Temel Faydaları.....	39
2.4.3. Çocuğun Gelişiminde Hareket Eğitiminin(Beden Eğitiminin) Yeri.....	40
2.4.4. Hareket Eğitiminin Amaçları:	41
2.4.5. Öğrenme Kapasitesinin Geliştirilmesi	43
2.4.6. Serbest (Özgün) Zamanlarını Uygun Kullanma Bilinci ve Alışkanlığının Kazandırılması.....	43
2.4.7. Çocukların Gelişim Özellikleri Hareket Eğitimlerinin İçeriği Ve Öngörülen Etkinlikler.....	44
2.4.8. 6–8 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Özellikleri Hareket Eğitimlerinin İçeriği Ve Öngörülen Etkinlikler.....	44
2.4.9. Bilişsel-Duyuşsal-Sosyal Gelişim İçin Öngörülen Hareket Eğitimi Kapsamı	46
2.4.10. Hareket Eğitimi (Beden Eğitimi) Programları.....	47
2.5. OTİSTİK ÇOCUK VE OYUN.....	49
2.5.1. Oyunla İlgili Çeşitli Tanımlamalar	50
2.5.2. Eğitim Tarihinde Oyuna Verilen Önem	51
2.5.3. Oyunun Yararları	52
2.5.4. Oyunun Otistik Çocukların Gelişimi Üzerine Etkileri:.....	52
2.5.5. Oyun Becerileri İçin Ailelere Öneriler.....	55
3. YÖNTEM VE GEREÇ.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Araştırma Programı Akış Süreci	58
3.3.1. Uygulanan Programda Araştırmacının Rolü	60

3.4. Verilerin Toplanması	62
3.4.1. Veri Toplama Araçları	62
3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Otistik Çocukların Özellikleri	63
3.5.1. Deney Grubundaki Çocukların Özellikleri.....	63
3.5.2. Kontrol Grubundaki Çocukların Özellikleri.....	67
4. BULGULAR.....	71
4.1. Demografik Bilgiler	72
4.2. Tanımlayıcı İstatistik	76
4.3. Nicel Bulgular	82
4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Otistik Çocukların Annelerinin Görüşlerine Göre Uygulanan Program ile Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığı ve Devam Etme Süresi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular	119
4.4.1. Deney Grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığını Gösteren Bulgular.....	120
4.4.2. Kontrol Grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığını Gösteren Bulgular.....	124
4.4.3. Deney grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Bulgular	128
4.4.4. Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Devam Etme Süresini Gösteren Bulgular.....	132
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	137
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	161
6.1. Sonuç	161
6.2. Öneriler	161
7. KAYNAKLAR.....	163
EKLER	173
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	173
EK 2: DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU	1
EK 3 : BECERİ TAKİP FORMU	2
EK 4: TEK OTURUM ÇALIŞMA ÖRNEĞİ.....	3
EK 5: ETİK KURUL RAPORU	5

EK 7: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	6
EK 6: VİNELAND SOSYAL UYUM VE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	7
EK 7: ÜNİTELENDİRİLMİŞ FİZİKSEL AKTİVİTE VE OYUN PLANI.....	1



ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Anne - Babalarına İlişkin Demografik Özelliklere Göre Yüzdelik Dağılımları.....	72
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları.....	76
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları.....	78
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ailelerine Uyum Sağlama Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları.....	79
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması	82
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması	85
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması	86
Tablo 8: Deney Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması	90
Tablo 9: Deney Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması.....	92
Tablo 10: Deney Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması.....	94

Tablo 11: Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması.....	97
Tablo 12: Kontrol Grubu Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması.....	99
Tablo 13: Kontrol Grubu Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması.....	101
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	104
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	106
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Karşılaştırılması.....	108
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Davranışın Görülme Sıklığının Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması.....	112
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Davranışın Görülme Süresinin Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması.....	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Temel Hareket Becerilerine Yönelik Kavramlar ve Etkileşim Boyutları (Gallahu, 1976).	37
Şekil 2: Temel Hareket Becerileri Ve Genel, Özel, Uzmanlaşmış Hareket Becerilerinin Gallahue' den Uyarlanması (Gallahu, 1976, Akt. Soytürk, 2007).	39
Şekil 3: "B.D." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	120
Şekil 4: "E.Ü.T." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	120
Şekil 5: "A.Y." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	121
Şekil 6: "A.Y.G." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	121
Şekil 7: "Y.Z.Ö." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	122
Şekil 8: "A.N.Ç." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	123
Şekil 9: "E.N.A." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	124
Şekil 10: "N.D Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	124
Şekil 11: "A.Z.A" ya Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik ...	125
Şekil 12: "Z.U." ya Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	125
Şekil 13: "A.T." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	126
Şekil 14: "M.K." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	126
Şekil 15: "F.B." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik	127
Şekil 16: "Y.A.K." ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik ..	127
Şekil 17: "B.D." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	128
Şekil 18: "E.Ü.T." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ...	129
Şekil 19: "A.Y." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	129
Şekil 20: "A.Y.G." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ..	130
Şekil 21: "Y.Z.Ö" ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	130
Şekil 22: "A.N.Ç" ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ...	131
Şekil 23: "E.N.A" ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ...	132
Şekil 24: "N.D." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	132
Şekil 25: "A.Z.A" ya Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ...	133
Şekil 26: "Z.U" ya Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	133
Şekil 27: "A.T." ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	134

Şekil 28: “M.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik	135
Şekil 29: “F.B.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik.....	135
Şekil 30: “Y.A.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik ...	136



1. GİRİŞ

Her anne baba çocuğunu güzel hayallerle dünyaya getirir. Belki küçük bir prenses, belki bir kahraman, belki de akıllı bir bilim adamı olarak hayal eder. Otistik bir çocuğu olduğunu duyan anne baba için yaşanan duygular, herhalde beklemediği bir ülkeye inen çiftin yaşadıklarına benzer şeylerdir (Vural, 2007). Bu durum anne - babanın büyük bir hayal kırıklığı yaşamasına neden olur. Otistik çocuğa sahip olduğunu öğrenen anne baba durumu önce kabullenmek istemez. Ancak bu çocuğa yakından bakmak ve gerçekten onun dilini anlamaya çalışmak belki de başlangıçta yapılacak en iyi iştir.

"Kanner 1943'te sosyal yetersizliği, otizmin en önemli belirtisi olarak değerlendirmiştir" (Lewis, 1987). Otistik çocukların sınırlı ilgi ve davranışları, iletişim ve sosyal becerilerde yetersizlik, arkadaşlık edinme ve sürdürmede sınırlılık (Reid, 2005), gelişim seviyelerine uygun taklide dayalı sosyal oyun oynamadaki yetersizlik (Baykoç, 2010, Akt. Papatğa, 2012), yaşitlarıyla birlikte oyun oynama ve etkinliklere katılmalarını olumsuz etkilemektedir (Reid, 2005). Bu da, fiziksel olarak aktif olamamalarına neden olmaktadır. Otistik çocukların bilişsel ve algısal alanlardaki yetersizlikleri (Cohen,1987); fiziksel temastan kaçınmaları, özellikle yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kuramamaları, kendilerine gülümsendiği zaman gülümsemeye karşılık verememeleri, insanlara karşı ilgisiz kalmaları, sosyal kuralları anlamada ve oyun becerisinde yetersiz olmaları şeklinde belirmektedir (Schopler, 1986).

Otistik davranışların, gelişim sorunlarının bir sonucu olduğu fark edildikten sonra, bu bozukluklarda hangi becerilerin gereğince gelişmediği konusu ilgi odağı olmuştur. Bir bebeğin tüm işlevlerini yerine getirebilen bağımsız bir yetişkin haline gelebilmesi için, önce uygun aşamalarda pek çok farklı yeteneğin ortaya çıkması, sonrada bunların daha ileri düzeyde gelişmesi gerekmektedir (Wing, 2005).

Gerekli eğitsel önlemler alındığında, pek çok otizmlı çocuk bu sorundan büyük ölçüde kurtulmakta ve yaşamlarının geri kalanını tipik gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla kaynaşarak sürdürebilmektedir. Uygun eğitsel düzenlemeler yapılmadığında ise; otizm, bireylerin kendilerinin ve çevrelerindekiilerin yaşamlarını her yönden olumsuz etkileyen ve yaşam boyu süren bir yetersizlik haline gelmektedir. (Güleç Aslan - Kırcaali-İftar - Uzuner, 2009) .

Bir bireyin karakterinin oluşması ve sosyal beceriler kazanması çok küçük yaşlarda başlar (KKTC, 2005). Çocukların sosyal beceri kazanmalarında önemli olan iki beceriden biri hareket eğitimi diğeri ise yaşlıları ile iletişim kurmadır. (Rubin, 1983). Fiziksel aktivite ve oyun içinde çocuklar keşfetmeyi, yaşamda gördükleri modelleri taklit etmeyi ve var olan becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler (Rae, 1987). Birçok otistik çocukta görülen yetersiz oyun becerisi, genellikle sosyal becerilerin ve yaratıcılığın eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Otistik çocuklarda fiziksel aktivite ve oyun becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar çok yaygın değildir. Bunun nedeni; 1960'lı yılların ortalarına kadar otizm alanında araştırmacıların, sık sık otistik ve şizofrenik vakaları bir arada toplamış olmalarıdır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda, bu iki tanı grubu birbirinden bağımsız düşünülerek tek tek incelenmeye başlanmıştır.

Otistik çocukların oyun ve oyuncak ile oynamalarının değerlendirilmesine yönelik yapılan gözlemler; Otistik özellikler gösteren çocukların oyuncaklarla yaratıcı ve karmaşık oyunlar oynamadıkları, onların oyunlarının tekrarlayıcı ve kendini uyarıcı davranışlar olduğu (tohumotizm), otistik çocukların, oyuncuğı döndürme, yuvarlama, atma ya da elinde tutma gibi amaçsız olarak kullandıkları ifade edilmektedir. Çoğu otistik çocuk, saatlerce bıkmaksızın su ve kum ile oynayabilir, çamaşır makinesinde dönen çamaşırları ya da pikapta dönen plağın hareketlerini izleyebilir (Pişkin, 1993).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi otistik özellikler gösteren çocuklar normal gelişim gösteren yaşlıları gibi doğal ortamlarında çevresindeki kişileri, olayları, durumları gözleyerek ve kişileri model alarak kendiliğinden oyunlar oynayamamaktadırlar. Bunun için oyun becerilerini öğrenmeye gereksinimleri vardır. Bu beceriler öğretildiğinde otistik özellikler gösteren çocuklar oyunlar oynamayı öğrenebilirler ve oyun becerileri diğeri gelişim alanlarını da (sosyal, duygusal, fiziksel) olumlu yönde destekleyebilir (tohumotizm).

Fiziksel hareketlilik ve oyun yaşamın her devresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, mutluluk, kaygı, sevinç gibi duygularını ifade edebilmesi için en uygun anlatım şeklidir.

Fiziksel aktivite; yapılandırılmamış ve sistematik olmayan bir şekilde ev, okul, doğal ortamlar (park, spor salonu, havuz) ve diğeri alanlarda (sokak, alış-veriş merkezi) iskelet kaslarının enerji harcayarak vücudun yer değiştirmesidir. Otistik bozukluk teşhis ölçütleri içerisinde yer almamasına rağmen, giderek artan sayıda araştırma bulgusu otistik bozukluk gösteren çocuklarda motor yetersizliklerin yaygınlık gösterdiğini ortaya koyarken (Dewey, 2007; Provost, 2007), tüm bu dezavantajlar otistik bozukluk gösteren çocukların fiziksel aktivite programlarına başarılı bir şekilde katılımlarını sınırlandırmaktadır. Düzenli fiziksel

aktivite programlarına katılım, kalp ve dolaşım sistemiyle ilgili hastalıklar, belirli kanser tipleri ve obezite gibi kronik hastalıklara bağlı gelişebilecek ölüm veya engel durumuna ilişkin riskleri azaltarak sağlık ve iyilik halinin sürdürülmesine yardımcı olmakta ve yaşam kalitesinin arttırılmasına katkı sağlamaktadır.

"Hareket eğitimi ve fiziksel aktiviteler, toplumsal bütünleşme için önemli bir etkiye sahiptir. Sosyalleşme ve sosyal etkileşim, çeşitli aktivitelere katılım yoluyla desteklenip geliştirilebilir. Fiziksel aktiviteye katılım bireyin sosyal gelişimini ve sosyal ilişkiler kurabilme yeteneğini olumlu olarak etkiler. Sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar. Bireyin hareket etmesi hem kendisi hem de çevresi için önemlidir, hareket tıpkı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araçtır" (İlhan, 2007).

"Hareket Eğitimi, sporsal etkinlikler ve oyunlar yoluyla kazanılan psikolojik ve sosyal alandaki davranış değişiklikleri bireyin genel yaşantısına transfer olur mu konusunda yapılan araştırmalar, bedensel aktiviteler yoluyla, fiziksel ve psiko-sosyal alanlarda kazanılan davranışların günlük yaşamda gerekli ve ilgili benzer durumlara transfer olduğunu göstermiştir" (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisini ortaya koyabilmek ve sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesinde ki etkisini bilimsel olarak belirlemektir.

1. 2.Araştırmanın Problem Cümlesi

“Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi" var mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Problem davranışlardan takıntı ve öfke krizlerinin azalmasında uyarlanmış hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin etkisi var mıdır?

2. Sosyal iletişim kurabilme (nasılsın, merhaba vb.) becerisi kazandırmada uyarlanmış hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin etkisi var mıdır?
3. Uyum sağlayabilme (kurallara uyma, özür dileme, teşekkür etme vb.) becerisi kazandırmada uyarlanmış hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin etkisi var mıdır?
4. Oyun oynayabilme (oyun kurallarına uyma, tek başına ve arkadaşları ile oynama vb.) becerisi kazandırmada uyarlanmış hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin etkisi var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, otistik özellik gösteren çocukların da hareket etme güdülerini doyuracak türden, çocukların ilgi ve temel beceri düzeylerine uygun olarak seçilen, oyun formatında fiziksel aktivitelerden oluşan hareket eğitimi programının kullanılarak, otistik çocukların problem davranışlarının azaltılmasında, sosyal uyum becerilerinin geliştirmesinde, ve çocuklarda istendik tür sosyal davranış geliştirme sürecinde benzeri sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı araştırma konusunun önemini oraya koyacaktır.

Çocuğun özelliklerine göre hazırlanan programın yapılandırılmış bir çevrede, eğitimciler tarafından, uygun araç gereç kullanılarak uygulanması, otistik çocukların eğitimlerinin temelini oluşturmaktadır" (Pişkin, 1993).

1.4. Konunun Gerekçesi

Otistik çocukların, stereotip (tekrarlayıcı) devinimler şeklinde ortaya çıkan, birtakım fiziksel ve davranış sorunlarını düzeltilebilmek, sosyal becerilerini geliştirebilmek, bağımsız hareket edebilmelerini sağlayabilmek, temel hareket becerilerini geliştirebilmek için, çocukların ilgi ve becerilerine göre kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, oyun formatlı fiziksel aktivitelerden oluşan bir hareket eğitimi programının, otistik çocukların problem davranışlarının azaltılabilmesi için kullanılabileceği bu çalışmaya gerekçe oluşturmaktadır.

1.5. Konunun Bilim Hayatına Getireceği Yenilikler

Bu çalışmada; otistik çocukların ilgi ve beceri düzeylerine göre hazırlanıp uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin, çocukların toplumsal kurallara uyabilmelerine, sosyal beceri edinebilmelerine, davranış problemlerinin azaltılmasında ve

otistik çocukların yaşam kalitelerinin arttırılmasına olumlu yönde etki edebileceği ve bilim hayatına bu anlamda bir yenilik getirebileceği düşünülmektedir. Bedensel aktiviteler yoluyla fiziksel ve psiko-sosyal alanlarda kazanılan davranışların günlük yaşamda gerekli ve ilgili benzer durumlara transfer olduğunu göstermiştir (Çamlıyerler, 2011).

1.6. Sayıtlar

- a) Araştırmada kullanılan “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği” amaca hizmet etme bakımından geçerli, güvenilir ve uygun bir ölçme aracıdır.
- b) Veliler ölçekteki (Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği) soruları içtenlikle, öğrencinin durumunu yansıtıcı ve objektif olarak cevaplandırmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

- a) Araştırma; Aydın İlindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı otistik çocukların devam ettiği "Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi"ndeki 14 çocuk ile;
- b) Uyarlanmış Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktiviteler ile;
- c) Yapılan çalışma, uyarlanmış hareket eğitimi ve oyun formatlı fiziksel aktivite etkinliklerini içerdiğinden çalışmaların, okul bahçesi, spor salonu ve açık oyun alanlarında yapılması ile;
- d) Ulaşılabilen yerli ve yabancı literatürle;
- e) Verileri toplamada kullanılan “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği”, Davranış Takip Formu, Video Kayıtları ile sınırlıdır.

1.8. Otistik Bireylere İlişkin Alanda Yapılan Araştırmalar

Otizm ile ilgili ilk makaleler, 1940'lı yıllarda yayımlanmıştır. 1950'lerde, otizmin, annenin “soğuk” ve “ilgisiz” olmasından kaynaklandığı yönünde bir görüş öne sürülmüştür ancak günümüzde bu görüş geçerli değildir. Otizme ilişkin ilk bilimsel dayanaklar 1960'larda ortaya çıkmıştır. Aşağıda yapılmış olan çalışmaların, yapmış olduğumuz çalışma ile; çalışmaların otistik çocuklarda yapılmış olması, sayı ve kullanılan teknik ve yöntem bakımından benzerlik göstermekte olduğu fakat; çalışma konusu bakımından ise çalışmamızın özgün bir çalışma olduğunu desteklemektedir.

Yazar	Araştırma Konusu	Tanı	Yaş	Sayı	Cinsiyet	Yöntem	Sonuç
Mateos-Moreno, D., Atencia-Doˆna, L., 2013	Şiddetli otizm tanısı almış genç yetişkinler üzerinde kombine dans / hareket ve müzik terapi etkisi	Otizm	-----	16	-----	Tek denekli araştırma yöntemleri	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
SAROL, H., Doktora Tezi, 2013	Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmlı bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi	Otizm	2-18	59	K-E	Anket Uygulama (Ailelere)	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
PAPATĞA, E., Yüksek Lisans Tezi, 2012	Otizmlı Çocukların Oyun Becerileri İle Davranış Ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması	Otizm Z.Eng. Norm.	6	51 O 49 E 50 N	-----	Tarama Modeli	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
Afshari J., 2012	Otizmlı Çocuklarda Algısal-Motor Eğitiminin Dikkat Üzerindeki Etkisi	Otizm	7- 12,5	40	K-E	Yarı-deneyssel	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
BOZKURT, SANİ, S., Yüksek Lisans Tezi, 2011	Otizmlı Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran Ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği Ve Verimliliği	Otizm	6	3	K-E	Tek denekli araştırma yöntemleri	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
Chien-Yu Pan, 2011	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ve Olmayan Çocuklarda Su Becerileri Ve Fiziksel Uygunluklarına Bir Su Programının Etkinliği	Otizm ve Normal	7-12	15+15	-----	Tek denekli araştırma yöntemleri	Düzenli fiziksel aktivite katılmak ve devam etmek engelli ve engelsiz çocukların fiziksel aktivite için olumlu özyeterlik oluşturulmasını içerir.
ESEN, S., Yüksek Lisans Tezi, 2010	Otistik Çocuklarda Hareket Eğitimi ile Sosyalleşme Denemesi	Otizm	-----	36	-----	Tarama Modeli	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
Ferguson L., 2010	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Motor Performanslarına Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programının Etkileri	Otizm	3-8	3	-----	Tek denekli araştırma yöntemleri	APA programı top becerileri, el becerisi ve denge gelişmeleri de dahil olmak üzere motor yeteneklerinin, geliştirilmesine e olumlu bir etkisi vardır.
İ., Yavuz Yükselsin & O., Berrakçay, 2010	Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak ‘Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması’nın	Otizm	9-14	2	K-E	Tek denekli araştırma yöntemleri	ERTA uygulamalarını n, otistik çocuklardaki

	Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri						problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu görüldü
Yazar Belirtilmemiş, fizyoterapi.org, 2009	Otistik çocukların fiziksel uygunluk düzeyini belirleyerek, adapte edilmiş farklı egzersiz programlarını uygulamak ve bu tür eğitimlerin otistik çocukların fiziksel uygunluk düzeyleri üzerindeki etkileri	Otizm	8	6	E	Tek denekli araştırma yöntemleri	Vücut yağ yüzdesinde azalma istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, toplam vücut yağ ağırlığı ve vücut kitle indeksinde anlamlı değişim bulunmadı
Yanardağ, M., 2007	Otistik Çocuklarda Farklı Egzersiz Uygulamalarının Motor Performans ve Sterotip Davranışlar Üzerine Etkisi	Otizm	5-7	8	E	yanlızsız öğretim yöntemleri	otistik çocuklara uygulanacak egzersiz programının motor performansı geliştirme ve stereotip davranışları azaltmada etkinliği görülmektedir.
Jo-Anne Prendeville, Ed.D., 2006	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerini Desteklemek için Akran Etkileşimli Oyun Etkinlikleri	Otizm ve Normal	4-6	2+4	----	Tek denekli araştırma yöntemleri	Otistik özellik gösteren çocuklarda Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
YİLMAZ, I., Yanardag, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004).	Otizimde fiziksel uygunluk ve su yönelimine yüzme eğitiminin Etkileri	Otizm	9	1	E	Tek denekli araştırma yöntemleri	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir
Sucuoğlu, B., Kanık, N., 1993	Problem Davranışların Azaltılmasında Aşırı Düzeltme Yönteminin Kullanılması	Otizm	7	1	E	Onarıcı Aşırı Düzeltme	Başlangıçta 15 olan problem davranışın azalarak sıfıra indiği, sonraki haftalarda ise tamamen ortadan kalktığı gözlenmiştir.
Chien-Yu Pan, 2009	Otistik Çocuklarda Yaş, Sosyal Bağlılık ve Fiziksel Aktivite	Otizm Asperger	7-12	25	-----	Tek denekli araştırma yöntemleri	Olumlu bir etki olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir

(---) Belirtilmemiş

Yürütülen araştırmalar, otizme yönelik eğitsel düzenlemelerin şu özellikleri taşıması gerektiğini göstermektedir (Akt. Güleç Aslan - Kırcaali-İftar - Uzuner, 2009).

1. Eğitimin erken yaşta, tercihen 3 yaştan önce başlaması
2. Eğitimin haftada en az 20 saat süreyle, tercihen haftada 35–40 saat süreyle yürütülmesi
3. Eğitimde otizme yönelik olarak hazırlanmış özel bir müfredat kullanılması; müfredatta öncelikle taklit, eşleme ve sınıflama, oyun, iletişim, ortak dikkat ve sosyal etkileşim becerilerine; giderek özbakım becerilerine, el becerilerine ve akademik öncesi/akademik becerilere yer verilmesi
4. Kazandırılan becerilerin genellenmesine ve davranış sorunlarının giderilmesine yönelik planlamalar yapılması
5. Gerekğinde görsel desteklerden ve alternatif/destekleyici iletişimden yararlanılması
6. Önceleri ağırlıklı olarak bire-bir eğitim yapılması, giderek küçük grup ve büyük grup eğitimine başlanması, nihai amaç olarak kaynaştırmanın hedeflenmesi (Güleç Aslan - Kırcaali-İftar - Uzuner, 2009) .

1.9. Tanımlar ve Kısaltmalar

STEREOTİP : Tekrarlayıcı hareketlere verilen isim.

EKOLALİ : Sözcük ve cümleciklerin kalıp halinde tekrarı.

MENTAL RETARDASYON : Zeka geriliği

OTOMÜTALASYON : Kendine zarar verici davranış

SENDROM : Birbirleriyle ilişkisiz gibi görünen, ancak bir araya geldiklerinde tek bir hastalık olarak kendilerini gösteren şikayetler ve bulgular bütünüdür. Bu, kalıtsal olabilir veya edimsel nedenlerle oluşabilir.

DSM-III-R : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

VSUDÖ: Vineland Sosyal-Uyum ve Davranış Ölçeği”

THF: Temel Hareket Formları

Sıra Ort. : Sıra Ortalaması

Den. Grub. : Deney Grubu

Kont. Grub. : Kontrol Grubu

Akt. : Aktarılan Arkd. : Arkadaşları

2. OTİZM

2.1. Otizm Nedir?

Uluslar arası alan yazında, otistik spektrum bozukluğu (Autistic Spectrum Disorder) ve yaygın gelişimsel bozukluk (pervasive developmental disorder) terimleri birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Otizm, bireyin dış dünyadaki uyaranları algılamasını, aldığı bilgileri düzenleyip kullanmasını etkileyen (tohumotizm.org.tr), ileri düzeyde sosyal davranış, lisan ve iletişim alanlarında, hareket ve oyun gibi sembolik etkinliklerde ve hemen tüm bilişsel işlevlerde özgül bozuklukların ortaya çıkması, gelişmesiyle şekillenen (Korkmaz, B., 2000) ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik çeşididir (Kırcaali-İftar, Gönül, 2003).

Otistik bozukluk, sosyal ilişki, iletişim ve bilişsel gelişimde gecikme ya da sapma ile kendini gösteren, özgül dil anomalileri ve basmakalıp (stereotipik), yineleyici davranışların varlığı ile tanımlanan, yaşamın ilk yıllarında başlayan nöropsikiyatrik bir bozukluktur (American Psychiatric Association 1994; nationalautismcenter.org).

“Otizm, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve yaşam boyu süren sosyal ilişkiler, iletişim, davranışsal ve bilişsel gelişimde gecikme ve sapmayla belirli, nöropsikiyatri bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2003).

Otistik özellik gösteren kişilerin, belirli sanat ve matematik alanlarında yetenekleri olmakla birlikte, günlük yaşam ve akademik becerilerinde eksiklikleri olabilmektedir. Otistik bireyleri tanımak için birçok davranış özelliğini görmek mümkündür, fakat her bir özelliği tek bir birey üzerinde görmek olası değildir. Otizm, bir hastalık olarak değil, gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanır (Korkmaz, 2000, s:129).

2.1.1. Otizmin Görülme Sıklığı

Otizm, başlangıçta ruhsal problemlerin çok sık görülmeyen bir şekli olarak düşünülmüş ve birçok araştırma sonucunda vak'a oranı (Darıca, & Arkd., 2011) genellikle otizmin her 10.000 doğumda 4 ile 5 arasında olduğu kabul edilmektedir. Bununla beraber 0,1% ya da daha fazlasında yaygın spektrum bozukluğu görülür (Ministry of Education, 2000; Alberta, 2003). 2000 yılından sonra yapılan bazı araştırmalarda, 150 çocuktan birinin otistik özellikler gösterdiği belirtilmiştir. İngiltere'deki National Autistic Society, 100 çocuktan birinin otistik olduğunu kabul etmektedir(Özbey, 2005). Günümüzde dünyaya gelen her 88 çocuktan 1'inin otizimli olduğu belirtiliyor. Bazı kaynaklarda her 50 çocuktan 1'inin otizimli

olduğu yönünde bilgiler de var. Yani otizm epidemik bir durum. Erkeklerde kızlara oranla görülme sıklığı daha yüksektir. Çalışmalar erkeklerin kızlara oranının 3:1 veya 4:1 olduğunu söylemektedir (Ekici, 2013).

2.1.2. Otizmin Belirtileri

Otizmin belirtileri; sosyal ilişki, iletişim ve yaratıcı etkinliklerdeki yetersizlik olarak görülmektedir (Darica & Arkd., 2011). Aşağıda otistik bozukluk tanısı için belirtiler sayılmaktadır. Otizm spektrumunda gözlenen bu belirtiler, bireyler arasında büyük farklılıklar da gösterebilir (Ekici, 2013). Otistik bozukluk diyebilmek için bu belirtilerin tümünün olması gerekmez.

- 1-2 aylık çocuk göz göze bakmıyorsa,
- Annenin güldürmesine tepki vermiyorsa,
- 6 aylıkken annenin gösterdiğine bakamıyorsa,
- Kucakta koltukta oturur gibi oturuyorsa,
- Seslenince tepkisi yoksa,
- 1 yasına geldiğinde anlamlı tek kelimeleri yoksa,
- “Bay- bay” yapmayı öğrenemediyse,
- “Ce-e” oyununa tepkisi yoksa ve çevresindeki insanlara ilgi göstermiyorsa,
- 2-3 yaşlarına dek 2 kelimelik cümleler kuramıyorsa,
- Oyuncakları ile yaşlıları gibi oynamayıp, yaşlılarına ilgi göstermiyorsa
- Aile otizmden şüphelenmeli ve zaman kaybetmeden bir çocuk psikiyatrisine başvurmalıdır (Mukaddes, 2005).

2.1.2.1. Duygusal ve sosyal gelişimle ilgili belirtiler

- 1- Çoğu ilk bebeklik döneminden beri göz göze bakmaktan kaçınır ya da hiç göz kontağı kurmaz.
- 2- Genelde ilk bebeklik dönemlerinden itibaren normal çocuklarda görülen gülümsemeye karşılık verme, bu çocuklarda görülmez veya seyrek. Bazen anlamsız gülümsemeleri olabilir.
- 3- İlgi duyduğu bir nesneyi gösterirken annenin yüzüne bakmaksızın gösterirler.
- 4- Genellikle 7-8 ay civarında “ce-e” oyununa tepki vermezler (Mukaddes, 2005).

2.1.3. Otizmin Nedenleri

Otizmin nedeni ya da nedenleri tam olarak bilinmemektedir. Ancak çok sayıda gen ve çevresel etkenin etkileşimi ile açığa çıkan bir hastalık olduğu görüşü yaygın olarak kabul görülür (Ministry of Education, 2000; Alberta, 2003). Otizmin erken yaşlarda daha sık görülmesinin yanı sıra pek çok genetik hastalıkla birlikte, belirtilerinin ortaya çıkması, otizmin genetik bir temeli olduğunu düşündürmektedir. Otizmde hasta genin anne tarafından taşındığı, kız çocukların da bu geni taşıdığı, ancak hastalananların erkek çocuklar olduğu düşünülmüştür. Otizmin genetik temelleri henüz tam olarak açıklığa kavuşmamıştır. Bazı ailelerde birden fazla otistik çocuğun olması, otizmin genetik bir temeli olduğuna dair varsayımları güçlendirmiştir. Otizme neden olan tek bir gen saptanamamakla birlikte, birden fazla genin bu bozuklukta etkili olduğuna dair birçok kanıt vardır. Otizmle ilişkili olduğu sanılan genler; 6. kromozom, 7. kromozom, 13. kromozom ve 15. kromozom, üzerinde yer almaktadır. Otizmin ortaya çıkmasında genetik nedenlerin tek başına yeterli olmadığı bilinmektedir.” (Fazlıoğlu&Eşme, 2005). Son zamanlarda bazı virüs ve hastalıkların otizme yol açtığı , anne karnında maruz kalınan kızamıkçık virüsü, beyinde herpes virüsü, epilepsi ve fragile X vb. birçok hastalıktan söz edilmektedir (Özbey, 2005). Genel kanı bu problemin birden çok sebebin bir araya gelmesi ile oluştuğu şeklindedir (Vural, 2007).

2.1.4. Otizmin Tanı ve Teşhisi

Günümüzde birçok tanı yöntemi, otizmin tanısını koymaya yönelik kullanılmaktadır (Sığırtmaç&Gül, 2008). Otizmin tanısı otizm alanında uzman bir doktor ya da klinik psikologu tarafından yapılır. İdeal bir teşhis ve değerlendirme için disiplinler arası bir takımda dil patalogu, bir psikolog, psikiyatr ya da pediyatr olmalıdır (Ministry of Education, 2000). Otizmin kesin tanısı için kullanılan nesnel objektif bir yöntem yoktur. Gözlemlere dayanarak ve aileden alınan bilgilerle tanı konulur (Akt. Fazlıoğlu, 2005).

2.1.4.1. Otistik Çocuklarda Sosyal Etkileşimdeki Yetersizlik

1. Çevresindeki bireylerin farkında olmama.
2. Kendisinin rahat ve güvenli olabileceği ortamı seçme becerisinin olmaması,
3. Taklit davranışının yetersizliği ya da hiç olmaması,
4. Sosyal oyun davranışının yetersizliği ya da hiç olmaması,

5. Arkadaşlık ilişkilerindeki yetersizlik.

2.1.4.2. Dil, İletişim ve Sembolik Gelişimde Normalden Farklı Olma

1. Karşılıklı iletişimin olmaması.
2. Sözel olmayan normal dışı iletişimin kurulması,
3. Yaratıcılığın olmayışı,
4. Sözel dilin kullanımındaki farklılık,
5. Konuşmanın içeriği ve şekilde normalden farklılık,
6. Karşılıklı diyalog kurmada yetersizlik.

2.1.4.3.İlgilerinin ve İlgilenilen Etkinliklerin Sınırlı Sayıda Olması

1. Stereotip hareketler sergileme,
2. Nesnelerin daha çok ayrıntılarıyla ilgilenme,
3. Çevredeki değişikliklere karşı tepki gösterme,
4. Günlük yaşamla ilgili alışkanlıkların değişimine karşı çıkmama,
5. İlginin son derece sınırlı olması.” (Darıca, & Arkd., 2011)

2.1.5. Otizmin Tedavisi Var mıdır Nasıl Tedavi Edilir

Tedavide en önemli nokta, mümkün olan en erken yasta tanı konması ve hemen eğitsel tedaviye başlanmasıdır. Çünkü erken yaşlar beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerdir. Erken tedaviye başlanması çocuğun dil gelişimini, kendine bakım becerilerini edinmesi ve yaşlılarıyla birlikte okula devam edebilmesi için çok önemlidir (Mukaddes, 2005).

Tedavinin temel olarak iki ayağı vardır;

1. Eğitsel tedavi ile dil gelişimi, sosyal gelişim, kendine bakım ve zihinsel becerilerin kazanılması ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması hedeflenmektedir.
2. İlaç tedavisi ile çoğunlukla eşlik edebilen aşırı hareketlilik, hırçınlık, dikkat dağınıklığı, saldırgan davranışlar, depresyon ve epilepsi nöbetlerinin düzeltilmesi amaçlanmaktadır (Mukaddes, 2005)

2.2. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Otistik olarak tanımlanan çocukların hepsi aynı özellikleri ve aynı davranışları göstermemektedirler. Bununla birlikte bu çocukların genel özelliklerini ve onlara ait

davranışları bilmek tanımlamada yardımcı olabilmekte, uygun eğitim programlarının planlamasını sağlayabilmektedir.

2.2.1. Duyusal özellikleri

a) İşitsel Uyarılara Karsı Tepkileri: Seslere karşı çok değişik tepkiler gösteren otistik çocukların, erken çocukluk döneminde bazı seslere hiçbir tepki vermemesi, birçok anne - babayı çocuğunda işitme problemi olduğu düşüncesini yöneltmektedir. Yapılan işitsel testlerin sonuçları; bu çocukların işitmelerinde organik olarak bir problem olmadığını ancak otistik çocukların çevrelerindeki uyaranlara çok açık olmamaları nedeniyle tepkisiz kaldıklarını göstermektedir (Darıca, & Arkd., 2011).

b) Görsel Uyarılara Karsı Tepkileri: Otistik çocukların insan yüzüne ve çevrelerindeki birçok nesneye bakmamalarına karşın, hareket eden, dönen ya da parlak olan bazı nesnelere çok uzun bakabildikleri, bazılarının zaman zaman ışıktan rahatsız oldukları hatta karanlık bir odada daha rahat ettikleri görülebilmektedir (Darıca, & Arkd., 2011).

c) Acı, Sıcak, Soğuğa Karsı Tepkiler: Bu tepkiler bazı çocuklarda acıyı, sıcaklığı ve soğuğu fark etmeme şeklinde ortaya çıkarken, bazılarında ise, soğuk suyla ellerini yıkarken ağlama, eline iğne battığı zaman çığlık atma gibi aşırı duyarlılıklar şeklinde de görülebilmektedir (Darıca, & Arkd., 2011).

d) Dokunulmaya Karsı Tepkiler: Herhangi bir kimse tarafından dokunulmaya, kucağa alınmaya tepki gösteren otistik çocuklar, fiziksel teması reddetmekte ve çevreleriyle ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar (Darıca, & Arkd., 2011).

2.2.2. Motor Gelişim Özellikleri:

Kanner'ın 1944'te otistik çocukların normal motor gelişimine sahip olduklarını belirtmesine ve bu görüşün diğer araştırmacılar tarafından da; Rutter'in 1972' de desteklenmesine rağmen, fiziksel görünüşleri normal çocuklardan ayırt edilemeyen otistik çocukların motor becerileri yaşitlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Bayraktar, 2007). Bu nedenle zayıf motor beceriler sergilerler (Yılmaz & ve Arkd., 2004). Bu çocuklar hareketin yönergeye uygun ve seri olarak gerçekleştirilmesinde zorluklar yaşayabilirler (Özlü-Fazlıoğlu-&Baran,2004). Otistik çocukların ip atlama, dans, yüzme gibi büyük kas motor becerilerin kullanılmasını gerektiren bazı hareketleri taklit etme yetilerinin çok az ya da hiç

olmamasına bağılı olarak daha geç öğrendikleri görülmektedir (Darıca, & Arkd., 2011). Otizmlı çocuklarda görülen motor problemler motor koordinasyon problemleri ile ilişkilidir (Özlü-Fazlıoğlu-&Baran,2004). Otistik çocukların duruşlarında, ellerini kullanmada zaman zaman normalden farklı bir görünüm sergiledikleri görülmektedir. (Parmak uçlarında yürüme, belli hareketleri tekrar etme, tek ayağı üzerinde ileri geri sallanma, kendi etrafında dönme vb.) Bununla birlikte hiperaktif (çok hareketli) veya hipoaktif (az hareketli) olmaları da diğler motor davranış özellikleri olarak kabul edilmektedir (Darıca, & Arkd., 2011).

Otizmlı çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında temel hareket becerilerini destekleyici egzersiz çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Hareket Uygulama imleri kazandırılması, çocuklara kendi bedenlerini algılamaları ve çevrelerindeki dünyayı tanımaları açısından önemli bilgiler sunar. Ayrıca çocukların problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, kendini ifade edebilmesi için yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede hareket eğitiminden yararlanılabilir (Özlü-Fazlıoğlu & Baran, 2004).

2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri:

Yapılan araştırmalara göre, profesyoneller için çocukların sosyal iletişim becerileri, otizm tanısında belirleyici etkenlerden birisidir (Bayraktar, 2007). Otizmlı çocuklar, basitten karmaşığa bütün sosyal becerileri sergilemekte problem yaşamaktadırlar (Özlü-Fazlıoğlu-&Baran, 2004). Sosyal uyum güçlüğü, otistik çocukların temel sorunlarının başında yer alır. Konuşan kişiyi duymuyormuş gibi davranma, göz teması kurmaktan kaçınma, adı ile seslenildiğinde bakmama, fiziksel temastan kaçınma gibi belirtiler görülebilir (Sökmen, 2010). Sosyal beceriler insanların genlerinde bulunmaz; ancak insanlarda sosyal becerileri öğrenme yetisi bulunur. Genellikle her çocuk, gelişim olgunluğu düzeyinde, içinde bulunduğu sosyal ortamda belirlenmiş ölçütlere göre davranışlar edinir. Çocuk, öğrendiği becerilerle sosyal ortamdaki uyumunu ve yaşlılarıyla olan etkileşimini artırır. Kimi çocuk, davranışı bilir; ancak kasıtlı olarak olumsuz yönde kullanır ve sosyal kabul görmez. Otistik çocukta öğrenme motivasyonu olmadığı için, sosyal beceriler edinemez. Sosyal yetersizlik, çocuğun iletişim ve akademik becerilerinin gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Engelli olmayan çocuklar, birçok sosyal beceriyi başkalarını taklit ederek ve gözleyerek öğrenirler. Bunun aksine otizmlı çocuklar, taklit yeteneklerinin sınırlı olmasından dolayı sosyal becerileri göstermekte zorlanırlar (Özbey, 2005). Otizmlı çocuklarda hayal gücünün ve taklit etme becerilerinde yetersizliklerin olması, onların sosyal oyun oynama becerilerinin gelişmemesine yol açmaktadır (Özlü-Fazlıoğlu, Baran, 2004). Sosyal ve davranışsal açıları olduğundan; çoğu

gencin yaşıtları ile fiziksel aktiviteye katılma fırsatlarını sınırlandırmaktadır (Chien & Georgia, 2006). Otizmlı çocuklar duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi ilgili güçlükler yaşamakta, başkaları ile empati kurmakta zorlanmaktadır. Ayrıca, karsısındaki bireyin ne hissettiğini anlamakta da güçlük çekerler (Özlü-Fazlıoğlu&Baran, 2004).

2.2.4. Dil ve İletişim Özellikleri:

Normal gelişim gösteren çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir güçlük yaşamadan konuşma dilini öğrenebilmekte, faal bir biçimde konuşmaya başlayabilmekte ve çevresindeki bireylerle iletişim kurabilmektedir. Otistik çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sınırlılık ise, bu çocukların konuşma ve dil becerisini kazanmadaki güçlüklerine bağlanarak açıklanmaktadır (Bayraktar, 2007). Otizm sendromunu tanımlayan davranışsal karakterler dil gelişiminde bir gecikmeye, sosyal olayları cevaplamada eksikliğe ve zayıf toplum bütünleşmesine, zayıf iletişime ve zayıf duygusal davranışlara yol açmaktadır (Emery, Forest, 2004). Bazı otizmlı çocuklarda ekolalik tarzda konuşma dikkati çekmektedir. Bu konuşma seklinde çocuk, kelimeleri veya cümleleri duyduğu anda veya daha sonra papağan gibi tekrar eder. Bu konuşma, sözcüklerde ve telaffuzda terslikler ve zıtlıklar (tak yerine kat gibi) içerebilir. Otizmlı çocukların bazılarında ise ergenlik döneminde konuşma özellikleri, dil gelişimleri, yaşıtları olan normal çocuklardan farklı bir tablo çizmektedir. Konuşmaya başlama çok farklı yaşlarda başlayabilir. Ancak genellikle ilk kelimelerini beş yas civarında söylerler. Bazı otizmlı çocukların konuşmaya normal yaşıtlarıyla aynı zamanda başladıkları, ancak daha sonraları, bildikleri kelimeleri kullanmadıkları gözlenmiştir. Beş yas sonrasında, otizmlı çocuk yeni kelimeler öğrenebilir ve isteklerini bu kelimelerle ifade etmeye baslar. Hatta bir iki kelimelik cümleler kurabilir. Bununla birlikte, konuşmayı bir iletişim aracı olarak kullanmadıkları gözlenmektedir. Otizmlı çocukların en önemli özelliklerinden biri sosyal iliksilerde yasadıkları güçlüklerdir. Oyun oynarken veya sosyal ilişkiler esnasında kendilerini ifade etme ile ilgili yetersizlikleri olabilir. Otizmlı çocuklar “hosçakal” gibi sosyal selamlaşmaları, sembolik oyunları, jest ve mimikleri yasına uygun dönemlerde anlamazlar. Reklam jeneriklerini, duyduğu şarkı sözlerini ekolalik olarak tekrarlayabilir (Özlü-Fazlıoğlu&Baran, 2004).

Çevredeki bireylerle iletişim kurmada yetersiz olma otizmin en belirgin özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir.

a) Sözel Olmayan İletişim: Temel duyguları (mutluluk, üzüntü vb.) ifade etmede güçlük, karsısındaki kişinin yüzüne ve gözüne bakmama, karşılıklı iletişim kurmak istemediğinde bağırma, vurma, çılgık atma gibi özellikler göstermektedirler.

b) Sözel İletişim: Otistik çocukların dil gelişimlerinde, hiç konuşmama, sadece bir-iki kelime söyleme, çok kelimeyle anlamsız konuşma, ekolali konuşma, zamirleri karıştırma, konuşulanları anlamada güçlük çekme, gramer bozuklukları ve telâffuz güçlüğü gibi özellikler görülmektedir (Darıca & Arkd. 2011).

2.2.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri:

Otizmlı çocukların zeka düzeylerini belirleyen testleri kullanmada güçlükler olması ve bu çocukların testlerde düşük performans göstermeleri zeka bölümlerinin tespitini zorlaştırmaktadır. Son yapılan araştırmalar temel problemin zihinsel gelişim alanında olduğunu belirtmekte ve bu konudaki tartışmalar zihinsel yetersizliğin birinci olarak dil ve iletişim problemlerine yol açtığını, ikinci olarak da davranışsal ve duyuşal güçlükler neden olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır (MEB, 1992).

Otizmlı çocukların zihinsel gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda, bu çocuklar zihinsel performansları yönünden iki alt gruba ayrılmışlardır. Zihinsel becerileri normal olanlar yüksek fonksiyonlular olarak, zihinsel olarak yetersiz görülenler ise düşük fonksiyonlular olarak tanımlanmıştır. Otizmlı çocukların; %40'ının 40-45, %30'unun 50-70, %30'unun ise 70 ve yukarı zekaya sahip oldukları saptanmıştır (Özlü-Fazlıoğlu & Baran, 2004). Otizmlilerin %10'unda bazı konularda üstün özellikler, %1'inde de olağan üstü yetilere rastlanabilir. Küçük yaşlarda düz çizgiler ve karalama yaparken, bazı otizmlı çocuklar ayrıntılı çizimler, üç boyutlu gerçekçi resimler çizebilirler, gördükleri resimleri çok iyi kopya edebilirler. Bazı otizmlilerin görme becerileri o kadar iyi olabilir ki, karmaşık yap boz oyunlarını yapabilirler, mekanik oyuncakları kolaylıkla söküp takabilirler. Bazıları konuşmaya başlamadan 2 -3 yaşlarında kendi kendine okumayı öğrenebilir. Gelişmiş işitme yetenekleri olanlar, önceden öğrenmedikleri müzik aletlerini çalabilirler, bir şarkıyı bir kere dinlemekle çalabilirler veya işittikleri müziğin notalarını çıkarabilirler. Bu çocukların kuvvetli bir hafıza yeteneğinin olduğu da bilinmektedir. Bazı otizmlı bireyler tüm TV şovlarını akıllarında tutabilir, telefon rehberi sayfalarını ezberleyebilir, daha önce yapılan bir kutlama tarihini, yıllar önce gidilen bir mekan veya son 20 yıldır büyük ligdeki basketbol oyunlarının sonuçlarını akılda tutabilir. Buna karşın, zeka adacıkları veya bilgin becerileri nadir gözlenen durumlardır (Ünal, 2006).

2.2.6. Özel Beceriler:

Bunlar genellikle konuşma becerisi soyut anlam içermeyen türden becerilerdir. Otobüs hareket saatleri, sayılar vb. ayrıntılar ilgili bazı görsel yetenekler şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Kendi kendine okuma-yazma öğrenebilme, okuduğunu anlamasa da akıcı bir şekilde okuyabilme, kısa sürede ezberleyebilme gibi iyi bir belleğe sahip olan erken gelişmiş kavramsal veya görsel-motor yetenekleri olan otistik çocuklara da rastlanmaktadır (Darıca, 2011).

2.2.7. Davranış özellikleri

Davranış; bir kişinin belli bir durumda yaptığı faaliyet için kullanılır. Konuşma, mimikler, hareket etme, resim çizme, ağlama, gözü bir noktada tutma birer davranıştır (Arı, 2005). Yaşıtlarına göre birçok alanda sınırlı becerileri olan otistik çocukların problem davranışlarının, çevreleriyle olan iletişim eksikliği ve yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Darıca & Arkd. 2011). Diğer insanlarla iletişim ve sosyal ilişkiler kurmak için kapasitesini geliştirmede zorluk çeker (Karatepe,1998). Otistik çocukların davranış özellikleri; anne babaya ve diğer insanlara karşı değişik derecelerde ilgisiz davranma, yaşantılarındaki kardeş, anne-baba, öğretmen gibi önemli kişileri tanımama ve ayrılık kaygısı göstermeme gibi değişik boyutlarda olabilmektedir. Okul ortamında yaşıtları ile oynama, arkadaşlık kurma gibi sosyal etkileşimlerden geri çekilmenin görülmesi de otistik çocukların davranış özellikleri arasındadır. Çocuğun büyümesi, çevresiyle ilişkilerinin artması ve konuşmanın gelişmesiyle bu problemlerde belirgin bir azalma olacağı kabul edilmektedir (Darıca & Arkd. 2011). Kendisine ve çevresine zarar vermediği, genel toplumsal ve ahlak kurallarını, ihmal etmediği müddetçe çocuğumuzun olumlu davranışlarını takdir etmeliyiz (Sayar&Bağlan, 2013).

2.2.7.1. Duygusal Tepkiler

2.2.7.1.1. Özel Korkular

Otistik çocuklara ait gözlemler, bu çocukların bazı özel korkularının olduğunu göstermektedir. Bunlara örnek olarak; çocuğun normal sıcaklıktaki su dolu kovaya elini sokup canı acıdığı için yıllarca banyo yapmayı reddettiği ya da ayakkabı ayağını sıkıdığı için ayakkabı giymeyi istemediği verilebilir (Darıca & Arkd. 2011).

2.2.7.1.2. Tehlikelerin Farkında Olmama

Otistik çocuklar genellikle çevrelerindeki tehlikelerin farkında değildirler. Yoğun bir trafikte karşıdan karşıya koşabilmekte, hiçbir korku duymaksızın yüksek bir duvar üzerinde yürüyebilmektedir (Darıca & Arkd. 2011).

2.2.7.1.3. Nedensiz Gülme Ağlama davranışları

Otistik çocuklarda zaman zaman görülen gülme ve ağlama davranışlarının herhangi bir nedene bağlı olmadan ve sıklıkla da bu davranışların çocukların içinde bulundukları ortamı ve durumu değerlendirememeleri sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir (Darıca & Arkd. 2011).

2.2.7.1.4. Değişikliklere Karşı Tepki Gösterme

Otistik çocuklar, aynı olaylar zincirini izlemekten hoşlanmaktadırlar. En küçük bir değişiklik onların sevinç çığlıklarına ya da öfke nöbeti geçirmelerine yol açabilmektedir. Uzmanlar, bu huzursuzlukların, ağlamaların ve öfke nöbetlerinin nedenini, çocuğun yapılan değişikliğe bağlı olarak kendisini güvensiz hissetmesi ve çevresindeki aynılığı koruyarak rahatlamasına bağlamaktadırlar (Darıca & Arkd. 2011).

2.2.8. Davranış Problemleri

Otizmlili çocuklarda sıklıkla akranlarından farklı davranış özellikleri gösterirler. Araştırmalar bu çocuklarda ilgi takıntıları, düzen ve rutin takıntıları, yinelenen davranışlar, öfke nöbetleri gibi davranışların yaygın olarak gözlemlendiğini göstermektedir. Bazı çocuklar kafasını yere / duvara vurma, kendini çimdikleme ya da ısırma gibi zarar veren davranışlar da sergilemekte, bu davranışların iletişim kurmak, engellenmeye tepki vermek ve benzeri nedenlerle ortaya çıktığı açıklanmaktadır. Otizmlili bireylerde gözlenen bu davranışlar

- Takıntılar ve rutinlerin bozulmasını (örneğin el yıkama, yemek yeme, banyo yapma ve yatağa gitme etkinliklerinin her gün aynı sıra ile yapılması) istememe,
- Sıra dışı ve yinelenen beden (kollarını çırpma, zıplama,vb.)ve el hareketleri (ellerini gözlerinin önünde sallama, parmaklarını şıkırdatma,vb.)
- Öfke nöbetleri (vurma, tekmeleme, çığlık atma, ağlama gibi davranışlar) olarak gruplanabilir.

Otizmlili çocuklarda gözlenen problem davranışların derecesi değişebilmekte, bazı çocuklarda hafif düzeyde, bazı çocuklarda ise ağır derecede davranışlar görülmektedir.

Problem davranışların düzeyi ne olursa olsun, anne babalar özel eğitim öğretmeni ile işbirliği yaparak bu davranışları azaltmaya çalışmalıdırlar. Unutmayınız ki problem davranışlarla uğraşmak çok kolay değildir. Ancak, çocuğunuzda gözlediğiniz problem davranışların çeşitli çevresel koşullarla ilişkisini belirleyebilir, bu davranışa yol açan nedenleri bulabilirsiniz, bu davranışlarla uğraşmanız çok daha kolay olacaktır (tohumotizm).

2.2.8.1. Öfke Nöbetleri

“Öfke nöbetleri, otistik çocukların çoğunda 2-5 yaş döneminde belirginleşmektedir. Genellikle bu dönemde; konuşma çok az ya da hiç olmadığından, çocuk isteklerini sözel olarak ifade edememektedir. Bu nedenle, çoğu otistik çocukta öfke nöbeti olarak adlandırılan tekmeleme, ağlama, bağırma, kendini yere atma gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu davranışlar kısa süreli olabileceği gibi çok uzun süreli de olabilmektedir” (Darıca & Arkd. 2011). Belirlenmesi zor olsa da, öfke nöbetlerinin nedenleri dikkate alınarak kullanılan başa çıkma yöntemleri işe yarar ve hem çocuğun hem de bütün ailenin yararınadır (Wing, 2005). “Öfke nöbetleri bazen, periyodik olarak her gün aynı saatlerde gelebilir ve ne yapılsa yapılsın, teskin edilmemesi söz konusu olabilir. Bu nöbetler yaş ile ters orantılıdır” (Korkmaz, 2005, Akt. İkiz, 2007). Ayrıca bu davranışlar otistik çocuğun öğrenme yaşantılarını da olumsuz etkileyecektir (Aydın, 2003).

2.2.8.2. Çevresine ve Kendine Zarar Veren Davranışlar

Otistik çocuklar, çevreyle çok fazla iletişime giremediklerinden birbirine benzer bazı davranışlar sergileyebilmekte ve sokakta çığlık atma, mağazadaki eşyaları fırlatma, evdeki eşyalara zarar verme gibi çevresine zarar veren davranışlarda bulunabilmektedir (Darıca & Arkd., 2011). Otistik çocuklarda orta şiddette ya da şiddetli olabilen kendini incitici davranışlar görülebilir (Wing, 2005). Daha çok zeka seviyesi düşük otistiklerde karşılaşılır. Bu tip davranışlar; genellikle çocuğun kızdığı, endişelendiği ya da başarısız olduğu zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak; saçlarını çekme, yüzünü tırmalama, ellerini ısırma, sık gözlenen kendisine zarar veren davranışları arasındadır. Bazı otistiklerde uzun süre devam edebilir (Darıca & Arkd., 2011). Bazı durumlarda ileri derecede yaşanabilir; başını duvara veya yere vurma parmaklarını kanatacak kadar ısırma gibi davranışlar gözlenebilmektedir. Genellikle aile yakınlarına karşı çevresinde bulunan kişilere saç çekme, vurma, vb. davranışlarda bulunabilirler. Belirli bir sebep doğrultusunda gerçekleştirildiği düşünülmektedir. “Çoğu saldırganlık biçiminde gelişen nöbetlerde, otistik çocuğa ebeveynini

şiddetten uzak bir biçimde yanıt vermeli, gerekirse çocuğu sorunun olduğu yerden uzaklaştırarak veya başka bir etkinlikle oyalayarak olabildiğince kısa sürede yatıştırmaya çalışması gereklidir” (Wing, 2005).

2.2.8.3. Stereotipik Vücut Hareketleri (Kendiliğinden Başlayan Hareketler)

Otizmin en önemli belirtilerindendir. İlgi alanlarına giren tek bir şey ve uğraş üzerine takılıp kalırlar (Esen, 2010). Otistik çocuklarda, bebeklik döneminden sonra daha belirgin hale gelen (Darıca, 2011) motor stereotipik hareketler vücudun bir ya da birkaç uzvunda tekrarlanan hareketler olarak ortaya çıkar (Penny, 2005). Bu davranışların başlangıç noktası bilinmemekle birlikte (Darıca & Arkd., 2011), yeni öğrenme ve sosyal yarışı engelleyen davranış olarak kabul edilebilir (Campbell, 2003). Çocuklar bu tür davranışlarda bulunurken neredeyse dünya ile olan ilişkilerini keserler (Özsoy&Özyürek&Eripek, 1998).

Bu davranışları aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Duyumsal uyarım; ileri-geri sallanma, kendi eksenini etrafında dönme,
- Görsel uyarım; parmaklarını gözleri önünde hareket ettirme, parmaklarıyla havada bir takım şekiller oluşturma,
- Dokunsal uyarım; elin ritmik hareketlerle kulak-el gibi diğer vücut parçalarına vurulması.
- İşitsel uyarım; aynı ezgiyi üst üste saatlerce mırıldanma.

Çevrelerinin farkında olmayan bazı otistik çocuklar ise kendi dünyalarına dönmekte ve yukarıda belirtilen özellikle tekrarlayıcı duyuşsal uyarıları yapmaktadırlar” (Darıca & Arkd., 2011).

2.2.8.4. Bozuklukların Tanımlanmasını Sağlayan Davranışlar

Aşağıda otistik çocuklarda bozuklukların tanımlanmasını sağlayan davranışların açıklanmasına yer verilmektedir.

2.2.8.4.1. Yineleyici Tektipleşmiş Etkinlikler

Otistik bozuklukları olan çocukların çoğunda görülür ve genellikle yetişkin yaşamında da devam eder. Otistik davranışın bu yönü yineleyici tektipleşmiş etkinlikler hayal gücü bozukluğunun öteki yüzü olarak görüldüğünde daha iyi anlaşılır. Otizimli kişi, esnek ve yaratıcı düşüncüyü içeren etkinliklerden, başka insanlarla görüş alışverişinde bulunmaktan zevk alamıyorsa, başka insanları anlamıyor ve onlarla ilgilenmiyorsa geçmişteki ve şimdiki

Uygulama imlerini bir araya getirip gelecek için planlar yapamıyorsa, geriye yalnızca biraz zevk veren etkinlikleri yinelemenin getireceği güven duygusu vardır. Otistik bozukluğu olan kişiler yapıcı bir etkinlikle uğraşırken söz konusu hareketler ya en alt düzeye iner ya da hiç görülmez. Bu tuhaf hareketleri yapmaları uzun süreler boyunca engellenirse, gerilebilir ve sıkılabirler (Wing, 2005)

2.2.8.4.2. Basit Yineleyici Etkinlikler

Bu etkinliklerin en basit biçimleri, yineleyici duyulardır. Tat alma, koku alma, farklı yüzeyleri hissetme, tıkratma ve tırmalama, mekanik sesler dinleme, ışıklara ya da parlak şeylere bakma, elleri veya nesneleri gözün yakınında bükme, döndürme, nesnelere farklı açılardan bakma, ışıkları açıp kapama, çevrede dönen ya da kendi çevresinde dönen nesneleri izleme, ısırma, kafasını bir yere vurma, kendine vurma, kendini tırmalama ya da daha başka kendine zarar verme biçimlerinde olabilir. Küçük çocuklarda bu oran daha fazladır (Wing, 2005).

2.2.8.4.3. Özenli Yineleme Alışkanlıkları

“Özellikle Kanner’in betimlediği otizmlı çocuklarda ortaya çıkar. Kendi uydurdukları alışkanlıklardır. Örneğin nesneleri arka arkaya dizerek uzun çizgiler oluşturmak, otistik davranışın müdahale edilmemesi gereken en tanınan özelliğidir. Daha büyük çocuklar ve yetişkinlerde, eşyalarını katı bir biçimde düzenleme şeklini alabilir; eşyaların üzerinde ne kadar toz birikirse biriksin kimse bu düzenlemeye dokunmamalıdır.

Bazı olgularda alışkanlık genellikle anne babanın başlattığı bir etkinlikten türetilir. Tipik olarak bu düzen bozulduğunda çocuk bağırma başlar ve öfke nöbeti geçirir; bunlara bir son vermek için yapılabilecek tek şey düzene en baştan başlamaktır. Çocuklar belli nesnelere bağlanabilir ve onlardan ayrılmayı reddedebilirler (Wing, 2005).

2.2.8.4.4. Yürüyüş ve Duruş Anormallikleri

“Özellikle Kanner’in betimlemelerine uyanlar, çevik tırmanıcılardır; dar yüzeylerde mükemmel bir dengeyle ve korkusuzca yürüyebilirler. Diğerleri, özellikle de Asperger tarafından betimlenen davranışları gösteren çocuklar, hantal görünürler ve tırmanmaktan korkabilirler. Kolları yanlara açarak hantalca koşabilirler. Ayak değiştirme yaşına geldikleri halde, merdiven inip çıkarken bir basamakta durabilirler. Kolları, ellerini ve parmaklarını belli açılarda açabilir ya da bükebilirler. Çocuklar ve yetişkinler parmaklarını kullanma konusunda becerikli ve atik olabilecekleri gibi, ince parmak ve ince kas koordinasyonu zayıf da olabilir.

Yapmak istedikleri şeyleri hızla ve beceriklice yaptıkları halde, ilgilerini çekmeyen şeyleri yapmaları istendiğinde hareketlerinde aksaklık ve hantallık görülebilir. Otizmi olan çocuklar ile yetişkinlerin çoğu, beden eğitimi ve oyunlarla ilgili sorunlar yaşarlar. Sorunlar kendi hareketleri ile başka birkaç kişinin hareketleri arasında eşgüdüm sağlamasını ve oyunun kurallarını anımsamasını gerektiren takım sporlarında ortaya çıkar” (Wing, 2005).

2.2.8.4.5. Hareketlerin Taklit Edilmesi

Normal gelişim örüntüsü olan bebekler, yüz ifadeleri de dahil olmak üzere, başka insanların eylemlerini taklit etmeye yaşamın ilk yılında başlarlar. Otistik çocuklar taklit etme konusunda tipik bir gecikme gösterirler ve şiddetli otistik bozuklukları olanlar hiçbir zaman hiçbir şeyi taklit etmeyebilirler. Aslında başkalarını taklit etme becerisi olmadığından, her türlü becerinin öğretilmesi gerekebilir. Taklide başlayan kimi çocuklar başkalarının hareketlerini tekrar ederler, ama bu hareketlerin anlamını bilmezler. Bu hareketlerin tekrarına “ekopraksi” adı verilir. Taklit etme, sosyal davranışların gelişmesinin temelidir; bu nedenle de taklit etme bozukluğu, otistik tablonun önemli bir parçasıdır. Ekolali gibi ekopraksinin de otistik çocukların gelişimlerinde verimli bir şekilde kullanılması önemlidir (İkiz, 2007).

2.2.8.5. Problem Davranışların Çocuk İçin İşlevleri

Problem davranışlarla uğraşmaya başlamanın ilk aşaması, her davranışın otizimli birey / çocuk için işlevinin belirlenmesidir. Çocuğun sergilediği problem davranışın çocuk için amacını / işlevini belirlemeden davranışı azaltmaya çalışmak çok mümkün değildir. Bu nedenle çocukların farklı ortamlarda ve farklı şekillerde sergiledikleri davranışların işlevlerini, bir başka deyişle, davranışın çocuk için amaçlarını belirlemek gereklidir (tohumotizmportalı).

2.2.8.5.1.Dikkat Çekme

Çocuk annesinin ya da öğretmenin dikkatini çekmek çekmek için bazı davranışlar sergileyebilir. Ağladığı zaman annesinin dikkatini çekemediğini gören çocuk öfke nöbeti sergileyebilir, kendini yere atabilir, bağırabilir. Bu durumda anne çocuğun daha fazla ağlamasını istemediği için çocuğa bakar, onunla konuşur ve davranışlarını durdurmaya çalışır. Böylece çocuk öfke nöbetleri ile annenin ilgisini çekebileceğini / çektiğini öğrenir.

2.2.8.5.2.Bir Görevden / İşten Kaçma / Kaçınma:

Bazı davranışlar hoşlanılmayan bir durum ya da görevden kaçmak amacıyla sergilenebilir çocuk hoşlanmadığı bir görevden (ödev yapmak, odasını toplamak, vb.) kurtulmanın en iyi yolunun ağlamak ve bağırarak olduğunu öğrenir, benzer durumlarda, hoşuna gitmeyen ya da kendisine zor gelen işlerden ağlayarak, bağırarak kurtulmaya çalışır (tohumotizmportalı).

2.2.8.5.3.Bir Şey Elde Etme:

Çocuklar istedikleri bir nesneye ulaşmak için de bazı davranışları sergileyebilirler. Çok basit bir örnek olarak oyuncakçı vitrininin önünde duran anne ve çocuk verilebilir. Çocuk annesinden vitrinde gördüğü bir oyuncak almasını ister, anne parasının olmadığını ve alamayacağını söyler, çocuk mızırdanmaya başlar ve oyuncak alınması için ısrar eder. Anne yine alamayacağını söyler, çocuk ağlamaya başlar ve oyuncak istediğini ağlayarak bir kez daha söyler. Çocuk ağlamasının şiddetini artırır, bazı çocuklar kendilerini yere bile atabilir. Bu durumda anne dayanamaz, etrafa rezil olduğunu düşünerek "bu defalık alacağım." der ve oyuncak satın alır. Bu örnekte çocuk oyuncak satın alınması için ağlaması ve kendini yerlere atması gerektiğini öğrenir (tohumotizmportalı).

2.2.8.5.4.Duyusal Uyarı Elde Etme:

Bazı problem davranışlar duyuşal nedenlere bağılı olarak çıkar, bireyler duyuşal zevk / hoşlanma elde etmek için bazı davranışları sergileyebilirler. Problem davranışların çocuk için işlevlerini incelerken bir kaç noktayı aklımızda tutmamız gerekmektedir. Öncelikle bir problem davranışın birden fazla amacı olabilir. Örneğin çocuk çalışma ortamından kurtulmak için ellerini ısıırıyorsa, aynı davranış dikkat çekmek için de sergiliyor olabilir. İkincisi, bazen çocuğunuz aynı amaca hizmet eden, aynı işlevi olan birden fazla davranış sergileyebilir. (tohumotizmportalı).

2.2.8.6.Problem Davranışların Azaltılması

Otistik çocukların eğitim programlarındaki temel amaçlardan biri problem davranışların azaltılması olmalıdır (Darıca & Arkd. 2011). Ancak problem davranışların azaltılmasında öncelikle problem davranışın ne olduğı belirlenmelidir. Çocuğın vurma, elini ısırma ya da yüzünü tırmalama gibi kendine zarar verici davranışlar kolaylıkla problem davranış olarak tanımlanabilmektedir (Darıca & Arkd. 2011). Problem davranışlarla uğraşmanın, bu davranışları azaltmanın en iyi yolu önlemektir. Önleme ise öncülleri / ortamı

değiştirmekle mümkün olabilir. Çünkü istendik / olumlu davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırmak, aynı zamanda problem davranışların ortaya çıkmasını engellemek amacıyla ortam ve öncüllerde düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Çocuğun gereksinimi olan iletişim, oyun ve boş zamanlarını geçirme becerileri gibi yeni becerilerin öğretilmesi, çocuğun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanılması, uygun materyal ve araç-gereç kullanılması, doğru davranışların ödüllendirilmesi, çocuğun günlük yaşama aktif katılımının artırılması problem davranışlar için önleyici olacaktır (tohumotizmportalı).

2.2.8.6.1.Öncelikli Problem Davranışın Belirlenmesi:

Bir çocukta değiştirmek, azaltmak ya da yok etmek istediğiniz birden fazla davranış olabilir. Sallanma, ellerini gözlerinin önünde sallama gibi yinelenen davranışlarla, vurma, itme, tükürme gibi davranışların hepsini bir çocukta gözleyebilirsiniz. Diğer taraftan, aynı çocuk sürekli olarak dolaşabilir, anlamsız sesler çıkarabilir. Anne babalar bu davranışların hepsinin ortadan kalkmasını isteseler de bütün davranışlar üzerinde aynı anda çalışmak, hepsi için ayrı yöntem belirlemek ve hepsini aynı anda izlemek mümkün olmayabilir. Bu nedenle var olan davranışlar arasından öncelikli olanı, bir başka deyişle, en çok problem yaratanı, çevreyi en çok rahatsız edeni ya da öğrenmeyi en fazla etkileyeni seçmelisiniz. Öncelikli davranış çocuğa ya da diğerlerine zarar veren davranış ya da bir başka davranışın öncesinde sergilenen, daha şiddetli bir davranışın ortaya çıkacağını haber veren davranış olarak tanımlanabilir (tohumotizmportalı).

2.2.8.6.2.Problem Davranışın Tanımlanması:

Öncelikli davranışın belirlenmesinden sonraki aşama seçtiğimiz davranışın tanımlanmasıdır. Davranışı tanımlama "davranışı görebileceğimiz, sayabileceğimiz ve herkes tarafından anlaşılacak şekilde yazmamız" olarak ifade edilebilir. Örneğin bir çocuğun "Yemek saatlerinde çok yaramazlık yapar." Bu tanım, birçok annenin çocuğu için yaptığı bir tanımlamadır. Ama bu tanımlamayı okuduğunuz zaman çocuğun yemek saatlerinde ne yaptığını anlamamız mümkün değildir. Aynı davranış "yemek saatlerinde sürekli ayağa kalkar, odada dolaşır, masaya gelir, yemeğini eliyle yer ve tekrar dolaşmaya başlar." şeklinde tanımlanırsa, biz annenin hangi davranıştan söz ettiğini daha iyi anlayabiliriz. Burada bir ipucu verelim. Bir davranışı objektif olarak tanımlamanız için kendinize "çocuğum ne yapıyor?" sorusunu sorun. Bu soruya verdiğiniz yanıt davranışın objektif tanımı olacaktır (tohumotizmportalı).

2.2.8.6.3.Hedef Davranış Hakkında Veri Toplamak:

Üzerinde çalışılacak davranış objektif olarak tanımlandıktan sonraki aşama davranış hakkında bilgi / veri toplamaktır. Bu aşamada davranışın çıktığı ve çıkmadığı ortamlar, davranışın miktarı, davranış ile ilişkili olabilecek diğer faktörler ve davranışın işlevi hakkında veri toplanır.

- Davranış ne kadar sıklıkla ortaya çıkıyor ya da ne kadar süre devam ediyor?
- Davranış genellikle nerede ortaya çıkıyor ve nerede hiç çıkmıyor?
- Davranış ortaya çıktığı zaman ortamda kimler oluyor? Bu davranışı hiç gözlemeyen kimse var mı?
- Davranış hangi etkinlikler sırasında ya da ne yapılırken ortaya çıkıyor? Hangi durumlarda ve etkinlikler sırasında hiç gözlenmiyor?
- Davranış genellikle ne zaman ortaya çıkıyor? Hangi zamanlarda hiç gözlenmiyor?
- Davranış ortaya çıktığı zaman, davranıştan sonra çocuk ne elde ediyor? Davranışa yönelik tepkilere karşılık olarak ne yapıyor?

Bu sorulara yanıt verebilmek için iki tür bilgi toplanabilir: Birincisi çocuğu iyi tanıyan kişilere bu soruları sormak, böylece diğerlerinin (abla, kardeş, babaanne, bakıcı, baba, anne, vb.) bu davranışa ilişkin gözlemlerini ve düşüncelerini öğrenmektir (tohumotizmportali).

2.2.8.6.4. Giriş ve Çıkış Davranışlarının Ölçülmesi

Öncelikli bir davranışı değiştirmek için herhangi bir yöntem uygulamadan önce davranışın ölçülmesi gereklidir. Uygulama öncesi ve uygulama sırasında davranış sürekli olarak ölçülerek davranışta değişme olup olmadığı, yönteminizin problem davranış üzerinde etkili olup olmadığı belirlenir. Bu nedenle üzerinde çalışacağımız davranışı ölçmek a) davranışın niceliği hakkında bilgi verir, b) davranışın uyguladığımız yöntemden önceki düzeyini belirlememizi sağlar, c) Uygulama sırasında davranıştaki değişme ve gelişmeyi izlememizi kolaylaştırır, d) uygulama amacımıza ulaşıp ulaşmadığımızı gösterir. Değiştirmek istediğiniz problem davranışın sıklığını (belli bir sürede kaç kere sergilendiğini), süresini (ne kadar süre sergilendiğini) ya da şiddetini ölçebiliriz.

- Davranışın sıklığı belli bir gözlem aralığında (yemek saati, öğretim sırası ya da parkta gezerken gibi belli bir zamanda) çocuğun hedef davranışı kaç kez sergilediğini gösterir. Sıklığı belirlemenin en kolay yolu, yanınıza bir kağıt kalem alarak çocuğunuz davranışı her sergilediğinde (davranışı her gördüğünüzde) kağıda bir artı (+) işareti koymaktır. Gözlem yaptığınız süre sonunda (örneğin yemek saati)

kağıttaki + işaretlerini sayarak çocuğunuzun yemek saatinde kaç kez problem davranışı yaptığını belirleyebilirsiniz.

Üzerinde çalışmayı planladığınız problem davranışı, uygulamaya başlamadan önce en az üç-dört gün gözlemleyiniz ve değerlendiriniz, topladığınız üç günlük verinin ortalamasını uygulama öncesi veri (başlama düzeyi verisi) kabul ediniz. Böylece davranışta çocuğun hasta olması, uykusuz ya da aç olması gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan değişiklikleri, bir başka deyişle davranışın yanlış ölçülmesini önlemiş olursunuz (tohumotizmportalı).

2.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Otizm alanında kullanılan eğitim, terapi ve tedavi yöntemleri çok çeşitlidir ve bunlara her geçen gün yenileri eklenmektedir (M.E.B., 2012). Otizmin tedavisi konusunda yapılan çalışmalar en iyi tedavinin özel eğitim (special education) olduğunu göstermektedir. Eğitime erken yasta başlanmalıdır. Ülkemizde otistik çocuklardan bazıları bireysel farklılıklarına göre değişik eğitim ortamlarından yararlanmaya çalışmaktadır. Büyük çoğunluğu “Özel Eğitim Merkezleri”nde (kamuya ait olmayan) eğitim alırken, bir kısmı kaynaştırma yoluyla eğitim esaslarına uygun olarak normal sınıflara devam etmektedir. Otistik çocuklar davranış değiştirme tekniklerine dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarından yararlanılarak eğitilmektedir. Bu tür bir program ilk olarak; 1993 yılında 34 haftalık Özel İlgi Özel Eğitim Merkezi Kurs Programı (2,5- 21 yaş grubu) MEB Talim ve Terbiye Kuruluna sunulmuştur. Daha sonra “Otistik Çocuklar Eğitim Projesi” (OÇEP) kapsamında “Otistik Çocuklar Eğitim Programı” hazırlanmış ve Mayıs 1999 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile uygulamaya konulmuştur. Otistik çocukların eğitim gereksinimleri; her çocuğun farklı gelişim özelliklerine göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programları ile sağlanmaktadır. Bireysel eğitim programı, temel program içerisindeki çocuğun gelişimine uygun olarak seçilen becerilerden oluşmaktadır. bu nedenle program, öğretmenin mevcut durumuna göre yorumlayıp uygulayabileceği şekilde hazırlanmış olup, öz bakım becerilerinden iletişim becerilerine, zihinsel becerilerden sosyal becerilere kadar değişik gelişim alanlarındaki becerileri kapsamaktadır. Uygulamaya konulan bu program, Otizm tanısı konulmuş bireylere uygulanan esnek bir programdır (Aksüt, 2001).

Otistik çocukların eğitiminde gözlenen olumsuz davranışların sıklığının azaltılması ya da olumlu davranışların öğretilmesi ve kalıcı olabilmesinde, yardım ve ödül gibi teknikler kullanılmaktadır. Bununla birlikte, çocuğa verilen uyarının da yeni bir davranışı öğrenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Çocuğun bireysel özelliklerine göre hazırlanan

eğitim programları, Ayırık Denemeler Dizisi yöntemi ile uygulanmaktadır. Bu yöntemin 5 temel ögesi vardır (Riles, 1977).

A- Ayırıcı Uyarıcı (Yönerge): Normal konuşma ifadelerinden farklı ses tonu ve vurgulama ile çocuğa verilen sözel uyarıdır. Bu uyarıların sürekli tekrarı sonucunda çocuğun davranışı istenilen yönde şekillenecek ve bu sözel uyarı çocuğa davranışı sonucunda bir ödül alacağını haber verecektir. Böylece “ayırıcı edici öğrenme” ortaya çıkacaktır. Uyarı, ayrı bir başlangıç ve bitişe sahip olmalıdır. Ayırıcı uyarıcıyı verilen diğer uyanların içine karıştırmak, çocuğun verilen uyarıya dikkat etmesini ve istenileni anlayabilmesini güçleştirmektedir. Ayırıcı uyarıcı, uygulamadan uygulamaya değişmemelidir. Örnek olarak “bana uzun olanı ver” uyarısı daha sonraki uygulamalarda “bana uzun olanı göster” ya da “uzun olana dokun” gibi uyarılara dönüşmemelidir. Uyarının değişmemesi, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

B- Yardım: Çocuğun istenilen tepkiyi vermesini sağlamak için kullanılan bir uyarıcıdır. Fiziksel, işaret ve sözel yardım olmak üzere üç şekilde kullanılır.

Çocuğun bir davranışı ilk öğrendiği dönemlerde öncelikle fiziksel yardımın kullanılması tercih edilmelidir. Yardımları kullanırken en önemli noktalar; seçilen yardımın etkili olması ve çocuk beceriyi kazandıkça yardımın azaltılmasıdır. Doğru tepkinin olasılığını arttırmak amacı ile kullanılan yardımlar, daima uyarıcının verilmesinden sonra ya da çocuğun tepkisinin sona erdirilmesinden önce verilmelidir (Riles, 1977).

- Fiziksel Yardım: Çocuğun bir davranışı ilk öğrenmeye başladığı dönemlerde öncelikli olarak kullanılan yardım şeklidir (Riles, 1977). Eğiticinin fiziksel temasla eğitilen çocuğu yönlendirmesi olarak tanımlanabilir (Özekes, 1998). Bu yardımda, yetişkin çocuğu elleri ile yönlendirmekte, davranış süresince ona rehberlik etmektedir. Davranış tamamen yerleşene kadar kademe kademe azaltma yöntemi kullanılır.
- İşaret Yardımı: Bu, çocuğa öğretilmek istenen davranışın işaret ile gösterilmesi şeklinde kullanılmaktadır. Parmak ile işaret etme, başın evet, doğru anlamında öne arkaya, hayır anlamında sağa-sola sallanması gibi hareketler işaret yardımına örnek olarak verilebilir. Davranış tamamen yerleştirildikten sonra kullanılmaz.
- Sözel Yardım: Yeni bir davranışın kazandırılmasında, kullanılan uyarının daha açıklayıcı olarak çocuğa iletilmesidir. Eğer davranış uygun bir şekilde pekiştirilirse, sözel yardım yavaş yavaş kesilir ve davranış devam eder. Örnek olarak; bir öğretmen sınıftaki belli başlı işlerin nasıl yapılacağını çocuğa öğreteceği ilk gün direktifleri verir, direktifi alan çocuk davranışı gösterir ve ödüllendirilir. Bu bir süre devam ettikten sonra öğretmenin artık direktifi vermesine gerek kalmaz, çünkü ortamın

sağladığı uyarılar davranışı hatırlatmak için yeterli duruma gelmiştir. Yeterli pekiştirme sağlandığı sürece davranış sürdürülecektir.

D- Tepki: Çocuğun ayırıcı uyarıcıya karşı yaptığı davranıştır. Verilen tepki doğru ya da yanlış olabilir, önemli olan tepkinin gözlenebilir ve ölçülebilir olmasıdır.

E- Sonuç (Ödül): Çocuğa her doğru tepkisi sonucunda verilen bir uyarıcıdır (Riles, 1977). Tutumların sürmesi ve değişmesinde dönütler (Pekiştireç) önemli rol oynar (Özyürek, 2006). Ödüller, çocuğun doğru tepki sıklığını arttırmak amacıyla kullanılmaktadır. Eğitimde ödülün kullanımı kadar seçimi de önemlidir. Bir çocuk için seçilen bir pekiştireç bir diğeri için uygun olmayabilir. Bu nedenle ödül seçiminde, hangi olay ya da sonuçların ödül olabileceğinin belirlenmesi önemlidir.

Ödülleri aşağıdaki şekilde gruplamak mümkündür:

a) Çocuğun sevdiği çay, süt, meyve, çikolata vb... yiyecek ve içecekler yani birincil ödüller eğitimde kullanılan en etkili ödüllerdendir. Araştırmalar göstermiştir ki, belirli biyolojik gereksinimleri karşılayan, yaşamın korunması ve sürdürülmesinde etkisi olan sonuçlar, yaşamın tüm biçimleri için pekiştireç işlevi taşımaktadır. Örnek olarak; aç bir insan için yiyecek, susamış bir insan için de içecek birer pekiştireçtir.

Kısaca, bunlar “Birincil” ya da “Koşulsuz” pekiştireçlerdir.

b) Öpme, kucaklama, sevmeye gibi fiziksel teması içeren davranışlar ve “aferin, çok güzel yaptın” gibi sözel ifadeler eğitimde ikincil ödülleri oluşturmaktadır. Bunlara “Koşullu” pekiştireçler de denir. Birincil pekiştireçlerle birlikte de kullanılırlar. Genellikle eğitimciler bu tür pekiştireçleri kullanırlar.

c) Kitap okumak, parka gitmek, müzik dinlemek vb... gibi çocuğun hoşlandığı etkinlikler ise; etkinlik ödüllerini oluşturmaktadır.

Yeni bir becerinin öğretiminde öncelikle birincil ödüller tercih edilmeli, çocuk beceriyi kazandıkça ödül sıklığı azaltılmalıdır. Birincil ödüller, çocuk beceriyi öğrendikçe yerini ikincil ya da etkinlik ödüllerine bırakmalıdır.

F- Ara: Denemeler arasındaki kısa süredir. 3–5 sn. ile sınırlı olan bu süre içinde, eğitimci çocuğun doğru tepkisini ödüllendirir, çocuk ile konuşabilir ve deneme sonuçlarını kaydedebilir (Riles, 1977).

2.3.1.Otistik Çocuklarda Uygulanan Eğitim Yaklaşımları

Aşağıda otistik çocuklarda uygulanan eğitim davranışların başlıklar halinde eğitim yaklaşımlarının açıklanmasına yer verilmiştir.

2.3.1.1.Uygulamalı davranış analizi (ABA: Applied Behavior Analysis)

Uygulamalı davranış analizi (UDA), edimsel koşullama kuramının ilkelerini eğitim, işletme ve klinik psikolojisi gibi uygulama alanlarına aktaran disiplindir. UDA ilkelerine göre yürütülen çalışmaların etkililiği ve verimliliği, bilimsel yöntemlerle sınanmaktadır. Bu aşamalarda, genellikle tek - denekli deneysel araştırmalardan yararlanılmaktadır (Kırcaali - İftar, 2003). Davranış bilimi olarak da tanımlanan uygulamalı davranış analizinde insan davranışlarını, davranışa neden olan olası durumları ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirleyebilmek üzere gözlem yapılır. Uygulamalı davranış analizinde davranış ile nedenleri ve sonuçları arasında işlevsel ilişki araştırılır. Uygulamalı Davranış Analizi son 10 yıldır özellikle otizmlili çocuklarla yoğun olarak kullanılmaktadır. İlk olarak 1960'lı yıllarda Norveçli psikolog Ivar Lovaas tarafından sistematik olarak kullanımı başlatılmıştır. O zamandan beri uygulamalı davranış analizi uygulamaları bir evrim geçirmektedir. Değişimin halen devam ettiği UDA alanında her geçen gün yeni araştırma konuları ortaya çıkmakta ve yeni bulgular eklenmektedir. Uygulamalı davranış analizi otizmlili çocuklarda bilimsel dayanakları güçlü olan tek uygulama uygulamasıdır ve günümüzde otizmlili çocuklarla yürütülen pek çok program ve uygulamanın temelini oluşturur (anadolu.edu.tr). Bu yöntem, birey davranışlarını ve bu davranışlarla ilişkili çevresel özellikleri objektif olarak analiz etmeye dayalıdır. Birçok davranışın çevre tarafından bir şekilde ödüllendirildiği ya da cezalandırıldığı düşünülmektedir. Otistik bireylerle yapılan uygulamalı davranış analizi çalışmaları; uygun davranışlar artırılmaya, uygun olmayan davranışlar ise azaltılmaya çalışılmaktadır. Otizmlili bireylerde artırılması hedeflenen davranışlara örnek olarak taklit becerileri, oyun becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri ve özbakım becerileri; azaltılması hedeflenen davranışlara örnek olarak ise öfke nöbetleri ve kendini uyarıcı (sterotipik) davranışlar verilebilir (Kayaoğlu&Görür, 2008). Uygulamalı davranış analizinde bireye kazandırılmak istenen ya da bireyde azaltılmak istenen davranışlar sistemli bir gözlem ve kayıt tutmayla belirlenir. Daha sonra bu davranışlara müdahalede bulunulur ve aynı gözlem ve kayıt tutma yöntemleriyle

müdahalenin etkililiği değerlendirilir. Uygulamalı davranış analizinde, otizmlı çocuklarda görülen problem davranışların azaltılması ile ilgili özel programlar hazırlanır. Bu yöntemde, davranışın nedeni kişilerde değil, kişinin çevreyle etkileşiminde görülür. Bu nedenle, problem davranış azaltılmaya çalışılırken öncelikli olarak davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası durumların ya da olayların gözlenmesi gerekir. Daha sonra ise davranışa zemin hazırlayan durumlar ortadan kaldırılır, azaltılmak istenen davranış ortaya çıktığında görmezden gelinir ya da caydırılır (örneğin, çocuk puan kaybeder) ve problem davranışa alternatif olarak artırılmak istenen davranışlar etkili şekilde ödüllendirilir. Uygulamalı davranış analizinin otizmlı çocuklar için nihai hedefi, bu çocukların akranlarıyla birlikte kaynaştırma programlarına devam edebilecek düzeye gelmeleridir. Uygulamalı davranış analizi otizmde uygulanan diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında, başarısını uygulamasal araştırmalarla bilimsel olarak gösterebilen tek yöntem olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, Lovaas ve meslektaşları tarafından yürütülen uygulamasal çalışmalarda, iki yıl süreyle uygulamalı davranış analizine dayalı eğitim alan çocukların %90'a yakınında çok önemli zekâ ve sosyal gelişim kazançları görülmüştür. Dahası, bu çocukların yarısına yakınının zekâ ve uyum açısından normal gelişim gösteren çocuklardan önemli bir farkları kalmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, belirtilen gelişmelerin ergenlik döneminde de korunduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla aynı özellikleri taşıyor olup böyle bir eğitim alma şansı olmayan çocuklardan oluşan kontrol grubunda bu gelişmelerin hiçbiri gözlenememiştir (tohumotizm).

2.3.1.2.Etkileşimsel Oyun Terapisi

ABD'de çocuk psikiyatrisi Stanly Greenspan tarafından geliştirilen etkileşimsel oyun terapisi, gelişimsel ve bilişsel yaklaşımlara dayalı bir terapi biçimidir. Terapide, yapılandırılmış oyun ortamında çocukla etkileşime girilir. Etkileşimi çocuk başlatır ve terapist sürdürür. Etkileşimin keyif verici olması büyük önem taşır. Etkileşimsel oyun terapisi 20'şer dakikalık etkileşim ve serbest zaman oturumlarından oluşmaktadır. Etkileşimsel oyun terapisinin etkililiğine ilişkin deneysel araştırma bulgusu yoktur, ancak; yürütülen uzunlamasına araştırmalar, etkililiğine ilişkin fikir vermektedir (Kırcaali-İftar, 2003).

2.3.1.3.Lovass Yaklaşımı:

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ortak bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, günlük yaşam becerileri, sosyal becerileri ve iletişim becerilerindeki davranış problemleridir. Bu problemleri ortadan kaldırabilmek için öncelikle bu davranışları azaltmak ve yeni davranış

biçimleri geliştirmek bir dizi öğretim programı oluşturmak gerekmektedir (Lovaas, 2005). Hazırlanan programla aile ve eğitimcilerin çocuğun problem davranışını daha iyi kontrol edebilmelerinin de ve öğretimlerinde yardımcı olabilir. “Lovass yaklaşımda oluşturulan eğitim felsefesi şu maddelerden oluşur:

- Davranışsal farklılık altta yatan bozukluğun bir belirtisi değildir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çoğunda ciddi beyin hasarı olsa da ruhsal açıdan hasta kabul edilmeleri bu kişilere eğitimsel açıdan bir yarar sağlamaz. Oysa davranışları sapma gösteren bireylerin tıpkı diğer bireyler gibi öğrenme ilkelerinden yararlanmaları mümkündür.
- Ortalama kişiler en iyi ortalama koşullarda öğrenirler, çünkü bu koşullar ortalama insan için şekillendirilmiştir. Davranışları ortalamadan farklı olan uçtaki kişiler, ortalama koşullar kendilerine uygun olmadığı için iyi öğrenemezler.
- Özel eğitim ve psikoloji, ortalamadan sapmış kişilere, öğrenebilecekleri özel öğretim koşulları hazırlayarak yardımcı olabilir.
- Bu özel koşullar, ortalamadan çok farklı olmamalıdır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyleri eğitirken temel amaçlarımızda biri “doğal” koşullarda işlev görmelerine yardımcı olmaktır. Özel eğitim tedavi ortamı ile çocuğun ortalama ortamı arasındaki fark ne kadar küçük olursa, öğrenilenleri aktarması o kadar kolay olacaktır (Lovaas, 2005).

Öğretimi uygularken şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocukla iletişime giren herkesin öğretmenlik yapması gerekmektedir. Öğretime başlarken küçük hedefler belirlenerek, her iki tarafı ödüllendirebilirsiniz. İyi bir eğitim verilebilmesi için değiştirilecek davranışların sürekli tekrarlanması ve çok çalışılması gerekmektedir.

Lovaas tekniğine göre aşağıdaki konulara dikkat edilmesi gerekir. Öncelikli olarak çocuğun neleri sevdiği tespit edilmelidir. Doğru bir cevap verdiğinde ödüllendirilmeli; jest, mimik ve başarı sözcükleriyle çocuğu güdülenmelidir. Öncelikli olarak somut ödüllerle başlanmalı, daha sonra sosyal ödüllere yer bırakılmalıdır. Bir konuyu öğrendikten sonra o konuyla ilgili tekrarlar da ödülleri ortadan kaldırılmalıdır. Çalışmalar günde 2-3 saat yapılmalıdır, eğer sonuç alınamıyorsa bir ay ara verilmeli sonra tekrar ele alınmalıdır. Çalışmalar arasında çocuğun sevdiği çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum güdülemeyi güçlendirecektir. Öğrenilen konular sürekli tekrarlanır. Davranış problemi olan çocuklarda eğitim, problem davranış ortadan kalkana kadar başlanmaz. Öncelikli olarak problem davranışın çözümü üzerinde çalışılır” (Presson, 2002).

2.3.1.4. PECS Yaklaşımı

Daha öncede belirtildiği gibi PECS, otistik özellik gösteren çocuklarla yaygın olarak kullanılan alternatif bir iletişim sistemidir (Kırcaali-İftar, 2003). PECS (Picture Exchange Communication System) sistemi Amerikalı psikolog Andy Bondy ve konuşma terapisti Lori Frost tarafından geliştirilmiştir. Bu sistem, iletişimi bir büyüğün yönetmesi yerine çocuğun başlattığı ve lider olduğu, çocuğa istediği bir nesneyi elde etmek için, o nesneyi resmiyle değiş-tokuş yapmayı öğreten bir yöntemdir (autism.tr.gg). PECS'in amacı çocuğu iletişimin aktif bir parçası kılmak, çocuğa kendi kendine iletişimi başlatma isteği ve becerisi kazandırmaktır. "İletişimi çocuğun kendisinin başlatması çocuğun farkındalığını artırması ve iletişimi onun için önemli ve motive edici kılması açısından önemlidir. Otizmli çocukların, ilişkilerin sosyal içeriklerini kavrayamadıkları belirtilmektedir. (Fazlıoğlu, Eşme, 2005). Eğitime başlamadan önce oturma, dikkat ve göz teması kurma gibi bazı temel becerilerin çocukta bulunması ve öğretilmesi gerekmektedir. Öncelikli olarak çocukların neleri sevip sevilmediği listelenir ve bir pekiştireç formu oluşturulur. Bu aşamada pekiştireç panoları hazırlanır ve ilk aşamaya geçiş için hazırlık yapılır (Fazlıoğlu, Eşme, 2005). Program altı evreden oluşur (Kırcaali-İftar, 2003). *Birinci aşamada;* amaç değiş-tokuşu öğretmektir. Fiziksel yardımla değiş tokuş öğretilir. Sevdği nesneyi istemeyi öğretmek ilk çalışmadır. Çocuğun en çok tercih ettiği nesne masanın üzerindedir, çocuk nesnenin resmine uzanır alır ve onu eğitimcinin elinin içine koyar. Bu aşama sonucunda çocuk, insanlarla iletişim kurma biçimini öğrenir.

İkinci aşamada; doğallığın ve sürekliliğin sağlanması hedeflenir. Bu aşamada değiştirme işleminin yanı sıra hareket etme de ön planda yer alır. Çocuğun oluşturulan iletişim defterinden istediği nesnenin kartını çıkartması sağlanır ve her çalışma sırasında eğitimci ve çocuk arasında mesafe arttırılır. Her gerçekleştirilen işlem sonucunda eğitimci pekiştireci kullanarak sosyal ödül verilir. Çocuk iletişim defterinden resmi alma, eğitimciye uzatma ve resmi bırakma işlemini öğrendikten sonra, karşılıklı iletişimi başlatmayı, farklı ortamlarda, farklı kişilerle, farklı pekiştireçlerle öğrenmiş olur.

Üçüncü aşamada; resimlerin ayırt edilmesi hedeflenir. Öncelikle sevdiği ve sevmediği nesneler arasındaki farktan yararlanılarak, çalışma gerçekleştirilir. Tercih etmeyi öğretmek amaçlanır. Tercih ettiği nesneyi defterinden alıp eğitimcisine vermesi işlemi sonlandırır.

Dördüncü aşamada; cümle yapılarını resimler yardımıyla oluşturulması öğretilir. Bu aşamaya kadar öğrencinin on iki ila yirmi arasında resmi ayırt edebilmesi gerekmektedir. İsteddiği nesnenin kartının 'istiyorum' kartının önüne koyması öğretilir.

Basit cümle yapılarını kurması ve iletmesi hedeflenir.

Beşinci aşamada; “Ne istiyorsun?” sorusuna çocuğun cevap vermesi hedeflenir. İstenen nesne masanın üzerinde hazır bulunur. Eğitimci ‘istiyorum’ simgesini işaret ederken, ‘ne istiyorsun’ diye sorar. Çocuktan istenilen nesnenin kartını ‘istiyorum’ kartının önüne getirerek cevap vermesi istenir.

Son aşamada; soru ve isteklerle cevabın yorumlanması amaçlanır. Görüş bildirme eğitimi üzerinde çalışılır. Belirgin olan konular, “ne görüyorsun?” ...vb sorular rastgele sorulduğunda “istiyorum”, “görüyorum” gibi öğrenmiş olduğu sözcük kartlarının, önüne tercihini gösteren kartı koyması öğretilir. Çocuğun yorumlama becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli sürprizler kullanılması gerektiğini belirtilir. Ayrıca resimli kitaplarla çalışmanın da yorumlama becerisinin gelişimine katkısının bulunacağı belirtilir” (Fazlıoğlu, Eşme, 2005).

2.3.1.5.TEACCH Yaklaşımı

“TEACCH (Treatment And Education Of Autistic And Related Communication Handicapped Children- Otistik ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı) otistik bireylerin ortak dikkat problemleri, bütüne değil detaylara odaklanma, soyutlama-genellemede sınırlılıklar, fikirleri birleştirmede zorluklar, planlama organizasyon yapabilme güçlükleri, düşünce ve eylem esnekliğinin olmaması ve duyuşsal-algısal farklılığın yarattığı dezavantajlar vb. farklılıkların yanı sıra; ilgilerini, özel becerilerini, öğrenme stillerindeki ve algılamalarındaki farklılıklarını da dikkate alır ve bunlardan yararlanmaya çalışır (Kayaalp, 2000). Çocukları otizmden veya otistik davranışlarından kurtarmayı değil, onların ihtiyaçlarına uygun bir ortam oluşturarak kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için görsel becerilerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Vural, 2007)

“TEACCH programının üç temel hedefi vardır; çocuğun mümkün olduğunca bağımsız yaşayabilmesini desteklemek amacı ile yaşam becerilerinin arttırmak; kişilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, çevre düzenlemesi yapmak. Zamanı planlamayı ve ajanda kullanımının öğretilmesi ile yapılandırılmış öğretim tekniğiyle öğretim vermek; aileleri yardımcı terapist olarak kabul ederek, onları otizm ve eğitim yöntemleri konusunda eğiterek çocuklarıyla çalışmalarını sağlamak” (Fazlıoğlu, Eşme, 2005).

Programa göre öncelikli olarak PEP-R (Psycho Educational Profile Revised) denilen pedagojik testlerle bu çocukların zayıf ve kuvvetli tarafları, ilgi alanları bulunur ve hem şu andaki hem de gelecekteki ihtiyaçları öğrenilir. Test yapılmadan önce aile sonra ev öğretmenden bilgi alınır. Bu bilgiler aşağıdaki sorular ile yönlendirilebilir: ‘Neyi yapıyor?’,

‘Neyi yapamıyor?’, ‘Neyi yapmaya meyilli’, ‘Bedensel yardıma gerek duyuyor mu?’, ‘Jestlerle mi yardım istiyor’, ‘Göstererek mi yardıma ihtiyacı var?’, ‘Sözle yardım yetiyor mu?’, ‘Hiç yardım olmadan mı yapıyor’, ‘İlgi alanları neler?’, ‘Davranışları nasıl?’ gibi. Bu alanda 12 yaşına kadar PEP-R’dir. Daha büyük yaşlarda ise AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile) testi uygulanır. Davranış alanında ise CARS (Childhood Autism Rating Scale) testleri temel alınır. PEP-R testi çocuğun yedi gelişim bölgesini inceler; taklit, duyu organlarının verilerinin yorumu, ince motor, kaba motor, göz-el koordinasyonu, sözlü ve sözsüz düşünme yeteneğidir.

“Otizmde somut bir düşünce tarzı olduğundan, somut bir öğrenme programı hazırlanır. Öğrenme, taklit, hatırlama yeteneği iyi bile olsa, çocuk düşünmede, fikir yürütmede, konuşmanın içeriğini anlamada ve kendinden bekleneni bilmede zorluk çekebilir. Öğrenmeye karşı ilgisizliği, direnç göstermesi yüzünden öğrenme programı onun ilgi alanının içinde kurulur. Zaman duygusunun da somut olarak bir şeyin başlaması bitmesi ve ne kadar süreceğinin bilinmesiyle öğretilmesi gerekir. Amaç çocuğu bağımlılıktan kurtarmak, olabildiğince bağımsız bir yetişkin olarak yetiştirmek, düşünebilmesini hedeflemektir, ona yalnızlığı öğretmek değil, bağımsızlığı verebilmek kendisi için düşünmesini sağlamaktır” (Persson, 2002).

2.4. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE HAREKET EĞİTİMİ:

Birçok dinsel, ırksal, dilsel vb farklılıkların yanı sıra fiziksel, ruhsal ve zihinsel farklılıklar bulunmasına rağmen, bir toplum bütün farklılıkları ile bir bütündür. Bu bütünün gerçek parçalarından biri de zihinsel engelli özelinde otistik bireylerdir. Toplumdan soyutlanmak, sosyal etkileşimden ayrılmak gibi yaşam boyu süren olumsuzluklar bu bireyleri yalnız bir dünyanın içine çekmektedir. Toplumda yer edinmeleri çok ciddi çabalar gerektiren bu bireyler konuşma kısıtlılığının getirdiği bir handikapla sosyal yaşamdan kopmaktadırlar. Sosyal ağları son derece zayıf olan bu bireyler, sadece aileleri içinde yaşamakta ve bir ikinci şahsın yardımı olmadan temel gereksinimlerini bile yerine getirmemektedirler. Bireylerin kendilerini ifade etmeleri, dertlerini anlatmaları ve toplumda bir yer edinmeleri bazı temel faktörlere bağlıdır (Atalay&Kaaradağ, 2011). Astrand insan organizmasının hareket için yaratıldığını belirtmektedir (Saygın, 2005). Hareket; vücudun herhangi bir parçasındaki ya da tam vücut pozisyonundaki değişme olarak ifade edilmektedir (Mengütay, 2005). Uygulanacak olan hareket eğitim programlarının, çocuğun fiziksel uygunluk, algısal motor ve sosyal duygusal özelliklerini geliştirici niteliklerde olması gerekmektedir (Saygın, 2005). Beden

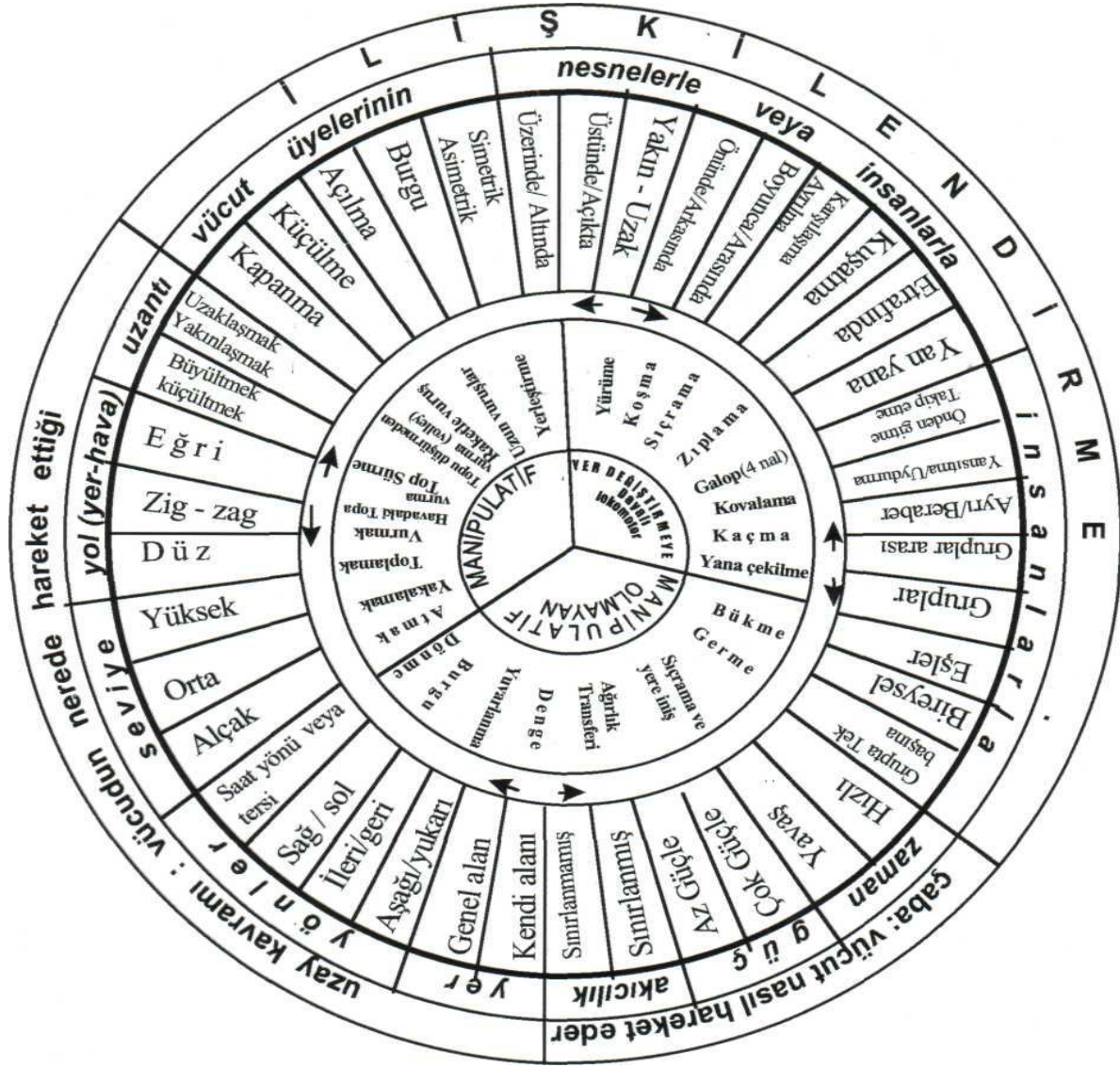
Eğitimi (Hareket eğitimi) ve Sporun insanlar üzerindeki etkisi bazı seyir sporlarının milyonlarca insanı televizyon karşısına çekebilmesi ve ülkeler arasında güçlü bir etki aracı olmaya devam etmesiyle günümüzde açıkça fark edilir duruma gelmiştir. Hatta bazı günümüz devletleri Beden Eğitimi ve Sporu bir devlet politikası haline getirmişlerdir. Beden Eğitimi ve Spor modern insan hayatının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Gerçekte Beden Eğitimi ve Spor kişinin hem ruh hem de beden yapısını, sağlığını güçlendirerek dengeli bir kişiliğe sahip olmasını sağladığını bilimsel gerçekler ortaya koymuş durumdadır. Bir başka deyişle Beden Eğitimi Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktadır. Bedensel etkinlikler kişinin bedenlen sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını amaçlar (Akkoyunlu, 1996). "P.O.Astrant'ın dediği gibi insan organizması hareket için yaratılmıştır. Düzeni ona göre kurulmuştur." Doğal hareketlerin, uygarlığın ilerlemesi ile değişikliğe uğraması, bir takım vücut bozuklukları ve hastalıklarında Beden Eğitimi ve Spor bir tedavi aracı gibi kullanılmaktadır. Öyleyse insan yeni şartların getirdiği bozukluğu tabii olmayan hareket ve faaliyetlerle gidermeye çalışmaktadır. İşte gerek doğal gerekse yapma faaliyetlerle kişide yeni değişiklikler, daha önceki zayıf durumunu düzeltici iyi durumunu muhafaza edici, yetersizliğini iyileştirici faaliyetler olarak Beden eğitimi faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi tanımlayacak olursak "Bedensel etkinlikler aracılığıyla eğitimin sağlanmasıdır." denilebilir (Akkoyunlu, 1996). Öyle ki rekor kırma şampiyon olma amacı gütmeyiz. "Beden Eğitimi, organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı tüm kişiliğin gelişmesidir. Genel eğitimi tamamlar ve ayrılmaz bir parçasıdır. Sağlıklı, güçlü ve mutlu olma dengeli kişilik, toplumsallaşma, kültürleşme ve vatandaşlık eğitimidir." Bir başka deyişle Beden Eğitimi Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bedensel etkinlikler kişinin bedence sağlam fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını amaçlar (Akkoyunlu, 1996). Burada sporun rehabilite özelliği ön plana çıkmaktadır. Ortaya çıkabilecek olumsuz tutum ve davranışların önüne geçmek adına yoğun spor terapileri uygulanmaktadır.

Otistik bireylerde zihinsel etkinliğin çok az olması fizyolojik ve metabolik reaksiyonları da yavaşlatmaktadır. Uygulanan egzersiz terapileri ile bu fizyolojik durgunluk harekete geçirilmekte ve motorik beceriler hızlandırılmaktadır. Sportif aktivitelere katılım bireye, kasların güçlenmesi, koordinasyon, denge, duruş, kontrol, esneklik, solunum, dolaşım sisteminin gelişimi gibi alanlarda büyük yararlar sağlamaktadır. Günümüzde otistik bireylerin hareket etme gereksinimlerini karşılamak amacıyla yeteneklerine, sınırlarına ve ilgilerine göre sportif becerilerine yönelik çalışma ve oyunlarla düzenlenen egzersiz terapileri uygulanmaktadır (Eichsteadt CB, Akt., Atalay&Kaaradağ, 2011). Günümüzde sağlıklı

bireylerin dahi zamanlarının büyük bir bölümünü spora ayırdıklarını düşünürsek otistik rahatsızlığı olan bireylerin buna ne kadar ihtiyacı olduğu açıktır. Bu bağlamda özel eğitim programlarının en önemli eğitim gereçlerinden biri sportif etkinliklerdir. Sadece sosyolojik ve psikolojik değil aynı zamanda fizyolojik ve motorik becerilerin geliştirilmesi açısından da son derece önemlidir. Zihinsel engelli bireyler özelinde otistik rahatsızlığı bulunan bireylerde, toplumdan kopmuşluğun, zihinsel ayrılığın, fiziksel eksikliğin ve sosyal etkileşimde izolasyonun ortadan kaldırılması egzersiz terapilerinin öncül amacıdır (Atalay&Kaaradağ, 2011).

Hareket eğitimi; çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve kendi benliğini ifade etmesi için yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede hareket eğitiminden yararlanır. Hareket eğitimi, hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi olarak tanımlanabilir. Dikkat etme, düşünceyi bir yere toplayabilme gibi temel yetenekleri geliştirmek için kullanılır (Özer&Özer, 2002). Özel olarak hazırlanmış hareket eğitimi programları ile bunun mümkün olabileceği düşünülmektedir. Hareket; bir bütün olarak gelişmenin topluma en iyi şekilde uyum sağlayabilmenin merkezidir. Tüm bu verilere bağlı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilecektir. Dikkat etme, düşünceyi bir yere toplayabilme gibi temel yetenekleri geliştirmek için kullanılır. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun diğer çocukların farkına varmasına yardımcı olur ve onlarla uyum içerisinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir (Özer&Özer, 2002). Otistik çocuklar, sebatsız ve inatçı davranışlarıyla sosyal yaşamlarının zaten dar olan sınırlarını iyice daraltmaktadırlar (Masters, K. S., Akt., Atalay&Kaaradağ, 2011). Bu davranış şekilleri az önce belirttiğimiz sosyal etkileşim kısıtlılığını tetiklemektedir. Sportif etkinlikler aracılığıyla bu uyum bozucu davranışları törpülemekte, otistik bireylere, ortak hareket ederek başka insanlarla da iletişime geçme yetisi kazanmaktadırlar. Spor, otistik çocukların da alışageldiği sınırlı aile ortamından ayrılarak tanımadığı bir çevrede, daha önceden tanımadığı insanlarla bir arada olmalarını sağlayan bir araçtır. Bu sayede otistik çocuklar, farklı insanlarla iletişim kurmakta ve belli kurallarla bezenmiş egzersiz faaliyetlerine katılabilmektedirler (Atalay&Kaaradağ, 2011).

Belli bir program çerçevesinde hareket becerilerinin kazandırılması, koordinasyon ve postür gelişimine yardımcı olur (Özer&Özer, 1998). Amerika Birleşik Devletlerinde, 1960–1970 yılları arasında hareket eğitimi programları, geleneksel oyun ve spor programlarının yerine geçmiştir. Hareket eğitimi, paylaşma, hissetme, etkili düşünme ve yeterli hareket tepkileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır (Özer&Özer, 2002).



Şekil 1: Temel Hareket Becerilerine Yönelik Kavramlar ve Etkileşim Boyutları (Gallahu, 1976).

2.4.1. Beden Eğitiminde (Hareket Eğitimi) Temel Hareket Becerileri:

Hareket davranışlarını üç ana ve bazen birbirini kısmen kapsayan (ara) kategoriler içinde karakterize etmek mümkündür (Gallahu, 1976). Denge becerileri, çocukların uzay boşluğunda bir nokta kazanmalarına ve bu noktayı korumalarına izin veren, gelişen hareket modelleridir (Gallahu, 1976).

2.4.1.1. Denge Gelişimi İçin Belirlenen Hareket Uygulamaları:

Bükme (bending), Germe (stretching), Burmak (twisting), Dönmek (turning), Sallamak (swinging), Farklı Yön Değiştirme (dodging), Konma (landing), Durdurma (stopping), Yuvarlanmadır (rolling) (Gallahu, 1976). Denge becerileri geliştiği sırada aynı

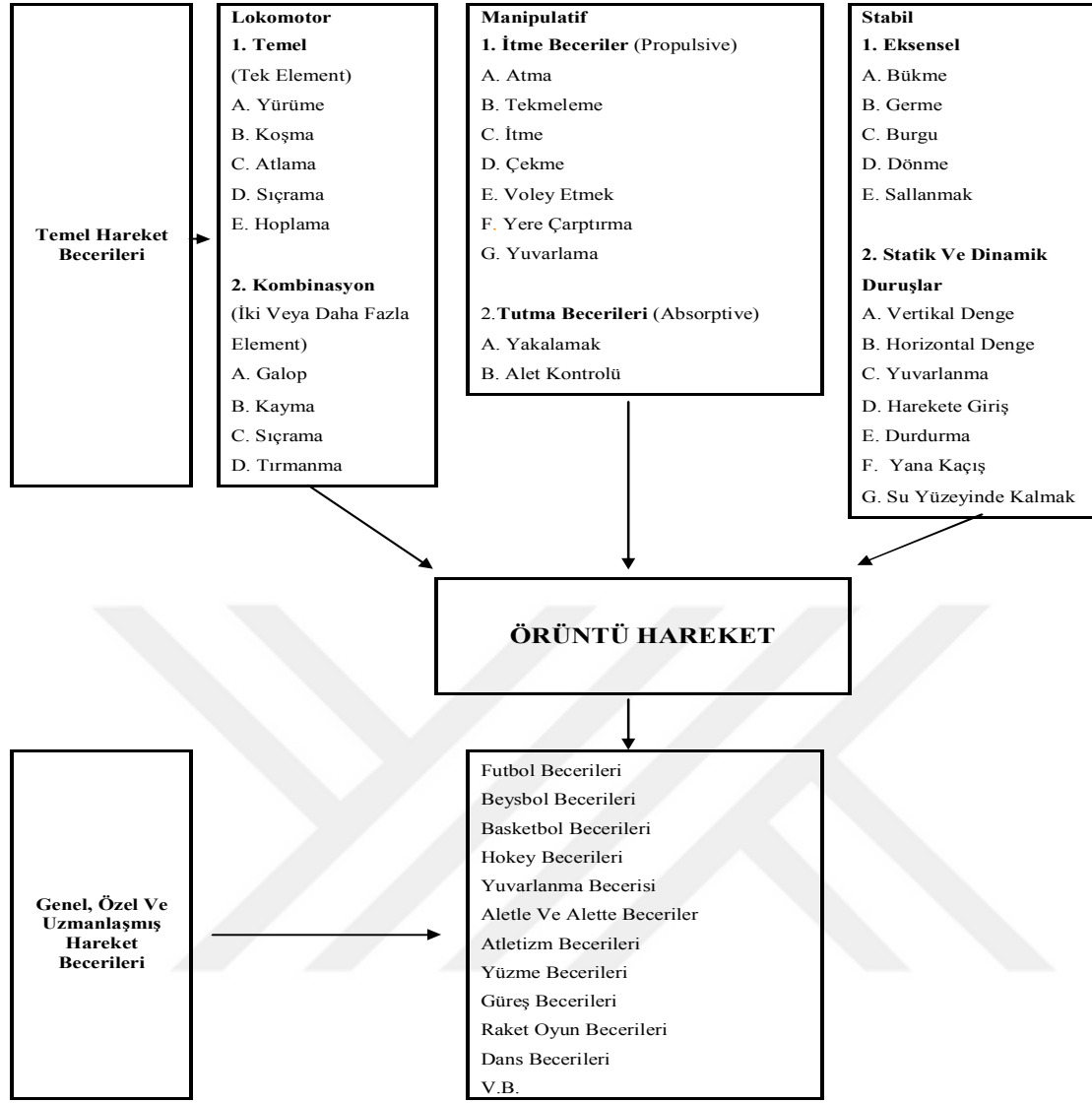
zamanda temel lokomotor (yer değiştirme) beceriler de gelişmeye başlar. Locomotion (hareket) vücutun eksternal alan içinde değişimi ile gösterimi içermektedir, bu ya vertikal ya da horizontal yer eksenidir.

2.4.1.2.Lokomotor Hareket Gelişimi İçin Belirlenen Hareketler:

Yürüme (walking), Koşma (running), Sıçrama (jumping), Galop (galloping), Atlama (skipping), ileri doğru sıçrama (leaping) (Gallahu, 1976). Çocuklarda hareket becerileri gelişiminin üçüncü hali temel manipulative becerilerin gelişimini içermekte (Gallahu, 1976).

2.4.1.3.Manipulatif Hareket Gelişimi İçin Belirlenen Hareketler:

Yuvarlanma (rolling), Atma (throwing), Yakalama (catching), Tekmeleme (kicking), vücutun çeşitli bölümleri ile alet kontrolü (trapping), Vurma (striking) (Gallahu, 1976) olarak tanımlanmıştır.



Şekil 2: Temel Hareket Becerileri Ve Genel, Özel, Uzmanlaşmış Hareket Becerilerinin Gallahue' den Uyarlanması (Gallahu, 1976, Akt. Soytürk, 2007).

2.4.2. Beden Eğitiminin (Hareket Eğitimi) Temel Faydaları

Adams tarafından belirlenen beden eğitiminin temelini oluşturan bilimsel ilkeler şöyledir:

1. Eğitim, tüm organizmayı içerir. Zihin – Beden bütünlüğü eğitimin temel felsefesini oluşturur.
2. Beden Eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Beden eğitiminin amaçları genel eğitimin amaçlarına uygundur ve bu amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.
3. Beden eğitimi etkinlikleri büyüme ve gelişme için temeldir. İnsan organizmasının optimum gelişmesi büyük kas gruplarının katıldığı bedensel etkinliklere bağlıdır.

4. Bende eğitimi serbest zamanların kullanımına katkıda bulunur.
5. Beden eğitimi, kendini ifade etme ve yaratıcılık olanakları sağlar. Bedenin bireyin duygularını ifade de kullanılması, yine hareketlerin yaratılmasında zengin olanaklara sahiptir.
6. Beden eğitimi duyguların kontrol edilmesine katkıda bulunur. Oyun ve spor ortamındaki etkileşim duyguların boşalımı ve kontrolü için uygun olanaklar sağlar.
7. Beden eğitimi kişilik ve karakter gelişimine katkıda bulunur. Güçlü bağlar, bağlılık, takım ruhu, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülen özelliklerdir. Bu özelliklerin kişilik gelişimine katkıları vardır. Tüm arkadaşlarına, rakibe uyum, toplumsal uyum sağlamasına etkili olur.
8. Beden eğitimi bireyin gereksinimlerine dayanır. Hareket, en temel gereksinim olarak kabul edilir. Fiziksel etkinlik yaşam için gereklidir. Durağan modern yaşam, bu bağlamda beden eğitimi daha da önemli kılar.
9. Oyun, eğitsel potansiyele sahip içgüdüsel bir dürtüdür. Oyunun dinamik niteliği bireylerin daha uygun davranış biçimleri elde etmelerinde kullanabilir (Aracı, 2001).

2.4.3.Çocuğun Gelişiminde Hareket Eğitiminin(Beden Eğitiminin) Yeri

Hareket çocuk yaşamının odak noktasıdır. Hareketler yoluyla onlar çevresindekilere nasıl davranacaklarını, nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrenirler. Doğumdan itibaren çocuk çevresiyle etkileşmeye başlar. Bu etkileşim motorsal bir süreç olduğu kadar aynı zamanda algısal bir süreçtir (Çamlıyer, 1994). Çocukların uyanık oldukları her saatte keşfedilecek sayısız harikalar vardır. Hareket onların çevresindeki dünyayı araştırma, keşfetme ve dolayısıyla bilgilenmeleri aşamasında temel araçtır. Yetişkinlerden farklı olarak çocukların kendilerini ifadelerinde, hareket etme temel yoldur. Çocuklar yetişkinler gibi değil, gelişmekte ve olgunlaşmakta olan birer insandırlar. Yetişkinler kendilerini kelimelerle daha rahat ifade edebilirken, çocuklar kendilerini en iyi hareket yoluyla ifade edebilirler (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

Hareket sadece çocukların değil insan yaşamının en önemli unsurudur. Yaşam hareketle özdeşleşen tüm açık ya da gizli tasarımların ifade edildiği davranışlarımızı bir çeşit hareketle ortaya koyarız. Eğer kalbimiz çarpmazsa veya akciğerimiz oksijen alış-verişini sağlayamazsa yaşamımız sona erer. Vücudumuzun yer değiştirmeye ilişkin en hareketsiz olduğu durumlarda bile, beynimiz önceki ve sonraki durumlarla ilgili zihinsel ve devinışsel tasarımları üretme yolunda sürekli hareketlidir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.4.Hareket Eğitiminin Amaçları:

Hareket eğitiminin amacı; her çocuğun fiziksel çevresi içinde, benliğinin, bedeninin, bedenini kullanma kapasitesinin ve hareket unsurlarının farkına varmasını sağlamaya ve geliştirmeye yöneliktir (Özer&Özer, 2002).

Çocuğun hareket etme yeteneğini ve genel sağlığını geliştirmeyi hiçbir alanın amaçları beden eğitimi dersi kadar kapsamına alamamaktadır. Hareket eğitimi genelde, tüm okul programlarının genel eğitim kapsamında ele alınması gereken çocuğun lokomotor, manipulatif ve denge hareketlerini geliştirir. Aynı zamanda bu temel eğitim çocuğun fiziksel uygunluk (fitness), algısal-motor gelişim, sosyal, duygusal gelişim, öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ve serbest zamanı olumlu ve iyi yönde kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına büyük katkı sağlar (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.4.1.Sinir-Kas Koordinasyonunun Geliştirilmesi:

İnsan hareketlerini belirleyen beyin birçok motor hareket kalıplarını kullanarak bunu sağlamaktadır. Bu hareket kalıpları yüklenmemiş bir beyin, program yüklenmemiş bilgisayara benzetilebilir. Hareket eğitimi programlarıyla gelişmiş formlarda, normal yaşantılar yoluyla da basit formlarda hareketler beyin tarafından tanınır hale getirilir. Bunların içinde en basitten karmaşığa doğru emekleme, yürüme, koşma, sıçrama, dans etme ve karmaşık akrobasiyi sayabiliriz. Çocuk psikomotor olgunluğa çok çeşitli lokomotor, manipulatif ve denge becerilerini geliştirebildiği ölçüde ulaşır. Bu da ancak değişik hareket kalıplarının hareket ödevleri şeklinde çocuğa düzenli olarak verilip tekrarlanmasıyla mümkün olabilecektir. Böyle bir ortam sadece iyi düzenlenmiş hareket programları yoluyla sağlanabilir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.4.2.Fiziksel Uygunluk Gelişimi (Fitness):

Fiziksel uygunluk bireyin sadece beden olarak değil, bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak bir bütün olarak ele alır. Bir hareketi yapabilmek için organik gelişim kadar, genel anlamda diğer yönlerin de gelişmesi gerekmektedir. Yani kasların gelişmiş olması, sinir sisteminin mükemmel iletilişinin olması yetmemekte, bireyin hareketi doğru ve çabuk algılayabilmesi, anlamlandırabilmesi, düşünsel olarak geliştirebilmesi de önem kazanmaktadır. Bu bütünlük gelişimi içerisinde yapılan hareketlerin bir yaşam boyu ve

düzenli olarak sürdürülmesi ve bireyin bundan zevk alması fiziksel uygunluğun yaşamsal bütünlüğünü ortaya çıkarır (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

Fiziksel uygunluğun kazanılması, doğru planlanmış aktivitelerin düzenli aralıklarla uyku, dinlenme, yeme, eğlenme, duygusal rahatlama bütünlüğü içerisinde dengeli bir şekilde sürdürülmesiyle olabilir. Sonuçta birey işinden, oyundan ve yaşamdan zevk alır hale gelir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.4.3.Algısal Motor Gelişim:

Doğumdan itibaren çocuk çevresiyle etkileşmeye başlar. Bu etkileşim motorsal bir süreç olduğu kadar aynı zamanda algısal bir süreçtir. Bu süreçler birbirinden ayrı düşünülemez. Algı-Motor kavramlarının arasındaki ayrım için iki önemli nedenin varlığından söz edilmektedir. Bunlar:

1. İstemli motor aktivitelerinin algısal bilgilere bağlı olduğu,
2. Bireyin algısal yeteneklerinin geliştirilmesi büyük ölçüde motorsal aktivitesine bağlı olduğudur.

Yani bütün istemli hareketler bir çeşit duysal uyarıların algısal olarak farkında olunmasını gerektirir. Algısal yetenekler öğrenilebilen yeteneklerdir ve bu öğrenmenin olabilmesi için hareket etmek için odak noktasını oluşturmaktadır. Hareket etmek için algılamak, algılamak için de hareket etmek, yer değiştirmek gerekmektedir. Çocukta bu her iki yetenek gelişiminin olabilmesi, motorsal bilgi aktarımı ve algısal süreçlerin karşılıklı etkileşim içinde olmasına bağlı olduğundan söz edilmektedir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

İyi planlanmış bir algısal motor program, çocuğa bilişsel kazançlar sağlar, denge, Beden imajı, yansallık, yönsellik ve mekânın farkında olma becerilerini geliştirmesine yardım eder (Özer&Özer, 1998). Sonuç olarak, bir çocuk öğrenmeye hazır dediğimiz zaman; aslında çocuğun olgunlaşma ve öğrenme boyunca, algısal motor yeteneklerini yeterli bir şekilde geliştirdiği zamandaki bir noktaya değiniyoruz. Hareket Uygulama imleri, bu yeteneklerin gelişmesine bir araç olarak hizmet ederler. Çocuklar yaparak öğrenirler (Özer&Özer, 1998).

2.4.4.4.Sosyal-Duygusal Gelişim:

Çocukların iyi bir benlik imajı kazanmaları önemlidir. Benlik imajı çocuğun kendisi hakkındaki görüşüdür. Bu görüş somut olarak herhangi bir şeyi yapabilirim, yapamam, yanlış yaparım, iyiyim, kötüyüm vb. şekillerde ortaya konulur ve çocukluğun ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlar. Bu yıllardaki sevgi, şefkat dolu yaklaşımlar ve güvenli bir ortam sağlamak

gelişimi olumlu yönde etkilemektedir. Oyun ve spor aktiviteleri yoluyla çocuklar kazanmak-kaybetmek, mücadele etmek, bir işi devam ettirebilmek vb. durumlarda nasıl uygun davranacaklarını öğrenebilirler. Bir kurala uyup uymamasında çevresindekilerin ona karşı olan tutum ve davranışları çocuğun nasıl tepki göstereceğini, bu gibi durumlarda nasıl davranacağına yönlendirici olur. Çocuklar arkadaşlarının, başkalarının veya büyüklerin davranışlarını taklit etme eğilimindedirler ve bu nedenle iyi davranış örneklerinin sunulması çok önemlidir. Bu davranış sunumları içerisinde erdemli olma, başkalarına saygı, hoşgörü, başarı ve başarısızlığı kabullenme, başarıyı takdir edebilme, başarısızlıklar karşısında yılmınlığa kapılmayıp mücadele edebilme alışkanlıkları kazanma gibi formların işlenmesi sosyo-kültürel açıdan çok önemlidir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.5.Öğrenme Kapasitesinin Geliştirilmesi

Çocuklara oyun formunda yapabildikleri etkinlikler daha eğlenceli gelir ve verilenleri almaya daha çok eğilimlidirler. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde, dersin doğası gereği uyarıcı ve motive edici öğrenme ortamı zaten hazırdır. Öğrenmeye karşı olumlu tavır ve tutum geliştiren çocuk öğrenme etkileşimlerine daha aktif katılır. Bu katılım çocuğun algılamasını ve kavramasını etkileyen reseptörleri daha seçici yapar ve ilgili konun öğrenilmesine karşı motivasyon oluşturur. Bu istek ortamı çocuğu öğrenmeye hazır hale getirir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.6.Serbest (Özgün) Zamanlarını Uygun Kullanma Bilinci ve Alışkanlığının Kazandırılması

Serbest zaman bireyin kendisi ve başkaları için tüm zorunluluklarından sıyrılarak yeme, içme, çalışma, uyuma, temizlik ve diğer günlük zorunluluklardan kurtulduğu, özgürce planlayıp kullanabileceği zamandır. Serbest zaman değerlendirmesi ise bireyin isteyerek katıldığı ve çeşitli doyumlar sağladığı değişik etkinliklerle geçirdiği zaman şeklinde yorumlanabilir. Serbest zamanı değerlendirmenin önemi ise bireye yaşama sevinci verir, kendini geliştirmesini sağlar, iyi bir kişilik gelişimine yardımcı olur ve çeşitli doyumlar sağlamasına yol açar. Bu doyumlar sosyal ve psikolojik açıdan şu şekilde sıralanabilir. Arkadaşlık kurma, macera ve yeni Uygulama imler edinme isteği, sağlıklı olma, başarılı olma isteği, güzellikleri keşfedip zevk alma, dinlenme, yararlı olduğuna inandığı bir şey yapma, yaratıcılığını kullanma, kendini gerçekleştirme gibi (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

Oyun oynama ve dinlenme bireylerin sıklıkla başvurdukları serbest zamanlarını değerlendirme biçimleridir. Yaşam çalışma-eğlenme, yorulma-toparlanma, üzüntü-mutluluk, hastalık-sağlık zıtlıkları içerisinde anlam bulur. Oyun oynamasını iyi öğrenen bir çocuk veya vücudunu iyi kullanabilen bir insan uzun süre boşa zaman geçiremez. Çünkü yeterli becerisi vardır ve bu becerilerle çok değişik etkinliklere işinin dışında yönelebilir, doyum sağlar ve dinlenir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.7.Çocukların Gelişim Özellikleri Hareket Eğitimlerinin İçeriği Ve Öngörülen Etkinlikler

Eğitim ve öğretim bireyin sosyal yaşamın karmaşıklığından kaynaklanan gerginliği uzun vadede arttırıcı değil azaltıcı olmalıdır. Aynı zamanda bireye zamanını nasıl akıllıca ve yararlı bir şekilde kullanabileceğinin yollarını da öğretebilmelidir. Anlamlı ve koordineli hareket becerilerini kazanmak ve kazandırmak, küçük yaşlardan itibaren iyi planlanmış uygun aktivite programları ile mümkün olabilmektedir. Bu programın içeriğini; koordineli hareket etme ve spor yapabilmenin temeli olan motorsal özelliklerin geliştirilmesi, yaşam boyu spor yapma bilincinin kazandırılması, serbest zamanın yararlı bir şekilde kullanabilme ve sosyal içerikli etkinlikler oluşturmaktadır. Bir başka deyişle bu içerik; topluma fiziksel ve psikolojik sağlığı dengeli bireyler yetiştirmek için katkıda bulunmaya yöneliktir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011). Beden eğitimi ve spor bilimleri içeriği bakımından kısa ve uzun süreli olmak üzere bireyin eğitim ve öğretimine büyük katkılar sağlayabilecek kapsama sahiptir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

Bireyin yaşam boyu fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı, zinde ve dinamik olabilmesinin bu dönemlerde alacağı iyi bir eğitime bağlı olduğu bilinen bir gerçektir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.8. 6–8 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Özellikleri Hareket Eğitimlerinin İçeriği Ve Öngörülen Etkinlikler

2.4.8.1. Fiziksel gelişim özellikleri:

1. Kemikler gelişmektedir. Kalp ve Akciğerlerinin kapasitesi gelişen fiziksel yapı karşısında fonksiyonel olarak zayıf kalmaktadır.
2. Hangi elini kullanacağı konusundaki tercih %90 oluşmuştur.
3. her yıl boyda ortalama 5-7,5 cm kiloda 1,5-3 kiloluk artış görülür.

4. Aşırı yorgunluk gelişimi engelleyen en büyük etkenlerden biridir.
5. Tepki zamanı bir yetişinin yarısına yakın bir düzeye ulaşabilmiştir.
6. Fizyolojik gelişim açısından kızlar erkeklerden 1 yıl daha öndedirler. Bu dönemin sonuna doğru her iki cins arasındaki ilgi farklılaşmaya başlar.
7. Büyük kas grupları küçük kas gruplarına oranla daha fazla gelişmiştir.
8. Tutma, atma, tekmeleme, çarptırma, sektirme, gibi el-göz koordinasyonunu gerektiren hareketlerin öğrenilmesi yavaştır ve tekrara gerek vardır.
9. Reaksiyon zamanı oldukça yavaştır bu nedenle geç tepki gösterirler. Bu yavaşlık bir yetişkinin yaklaşık olarak yarısı kadardır.
10. Kız ve Erkek her iki cins çok hareketli olmalarına karşın dayanıklılıkları henüz gelişmediğinden çabuk yorulurlar.
11. Temel hareket becerileri genelde bu dönemin sonunda daha iyi gelişmiştir.
12. Bu dönemin sonunda spora hazırlayıcı ön oyunlar kapsamında spor becerilerinin öğretilmesine geçilmelidir.
13. Bu dönemin sonuna doğru hızlı büyüme düşüş gösterir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.8.2. Fiziksel Gelişim İçin Öngörülen Hareket Eğitimi Kapsamı:

1. Büyük kas gruplarına hitap eden çeşitli Lokomotor hareketlere ihtiyaçları vardır. Bu hareketler Kalp ve Solunum sistemlerini kuvvetlendirecek ve dayanıklılığı sağlayacaktır.
2. Bu organlara hitap eden değişik hareketleri oyun formunda vererek de aynı gelişmeler sağlanabilir.
3. İyi bir vücut duruşu (Postür) kazandırabilmek için uygun bir fiziksel yüklenme yapılmalı fazla ağır yüklenmelerden kaçınılmalı ve uygun aralıklarda dinlendirilmelidirler.
4. Vücudunu becerikli kullanabilmesi için birkaç çeşit hareketi içeren hareket kombinasyonlarına yer verilmelidir.
5. Lokomotor ve Manipulatif gibi temel hareketler akıcılık ve istikrar kazanıncaya kadar pekiştirilmelidir.
6. Motor –algılamada verimli ve etkili olabilmeleri ve vücutlarını bulunduklarını çeşitli ortamlarda çok iyi kullanabilmeleri için çok yönlü hareket uygulama imleri kazanmalarını sağlanmalıdır.
7. En çok sevilen çeşitli oyunlar (kazanma ve kaybetmenin üzerinde fazla durulmadan) sıklıkla oynatılmalıdır.

8. Müzikli ve ritmik hareketlerden ve tekerlemelerden hoşlandıklarından temel ritim alma ve kullanma yeteneğini geliştirmek için uygun hareket programı hazırlanmalıdır.
9. Günde yaklaşık 12 saat uyumalıdır.
10. Bu dönemin sonuna doğru temel hareket becerilerinin tekniğe uygun sergilenebilmesi için, sportif teknik, akıcılık ve form kazanabilmeye yönelik aktivitelere (spora hazırlayıcı eğitsel oyunlar) devam edilmelidir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.8.3. Bilişsel-Duyuşsal-Sosyal Gelişim Özellikleri:

1. Bireysel (egosuna yönelik) sahip olma duyguları gelişmiştir.
2. Dramatik, hayalci ve büyük ölçüde taklitçidirler. Genelde her şeyi merak ederler.
3. Sekiz yaşlarına doğru, bağımsız ve yeni davranışlarda bulunabilirler. Bu durum çevrelerinde bulunan şeyleri keşfetme istekleriyle bağlantılı olabilir.
4. Başka çocukların muhakemesinde hassastırlar ve büyüklerin görüşlerini her zaman almazlar. Ancak karar vermede büyüklerin rehberliğine ihtiyaç duyarlar.
5. Erkekler ve Kızlar kendi cinsleri arasında değişik oyun grupları kurmak isterler.
6. Dikkat süreleri genelde kısadır. Ancak kızlar ve erkekler ilgi duydukları aktiviteler için çok zaman harcayabilirler.
7. Yetişkinlere karşı kendilerini ispatlamak için yeni hareketler öğrenmeye ilgili ve isteklidirler.
8. Ritimden ve ritmik seslerden hoşlanırlar.
9. Soyut düşünebilir ve somut örneklerle, durumlarla çok daha iyi başa çıkabilir.
10. Hayal güçleri, yaratıcı düşünceleri çok iyidir. Ancak bu dönemin sonuna doğru kendi varlıkları üzerinde hissettikleri öz bilinçleri önemli bir özellik olarak ortaya çıkar (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011)

2.4.9. Bilişsel-Duyuşsal-Sosyal Gelişim İçin Öngörülen Hareket Eğitimi Kapsamı

1. Başarıları fazla abartılmadan yeni girişimlerinde, özellikle oyunlarda “ başarabiliyorum “ duyguları sıkça yaşatılmalıdır.
2. Kendilerini başkalarıyla, çevresindeki nesnelerle veya değişik davranış türleriyle karşılaştırıp açıklayabilmelidir.
3. Oyunlar yolu ile sosyalleşmeye yönlendirilmelidirler.

4. Ritmik sesleri içeren şarkılı masal oyunları ve tekerlemeleri içeren oyunları bedensel hareketlerle ifade edebilmelerine fırsat verilmelidir.
5. Bilinen oyunların dışında yeni oyunlar öğretilmeli ve çocuğun başarısı takdir edilmelidir.
6. Kız ve Erkeklerden oluşan karma gruplar oluşturulmalı ve spora hazırlayıcı ön oyunlar oynatılmalıdır.
7. Bir insan olarak değerli ve saygıdeğer olduklarını hissedecekleri bir ortamı evde olduğu kadar okulda da bulmaları önemlidir.
8. Benlik güveni kazanmaları için sorumluluk duygusunu geliştirici çok çeşitli etkinlikler sunulmalıdır.
9. Mevcut kas gücünü kullanarak değişik yeni hareketlerle yaratıcılığını geliştirmelerine imkan tanınmalıdır.
10. Bu yaş grubunda çocuk hareketlere aktif katılım yoluyla en iyi şekilde öğrenir (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

2.4.10. Hareket Eğitimi (Beden Eğitimi) Programları

Özel eğitime muhtaç bireyin yetersizliği, özürlü, engeli, ne olursa olsun her yaşta ve cinsiyette temel hak olan eğitim hizmeti mutlak yapılmalıdır. Ülkeler özel eğitime ihtiyacı olan birey eğitimi için “uygun eğitim” programları hazırlamalıdır. Temel eğitim hizmetin de uygun eğitimi gerçekleştirirken; eğitimde bireysellik, kendi yaş grupları ile birlikte eğitim alma, özrünün erken fark edilmesi, özel hizmetin bireye ulaştırılması, eğitimde süreklilik, eğitimde işbirliği ve tek elden planlama ve yürütme ilkeleri esas alınmalıdır. Engellilere uygulanacak “uygun eğitim” programlarının içinde ise Beden Eğitimi ve Spor uygulamalarının önemi sporun bireye kazandırdığı nitelikler göz önüne alındığında kendine yeten bir birey olarak yaşamın devamlılığını sağlama ve toplumsal uyum yönüyle ne kadar önem taşıdığı bilinmektedir. Planlanacak olan Beden Eğitimi programları engelli bireylerin engel durumları göz önüne alınarak ihtiyaçlarına dayalı ve özel olarak hazırlanmalıdır. Bu nedenle aktivite planlamaları içinde engelli bireylere ilk aşamada adapte (uyarlanmış) edici fiziksel eğitim programları, ikinci aşamada iyileştirici fiziksel eğitim programları, son aşamada ise geliştirici fiziksel eğitim programları uygulatılmalıdır.

Rosentswieg (1969) Beden Eğitimi programları uygulanırken normal sınıfların Beden Eğitimi programlarını yürüten öğretmenlerin genellikle birincil hedeflerinin öğrencilerin fiziksel ve motor yeterliliklerini geliştirmek olduğunu belirtirken, özel gereksinimi olan bireyler için uyarlanmış Beden Eğitimi uygulamalarında birincil hedeflerin; algısal motor

fonksiyonlar, sosyalleşme, arkadaşlık kurabilme kabul edilme, benlik kavramı konularını kapsaması gerekliliğini belirtmiştir. İyi planlanmış bir Beden Eğitimi programının çocukların sadece motor gelişimini değil duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirterek gelişimsel özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla engelli çocukların hedef sıralamasında fark gözetilmemesini ifade etmiştir. Buna göre normal sınıflarda “fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek” özel Beden Eğitimi ise olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik, algısal motor gelişimin ilk sırada yer alması gereken hedefler olmasının gerekliliğini ileri sürmüştür. Bu hedeflere ulaşmayı “uzun vadeli eğitimsel” bir süreç olarak tanımlamıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyulan çocuklarda yapılacak olan aktiviteler için uzun vadeli hedefler ele alındığında; engelli bireylerde olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, motor becerilerde gelişim, fiziksel ve motor uygunluk, serbest zaman becerileri, gerilimi giderme, oyun becerileri ve yaratıcı ifadeleri geliştirmeyi amaçlamıştır.

Özel Beden Eğitimi için geliştirilen bu hedefler tüm gelişim alanlarını içermesi nedeniyle oldukça değer taşımaktadır. Bu hedefler göz önüne alınarak hazırlanacak Beden Eğitimi programlarının pek çok gelişimsel yarar sağlayacağı düşünülebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda planlanacak Beden Eğitimi aktiviteleri psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarda gelişimi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çünkü bu alanlardaki etkin gelişim ile belirtilen uzun vadeli hedefler gerçekleştirmiş olacaktır. Psikomotor alan çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde önemli rol oynayan motor becerilerin kazanılmasında önemli bir değer taşımaktadır.

- a) Bireyin fiziksel etkinliklere katılarak fiziksel ve motor uygunluk düzeylerinin gelişmesine,
- b) Beden yapısının temel bileşenlerinin gelişimini sağlanmasına,
- c) Koordinasyon kazanılmasına,
- d) Kas dayanıklılığı ve kas kuvvetin oluşturulmasına,
- e) Bedenin denge ve esneklik gibi özelliklerinin kazandırılmasına,
- f) Algısal motor fonksiyonların pekiştirilmesine,
- g) Knestetik ve dokunsal olarak algılamanın ve beraberinde algısal motor yeteneklerin gelişimine olanak sağlamaktır.

Böylece engelli bireyin günlük yaşamında ve spor etkinliklerinde ince, kaba motor becerileri kolaylıkla yapılabilmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir. Fiziksel aktiviteye bizzat katılan birey de duyuşsal alanla ilgili olarak;

- a) Yaşamları başa çıkma yeteneği ve kendi hakkında bilgi edinimini sağlama (olumlu benlik algısı),
- b) Hareket yeteneğini ve vücut beğenisini artırma

c) Çevreye uyum sağlamayı öğrenme

d) Değiştiremeyeceği sınırlılıklarını kabul etme ve böylece kendini gerçekleştirmeye doğru adımlar atmış olacaktır.

Grupla yapılan spor aktivitelerinde engelli birey; paylaşma, iletişim kurma, sosyal davranışları öğrenme ve geliştirebilme yetisi kazanacaktır. Bu çerçevede düşünüldüğünde Beden eğitimi uygulamalarında engelliler için en etkili fiziksel aktivite yönteminden biri olarak “oyun” uygulamalarını göz önüne almamız kaçınılmaz olacaktır. Çünkü Beden Eğitimi programlarının temelini teşkil eden oyun, özellikle çocuk yaştaki engelli bireyin bilişsel gelişimi için çok değerlidir.

Oyun becerileri ilk etapta oyun oynamayı öğrenme üzerine odaklaşırken daha sonra kendi ve rakip davranışlarını fark etme ve kuralların uygulanmasına doğru geçiş yapmaktadır. Oyun oynayarak yaratıcı düşünce ve yaratıcı potansiyelini geliştirebilen çocuk çevresindeki dünyanın daha kolay farkına varabilir ve böylece daha ilgili, konuşmacı ve arkadaş olabilmektedir. Ayrıca oyun içindeki hareketlerle çocuk hareket edebilme yeteneğini ve kaslarını kullanabilmeyi de önemli ölçüde geliştirebilmektedir. Oyun vasıtasıyla engelli bireye kazandırılmış olan istendik beceri ve özellikler, daha sonra düzenli olarak yapılacak fiziksel aktivitelere geçişini sağlayacak temeli oluşturacaktır (Koparan, 2003).

2.5. OTİSTİK ÇOCUK VE OYUN

Otizmlili çocukların kendilerine has bir iletişim şekli vardır ve bu iletişimin amacı, diğer insanların iletişim kurma amacı olan karşısındakini anlama niyeti değildir. Zira bu çocuklar bu niyetten yoksundurlar. Taşımış oldukları bu özelliklerinden ötürü de, toplumla etkileşime girme ve toplum içerisinde yer almanın ilk deneyimleri olan oyun oynama davranışından büyük oranda yoksundurlar ve oyun oynamada, oyunu başlatmada büyük oranda güçlük çekmektedirler (Aydın, 2008, Akt. Papatğa, 2012). Otistik çocukların bilişsel ve algısal alanlardaki yetersizlikleri sonucunda anlama, ilişki kurma, problem çözme ve iletişim alanlarında sınırlı yeteneklere sahip oldukları bilinmektedir (Cohen,1987). Genellikle otistik çocukların göze çarpan diğer özelliklerinden biri de, sosyal gelişimindeki yetersizliktir. Kanner1943'te sosyal yetersizliği, otizmin en önemli belirtisi olarak değerlendirmiştir (Lewis, 1987). Otistik çocukların sosyal özellikleri; fiziksel temastan kaçınmaları, özellikle yaşamlarının İlk yıllarında karşılıklı göz kontağı kuramamaları, kendilerine gülümsendiği zaman gülümsemeyle karşılık vermemeleri, insanlara karşı ilgisiz kalmaları, sosyal kuralları anlamada ve oyun becerisinde yetersiz olmaları şeklinde

belirlenmektedir (Schopler, 1986). Birçok otistik çocukta görülen yetersiz oyun becerisi, genellikle sosyal becerilerin ve yaratıcılığın eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Otistik çocukların yaşlılarıyla çok seyrek etkileşime girmeleri de bu çocukların uygun sosyal becerileri ve tek başına ya da yaşlılarıyla birlikte oyun oynama davranışlarını kazanmalarını sınırlandırmaktadır (Wulff, 1985). Çocuğun, insanın ve hatta tüm canlıların hayatında büyük bir yer tutan "oyun"un ne olduğu konusunda henüz kesin bir sonuca, herkesin kabul ettiği ortak bir tanıma varılamamıştır. John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak nitelerken; Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler olarak tanımlıyor. Spencer'in gözünde gerekli olmayan artık enerjilerin atılması görünümünü alan oyun; Eibesfeldt'te çıraklığın aktif bir sekli, Groos'da hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık, Mitchell ve Mason'da insanın kendini ifade etmesi, Gulick'de de yapılması istenilenin yapılması şeklinde tanımlanıyor. Oyunun en önemli olan ana unsurları Patrick'in tanımında yer alıyor: özgürce ve kendiliğinden yapılan faaliyetler. James ve Mc Daugall ise oyunun içgüdüsel tepi ve dürtülere dayandığını söylüyorlar ki, oyunun çocuklukta bir içgüdü mü, bir eğilim mi veya başka bir şey mi olduğu henüz çözümlenememiştir (Ergün, 1980).

2.5.1. Oyunla İlgili Çeşitli Tanımlamalar

Oyun farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yapılan tanımların farklı olması, oyuna farklı yönlerden bakılmasındandır. “Örneğin bir bilim adamı fiziksel özellikler açısından oyunu tanımlarken, bir diğeri psikolojik açıdan, bir başkası da sosyolojik açıdan tanımlamıştır (M.E.B., 2006). Her şeyden Önce çocuk için oyun bir ihtiyaçtır (Hazar, 1997).

Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, gerçek hayattan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlanmayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Akandere, 2003).

Oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade etmektedir (M.E.B., 2006).

Oyun sadece, çocuğun psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun fizyolojik gelişimini de sağlar (M.E.B., 2006).

Oyun içinde çocuklar keşfetmeyi, yaşamda gördükleri modelleri taklit etmeyi ve varolan becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler (Rae, 1987). Çocukların sosyal beceri kazanmalarında önemli olan iki beceriden biri oyun diğeri ise yaşlıları ile iletişim kurmadır. Yaşlılarıyla birlikte oyun oynama, çocuğun sözel ve motor becerilerinin gelişimini desteklemesinin yanı sıra, sosyal yaşamla ilgili bazı beceri ve davranış örneklerinin kolaylıkla öğrenileceği ve çeşitli Uygulama imlerin geçirilebileceği bir ortamı da sağlamaktadır (Rubin, ve Arkd., 1983).

Çocuk, oyun içerisinde yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmek için, gerekli doğa mücadelesini yarışma ruhu içerisinde gerçekleştirir. “Oyun içerisindeki mücadele ve çocuğun içine girmiş olduğu hareketlilik öncelikle; solunum, dolaşım ve sindirim sistemini olumlu etkilemektedir, ayrıca iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapmasına katkıda bulunarak gelişimini hızlandırmaktadır. Doğal gelişim sürecinde düzenli beslenen bir çocuk, aldığı besinleri hareketlerle birleştirdiği zaman, bağışıklık sisteminde, adalelerinde, tendonlarında kemik ve eklem yapılarında güçlenme meydana gelir (M.E.B., 2006).

Oyun her türlü maddi çıkar ve yarardan arınmış bir eylemdir; bu eylem bilhassa sınırlandırılmış bir zaman ve mekânda tamamlanmaktadır, belirli kurallara uygun olarak düzen içerisinde cereyan etmekte ve kendilerini gönüllü olarak bir esrar havası ile çevreleyen veya aşılmış dünyaya yabancı olduklarını kılık değiştirerek vurgulayan grup ilişkilerini doğurmaktadır (Çamlıyer&Çamlıyer, 2011).

Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Bilir & Dönmez, 1995).

2.5.2.Eğitim Tarihinde Oyuna Verilen Önem

Çocuklarla oyun oynamayı bilmeyenlerin eğitici de olamayacaklarını savunan Salzmann ise, her günün öğleden sonrasını oyun ve jimnastiklere ayırdığı gibi, Pazar günlerini de 'Oyun günü' olarak belirlemişti Pestalozzi'de ise oyun, çocuğu gerçek hayata bağlayan, onun yasayışını doğal olarak ortaya koyan bir ortamıdır. Schiller oyunu, birikmiş fazla enerjilerin harcanması, tüketimi olarak gören enerjitizm teorilerine karşı çıkararak; oyunu yetilerin uygunluğu, eğilimlerin ahengi, duyguların özgürlüğü olarak tanımlıyor. Oyunu bir eğitim aracı haline getiren, Çocuk Bahçelerinin kurucusu Fröbel, çocuk oyunlarını insan hayatının çekirdeği olarak görüyor, insanların derinlerde olan en iyi yeteneklerinin oyun yolu

ile kendini gösterdiğini iddia ediyordu. Fröbel bu alanda yalnız teorik görüşler ileri sürmekle kalmamış, bunları, kurduğu Çocuk Bahçelerinde de bizzat uygulamıştır. Bu alanda Adler, çocuk oyunlarının karakter eğitiminde kendini ortaya koymada yararlı olduğunu vurgularken, Dr. Decroly de arızalı, problemlı çocukların eğitimleri ve bu arada oyunları üzerinde durmuştur (Ergun, 2003).

2.5.3.Oyunun Yararları

1. Gelişme oyun sürecinde gerçekleşir.
- 2.Oyun çocuğun hareket özgürlüğünü sağlar.
3. Araştırma, merak oyunun dürtücü öğelerindendir.
4. Dil gelişiminin temeli oyun sürecinde atılır.
5. Çabuk karar verme, mantık yürütme yeteneği oyunla gelişir.
6. İlgi, dikkat toplama oyunla gelişir.
7. Dinamik, canlı öğrenme ortamı ve yöntemlerini oyun sağlar.
8. İnsan yaşamının sürekliliği için oyunun yaşamda değeri ve önemi vardır.
1. Çocuk, oyunda bedenini çalıştırır. Kaslarını çeşitli bir biçimde kullanarak geliştirir.
2. Zekâsını geliştirir. Dünyayı ve çevresini keşfeder, gerekli bilgileri edinir, merak duygusunu tatmin eder, mantık yürütmeyi, seçim yapmayı, sebep-sonuç ilişkileri kurmayı öğrenir (Göde, 1997).

2.5.4.Oyunun Otistik Çocukların Gelişimi Üzerine Etkileri:

Yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülebilen oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır. Kısaca oyun, çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır (Mangır, 1993). Çocuk büyüdükçe oyunun özellikleri değişir ve uygun oyun oynama olanağına sahip olduğu ortamlarda gizil güçlerini en üst düzeye geliştirme olanağına sahip olur. Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Arslan, 2000). Oyun oynamayan çocuklar beden ve ruhça, sıksa ve zayıf kalırlar (Tezcan, 2005).

Özellikle, iletişim sırasında tepkileri açık olmayan çocuklara yardımcı olmak güçlükleri olan bir süreç olduğundan, bu çocuklara yardım etmede oyun türü, oyun sırasındaki ifadeler, çizdiği resimler çocuğun ruhsal durumunu ortaya koymada önemlidir (Arslan, 2000).

Oyun, çocuğun en temel ihtiyacıdır. Oyun fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel gelişim için önemlidir. Oyun, çocuğu yetişkin hayata hazırlayan en etkin yoldur. Oyun; insan ilişkilerini, yardımlaşmayı, konuşmayı, bilgi edinmeyi, Uygulamaim kazandırmayı, psikomotor gelişim duygusal ve sosyal gelişimi de etkiler. Yetişkinlik için hazırlık aşamasıdır. Oyun, çocuğun ders çalışması kadar önemlidir. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri uğraş ve becerileri oyunlarında canlandırır, dener ve uygularlar. Gelecekte yaşayacakları rolleri (annelik, babalık vb.), karşılaştıkları olaylar karşısında nasıl davranmaları gerektiğini oyunlarda yaşayarak öğrenirler (Karakaya, 2007). Grupla yapılan spor aktivitelerinde engelli birey; paylaşma, iletişim kurma, sosyal davranışları öğrenme ve geliştirebilme yetisi kazanacaktır. Bu çerçevede düşünüldüğünde Beden eğitimi uygulamalarında engelliler için en etkili fiziksel aktivite yönteminden biri olarak “oyun” uygulamalarını göz önüne almamız kaçınılmaz olacaktır. Çünkü Beden Eğitimi programlarının temelini teşkil eden oyun, özellikle çocuk yaştaki engelli bireyin bilişsel gelişimi için çok değerlidir. Oyun becerileri ilk etapta oyun oynamayı öğrenme üzerine odaklaşırken daha sonra kendi ve rakip davranışlarını fark etme ve kuralların uygulanmasına doğru geçiş yapmaktadır (Sevim, 2001). Oyun vasıtasıyla engelli bireye kazandırılmış olan istendik beceri ve özellikler, daha sonra düzenli olarak yapılacak fiziksel aktivitelere geçişini sağlayacak temeli oluşturacaktır (Sevim, 2001).

2.5.4.1.Oyunun Fiziki Gelişime Etkisi

Oyunla özellikle koşma, atlama, tırmanma, gibi fiziki gücü gerektiren oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vb. sistemlerin düzenli çalışmasını sağlar. Açık havada oynanan oyunlarla, çocuk bedensel gelişimi için gerekli olan temiz hava ve “ D” vitamini de farkında olmadan alır. Çocuklar bu nedenle havada daha neşeli oynarlar (Akandere, 2003).

Çocukların yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma, inme, çıkma, fırlatma, yakalama, sıçrama, zıplama, sürüklenme, sallama gibi eylemlerle sürekli hareket halinde olmaları, onların büyük kas motor gelişimini desteklemektedir (Mangır, 1993).

Oyun sadece, çocuğun psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun fizyolojik gelişimini de sağlar. Çocuk, oyun içerisinde yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmek için, gerekli doğa mücadelesini yarışma ruhu içerisinde gerçekleştirir (orgm.meb.gov.tr).

2.5.4.2. Oyunun Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimlerini de destekleyicidir. Çünkü çocuk oyunlarının çoğunluğu, dil kullanımını gerektirmektedir. Çocuklar oyun sırasında dili kullanarak, yeni sözcükler kazanabilmekte ve dil yoluyla birbirlerine bilgiler aktarabilmektedirler (Mangır, 1993).

Oyun çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneğinin gelişimini sağlar. Çocuklar oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Oyundaki olaylar zamanla öğrenilir, oyun süresince soru sorulur ve cevap alınır. Oyunda dil zihinsel değerlendirmeler için kullanılır ve oyunda dille komut verilir. Oyunda dil çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatır. Oyunla dil problemi olanların bu problemleri çözümlenmeye çalışılır ve oyunla çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, düzgün cümleler kurar, rahat konuşma alışkanlığı kazanır (Akandere, 2003).

Oyun esnasında çocuk yeni sözcükler öğrenir, anlamadığını sorar, hakkını savunur, takım arkadaşına geliştirdiği taktiği anlatır, takım arkadaşını destekler, dille komut verir ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirir. “Çocuk, oynarken oyuncakların, araç gereçlerin adlarını, ne işe yaradıklarını aklında tutar, öğrenir. Ayrıca hem sözcük dağarcığı, hem de anlatma yeteneği gelişir. Yeni öğrendiği kelime ve kavramlarla düzgün cümle kurma alışkanlığı kazanır. Rahat konuşur ve düşüncelerini açıklayabilir (orgm.meb.gov.tr.). Bunların dışında özellikle dil gelişimine faydası olan oyun öncesi sayışmalar, şarkılı tekerlemeli oyunlar çocuğun dil gelişimini sağlar.

2.5.4.3. Oyunun Duygusal Ve Zihin Gelişimine Etkisi

Yapılan araştırmalarda; çocukların oyunları ve zihinsel gelişimleri arasında paralel bir ilişkinin bulunduğunu ve bebeklikteki araştırıcı oyunun, daha sonraki zihinsel gelişim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Mangır, 1993). Beden, Zihin ve Duygusal gelişim birbirini karşılıklı olarak etkiler. Çocuğun zekası geliştikçe çevresini daha iyi algılar. Oyunla büyüyen çocuk, zihinsel gelişimle ilgili birçok kavramı oyun içinde öğrenir. Büyük – küçük, İnce – kalın, Sıcak – soğuk, Tatlı – ekşi gibi duyularımızla algılanan pek çok kavramla birlikte eşleştirme, sınıflama, analiz – sentez problem çözme gibi zihinsel işlemleri çocuk oyun içinde öğrenir (Akandere, 2003).

Oyunla çocuk, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni sevinç ve haz almayı sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir. Buda duygusal gelişim için önemli bir katkıdır. Yine oyunla çocuk eski Uygulama imlerini, davranışlarını

beğenilerini zenginleştirir. Nesneler arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar, düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirir (Akandere, 2003).

2.5.4.4.Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Sosyal gelişim, içinde bulunduğu toplumun kendisinden beklediği ya da yapılmasını istemediği davranışlarını yapmayacak şekilde gelişmesinin sağlanmasıyla ilgili süreçleri kapsar. Çocukların toplumsal özellik kazanması çevre ve çevre aracılığıyla o çevrenin kültürüne girmesiyle olur. Örneğin; arkadaşlık, sevgi ve düşünce alışverişinden doğar. Arkadaşlık çocukları bencil davranışlardan uzaklaştırır. Her çocuk arkadaş edinme ve bir gruba katılma ihtiyacını duyar. Bu temel bir sosyal ihtiyaçtır. Çünkü çocuklar toplumda geçerli olan kural ve değer yargılarını öğrenme ve bunlarla uyum içinde olması bu temel ihtiyacın olumlu olarak başlamasına bağlıdır. Sosyal yaşantılar çocukların sosyalleşmesinde toplum adamı olmasında önemli yer tutar. Oyun yoluyla çocuklar aynı zamanda toplumsallaşmayı da öğrenir. Gerçek hayatta kazanılan olumlu ve olumsuz nitelikler oyun içerisinde sınanarak olumlu niteliklerin kazanılmasına çalışılır. Toplumdaki diğer kişi ve kurumlarla iletişim ve etkileşimi sağlamada; toplumsal özellikler kazanarak çevre ve çevre aracılığıyla o çevrenin kültürüne girmesi, benimsemesi, kaynaşması ve nihayet bütünleşmesi daha kolay kazanmış olurlar (Poyraz, 1999). Çocuk oyunla toplumsallaşmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı kendi hak ve özgürlüğünü korumayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, lider olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi kabullenmeyi öğrenir (Akandere, 2003). Oyun çocuklarda birlik olma, başkasına yardım etme, güçsüzü koruma, haklıdan yana olma, hakkına razı olma duygularını geliştirir. Çocuk görgü kurallarını, çevresindeki canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi oyunda uygular (M.E.B., 2006). Grup içerisinde oynarken paylaşmayı, toplumsal rolleri ve cinsiyet ayrımını far eder (Özkaynak,2013). Sonuç olarak oyun; kişinin dünyasını genişletme fırsatı sağlamaktadır (Bağlı, 2004). Çocukların geleceğin sorumluluk sahibi, üretken ve iyi vatandaşları olabilmeleri için, aile ve eğitim kurumları işbirliği ile çocuklara iyi organize edilmiş oyun ortamları yaratılması önemlidir (M.E.B., 2006).

2.5.5. Oyun Becerileri İçin Ailelere Öneriler

1. Her çocuk ile her yaşta oyun oynanabilir.Çocuğunuz hangi yaşta olursa olsun hayatında oyuna yer ayırın.

2. Akademik çalışmalar oyun yolu ile öğretilir veya genellenebilir.
3. Çocuğunuzun oyun oynamaya istekli olduğı zamanları oyun zamanı olarak belirleyin.Hasta veya uyku zamanlarında oyun oynamak istemeyebilir.Bu dönemlerde lütfen zorlamayın.
4. Oyun becerileri serbest oyundan kurallı oyun becerilerine doğru ilerler.Öncelikle serbest oyun yani çocuğunuzun istediğı gibi istediğı oyuncak ile beraber oynayacağınız oyunlarla başlayınız.Sonra bir kurallı oyun ile devam ediniz.Örneğın:Sıra alma “Sıra bende –Sıra sende”ile lego dizme oyunu oynayabilir bir süre sonra kurallar sayınızı çoğaltabilirsiniz.
5. Oyun becerilerinde grup oyunlarının ayrı bir yeri vardır.Yaşlılarından taklit ve gözlem yolu ile bir çok oyun ve oyun kuralları öğrenebilirler.Bunları öğrenebilmeleri için çocuğunuzla mutlaka taklit becerileri çalışmalısınız.
6. Çocuğunuzun sosyalleşme ve oyun becerilerini kazanabilme ve bunları genelleyebilmesi için sık sık yaşlıları ile bir araya gelebileceğı ortamlarda bulundurunuz. (Oyun parkları,kreş ve anaokulları vb.) (www.cetinozbey.net).

3. YÖNTEM VE GEREÇ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulama ve kontrol grubundaki otistik çocukların özellikleri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

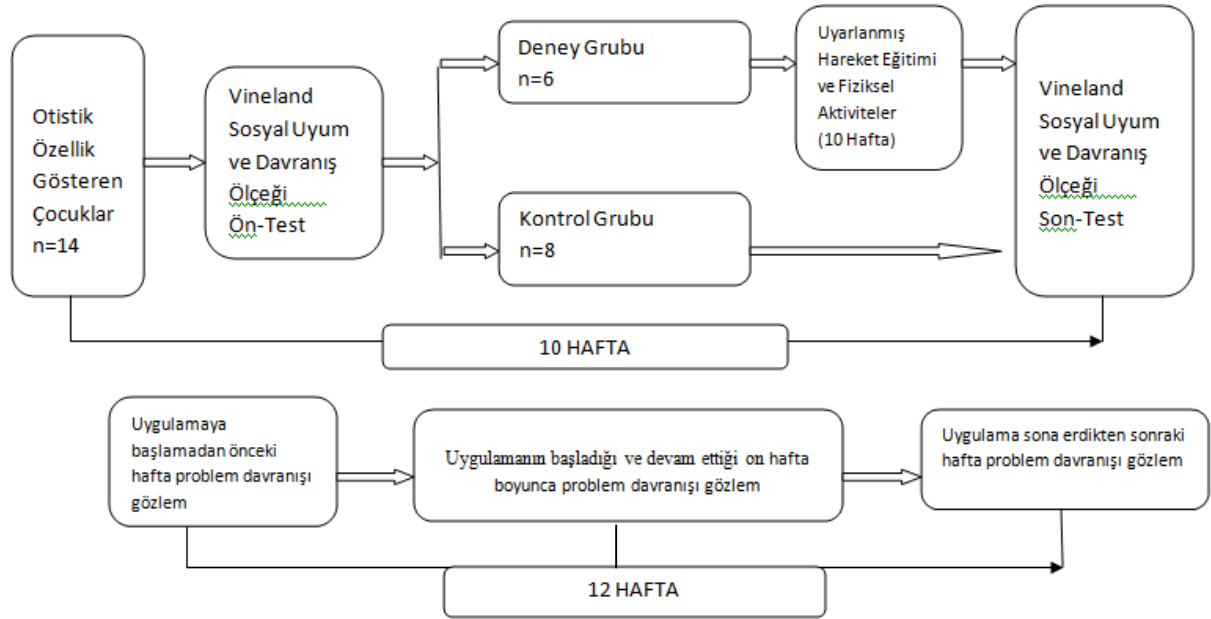
3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tek denekli deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma modeli, ön-test, son test, kontrol gruplu desenle yapılmıştır. Desende bağımlı değişken; otistik çocuklardaki problem davranışlar ve sosyal uyum sağlama becerileri, bağımsız değişken ise; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve daha önce anaokuluna gitme durumları, anne-babalarının öğrenim durumları, yaşları ve meslekleri gibi değişkenlerdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Aydın İlindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Aydın Özel Eğitim ve Uygulama Merkezindeki, yirmi dört (24) otistik özellik gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; araştırma evrenini oluşturan yirmi dört (24) çocuk arasından seçilen on dört (14) çocuk ile oluşturulmuştur. Örneklem iki aşamalı olarak oluşturulmuştur. Birinci aşamada, araştırma ekibinin müdahalesiyle, Aydın Özel Eğitim ve Uygulama Merkezindeki, 6-10 yaş aralığında, tıbbi kuruluşlardan otizm tanısı almış, otizm düzeyleri, zihinsel gelişim düzeyleri, motor gelişim özellikleri, bilişsel gelişim düzeyleri, sosyal gelişim düzeyleri bir birine yakın olan on dört (14) çocuk belirlenmiştir. İkinci aşamada ise araştırma ekibi tarafından belirlenen on dört (14) çocuktan, basit tesadüfi yöntemle seçilen (Çocukların isimleri küçük kağıtlara yazılıp katlanarak bir torbanın içine atılmıştır. Kura usulü şeklinde çocukların isimlerinin yazılı olduğu kağıtlar teker teker torbadan çekilerek ilk altı isim deney grubuna, diğer sekiz isimde kontrol grubuna yazılmıştır) altı (6) çocuk ile deney grubu, sekiz (8) çocuk ile de kontrol grubunu oluşturulmuştur.

3.3.Araştırma Programı Akış Süreci



Çalışma iki aşamada yürütülmüştür:

Birinci aşamada; Özel eğitim ve Uygulama Merkezinde Eğitim-Öğretim görmeye devam etmekte olan ve araştırmanın örneklemini oluşturan bu çocukları tanıyabilmek ve çocuklardaki problem davranışlar hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla, çocukları tanıyan kişilerden (Aileleri, Öğretmenleri, Kurum Psikologu) çocuklarla ilgili bilgiler toplanarak, müdahale edilecek problem davranışları ve kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi için araştırma ekibi tarafından (Araştırmanın Danışmanı, Araştırmacı, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, Çocuk ve Ergen Psikologu) bir ön değerlendirme yapılmıştır.

İkinci aşama da ise; Deney ve Kontrol Grubundaki çocukların ailelerine "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, deney grubunda ki otistik çocukların düzeylerine göre hazırlanmış olan bir hareket eğitimi ve fiziksel aktivite eğitim programı (oyun formatlı hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerden oluşan), on (10) hafta boyunca, haftada iki (2) gün bir (1) saat olarak araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır (Ek-5, 6). Kontrol grubuna ise rutin olarak almakta oldukları eğitimin dışında hiçbir aktivite uygulanmamıştır. 10 (On) hafta sonunda her iki gruptaki çocukların ailelerine Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği tekrar son-test olarak uygulanmıştır.

On (10) hafta süren çalışmada deney grubuna yaptırılan hareket eğitimi ve fiziksel aktiviteler araştırmacı tarafından video ile kayıt altına alınmıştır.

Deney ve Kontrol grubundaki çocukların davranış problemlerine bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı, görülme süresindeki değişiklikleri takip ederek, deney grubuna uygulanacak olan hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerden sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların davranış problemlerinde bir farklılık olup olmadığının karşılaştırmasını yapabilmek için, araştırmanın uygulama kısmı başlamadan önceki bir (1) haftalık zaman dilimi, uygulamanın başladığı ve devam ettiği on (10) haftalık zaman dilimi ve uygulama sona erdikten sonraki bir (1) haftalık zaman dilimi olmak üzere toplam on iki (12) haftalık zaman dilimi ailelerin doldurduğu “Davranış Takip Çizelgesi” ile kayıt altına alınmıştır. Davranış Takip Çizelgeleri araştırmacı tarafından ailelere haftalık olarak verilir, yine haftalık olarak düzenli bir şekilde geri alınmıştır.

Deney Grubuna uygulanan, Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin dayandırıldığı temel eğitim yaklaşımı “Uygulamalı Davranış Analizi” dir. Bu çerçevede her süreç yeniden yapılandırılmış ve mümkün olduğunca video kayıtlarıyla tespit edilmiştir. Araştırmada çalışılan denek sayısının parametrik analizlere izin vermemesi ve uygun düzeyde homojenlik kriterlerinin sağlanamama riskine karşın içerik analizi yapılmasına izin veren nitel yöntemlere de başvurulmuştur ve (gözlem,) nitel veri sağlanmıştır.

Ön-test sonrası deney grubuna hareket eğitimine dayalı ve temel hareket becerileri oluşturulmayı amaçlayan uygulamalar ve uygulamaların oyun formundaki uyarlamalarına yer verilmiştir. Bu uygulama süreci $\pm 3-4$ hafta araştırmacıya ve bir başka 2. bir kişiye (kendisi gibi otistik özellik gösteren çocuk) uyum gösterebilmeye (kooperasyon süreci) bağlı olarak denekler önce teker teker birbirlerinden ayrı olarak çalıştırılmışlardır. Deneklerin kooperasyona hazır olma durumları araştırmacı tarafından algılandığında deney grubundaki 2 çocuk önce kısmen, daha sonra ilerleyen haftalarda tamamen birlikte çalışmaya yönlendirilmişlerdir. Davranış geliştirme ve kazandırma sürecinde uygulamalar; İçerik, kapsam ve hedef olarak, temel hareket formları (THF) (yer değiştirme-manipulatif-denge ve bunların kombinasyonları), THF dayalı tekrar ve örüntülerine dayalı fiziksel aktiviteler ve eğitsel oyunların şekillendirilmesi, çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması çocuklardaki davranış değişikliğine bağlı olmuştur. Bu aktiviteler en kısa ve kaba formda şöyle özetlenebilir:

İlk altı hafta içerisinde Lokomotor beceriler (yürüme, koşma, sıçrama, atlama, tırmanma altından üstünden geçme) ve bunlarla örüntüleşen basit temel manipulasyon uygulama tekrarları, Fırlatma, Yakalama, Vurma, Sektirme, sürme yerleştirme,

Knestetik farkındalık geliştirici hareket örüntüleri,

Kendisine verilen sözel yönergeleri takip edebilmeye ve geliştirmeye yönelik uygulamalar, Örneğin; atış manipulasyonunda yer-yön-mesafe-vücut öğeleri-güç vb. ilişkilendirmeye dayalı örüntü hareketler gibi.

Değişik modelleme uygulamalarına uyum örneğin; önce araştırmacıya, sonra (ileride) arkadaşı gibi ikinci, üçüncü kişilerle fiziksel aktivite ve oyunlar,

Statik ve dinamik Denge çalışmaları, dikkat, hatırlama ve hafızada tutmayı geliştirmeye yönelik çalışmalar oyunusal uygulamalar,

7. 8. 9. haftalarda koordinasyon, eşe uyum, birlikte hareket edebilme, yardımlaşma ve kurallara uymayı geliştirmeye yönelik fiziksel aktivite uygulamaları,

10. Haftada ritim eşliğinde oyun oynama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar,

Sıralı vuruşlar (balonu sırayla düşürmeden voleyeye etme, karşılıklı vuruş manipulasyonları vb.) gibi fiziksel aktivite ve oyunlar uygulanmıştır. Uygulama sürecinde eğitim ve öğretim akışını yürüten araştırmacının özel eğitmen (special physical education) olması çalışmanın sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir (Chien-Yu Pan, 2009).

On (10) hafta sonunda uygulamaya katılan 6 kişilik deney grubu ile 8 kişilik kontrol grubundaki çocukların ailelerine son-test olarak “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği” uygulanmıştır.

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın yapılabilmesi ve "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin" uygulanması konusunda gerekli izinlerin alınması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme birimine başvurularak gerekli onaylar alınmıştır. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik kurulundan çalışma hakkında gerekli Etik kurul raporu alınmıştır.

3.3.1.Uygulanan Programda Araştırmacının Rolü

Deney grubundaki çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, özel olarak hazırlanıp uygulanacak olan hareket eğitimi ve fiziksel aktiviteler, çocukların, takıntılarının ve rutinlerinin bozulmasına yapılacak müdahaleye karşı tepkili olacakları, birden fazla uyarıcı ve değişkene (farklı ortam, kişi vb.) uyum göstermekte zorlanacakları bu nedenle de çocuklara yapılacak müdahalenin aşamalı olarak yapılmasının uygun olacağı düşünüldüğü, uygulamalar ilk iki hafta boyunca çocukların alışkın oldukları ortamda (okulun oyun odasında ve okul bahçesinde) uygulanmıştır.

Her çalışma öncesinde ısınmaya yönelik (esnetme-gerdirme), hareketlere yer verilmiştir. Yapılan her çalışma oyunla sonlandırılmıştır. Çalışmalarda uygulanacak fiziksel aktivite ve oyunlar kolaydan zora, basitten karmaşığa eğitim ilkelerine göre, çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları, göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma esnasında çocuğa yaptırılacak hareketlere yönelik verilen yönergeler açık ve sade bir dille açıklamıştır. Hareket serileri arasında yeterli dinlenme aralıkları verilerek, çok tekrar yaptırılmış ve öğrenmenin pekiştirilmesi sağlanmıştır. İlk çalışmalarda çocuğun zorlanmadan yapabileceği, ilgisini çeken basit hareketler ve oyunlar seçilmiştir. Çocuğun dikkat ve algısının yüksek olduğu doğru bir fiziksel aktivite zamanı, çocuğun dikkatini dağıtacak birçok uyarandan yalıtılmış olan ortamda çocuğun yaptığı oyun faaliyetine eğitimcide bir süre katılıp onunla beraber oynadıktan sonra aşamalı olarak çocuk, istenilen oyuna ve etkinliğe yönlendirilmiştir. Ayrıca otistik çocuk istenilen hareketleri yaparken cesaretlendirilerek, çocuğun yapmaya çalıştığı, doğru yaptığı hareket ve davranışlar sözel (aferin, bravo, çok güzel vb.), fiziksel (dokunma, sarılma, başını okşama) ve fizyolojik (yiyecek, içecek) ödüller verilerek davranışların kalıcı olması amacı ile pekiştirilmiştir. Çocuğa uygulanan her çalışmanın, bir birini tamamlar nitelikte ve çocuğun başarabileceği düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. İlk dört hafta çocuğun yardımlaşma becerisini kazanabilmesi için her çalışmadan önce fiziksel aktivitelerde kullanılacak malzemeleri (top, atlama ipi, vb) çalışmanın yapılacağı alana araştırmacı ve çocuk birlikte getirip, çalışma sona erdikten sonra kullanılan malzemeler yine araştırmacı ve çocukla birlikte toplanmıştır. Uygulamanın ilerleyen haftalarında ise araştırmacının yönergesi ile malzemeleri çalışma alanına çocuğun getirmesi ve çalışma sona erdikten sonrada toplaması sağlanıp çocuğun yaptığı olumlu davranışları ödüllendirilmiştir.

Çocuğu; akranlarının da oynadığı oyun parklarına, götürmeden önce, akranları ile aynı ortamı paylaşırken nasıl davranmaları gerektiğinin öğretilmesi amacıyla ilk önce, sadece araştırmacı ve otistik çocuğun bulunduğu oyun parkında çocuğun, oyuncakları nasıl kullanacağına yönelik, araştırmacı tarafından otistik çocuğa verilen özel eğitimden sonra, otistik çocuk, topluma açık, normal gelişim gösteren akranlarının da bulunduğu oyun parkına götürülerek, akranları ile aynı ortamı paylaşıp, oyun oynama fırsatı tanınarak, çocuğun yaptığı olumlu davranışlar ödüllendirip olumlu davranışın pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Tüm çalışma sürecince araştırmacının, özel eğitim ve hareket eğitimi alanlarındaki bilgisi ve bu bilgileri uygulama aşamasında kullanabilme yeteneği, uygulamanın her bir bölümünde dönütlerin ve pekiştireçlerin zamanlamasını ve miktarını doğru ayarlayabilmesi,

çocukta oluşturulması hedeflenen istendik tür davranışların çocuğa kazandırılmasında ve davranışın kalıcı hale getirilmesinde önemli bir rolü vardır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocuklarla ve ailelerle ilgili genel bilgileri toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Davranışı Gözlem Takip Formu”, çocukların dikkat etme, sosyal etkileşime girme, duygusal ifadeleri anlama, ilişkiler kurma ve gözlemlene, öz-kontrol davranışları gibi becerilerini belirlemek amacı ile “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği” (VSUDÖ) kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmadaki veri toplama araçlarına başlıklar halinde detaylı olarak yer verilmiştir.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya alınan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, örnekleme dahil edilen çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve daha önce anaokuluna gitme durumlarıyla ilgili bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise, örnekleme dahil edilen çocukların anne-babalarının öğrenim durumları, yaşları ve meslekleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4.1.2. Davranış Gözlem Takip Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların önceden belirlenen davranış problemlerine bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin gün içinde kaç kere tekrar ettiğinin ve ne kadar sürdüğünün aileler tarafından takibinin yapılarak, görülme sıklığının sayı, görülme süresinin de dakika olarak kayıt edilmesine olanak sağlayan gözlem formudur.

3.4.1.3.Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği (VSUDÖ)

Ölçek, kişiler arası iletişim becerisi, oyun ve boş zaman, uyum sağlama becerisi alanlarında günlük sosyal duygusal davranışları ifade etmektedir ve üç bölümden oluşmaktadır (Akt., Ceylan, 2009).

Ölçekte puanlama, çocuğun etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığına bağlı olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte, “genellikle yapar” 2 puan, “bazen yada kısmen yapar” 1 puan, “hiç yapmaz” 0 puan almaktadır. Çocuğun uygulama fırsatının olmaması ve davranış hakkında bilgi sahibi olunmaması durumunda ise 1 puan verilmektedir (Akt., Ceylan, 2009).

3.4.1.4.Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ülkemizde, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışması Alpas ve Akçakın, tarafından 2003 yılında yapılmıştır. (tüm alanların geçerlik, güvenirlik değerleri .68 ile .97 arasında değişmektedir.) (Akçakın, 2008).

3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Otistik Çocukların Özellikleri

Araştırma raporunda çocukların açık isimlerini yazmak yerine, çocukların isim ve soy isimlerinin baş harfleri kullanılmıştır. Araştırma grubundaki çocukların tamamının tıbbi kuruluşlardan (Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğinden), otistik olduklarına dair almış oldukları raporlar incelendiğinde çocukların, otizm düzeyleri (Orta düzeyde otizm), zihinsel gelişim düzeyleri (IQ değerleri), motor gelişim özellikleri, bilişsel gelişim düzeyleri ve sosyal gelişim düzeyleri yönünden bir birine benzer özellikler gösterdikleri belirtilmiştir.

3.5.1. Deney Grubundaki Çocukların Özellikleri

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (B.D.)

B.D., 9 yaşında otistik özellikler gösteren bir kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde üçüncü sınıfa devam etmektedir. B.D.,'ye otizm tanısı 2 yaşındayken farklı tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca takıntı haline getirdiği davranışları bulunmakta olup (örneğin, karşısındaki bireyi koklama, tanıtım katalogu, süt ambalajı biriktirme) İki, üç sözcüklü cümlelerle kendini ifade etmekte, ancak sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve

kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Kısa süreli göz kontağı kurmakta ve kendisine sorulan sorulara bazen yanıtlar vermektedir. Akademik 1'den 100'e kadar bağımsız olarak sayabilmektedir. B.D., öğretmen denetiminde kendisine sunulan etkinliğe çok kısa süreyle dikkatini yöneltmektedir. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Şeker ve Çikolata ürünlerini aşırı derecede tüketmekte takıntısının olduğu ve istediğini alamadığı zaman ağlama, bağırma, kendini yere atma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Avon markasının tanıtım kitapçıklarını ve hayali kahramanların resminin olduğu süt ambalajlarını toplama takıntısının olduğu ve bu nesneler kendisinden alındığı zaman ağlama, bağırma ve kendini yere atma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (E.Ü.T.)

E.Ü.T., 8 yaşında otistik özellikler gösteren kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde ikinci sınıfa devam etmektedir. E.T.,'ye otizm tanısı 6 yaşındayken farklı tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, ekolali) İki, üç sözcüklü cümlelerle kendini ifade etmekte, ancak sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Kısa süreli göz kontağı kurmakta ve kendisine sorulan sorulara bazen yanıtlar vermektedir. Akademik olarak 1'den 30'a kadar bağımsız, 100'e kadar yardımla sayabilmekte ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almamaktadır. E.T., öğretmen denetiminde kendisine sunulan etkinliğe 2-3 dakika süreyle dikkatini yöneltmektedir. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Cep telefonunun düğmelerine amaçsızca basma davranışını yapmaktan hoşlanıyor. Telefon kendisine verilmediği ya da kendisinden alındığı zaman ağlama, bağırma, yere oturma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (A.Y.)

A.Y., 8 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde ikinci sınıfa devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. A.Y.'ye otizm tanısı 1 yaşındayken çeşitli

tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, karşısındaki bireyi koklama, durduğu yerde sallanma) sergilemektedir. A.Y., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Yukarıda sıralanan özellikler nedeniyle sınıf ortamındaki çalışmaları takip etmekte güçlük çekmekte ve Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Eline aldığı nesneleri fırlatma davranışını sergilemekte ve istediği olmadığı zaman ağlama davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Okulda iken beslenme saati geldiğinde okulun yemekhanesinde yemek yemeyi reddettiği, yemekhanede oturmak istemediği, dışarı çıkamadığı zaman da ağlama, yere oturma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (A.Y.G.)

A.Y.G., 8 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde ikinci sınıfa devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. A.G.'ye otizm tanısı 1,5 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, durduğu yerde kolunu sallanma) ve çevresindekilere zarar verme (Örn. ısırma) sergilemektedir. A.G., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Yukarıda sıralanan özellikler nedeniyle sınıf ortamındaki çalışmaları takip etmekte güçlük çekmekte ve Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Annesinin çantasını karıştırmak istiyor. Bu davranışı engellendiği zaman ağlama ve çevresindekileri ısırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Annesinin sakız çiğnemesini ve onu sakız çiğnerken izlemek istiyor. Bu isteği yapılmadığı zaman ağlama, çevresindekileri ısırma, davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (Y.Z.Ö.)

Y.Z.Ö., 8 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde ikinci sınıfa devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Y.Ö.'ye otizm tanısı 1,5 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, elleriyle karnına vurma) ve çevresindekilere zarar verme (Örn. vurma) sergilemektedir. Y.Ö., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Yukarıda sıralanan özellikler nedeniyle sınıf ortamındaki çalışmalarını takip etmekte güçlük çekmekte ve Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Ders zili çaldıktan ve derse girdikten sonra tuvalet ihtiyacının geldiğini belirterek tuvalete gitmek istediği ve istediğini elde edemeyince ağlama, bağırma ve çevresindekilere vurma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Köprü ve köprüyü anımsatan yerlerden geçmekten korktuğu gözlemlenmiştir.

Deney Grubundaki Otistik Çocuk (A.N.Ç.)

A.N.Ç., 7 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 1. sınıfa gitmektedir. A.Ç.'ye otizm tanısı 1 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, durduğu yerde sallanma, ellerini sallama) ve zaman kendine zarar verici davranışlar (örneğin, kafasını sıraya vurma, eliyle kafasına vurma) sergilemektedir. A.Ç., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Sürekli olarak dışarı çıkıp gezmek, markete gidip çikolata almak istemektedir. Dışarıya çıkarıldıktan sonra eve dönmek istemiyor, eve götürülürken ağlama, kendini yere yatma ve kendine vurma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

3.5.2. Kontrol Grubundaki Çocukların Özellikleri

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (E.N.A.)

E.N.A., 7 yaşında otistik özellikler gösteren kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 1. sınıfa gitmektedir. E.N.A.,'ya otizm tanısı 2 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca tekrarlayan davranışlar (örneğin, durduğu yerde sallanma, ellerini sallama, sallanan nesnelere bakma) sergilemektedir. E.N.A., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Sürekli olarak sallanan nesneleri izlemek ve onları takip etmek istemektedir. bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, kendini yere atma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (N.D.)

N.D., 9 yaşında otistik özellikler gösteren kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 3. sınıfa gitmektedir. N.D.,'ye otizm tanısı 6 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrar eden davranışlar (örneğin, ellerini sallama, açık kapıları çarparak kapatma) sergilemektedir. N.D., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstediklerini elde edemediği zaman ;

1. Televizyon izlemeyi çok sevdiği saatlerce televizyon izleme istediği, bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, elindeki nesneleri yere atma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Ödevlerini yapmak istemediği, yapması için zorlandığı zaman ise saatler hareket etmeden oturma davranışını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (A.Z.A.)

A.Z.A., 9 yaşında otistik özellikler gösteren kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 3. sınıfa gitmektedir. A.Z.A.,'ya otizm tanısı 3 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. A.Z.A., sohbet başlatma, sürdürme, yönergeler uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Televizyona ve bilgisayara saatlerce bakmaktan hoşlandığı, bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, bağırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (Z.U.)

Z.U., 8 yaşında otistik özellikler gösteren kız öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 2. sınıfa gitmektedir. Z.U.,'ya otizm tanısı 6 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Z.U., sohbet başlatma, sürdürme, yönergeler uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Sabahları erken kalkmak istemediği ve uyumak istediği, bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, bağırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (A.T.)

A.T., 10 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 4. sınıfa gitmektedir. A.T.,'ye otizm tanısı 3 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrar eden davranışlar (örneğin, ellerini sallama, mutfak tüpüne dokunma) sergilemektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. A.T., sohbet başlatma, sürdürme, yönergeler uyma ve kuralları takip

etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Motor ve matkap seslerini dinlemekten hoşlandığı bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, bağırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.
2. Mutfak tününe dokunmaktan hoşlandığı bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, bağırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (M.K.)

M.K., 10 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 4. sınıfa gitmektedir. M.K.,'ye otizm tanısı 2 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrar eden davranışlar (örneğin, ellerini çenesine vurma) sergilemektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. M.K., sohbet başlatma, sürdürme, yönergeler uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Pencere korkuluklarından tutunarak pencere önünde oturmaktan hoşlandığı bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, bağırma davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (F.B.)

F.B., 8 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 2. sınıfa gitmektedir. F.B.,'ye otizm tanısı 2 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrar eden davranışlar (örneğin, ellerini sallama) sergilemektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. F.B., sohbet başlatma, sürdürme, yönergeler uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Kardeşine olan bağlılığından dolayı kardeşinin gittiği okula gitmek istemekte, bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, ve ekolali davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

Kontrol Grubundaki Otistik Çocuk (Y.A.K.)

Y.A.K., 10 yaşında otistik özellikler gösteren erkek öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde 4. sınıfa gitmektedir. Y.A.K.,'ye otizm tanısı 2 yaşındayken çeşitli tıbbi kuruluşlar tarafından konulmuştur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almaktadır. Ayrıca takıntılı ve tekrar eden davranışlar (örneğin, ellerini sallama) sergilemektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Y.A.K., sohbet başlatma, sürdürme, yönergelere uyma ve kuralları takip etmede güçlükler yaşamaktadır. Bağımsız olarak oyun oynamamaktadır. Kurallı oyunlara katılmakta güçlük çekmektedir.

Problem Davranışlar

İstedğini elde edemediği zaman ;

1. Kitap sayfalarını amaçsızca saatlerce çevirmekten hoşlandığı, bu isteğini yapmasına olanak sağlanmadığı ve engellendiği zamanlarda ise ağlama, davranışlarını sergilediği gözlemlenmiştir.

4. BULGULAR

Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisini incelenmek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 16 programı kullanılmıştır.

Bulgular dört kısımdan oluşmuştur;

Birinci Kısım; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Anne - Babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de

İkinci Kısım; Deney ve Kontrol gruplarının Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği'ne göre tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 10-12 arasında;

Üçüncü Kısım; Deney ve Kontrol gruplarının Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği'ne göre nicel istatistik bulguları Tablo 13-26 arasında;

Dördüncü Kısım; Temel Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktiviteler ile Problem Davranışın Haftalara Göre Görülme Sıklığı ve Süresi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular Şekil 3-30 arasında verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Anne - Babalarına İlişkin Demografik Özelliklere Göre Yüzdelik Dağılımları

		Deney		Kontrol	
		Sayı	%	Sayı	%
Cinsiyet	Kız	2	.33	4	.50
	Erkek	4	.67	4	.50
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=0.286, p=0.593$				
Yaş	7	1	.16.6	-	-
	8	4	.66.6	6	.75
	9	1	.16.6	2	.25
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=9,571 p=,008$				
Ailenin Aylık Geliri	1000 TL'den az	--	-	-	-
	1001-1500 TL	4	.66.8	6	.75
	1501-2000 TL	1	.16.6	1	.12.5
	2001-2500 TL	-	-	-	-
	2501-3000 TL	1	.16.6	1	.12.5
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=4,000 p=0,135$				
Anne eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	4	.50	5	.62.5
	Ortaokul mezunu	1	.25	1	.12.5
	Lise mezunu	1	.25	1	.12.5
	Ön lisans/lisans mezunu	-	-	1	.12.5
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=12,286, p=,006$				
Baba eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	3	.50	4	.50
	Ortaokul mezunu	1	.16.7	2	.25
	Lise mezunu	2	.33.3	1	.12.5
	Ön lisans/lisans mezunu	--	-	1	.12.5
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=5,429, p=0,143$				
Anne meslek durumu	Evhanımı/ çalışmıyor	5	.83.3	8	100.0
	Emekli	1	.16.7	-	-
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=,10,286 p=,001$				

Baba meslek durumu	Memur	1	.16.6	1	.12.5
	İşçi	1	.16.6	2	.25
	Serbest meslek	3	.16.6	5	.62.5
	Emekli	1	.50.2	-	-
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=8,286$ p=,040				
Anne yaşı	26-29 yaş	1	.16.6	1	.12.5
	30-34 yaş	1	.16.6	4	.50
	35-39 yaş	2	.33.3	1	.12.5
	40-45 yaş	2	.33.3	2	.25
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=1,429$ p=0,699				
Baba yaşı	30-34 yaş	-	-	1	.12.5
	35-39 yaş	1	.16.7	2	.25
	40-45 yaş	5	.83.3	5	.62.5
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=9,571$ p=,008				
Okul öncesi eğitim alma durumu		6	100.0	8	100.0
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=$, p=1,000				
Birlikte kaldıkları ebeveynlerine göre	Anne-Baba ile Birlikte	6	100.0	8	100.0
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=$, p=1,000				
Kardeş sayılarına göre	Tek Çocuk	2	.33.3	2	.25
	İki Kardeş	4	.66.7	4	.50
	Üç Kardeş	-		2	.25
	TOPLAM	6	100.0	8	100.0
	$\chi^2=4,000$ p=0,135				

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların grup içinde Cinsiyete göre dağılım yüzdeleri görülmektedir. Buna göre istatistiki olarak; Deney grubundaki çocukların 4'ünün (% 66,7) erkek olduğu, 2'sinin (% 33,3) kız olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 4'ünün (% 50) erkek olduğu, 4'ünün (% 50) kız olduğu görülmüştür. Deney ve Kontrol grubunun toplamında ise; çocukların 8'inin (% 57,1) erkek, 6'sında (% 42,9) kız olduğu görülmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların grup içinde Yaşlara göre dağılım yüzdeleri görülmektedir. Buna göre istatistiki olarak; Deney grubundaki çocukların 1'inin (%16,6) yedi (7) yaşında olduğu, 4'ünün (% 66,6) sekiz (8) yaşında olduğu, 1'inin (% 16,6) dokuz (9) yaşında olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise; 6'sının (% 75) sekiz (8) yaşında olduğu, 2'sinin (% 25) dokuz (9) yaşında olduğu görülmüştür. Deney

ve Kontrol grubunun toplamında ise; çocukların 1'inin (% 7,1) (7) yaşında olduğu, çocukların 10'unun (% 71,4) sekiz (8) yaşında olduğu, 3'ünün (%21,4) dokuz (9) yaşında olduğu görülmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki bir (1) çocuğun ailesinin aylık ortalama toplam gelirinin asgari ücret olduğu (% 16,6), üç (3) çocuğun ailesinin 1001 – 1500 TL (%50), bir (1) çocuğun ailesinin 1501 – 2000 TL (% 16,6), bir (1) çocuğun ailesinin 2501 – 3000 TL (% 16,6) aylık ortalama gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise, iki (2) çocuğun ailesinin aylık ortalama toplam gelirinin asgari ücret olduğu (% 25), dört 4 çocuğun ailesinin 1001 – 1500 TL (% 50), bir (1) çocuğun ailesinin 1501 – 2000 TL (% 12,5), bir (1) çocuğun ailesinin 2501 – 3000 TL (%12,5), aylık ortalama gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki bir (1) çocuğun annesinin okur – yazar (% 16,6), üç (3) çocuğun annesinin ilkokul mezunu (% 50), bir (1) çocuğun annesinin ortaokul mezunu (% 16,6), bir (1) çocuğun annesinin lise mezunu (% 16,6) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki 7 çocuğun annesinin ilk okul mezunu (% 87,5), 1 çocuğun annesinin üniversite mezunu (% 12,5), olduğu görülmüştür.

Deney ve Kontrol grubundaki çocukların baba eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; deney grubundaki 3 çocuğun babasının ilkokul mezunu (% 50), 2 çocuğun babasının ortaokul mezunu (% 33,3), 1 çocuğun babasının lise mezunu (% 16,7) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki 4 çocuğun babasının ilkokul mezunu (% 50), 2 çocuğun babasının ortaokul mezunu (% 25), 1 çocuğun babasının lise mezunu (% 12,5), 1 çocuğun babasının üniversite mezunu (% 12,5) olduğu görülmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki Anne ve Baba meslek durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; Deney grubundaki çocukların Annelerinin mesleklerine göre incelendiğinde 5 çocuğun annesinin ev hanımı/çalışmıyor (% 83,3), 1 çocuğun annesinin emekli (% 16,7) olduğu; Kontrol grubundaki 8 çocuğun annesinin ev hanımı/çalışmıyor (%100), olduğu görülmüştür.

Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Babalarının meslek durumlarına göre incelendiğinde; Deney grubundaki 1 çocuğun babasının işçi (% 16,6), 1 çocuğun babasının memur (% 16,6), 1 çocuğun babasının emekli (% 16,6), 3 çocuğun babasının serbest meslek

(% 50), sahibi olduğu; Kontrol grubundaki 2 çocuğun babasının işçi (% 25), 1 çocuğun babasının memur (%12,5), 5 çocuğun babasının serbest meslek (% 62,5), sahibi olduğu görölmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki Anne ve Baba Yaş durumlarına göre dağılımları görölmektedir. Buna göre; Deney grubundaki bir (1) çocuğun annesinin (% 16,6) 26-29 yaş aralığında, bir (1) çocuğun annesinin (% 16,6) 30-34 yaş aralığında, iki (2) çocuğun annesinin (% 33,3) 35-39 yaş aralığında, iki (2) çocuğun annesinin (% 33,3) 40-44 yaş aralığında olduğu görölmüştür. Kontrol grubundaki bir (1) çocuğun annesinin (% 12,5) 26-29 yaş aralığında, dört (4) çocuğun annesinin (%50) 30-34 yaş aralığında, bir (1) çocuğun annesinin (% 12,5) 35-39 yaş aralığında, iki (2) çocuğun annesinin (% 25) 40-44 yaş aralığında olduğu görölmüştür.

Deney grubundaki bir (1) çocuğun babasının (% 16,7) 35-39 yaş aralığında, beş (5) çocuğun babasının (% 83,3) 40-44 yaş aralığında olduğu görölmüştür. Kontrol grubundaki bir (1) çocuğun babasının (% 12,5) 30-34 yaş aralığında, iki (2) çocuğun babasının (% 25) 35-39 yaş aralığında, beş (5) çocuğun babasının (% 62,5) 40-44 yaş aralığında olduğu görölmüştür.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların, okul öncesi özel eğitim alma durumlarına göre dağılımları görölmektedir. Buna göre deney grubundaki altı (6) çocuğunda okul öncesinde özel eğitim aldığı (% 100) görölmektedir. Kontrol grubundaki sekiz (8) çocuğunda okul öncesinde özel eğitim aldığı (% 100) görölmektedir.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların, birlikte kaldıkları ebeveynlerine göre dağılımları görölmektedir. Buna göre deney grubundaki 6 kişinin de anne-babasıyla birlikte kaldığı (% 100) görölmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 8'kişinin de anne ve babasıyla birlikte kaldığı (% 100) görölmektedir.

Tablo 1' e göre, Deney ve Kontrol grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları görölmektedir. Buna göre istatistiki olarak; Deney grubundaki çocukların 2'sinin tek çocuk olduğu (% 33,3), 4'ünün iki kardeş olduğu (% 66,7), görölmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 2'sinin tek çocuk olduğu (% 25), 4'ünün iki kardeş olduğu (% 50), 2'sinin üç kardeş olduğu (% 25), görölmüştür. Deney ve Kontrol grubunun toplamında ise; çocukların 4'ünün (% 28,6) tek çocuk olduğu, 8'inin (%57,1) iki kardeş olduğu, 2' sinin (%14,3) üç kardeş olduğu görölmüştür.

4.2.Tanımlayıcı İstatistik

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları

KİŞİLER ARASI İLİŞKİ BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUPLAR	N	AİLELERİN DEĞERLENDİRMESİ	
			$\bar{x}$	
			Ön-test	Son-test
Sosyal İletişime Tepki Verebilme	Deney Grubu	6	,33±,516	2,17±,753
	Kontrol Grubu	8	,38±,518	,50±,756
İletişim Başlatabilme	Deney Grubu	6	,00±,000	1,33±,816
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	Deney Grubu	6	,00±,000	,33±,516
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Arkadaşlık Kurabilme	Deney Grubu	6	,33±,516	2,33±,816
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,25±,707
Hediye Verebilme	Deney Grubu	6	,00±,000	,17±,408
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Gruplara Dahil Olabilme	Deney Grubu	6	,00±,000	1,17±,408
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Kişiler arası İlişki Beceri Faktörlerin Toplamı	Deney Grubu	6	,67±1,033	7,50±2,429
	Kontrol Grubu	8	,38±,518	,75±1,389

Tablo 2’ de Deney ve Kontrol grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) ön-test ve son-test puan ortalamalarına ve standart sapmalarına göre dağılımları görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu faktörlerden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,33 ± ,516 iken bu değer son-test’te 2,17 ± ,753’ olduğu, Kontrol grubundaki

çocukların ön-test ortalaması $,38 \pm ,518$ iken bu değerin son-test'te $,50 \pm ,756$ olduğu görülmektedir.

İletişim Başlatabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $1,33 \pm ,816$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,33 \pm ,516$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Arkadaşlık Kurabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,25 \pm ,707$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,17 \pm ,408$ olduğu görülmektedir.

Hediye Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,17 \pm ,408$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Gruplara Dahil Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $1,17 \pm ,408$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Kişiler Arası İlişki Beceri faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,67 \pm 1,033$ iken bu değerin son-test'te $7,50 \pm 2,429$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,38 \pm ,518$ iken bu değerin son-test'te $,75 \pm 1,389$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları

OYUN VE BOŞ ZAMAN BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUPLAR	N	AİLELERİN DEĞERLENDİRMESİ	
			$\bar{x}$	
			Ön-test	Son-test
Oyun Kurallarına Uyabilme	Deney Grubu	6	,17±,408	3,33±1,633
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,12±,354
Hobiler Edinebilme	Deney Grubu	6	,67±,816	2,50±,837
	Kontrol Grubu	8	,62±,744	,62±,744
Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme	Deney Grubu	6	,50±,837	1,50±,548
	Kontrol Grubu	8	,62±,518	,62±,518
Oyun ve Boş Zaman Beceri Faktörlerin Toplamı	Deney Grubu	6	1,33±1,506	7,33±2,658
	Kontrol Grubu	8	1,25±,886	1,38±1,188

Tablo 3’ de Deney ve Kontrol grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) ön-test ve son-test puan ortalamalarına ve standart sapmalarına göre dağılımları görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden;

Oyun Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,17±,408 iken bu değer son-test’te 3,33±1,633’olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,00 ± ,000 iken bu değer son-test’te ,12 ± ,354 olduğu görülmektedir.

Hobiler Edinebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,67±816 iken bu değer son-test’te 2,50 ± ,837’olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,62 ± ,744 iken bu değer son-test’te ,62 ± ,744 olduğu görülmektedir.

Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,50 ± ,837 iken bu değer son-test’te 1,50 ± ,548’olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması ,62 ± ,518 iken bu değer son-test’te ,62 ± ,518 olduğu görülmektedir.

Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $1,33 \pm ,506$ iken bu değer son-test'te $7,33 \pm 2,658$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $1,25 \pm ,886$ iken bu değer son-test'te $1,38 \pm 1,188$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ailelerine Uyum Sağlama Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına ve Standart Sapmalarına Göre Dağılımları

UYUM SAĞLAMA BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUPLAR	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ	
			$\bar{x}$	
			Ön-test	Son-test
Kurallara Uyabilme	Deney Grubu	6	2,33±,516	4,83±1,835
	Kontrol Grubu	8	2,25±,463	1,75±,886
Nazik Davranabilme	Deney Grubu	6	,33±,816	2,00±1,789
	Kontrol Grubu	8	,13±,354	,00±,000
Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme	Deney Grubu	6	,17±,408	,33±,516
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme	Deney Grubu	6	,83±,753	2,83±,408
	Kontrol Grubu	8	,38±,744	,25±,707
Başkalarına Duyarlı Olabilme	Deney Grubu	6	,00±,000	,00±,000
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme	Deney Grubu	6	2,00±1,095	2,67±1,211

	Kontrol Grubu	8	1,12±,641	1,50±,535
Dürtüleri Kontrol Edebilme	Deney Grubu	6	,00±,000	3,00±,632
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Özür Dileyebilme	Deney Grubu	6	,00±,000	1,33±,816
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Ödünç Alma ve Geri Verme	Deney Grubu	6	,17±,408	1,33±,516
	Kontrol Grubu	8	,00±,000	,00±,000
Uyum Sağlayabilme Beceri Faktörlerinin Toplamı	Deney Grubu	6	5,83±2,639	18,33±6,623
	Kontrol Grubu	8	3,88±1,553	3,50±1,690

Tablo ' te Deney ve Kontrol grubunun ailelerine uyum sağlama becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) ön-test ve son-test puan ortalamalarına ve standart sapmalarına göre dağılımları görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden;

Kurallara Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $2,33 \pm ,516$ iken bu değer son-test'te $4,83 \pm 1,835$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $2,25 \pm ,463$ iken bu değer son-test'te $1,75 \pm ,886$ olduğu görülmektedir.

Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,33 \pm ,816$ iken bu değer son-test'te $2,00 \pm 1,789$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,13 \pm ,354$ iken bu değer son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,17 \pm ,408$ iken bu değer son-test'te $,33 \pm ,516$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değer son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,83 \pm ,753$ iken bu değerin son-test'te $2,83 \pm ,408$ 'olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,38 \pm ,744$ iken bu değerin son-test'te $,25 \pm ,707$ ' olduğu görülmektedir.

Başkalarına Duyarlı Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $2,00 \pm 1,095$ iken bu değerin son-test'te $2,67 \pm 1,211$ ' olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $1,12 \pm ,641$ iken bu değerin son-test'te $1,50 \pm ,535$ ' olduğu görülmektedir.

Dürtüleri Kontrol Edebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $3,00 \pm 632$ ' olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Özür Dileme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $1,33 \pm 816$ ' olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu görülmektedir.

Ödünç Alma ve Geri Verme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,17 \pm ,408$ iken bu değerin son-test'te $1,33 \pm 516$ ' olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $,00 \pm ,000$ iken bu değerin son-test'te $,00 \pm ,000$ olduğu ve görülmektedir.

Uyum Sağlayabilme ve Beceri faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması $5,83 \pm 2,639$ iken bu değerin son-test'te $18,33 \pm 6,623$ ' olduğu, Kontrol grubundaki çocukların ön-test ortalaması $3,88 \pm 1,553$ iken bu değerin son-test'te $3,50 \pm 1,690$ olduğu görülmektedir.

4.3.Nicel Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki karşılaştırmalarda sürekli veriler için normal dağılım koşulları sağlanmadığında Mann- Whitney U testi kullanılmıştır (5. 6. 7. 8, 9, 10, 11, 12, 13. tablolar).

Ön-test, son- test karşılaştırmalarında normal dağılıma uymayan grup içi veriler için Wilcoxon işaretli sıra testi, kullanılmıştır. (14. 15. ve 16. tablolar)

Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki davranış problemlerinin görülme sıklığı ve süresinde haftalara göre bir değişiklik olup olmadığını tespit edebilmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (17. ve 18. tablolar)

Tip 1 hata için $\alpha = 0.05$ ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

KİŞİLER ARASI İLİŞKİ BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Sosyal İletişime Tepki Verebilme	Den. Grub.	6	7,33	44,00	23,000	,877	10,92	65,50	3,500	,005**
	Kont. Grub.	8	7,62	61,00			4,94	39,50		
İletişim Başlatabilme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	10,83	65,00	4,000	,002**
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			5,00	40,00		
Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	8,83	53,00	16,000	,089
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			6,50	52,00		
Arkadaşlık Kurabilme	Den. Grub.	6	8,83	53,00	16,000	,891	11,17	67,00	2,000	,002**
	Kont. Grub.	8	6,50	52,00			4,75	38,00		
Hediye Verebilme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	8,17	49,00	20,000	,248
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			7,00	56,00		
Gruplara Dahil	Den.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	11,50	69,00	,000	,000**

Olabilme	Grub.									
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			4,50	36,00		
Kişiler Arası İlişki Beceri Faktörlerinin Toplamı	Den. Grub.	6	7,83	47,00	22,000	,762	11,42	68,50	,500	,002**
	Kont. Grub.	8	7,25	58,00			4,56	36,50		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 5'te Deney ve Kontrol grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U sonucuna göre ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt faktörlerinden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,33 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,62 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=23,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki Çocukların son-test sıra ortalamaları 10,92 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,94 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=3,500; p<0,01).

İletişim Başlatabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=24,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 10,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 5,00 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=4,000; p<0,01).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=24,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 8,83 Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları, 6,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında bir fak olduğu fakat; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir görülmemektedir (U=16,000; p>0,05).

Arkadaşlık Kurabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 8,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 6,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=16,000$; $p>0,05$). Uygulanan Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları, 4,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=2,000$; $p<0,01$).

Hediye Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$). Uygulanan Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 8,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları, 7,00 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında bir fark olduğu fakat; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=20,000$; $p>0,05$).

Gruplara Dahil Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,25 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=22,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,42 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,56 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,500$; $p<0,01$).

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

OYUN VE BOŞ ZAMAN BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Oyun Kurallarına Uyabilme	Den. Grub.	6	8,17	49,00	20,000	,248	11,42	68,50	,500	,001**
	Kont. Grub.	8	7,00	56,00			4,56	36,50		
Hobiler Edinebilme	Den. Grub.	6	7,58	45,50	23,500	,944	11,17	67,00	2,000	,003**
	Kont. Grub.	8	7,44	59,50			4,75	38,00		
Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme	Den. Grub.	6	6,75	40,50	19,500	,516	10,25	61,50	7,500	,017*
	Kont. Grub.	8	8,06	64,50			5,44	43,50		
Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Den. Grub.	6	7,25	43,50	22,500	,835	11,50	69,00	,000	,001**
	Kont. Grub.	8	7,69	61,50			4,50	36,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 6’da Deney ve Kontrol grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) Mann-Whitney U sonucuna göre ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt faktörlerinden;

Oyun Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 8,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=20,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,42 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,56 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=,500; p<0,01).

Hobiler Edinebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,58 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,44 olarak

bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=23,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında; her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=2,000$; $p<0,01$).

Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 6,75 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 8,06 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=19,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 10,25 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 5,44 olarak bulunmuştur. Program sonrasında; her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=7,500$; $p<0,05$).

Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,25 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,69 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=22,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine (VSUDÖ) göre Mann-Whitney U Sonucuna göre Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

UYUM SAĞLAYABİLME BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Kurallara Uyabilme	Den. Grub.	6	7,83	47,00	22,000	,742	11,17	67,00	2,000	,004**
	Kont. Grub.	8	7,25	58,00			4,75	38,00		
Nazik Davranabilme	Den. Grub.	6	7,75	46,50	22,500	,751	10,83	65,00	4,000	,003**
	Kont. Grub.	8	7,31	58,50			5,00	40,00		
Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme	Den. Grub.	6	8,17	49,00	20,000	,248	8,83	53,00	16,000	,089
	Kont. Grub.	8	7,00	56,00			6,50	52,00		
Zaman	Den.	6	9,00	54,00	15,000	,191	11,42	68,50	,500	,001**

Konusunda Sorumluluk Alabilme	Grub.									
	Kont. Grub.	8	6,38	51,00			4,56	36,50		
Başkalarına Duyarlı Olabilme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	7,50	45,00	24,000	1,000
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			7,50	60,00		
Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme	Den. Grub.	6	9,75	58,50	10,500	,167	10,17	61,00	8,000	,020*
	Kont. Grub.	8	5,81	46,50			5,50	44,00		
Dürtüleri Kontrol Edebilme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	11,50	69,00	,000	,001**
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			4,50	36,00		
Özür Dileme	Den. Grub.	6	7,50	45,00	24,000	1,000	10,83	65,00	4,000	,002**
	Kont. Grub.	8	7,50	60,00			5,00	40,00		
Ödünç Alma ve Geri Verme	Den. Grub.	6	8,17	49,00	20,000	,248	11,50	69,00	,000	,000**
	Kont. Grub.	8	7,00	56,00			4,50	36,00		
Uyum Sağlama ve Beceri Faktörlerinin Toplamı	Den. Grub.	6	9,83	59,00	10,000	,065	11,50	69,00	,000	,002**
	Kont. Grub.	8	5,75	46,00			4,50	36,00		

Tablo 7’de Deney ve Kontrol grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) Mann-Whitney U sonucuna göre ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt faktörlerinden;

Kurallara Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,25 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=22,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=2,000$; $p<0,01$).

Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,75 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,31 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olmadığı görülmektedir ($U=22,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 10,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 5,00 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=4,000$; $p<0,01$).

Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 8,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=20,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 8,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 6,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında; her iki grup arasında bir fark olduğu fakat; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=16,000$; $p>0,05$).

Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 9,00 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 6,38 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=15,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,42 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,56 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,500$; $p<0,01$).

Başkalarına Duyarlı Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 7,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$).

Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 9,75 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 5,81 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=10,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 10,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 5,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında

her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=8,000$; $p<0,05$).

Dürtülerini Kontrol Edebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Özür Dileme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 10,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 5,00 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=4,000$; $p<0,01$).

Ödünç Alma ve Geri Verme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 8,17 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=20,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Uyum Sağlayabilme Becerisi faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 9,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 5,75 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=10,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Tablo 8: Deney Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

KİŞİLER ARASI İLİŞKİ BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Sosyal İletişime Tepki Verebilme	Kız	2	5,50	11,00	,000	,156	5,50	10,00	,000	,56
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	11,00		
İletişim Başlatabilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	5,00	11,00	1,000	,134
	Erkek	4	3,50	14,00			2,75	10,00		
Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	5,50	10,00	,000	,156
	Erkek	4	3,50	14,00			2,50	11,00		
Arkadaşlık Kurabilme	Kız	2	5,50	11,00	,000	,156	5,50	11,50	,000	,156
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	10,50		
Hediye Verebilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	3,00	15,00	3,000	,480
	Erkek	4	3,50	14,00			3,75	6,00		
Gruplara Dahil Olabilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	4,50	12,00	2,000	,157
	Erkek	4	3,50	14,00			3,00	9,00		
Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	Kız	2	5,50	11,00	,000	,134	5,50	10,00	,000	,064
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	11,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 8 'de Deney Grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50

olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

İletişim Başlatabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=1,000$; $p>0,05$).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Arkadaşlık Kurabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,75 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 3,38 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Hediye Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 3,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 3,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=3,000$; $p>0,05$).

Gruplara Dahil Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,000$; $p>0,05$).

Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Tablo 9: Deney Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

OYUN VE BOŞ ZAMAN BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Oyun Kurallarına Uyabilme	Kız	2	4,50	9,00	2,000	,157	5,50	10,00	,000	,049
	Erkek	4	3,00	12,00			2,50	11,00		
Hobiler Edinebilme	Kız	2	5,25	10,50	,500	,080	5,50	10,00	,000	,028
	Erkek	4	2,62	10,50			2,50	11,00		
Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme	Kız	2	4,25	8,50	2,500	,411	5,00	11,00	1,000	,114
	Erkek	4	3,12	12,50			2,75	10,00		
Oyun ve Boş Zaman Faktörlerinin Toplamı	Kız	2	5,50	11,00	,000	,057	5,50	10,00	,000	,049
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	11,00		

** $p<0.01$

* $p<0.05$

Tablo 9’ da Deney Grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Oyun Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Hobiler Edinebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,25 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,62 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,05$).

Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,25 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,12 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=1,000$; $p>0,05$).

Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek

çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05).

Tablo 10: Deney Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

UYUM SAĞLAMA BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Kurallara Uyabilme	Kız	2	4,00	8,00	3,000	,576	5,50	11,00	,000	,057
	Erkek	4	3,25	13,00			2,50	10,00		
Nazik Davranabilme	Kız	2	4,50	9,00	2,000	,157	5,50	11,00	,000	,060
	Erkek	4	3,00	12,00			2,50	10,00		
Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme	Kız	2	4,50	9,00	2,000	,157	5,50	11,00	,000	,025*
	Erkek	4	3,00	12,00			2,50	10,00		
Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme	Kız	2	5,00	10,00	1,000	,134	4,00	8,00	3,000	,480
	Erkek	4	2,75	11,00			3,25	13,00		
Başkalarına Duyarlı Olabilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	3,50	7,00	4,000	1,000
	Erkek	4	3,50	14,00			3,50	14,00		
Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme	Kız	2	4,25	8,50	2,500	,453	5,50	11,00	,000	,028*
	Erkek	4	3,12	12,50			2,50	10,00		
Dürtüleri Kontrol Edebilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	4,75	9,50	1,500	,171
	Erkek	4	3,50	14,00			2,88	11,50		
Özür Dileyebilme	Kız	2	3,50	7,00	4,000	1,000	5,00	10,00	1,000	,134
	Erkek	4	3,50	14,00			2,75	11,00		
Ödünç Alma ve Geri Verebilme	Kız	2	4,50	9,00	2,000	,157	5,50	11,00	,000	,025*
	Erkek	4	3,00	12,00			2,50	10,00		
Uyum Sağlama ve Beceri Faktörlerinin Toplamı	Kız	2	5,50	11,00	,000	,057	5,50	11,00	,000	,060
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	10,00		

Tablo 10' da Deney Grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;;

Kurallara Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=3,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Nazik Davranma faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,05$).

Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,75 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=1,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek

çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=3,000$; $p>0,05$).

Başkalarına Duyarlı Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$).

Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,25 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,12 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,500$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,05$).

Dürtülerini Kontrol Edebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,75 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,88 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=1,500$; $p>0,05$).

Özür Dileme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,75 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=1,000$; $p>0,05$).

Ödünç Alma ve Geri Verme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=2,000$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,05$).

Uyum Sağlama ve Beceri faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p=,057$; $p>0,05$). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında; Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=,000$; $p>0,05$).

Tablo 11: Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

KİŞİLER ARASI İLİŞKİ BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Sosyal İletişime Tepki Verebilme	Kız	4	4,00	16,00	6,000	,495	3,88	15,50	5,500	,405
	Erkek	4	5,00	20,00			5,12	20,50		
İletişim Başlatabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Arkadaşlık Kurabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,00	16,00	6,000	,317
	Erkek	4	4,50	18,00			5,00	20,00		
Hediye Verebilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Gruplara Dahil	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000

Olabilme	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	Kız	4	4,00	16,00	6,000	,795	3,88	15,50	5,500	,405
	Erkek	4	5,00	20,00			5,12	20,50		

** p<0.01

*p<0.05

Tablo 11’ de Kontrol grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur (U=6,000; p>0,05). Kontrol Grubundaki Kız Çocukların son-test sıra ortalaması 3,88 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 5,12 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının öntest ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=5,500; p>0,05).

İletişim Başlatabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. (U=8,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=8,000; p>0,05).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur (U=8,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=8,000; p>0,05).

Arkadaşlık Kurabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur (U=8,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=6,000; p>0,05).

Hediye Verebilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Gruplara Dahil Olabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur ($U=6,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 3,88 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 5,12 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının Ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=5,500$; $p>0,05$).

Tablo 12: Kontrol Grubu Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

OYUN VE BOŞ ZAMAN BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Oyun Kurallarına Uyabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,00	20,00	6,000	,317
	Erkek	4	4,50	18,00			5,00	16,00		
Hobiler Edinebilme	Kız	4	5,12	20,50	5,500	,429	5,12	20,50	5,500	429
	Erkek	4	3,88	15,50			3,88	15,50		
Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme	Kız	4	4,00	16,00	6,000	,495	4,00	16,00	6,000	,495
	Erkek	4	5,00	20,00			5,00	20,00		
Oyun ve Boş Zaman	Kız	4	4,75	19,00	7,000	,741	4,75	19,00	7,000	,741

Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Erkek	4	4,25	17,00			4,25	17,00		
---------------------------------------	--------------	---	------	-------	--	--	------	-------	--	--

** p<0.01

*p<0.05

Tablo 12’ de Kontrol grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Oyun Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur (U=8,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=6,000; p>0,05).

Hobiler Edinebilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 5,12 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 3,88 olarak bulunmuştur (U=5,500; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 5,12 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 3,88 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=5,500; p>0,05).

Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur (U=6,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=6,000; p>0,05).

Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,75 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur (U=7,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,75 olarak, Erkek Çocukların son-test ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=7,000; p>0,05).

Tablo 13: Kontrol Grubu Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U Sonucu ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

UYUM SAĞLAYABİLME BECERİSİ FAKTÖRLER	GRUP	N	AİLE DEĞERLENDİRMESİ							
			ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Kurallara Uyabilme	Kız	4	3,50	14,00	4,000	,127	4,00	16,00	6,000	,533
	Erkek	4	5,50	22,00			5,00	20,00		
Nazik Davranabilme	Kız	4	5,00	20,00	6,000	,317	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,00	16,00			4,50	18,00		
Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme	Kız	4	4,38	17,50	7,500	,850	4,00	16,00	6,000	,317
	Erkek	4	4,62	18,50			5,00	20,00		
Başkalarına Duyarlı Olabilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme	Kız	4	4,88	19,50	6,500	,617	3,50	14,00	4,000	,186
	Erkek	4	4,12	16,50			5,50	22,00		
Dürtüleri Kontrol Edebilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Özür Dileyebilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Ödünç Alma ve Geri Verebilme	Kız	4	4,50	18,00	8,000	1,000	4,50	18,00	8,000	1,000
	Erkek	4	4,50	18,00			4,50	18,00		
Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerin Toplamı	Kız	4	4,62	18,50	7,500	,882	3,75	15,00	5,000	,353
	Erkek	4	4,38	17,50			5,25	21,00		

Tablo 13' te Kontrol grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin (VSUDÖ) cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve

farklarının karşılaştırılması görölmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Kurallara Uyabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 3,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak bulunmuştur ($U=4,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($U=6,000$; $p>0,05$).

Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,00 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,00 olarak bulunmuştur ($U=6,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Zaman Konusunda Sorumluluk Alma faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,38 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,62 olarak bulunmuştur ($U=7,500$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($U=6,000$; $p>0,05$).

Başkalarına Duyarlı Olabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,88 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,12 olarak bulunmuştur ($U=6,500$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 3,50 olarak, Erkek Çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=4,000$; $p>0,05$).

Dürtülerini Kontrol Edebilme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, Erkek Çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, Erkek Çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Özür Dileme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocuklarının ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Ödünç Alma ve Geri Verme faktörüne ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur ($U=8,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocuklarının son-test sıra ortalaması 4,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=8,000$; $p>0,05$).

Uyum Sağlayabilme Becerisi faktörlerinin toplamına ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocuklarının ön-test sıra ortalaması 4,62 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,38 olarak bulunmuştur ($U=7,500$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki kız çocuklarının son-test sıra ortalaması 3,75 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 5,25 olarak bulunmuştur. Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=5,000$; $p>0,05$).

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörler	N	Ön-test ve Son-test			Z	P
			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı			
Deney Grubu	Sosyal İletişime Tepki Verebilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,333*	,020*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	İletişim Başlatabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,070*	,038*
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		1	Eşit	-	-		
	Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,414	,157
		2	Pozitif Sıra	1,50	3,00		
		4	Eşit	-	-		
	Arkadaşlık Kurabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,220*	,026*
		6	Pozitif Sıra	4,00	28,00		
		0	Eşit	-	-		
	Hediye Verebilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		5	Eşit	-	-		
	Gruplara Dahil Olabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,333*	,020*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,207*	,027*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
Kontrol Grubu	Sosyal İletişime Tepki Verebilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		7	Eşit	-	-		
	İletişim Başlatabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
	Yardımlaşmaya Dayalı İletişimde Bulunabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
	Arkadaşlık Kurabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		7	Eşit	-	-		
	Hediye Verebilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
	Gruplara Dahil Olabilme	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		

	Kişiler Arası İlişki Beceri Faktörlerinin Toplamı	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		7	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, ** $p<0.01$ ve * $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 14' te Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası kişiler arası ilişki becerisi faktörlerine ilişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,333$; * $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p>0,05$).

İletişim Başlatabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,070$; * $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p>0,05$).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,414$; $p=,157$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Arkadaşlık Kurabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,220$; * $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p>0,05$).

Hediye Verebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p>0,05$).

Gruplara Dahil Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,333$; $*p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p>0,05$).

Kişiler Arası İlişki Beceri faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,207$; $*p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p>0,05$).

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

		Ön-test ve Son-test					
Oyun Ve Boş Zaman Becerisi Faktörler	GRUPLAR	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun Kurallarına Uyabilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,264*	,024
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		7	Eşit	-	-		
Hobiler Edinebilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,333*	,020
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		

		8	Eşit	-	-		
Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,121*	,034
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		1	Pozitif Sıra	,00	,00		
		7	Eşit	-	-		
Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,207*	,027
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	4	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		4	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, ** $p < 0.01$ ve * $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 15' te Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası oyun ve boş zaman becerisi faktörlerine ilişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden;

Oyun Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,264$; $*p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p > 0,05$).

Hobiler Edinebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,333$; $*p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$).

Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,121$; $*p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-

test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p>0,05$).

Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; maddesinde Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,207$; $*p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p>0,05$).

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine İlişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Karşılaştırılması

Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörler			Ön-test ve Son-test				
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kurallara Uyabilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,217*	,026*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	4	Negatif Sıra	2,50	10,00	2,000	,051
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		4	Eşit	-	-		
Nazik Davranabilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,725*	,039*
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	1	Negatif Sıra	1,00	1,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		7	Eşit	-	-		
Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme Zaman Konusunda Sorumluluk	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		5	Eşit	-	-		
	Kontrol	0	Negatif	,00	,00	,000	1,000

Alabilme	Grubu		Sıra				
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,156*	,024*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	1	Negatif Sıra	1,00	1,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		7	Eşit	-	-		
Başkalarına Duyarlı Olabilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	21,00		
		6	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme	Deney Grubu	1	Negatif Sıra	1,00	1,00	1,725	,285
		2	Pozitif Sıra	2,50	5,00		
		3	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,732	,083
		3	Pozitif Sıra	2,00	6,00		
		5	Eşit	-	-		
Dürtüleri Kontrol Edebilme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,264*	,024*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
Özür Dileme	Deney	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,070*	,038*

	Grubu	5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
Ödünç Alma ve Geri Verme	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,333*	,020*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		8	Eşit	-	-		
Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerin Toplamı	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,994*	,027*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	3	Negatif Sıra	2,67	8,00	1,134	,257
		1	Pozitif Sıra	2,00	2,00		
		4	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, (** $p<0.01$) düzeyinde anlamlı , (* $p<0.05$) düzeyinde anlamlı

Tablo 16’ da Deney ve Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası uyum sağlayabilme becerisi faktörlerine ilişkin (VSUDÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden;

Kurallara Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=1,217$; * $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=2,000$; $p>0,05$).

Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney Grubundaki Çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=1,725$;

* $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p > 0,05$).

Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p > 0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$).

Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme faktörüne ilişkin; *Grubundaki Çocukların* ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,156$; * $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,000$; $p > 0,05$).

Başkalarına Duyarlı Olabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$).

Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,725$; $p > 0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,732$; $p > 0,05$).

Dürtüleri Kontrol Edebilme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,264$; * $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$).

Özür Dileme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,070$; $p=,038$; * $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p > 0,05$).

Ödünç Alma ve Geri Verme faktörüne ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,333$; $*p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=,000$; $p>0,05$).

Uyum Sağlayabilme Becerisi faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=1,994$; $*p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,131$; $p>0,05$).

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Davranışın Görülme Sıklığının Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması

HAFTALAR	AİLE DEĞERLENDİRMESİ				
	GRUPLAR	N			*P
			$\bar{x}$	FARK	
1. HAFTA	Deney Grubu	6	24,83±2,994	1,67	,241
	Kontrol Grubu	8	26,50±2,726		
2. HAFTA	Deney Grubu	6	25,17±4,309	1,08	,281
	Kontrol Grubu	8	26,25±2,188		
3. HAFTA	Deney Grubu	6	24,17±3,189	2,08	,172
	Kontrol Grubu	8	26,25±1,488		
4. HAFTA	Deney Grubu	6	21,00±3,286	5,25	,016*
	Kontrol Grubu	8	26,25±2,121		

5. HAFTA	Deney Grubu	6	18,17±2,714	8,21	,002**
	Kontrol Grubu	8	26,38±2,774		
6. HAFTA	Deney Grubu	6	16,50±2,429	10,5	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,00±1,773		
7. HAFTA	Deney Grubu	6	15,33±3,141	11,29	,002**
	Kontrol Grubu	8	26,62±2,264		
8. HAFTA	Deney Grubu	6	13,50±3,564	13,62	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,12±2,475		
9. HAFTA	Deney Grubu	6	10,67±1,862	16,45	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,25±1,488		
10. HAFTA	Deney Grubu	6	8,67±1,751	19,2	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,87±1,553		
11. HAFTA	Deney Grubu	6	7,00±1,414	20,12	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,12±1,727		
12. HAFTA	Deney Grubu	6	7,00±1,789	20,15	,002**
	Kontrol Grubu	8	27,15±1,389		

** p<0.01) , *p<0.05

Tablo 17’ de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Problem Davranışın Görülme Sıklığının Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması Görülmektedir.

1. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $24,83 \pm 2,994$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,50 \pm 2,726$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 1,67 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=15,000$; $p>0,05$).

2. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $25,17 \pm 4,309$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,25 \pm 2,188$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 1,08 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=16,000$; $p>0,05$).

3. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $24,17 \pm 3,189$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,25 \pm 1,488$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 2,08 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=13,500$; $p>0,05$).

4. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $21,00 \pm 3,286$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,25 \pm 2,121$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 5,25 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=5,500$; $p<0,05$).

5. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $18,17 \pm 2,714$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,38 \pm 2,774$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 8,21 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,500$; $p<0,01$).

6. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $16,50 \pm 2,429$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,00 \pm 1,773$ ’ olduğu, ortalama puan farkının 10,5 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol

Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

7. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $15,33 \pm 3,141$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $26,62 \pm 2,264$ olduğu, ortalama puan farkının $11,29$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

8. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $13,50 \pm 3,564$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,12 \pm 2,475$ olduğu, ortalama puan farkının $13,62$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

9. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $10,67 \pm 1,862$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,25 \pm 1,488$ olduğu, ortalama puan farkının $16,45$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

10. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $8,67 \pm 1,751$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,87 \pm 1,553$ olduğu, ortalama puan farkının $19,2$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

11. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $7,00 \pm 1,414$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,12 \pm 1,727$ olduğu, ortalama puan farkının $20,12$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

12. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $7,00 \pm 1,789$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $27,75 \pm 1,389$ olduğu, ortalama puan farkının $20,15$ olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Davranışın Görülme Süresinin Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması

HAFTALAR	AİLE DEĞERLENDİRMESİ				
	GRUPLAR	N			*P
			$\bar{x}$	FARK	
1. HAFTA	Deney Grubu	6	359,17±78,830	5,42	,557
	Kontrol Grubu	8	353,75±48,825		
2. HAFTA	Deney Grubu	6	351,67±78,909	13,95	,844
	Kontrol Grubu	8	365,62±46,325		
3. HAFTA	Deney Grubu	6	318,33±74,610	37,29	,365
	Kontrol Grubu	8	355,62±41,528		
4. HAFTA	Deney Grubu	6	235,00±78,230	135	,008*
	Kontrol Grubu	8	370,00±48,329		
5. HAFTA	Deney Grubu	6	181,67±59,217	183,95	,002**
	Kontrol Grubu	8	365,62±42,631		
6. HAFTA	Deney Grubu	6	152,50±35,320	228,12	,002**
	Kontrol Grubu	8	380,62±49,888		
7. HAFTA	Deney Grubu	6	125,83±36,251	242,92	,002**
	Kontrol Grubu	8	368,75±36,327		
8. HAFTA	Deney Grubu	6	111,67±29,777	265,83	,002**
	Kontrol Grubu	8	377,50±42,173		
9. HAFTA	Deney Grubu	6	89,17±20,883	286,15	,002**
	Kontrol Grubu	8	375,32±42,715		
10. HAFTA	Deney Grubu	6	72,50±18,097	305,62	,002**
	Kontrol Grubu	8	378,12±47,580		

11. HAFTA	Deney Grubu	6	56,67±15,384	313,33	,002**
	Kontrol Grubu	8	370,00±44,078		
12. HAFTA	Deney Grubu	6	46,67±12,111	338,95	,002**
	Kontrol Grubu	8	385,62±40,746		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 18’ de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Problem Davranışın Görülme Süresinin Mann-Whitney U NPar Test Haftalara Göre Ortalama ve Farklarının Karşılaştırılması Görülmektedir.

1. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 359,17 ± 78,830 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 353,75 ± 48,825’ olduğu, ortalama puan farkının 5,42 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=19,500; p>0,05).

2. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 351,67 ± 78,909 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 365,62 ± 46,325’ olduğu, ortalama puan farkının 13,95 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=22,500; p>0,05).

3. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 318,33 ± 76,610 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 355,62 ± 41,528’ olduğu, ortalama puan farkının 37,29 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=17,000; p>0,05).

4. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 235,00 ± 78,230 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 370,00 ± 48,329’ olduğu, ortalama puan farkının 135 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=3,500; p<0,05).

5. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 181,67 ± 59,217 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının

365,62 $\pm$ 42,631' olduğu, ortalama puan farkının 183,95 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

6. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 152,50 $\pm$ 35,320 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 380,62 $\pm$ 49,888' olduğu, ortalama puan farkının 228,22 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

7. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 125,83 $\pm$ 36,251 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 368,75 $\pm$ 36,327' olduğu, ortalama puan farkının 242,92 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

8. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 111,67 $\pm$ 29,777 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 377,50 $\pm$ 42,173' olduğu, ortalama puan farkının 265,83 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

9. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 89,17 $\pm$ 20,837 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 375,62 $\pm$ 42,715' olduğu, ortalama puan farkının 286,15 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

10. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 72,50 $\pm$ 18,097 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 378,12 $\pm$ 47,580' olduğu, ortalama puan farkının 305,62 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

11. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması 56,67 $\pm$ 15,384 iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının 370,00 $\pm$ 44,078' olduğu, ortalama puan farkının 313,33 olduğu görülmektedir. Deney ve

Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

12. Haftaya bakıldığında; Deney Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığının ortalaması $46,67 \pm 12,111$ iken; Kontrol grubundaki çocukların ortalamasının $385,62 \pm 40,746$ olduğu, ortalama puan farkının 338,95 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışın görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<0,01$).

4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Otistik Çocukların Annelerinin Görüşlerine Göre

Uygulanan Program ile Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığı ve Devam Etme Süresi

Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular

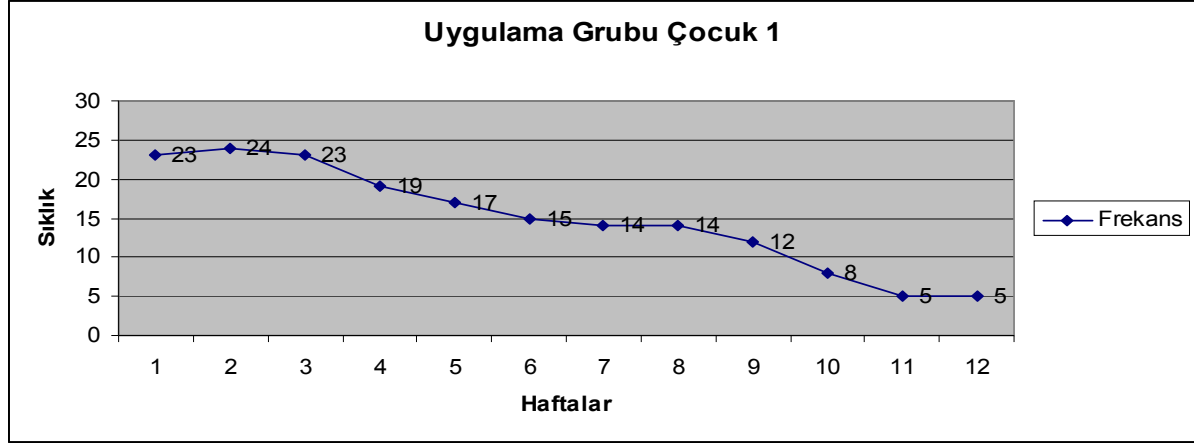
Verilerin toplanılmasına; uygulamaya başlamadan, bir önceki hafta (Grafikte 1. Hafta olarak görülmektedir) başlanmış olup; uygulamanın başladığı ve devam ettiği (Grafikte 2. ve 11. Haftalar olarak görülmektedir) on (10) haftayı ve uygulama sona erdikten sonraki haftayı da (Grafikte 12. Hafta olarak görülmektedir) kapsayan toplam 12 Hafta boyunca Deney ve Kontrol grubundaki çocukların davranış problemlerindeki görülme sıklığı ve süresi aileleri tarafından gözlemlenerek, takip çizelgelerine kayıt edilmiştir.

Araştırma süresince her hafta elde edilen veriler, grafik olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde grafik analiz tekniklerinden çizgi grafik kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların acık isimleri yerine, isim ve soy isimlerinin baş harfleri kullanılmıştır.

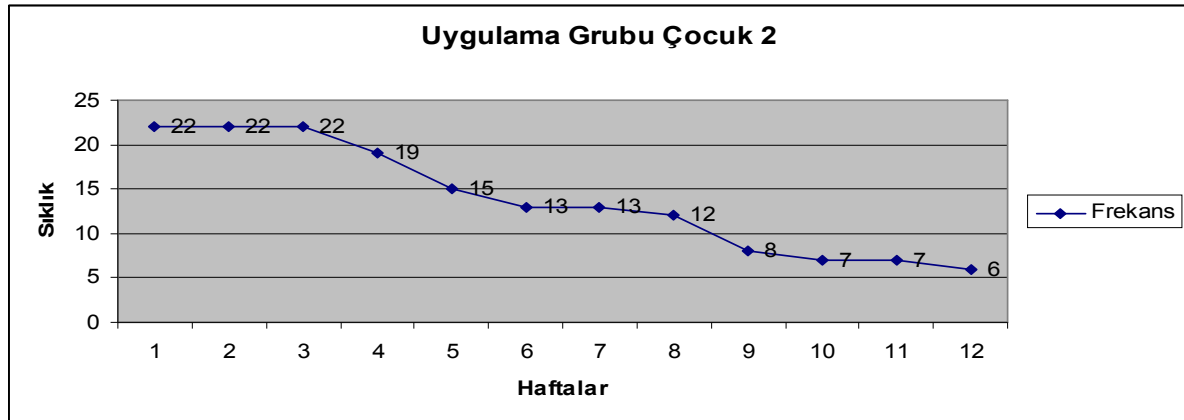
4.4.1. Deney Grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığını Gösteren Bulgular

Şekil 3: “B.D.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 3' te yer alan grafikte, deney grubundaki B.D.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına, haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 23 defa; uygulamanın başladığı 2. hafta 24 defa ve 3. hafta 23 defa olduğu ve öfke nöbetlerinin görülme sıklığında bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında belirgin bir azalma olduğu ve bu azalmanın 4. haftada 19' a gerilediği görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da öfke nöbetlerinin görülme sıklığındaki azalmanın devam ettiği ve 11. ve 12. haftalara bakıldığında öfke nöbetlerindeki görülme sıklığının haftada 5' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

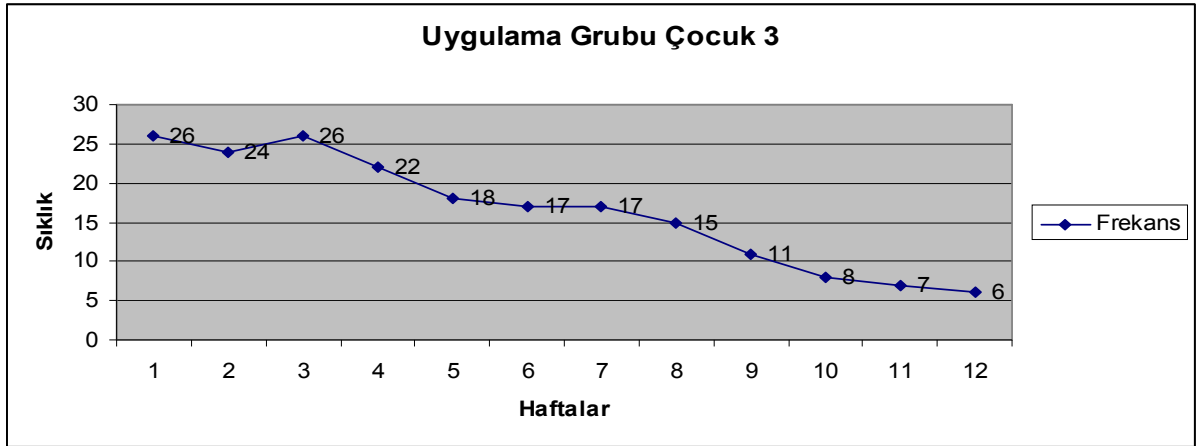
Şekil 4: “E.Ü.T.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 4' te yer alan grafikte, deney grubundaki E.Ü.T. 'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına, haftalara göre bakıldığında; uygulama

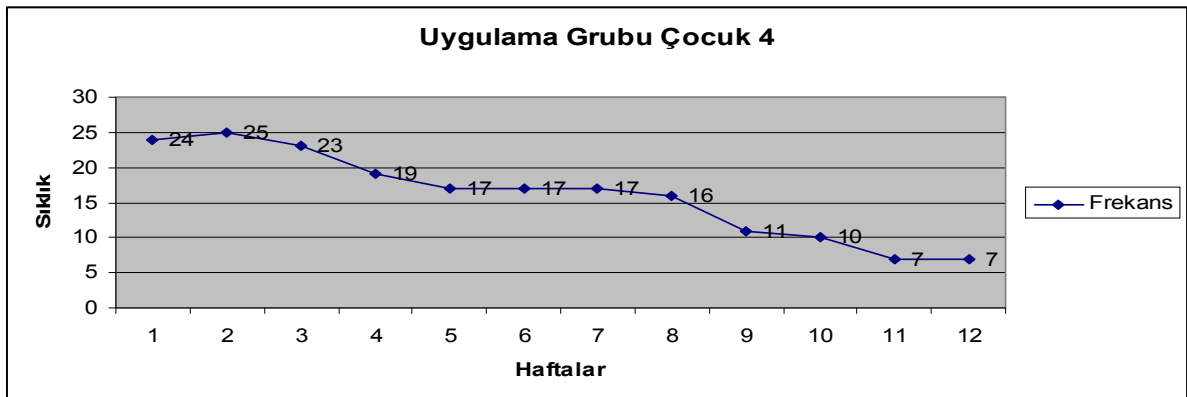
öncesi olan 1. hafta, uygulamanın başladığı 2. hafta ve 3. hafta öfke nöbetlerinin görülme sıklığının haftada 22 defa olduğu ve bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. haftadan sonra ve diğer haftalarda da öfke nöbetlerinin görülme sıklığının azalmaya devam ettiği ve 11. hafta 7' defaya 12. hafta ise nöbetlerin görülme sıklığının 6' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 5: “A.Y.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



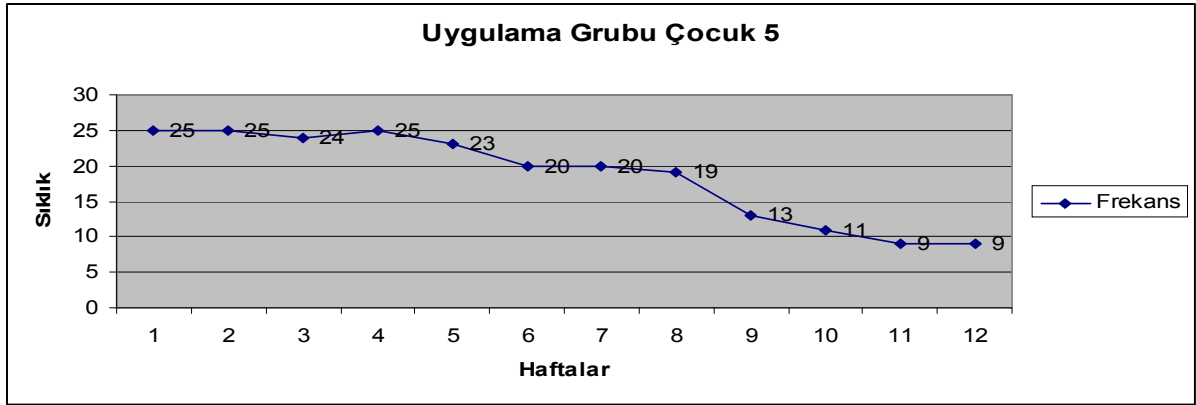
Şekil 5' te yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına, haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 26 defa, uygulamanın başladığı 2. hafta 24 defa ve 3. hafta 26 defa nöbetlerin tekrar ettiği ve bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 22' ye gerilediği ve diğer haftalarda da öfke nöbetlerindeki görülme sıklığının azalmaya devam ettiği ve 11. hafta 7 defa ve 12. hafta ise 6' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 6: “A.Y.G.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



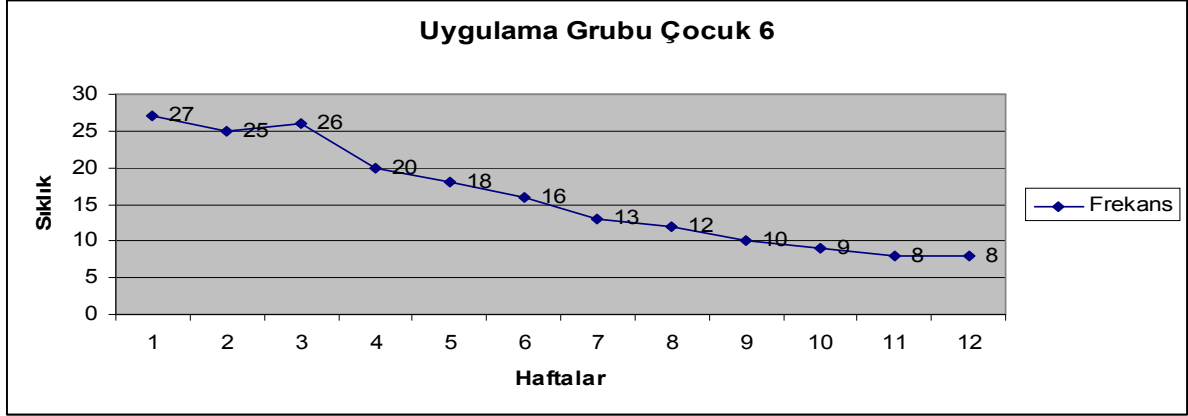
Şekil 6' da yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.G.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 24 uygulamanın başladığı 2. hafta 25 ve 3. hafta 23 defa nöbetlerin tekrar ettiği, öfke nöbetlerinin görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 19' a gerilediği, diğer haftalarda da öfke nöbetlerinin görülme sıklığının azalmaya devam ettiği, 11. ve 12. haftalarda nöbetlerin sıklığının 7' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 7: “Y.Z.Ö.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 7' de yer alan grafikte, deney grubundaki Y.Z.Ö.'nün problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, uygulamanın başladığı 2. hafta 25 defa, 3. hafta 24, 4. hafta 25 defa tekrar ettiği ve öfke nöbetlerinin görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 4. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 5. hafta 23' e gerilediği ve diğer haftalarda da azalmaya devam ettiği, 11. ve 12. haftalara bakıldığında öfke nöbetlerinin görülme sıklığının haftada 9' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 8: “A.N.Ç.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik

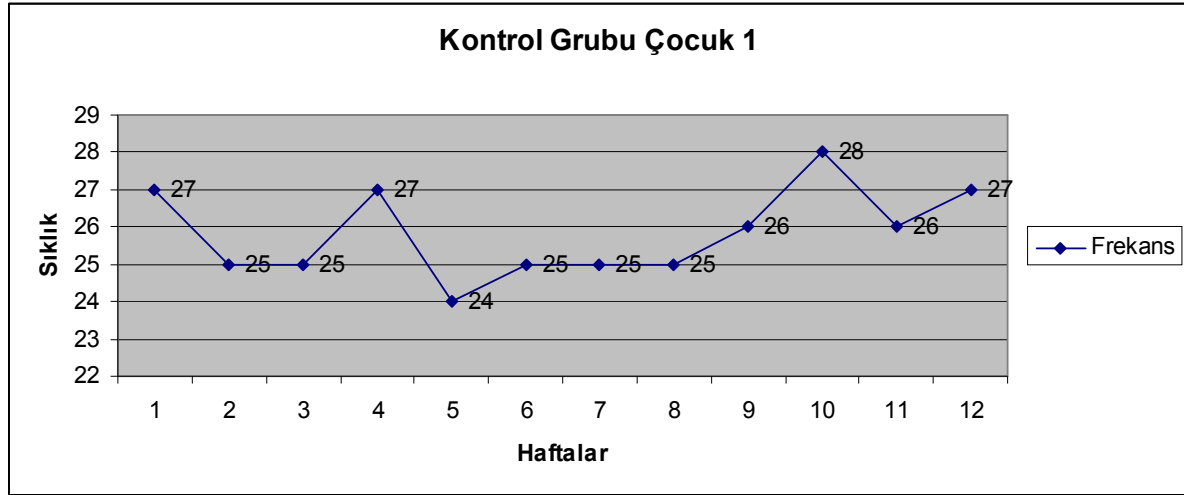


Şekil 8' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.N.Ç.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 27 defa, uygulamanın başladığı 2. hafta 25 defa, ve 3. hafta 26 defa tekrar ettiği ve öfke nöbetlerinin görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra nöbetlerin görülme sıklığında bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 20' ye gerilediği ve diğer haftalarda da azalmaya devam ettiği, 11. ve 12. haftalara bakıldığında öfke nöbetlerinin görülme sıklığının haftada 8' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

4.4.2. Kontrol Grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Görülme Sıklığını Gösteren Bulgular

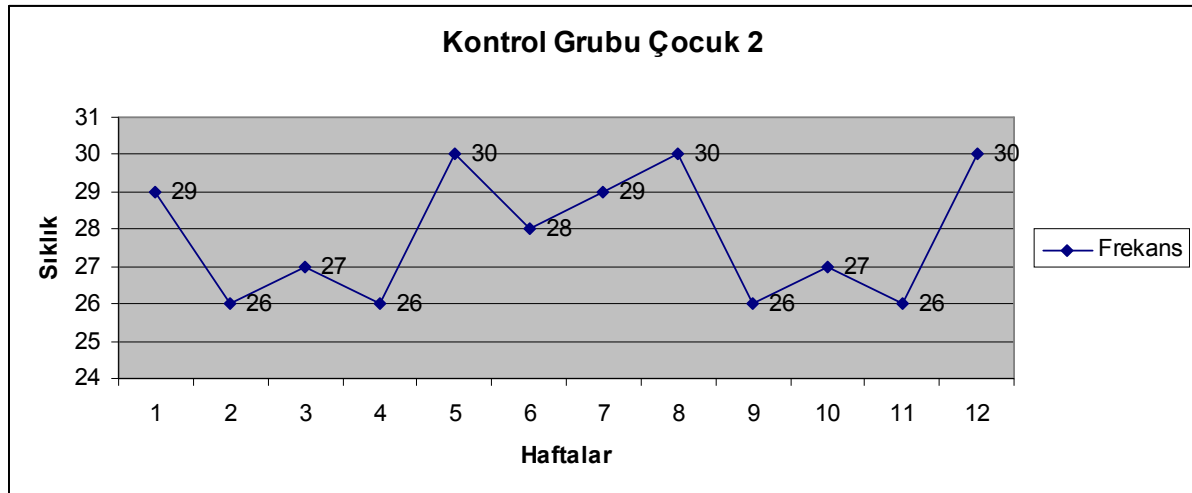
Aşağıda, kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına ait grafikler yer almaktadır.

Şekil 9: “E.N.A.” ya Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



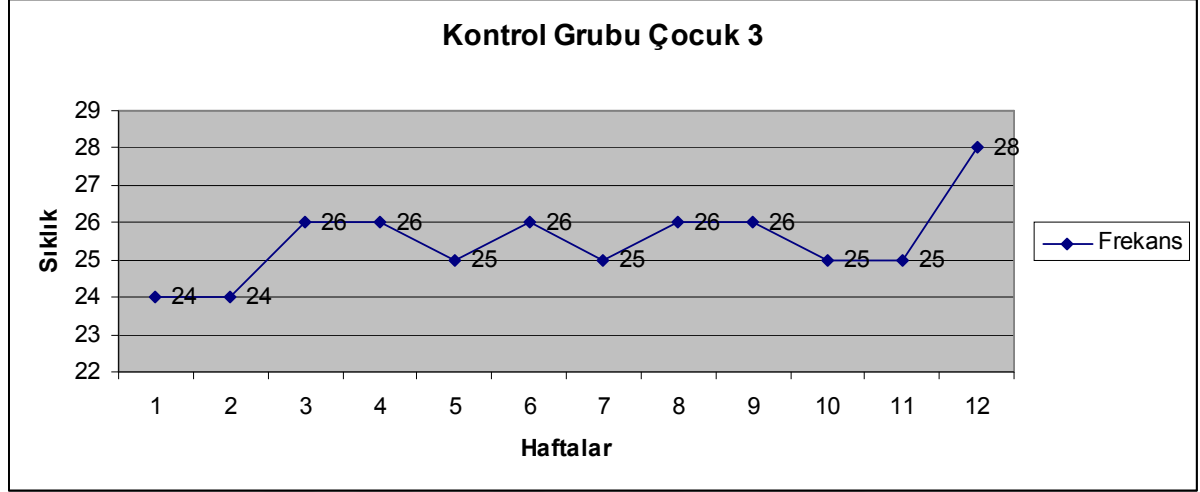
Şekil 9' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki E.N.A.'nın problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin 24 ile 27 defa arasında değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 10: “N.D Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



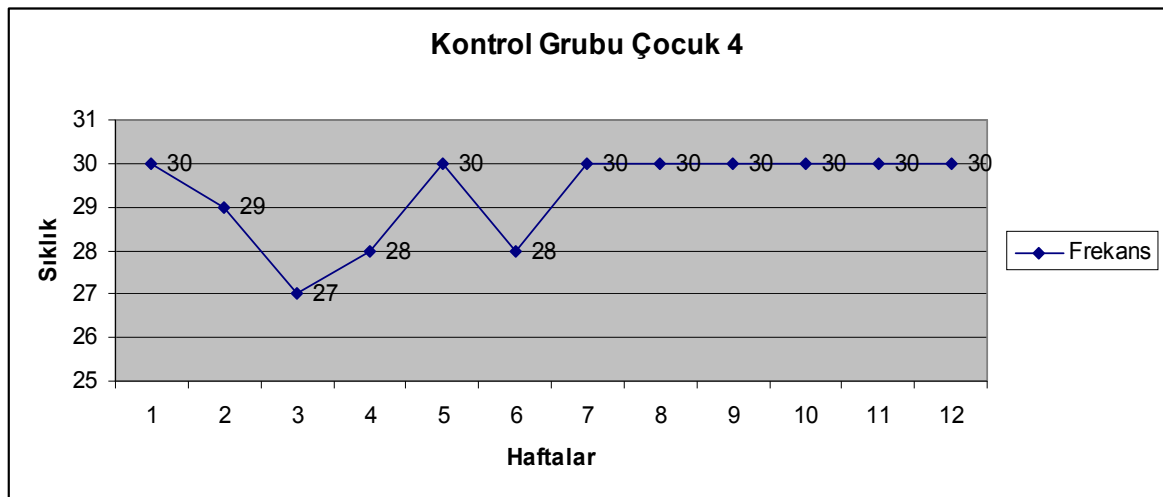
Şekil 10' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki N.D.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 25 ile 30 defa arasında değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 11: “A.Z.A” ya Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 11' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.Z.A.'nın problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 24 ile 28 defa arasında değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

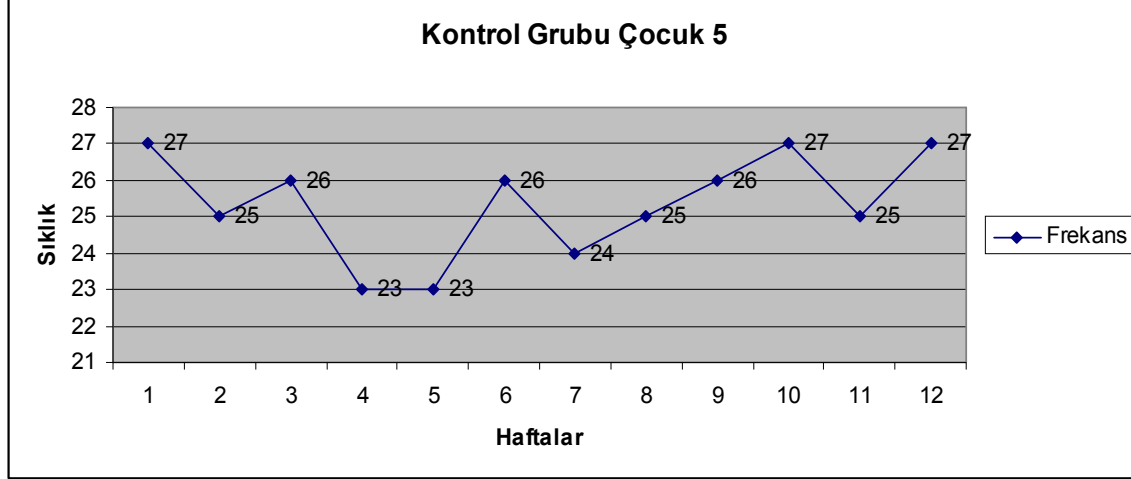
Şekil 12: “Z.U.” ya Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 12' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki Z.U.'nun problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta,

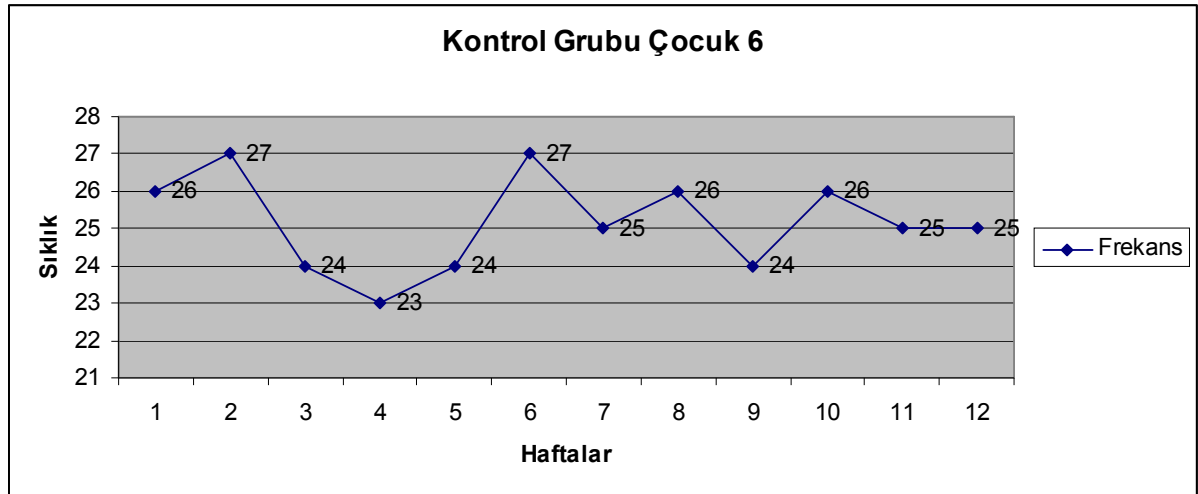
ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 27 ile 30 defa arasında değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 13: “A.T.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



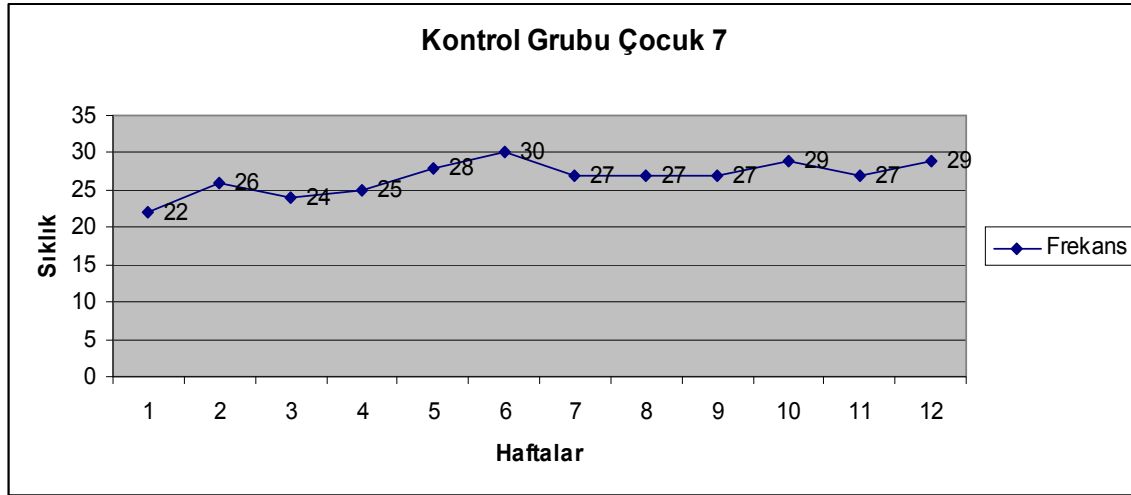
Şekil 13' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.T.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 23 ile 27 defa arasında değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 14: “M.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



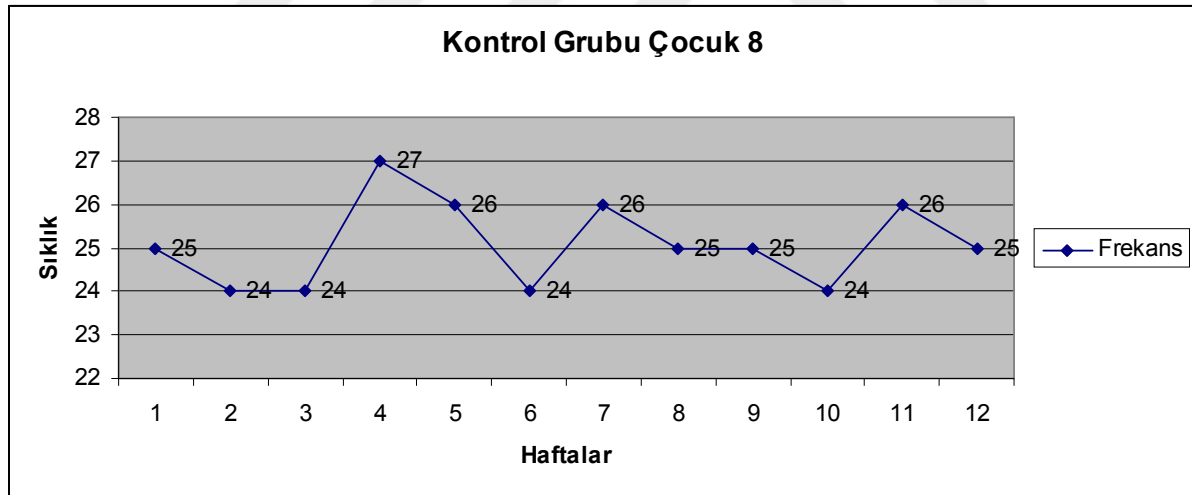
Şekil 14' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki M.K.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 23 ile 27 defa arasında değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 15: “F.B.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik



Şekil 15' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki F.B.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 22 ile 29 defa arasında değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Şekil 16: “Y.A.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerindeki Görülme Sıklığını Gösteren Grafik

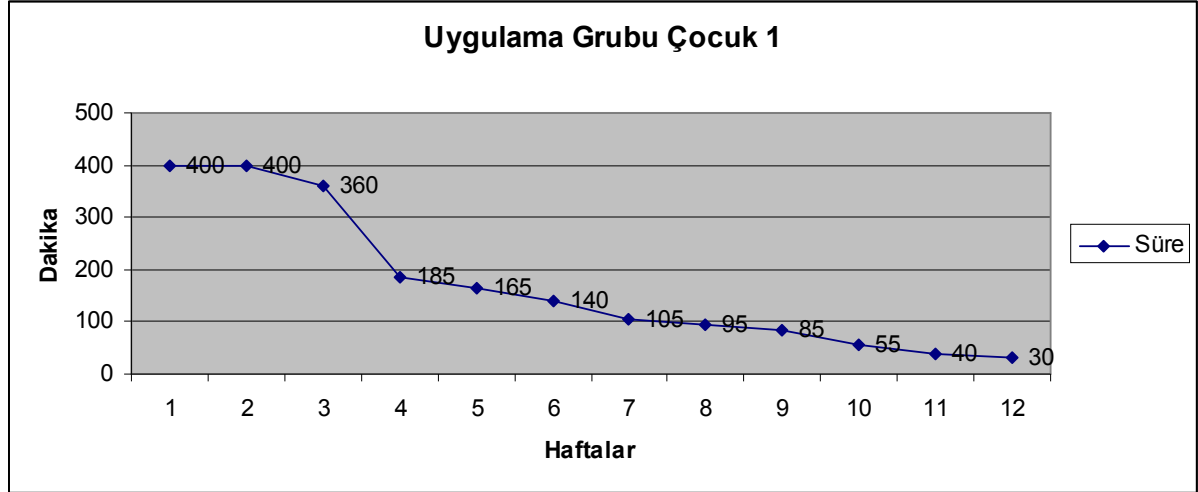


Şekil 15' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki Y.A.K.'nin problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında öfke nöbetlerinin haftada 25 ile 27 defa arasında değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

4.4.3. Deney grubundaki Çocuklarda Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Bulgular

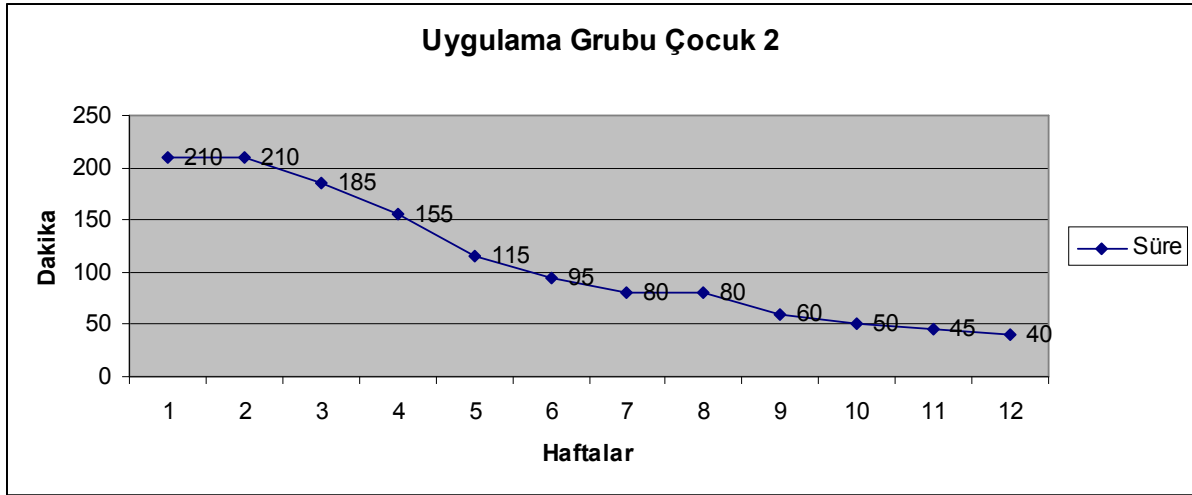
Aşağıda, deney grubundaki çocuklarda görülen davranış problemlerine bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme sürelerini gösteren grafikler yer almaktadır.

Şekil 17: “B.D.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



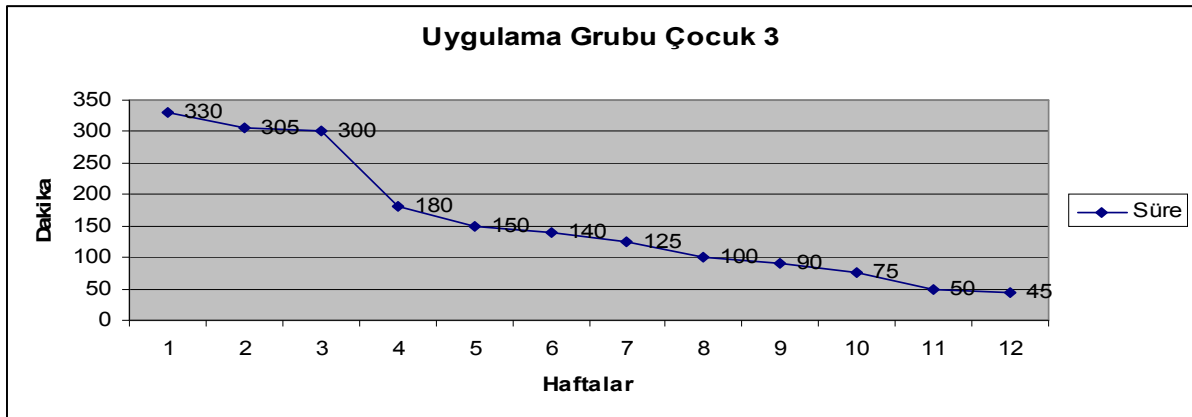
Şekil 17' de yer alan grafikte, deney grubundaki B.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbet süresinin 400 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 400 dakika sürdüğü ve, öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik görülmediği; 4. hafta öfke nöbetlerinin süresinin 185' e gerilediği ve belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği, 11. hafta 40 dakikaya ve 12. hafta ise 30 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 18: “E.Ü.T.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 18' de yer alan grafikte, deney grubundaki E.Ü.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbetlerin 210 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 210 dakika ve sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik görülmediği; 3. hafta sürenin 185 dakikaya gerilediği ve belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği 4. hafta ve diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği, 11. hafta 45 dakikaya ve 12. hafta ise 40 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

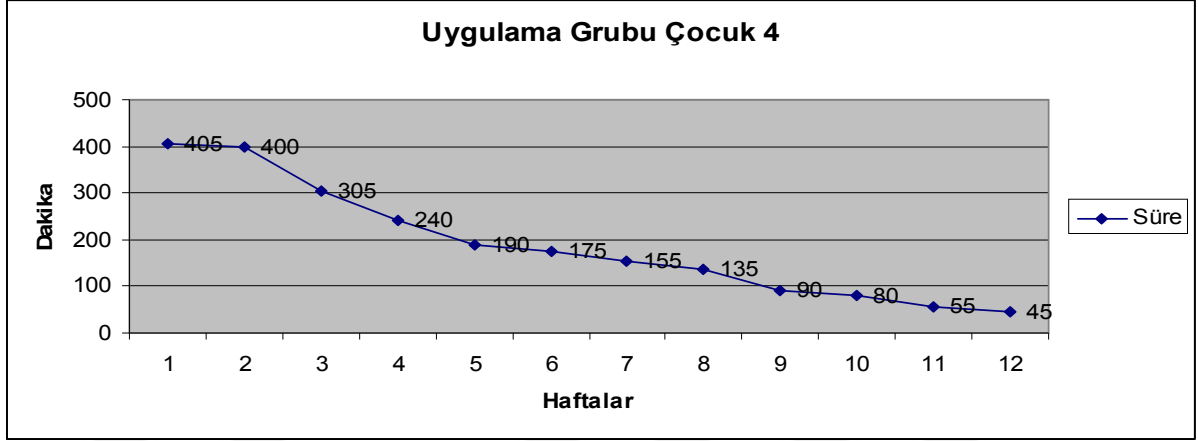
Şekil 19: “A.Y.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 19' da yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbetlerin süresinin 330 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 305 dakika ve 3. hafta 300 dakika olduğu, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra nöbetlerin süresinin uygulamanın devam ettiği 4. hafta sürenin 180' e gerilediği ve belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın

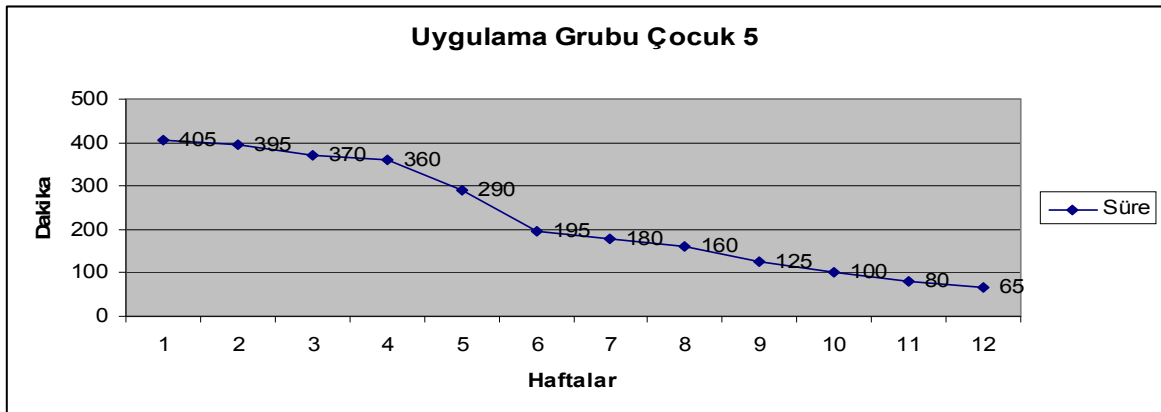
devam ettiği diğer haftalarda da öfke nöbetlerinin süresinin azalmaya devam ettiği, 11. hafta 50 dakikaya ve 12. hafta ise 45 dakika ya kadar gerilediği görölmektedir.

Şekil 20: “A.Y.G.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 20' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.G.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbet sürelerinin 405 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 400 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik görölmediği; 3. hafta ise öfke nöbetlerinin süresinin 305 dakikaya gerilediği ve belirgin bir değişiklik olduğu görölmektedir. Uygulamanın devam ettiği 4. hafta ve diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği 11. hafta 55 dakika ve 12. hafta ise 45 dakika ya kadar gerilediği görölmektedir.

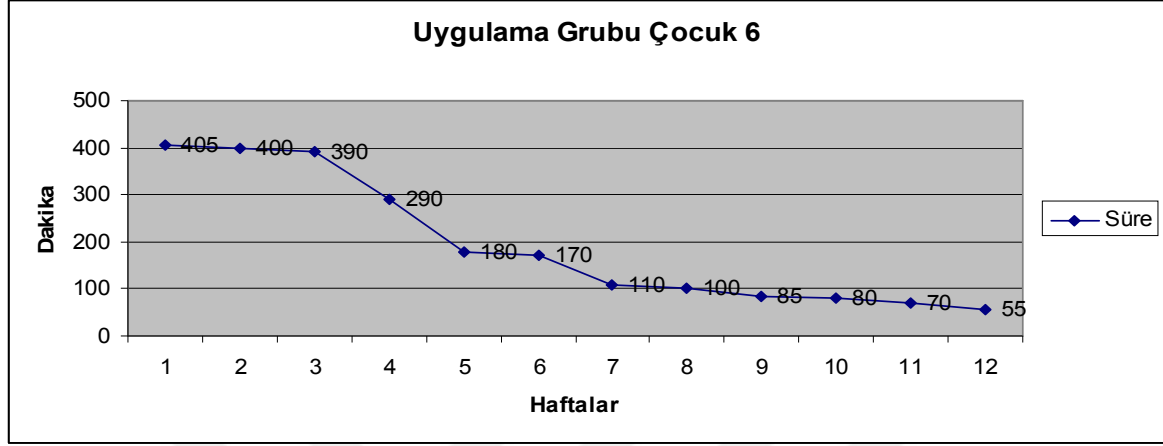
Şekil 21: “Y.Z.Ö” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 21' de yer alan grafikte, deney grubundaki Y.Z.Ö' nün problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbet sürelerinin 405 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 395 dakika ve 3. hafta 370 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görölmediği; 4. hafta ise öfke nöbetlerinin süresinin 290' a gerilediği ve belirgin bir değişiklik

olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da öfke nöbetlerinin süresinin azalmaya devam ettiği, 11. hafta 80 dakikaya ve 12. hafta ise 65 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 22: “A.N.Ç” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik

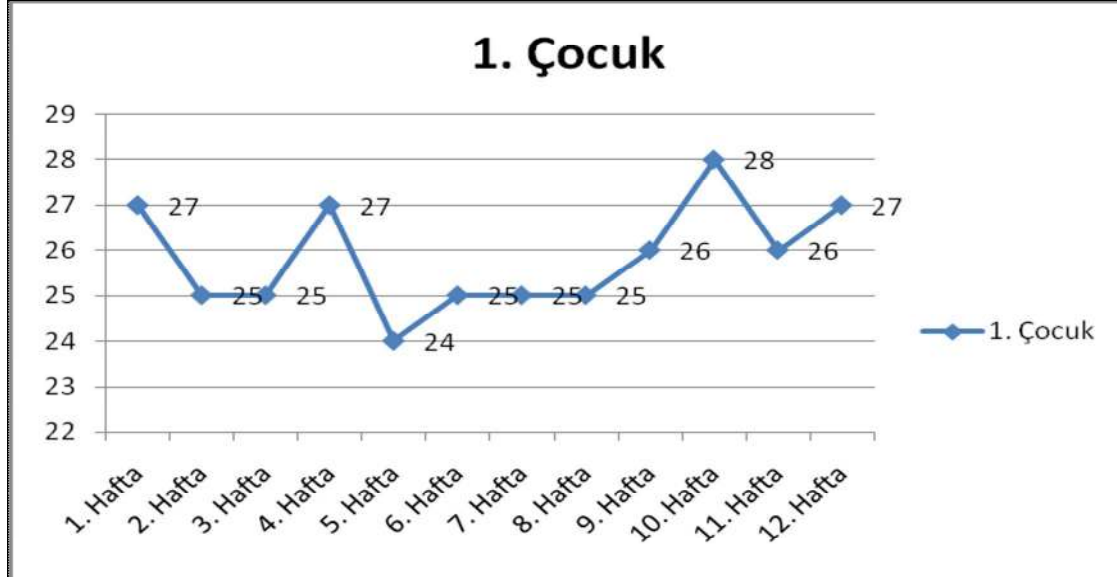


Şekil 22' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.N.Ç.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, nöbet süresinin 405 dakika, uygulamanın başladığı 2. hafta 400 dakika ve 3. hafta 390 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ise öfke nöbetlerinin süresinin 290' a gerilediği ve belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da sürenin azalmanın devam ettiği, 11. hafta 70 dakikaya ve 12. hafta ise 55 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

4.4.4. Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Problem Davranışa Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Öfke Nöbetlerinin Devam Etme Süresini Gösteren Bulgular

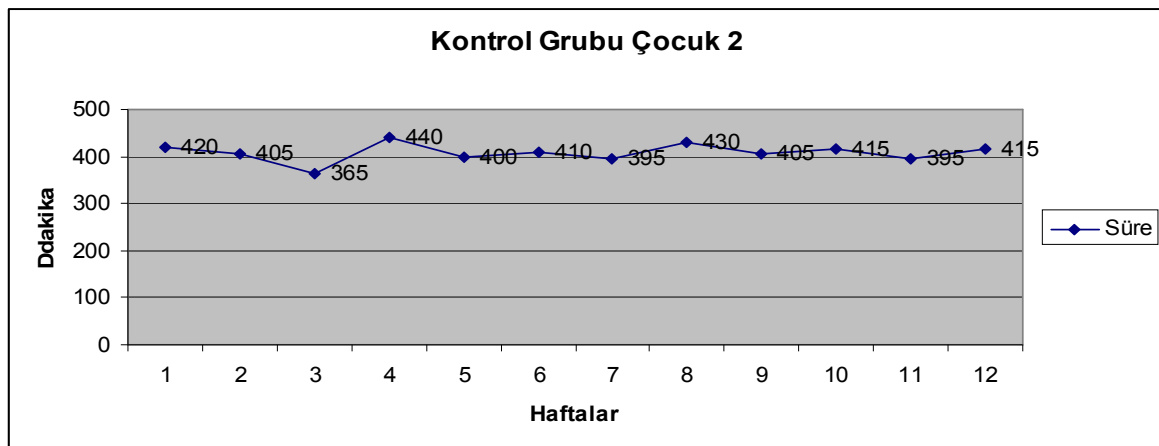
Aşağıda. Kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme sürelerini gösteren grafikler yer almaktadır.

Şekil 23: “E.N.A” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



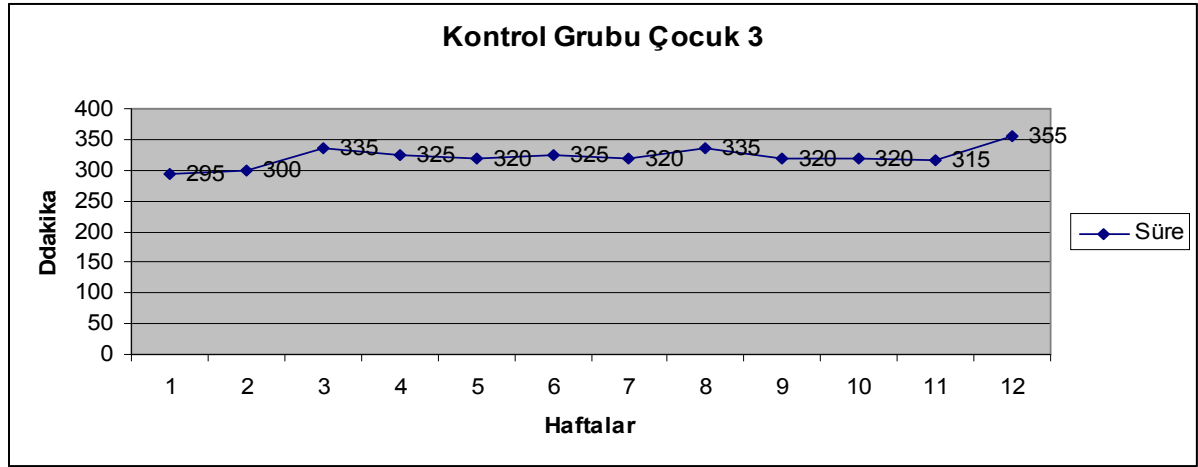
Şekil 23' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki E.N.A.'nın problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 380 dakika, 2. hafta 400 dakika ve 3. hafta 405 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. hafta 435 dakika ve 12. hafta ise 440 dakika olduğu, öfke nöbetlerinin süresinde artış bir olduğu görülmektedir.

Şekil 24: “N.D.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



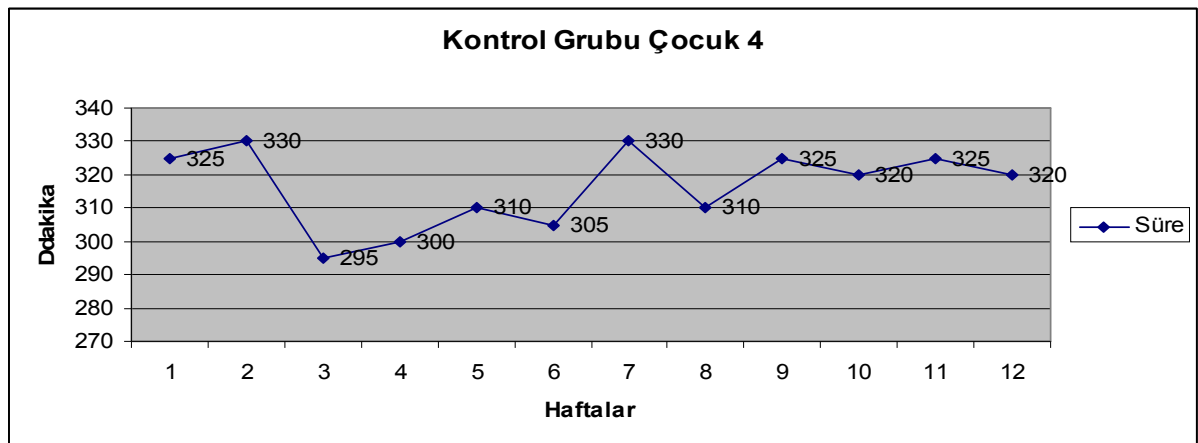
Şekil 24' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki N.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 420 dakika, 2. hafta 405 dakika ve 3. hafta 365 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 395 dakika ve 12. haftada 415 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 25: “A.Z.A” ya Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



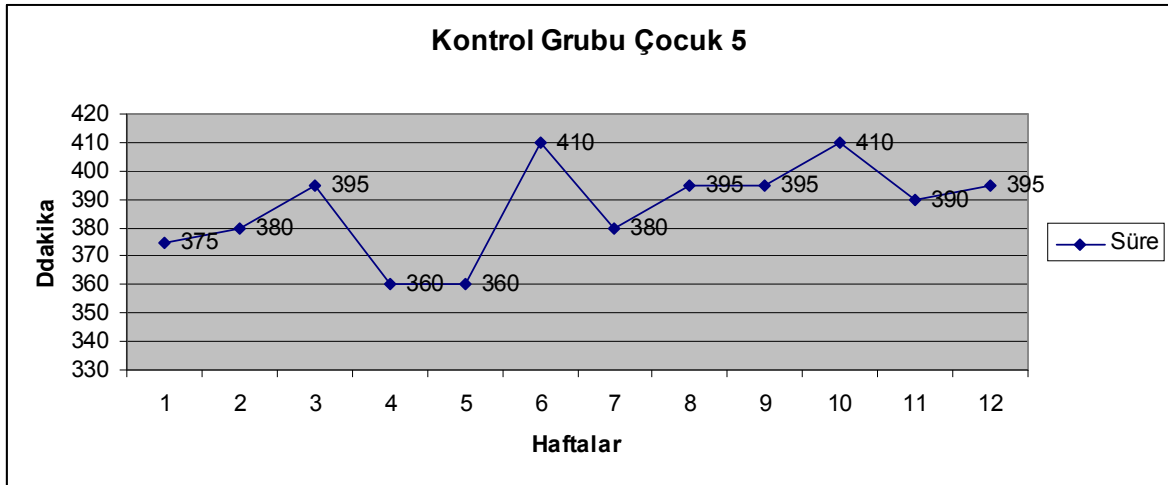
Şekil 25' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.Z.A.'nın problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 295 dakika, 2. hafta 300 dakika ve 3. hafta 335 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 315 dakika ve 12. haftada 355 olduğu problem davranışın süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 26: “Z.U” ya Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



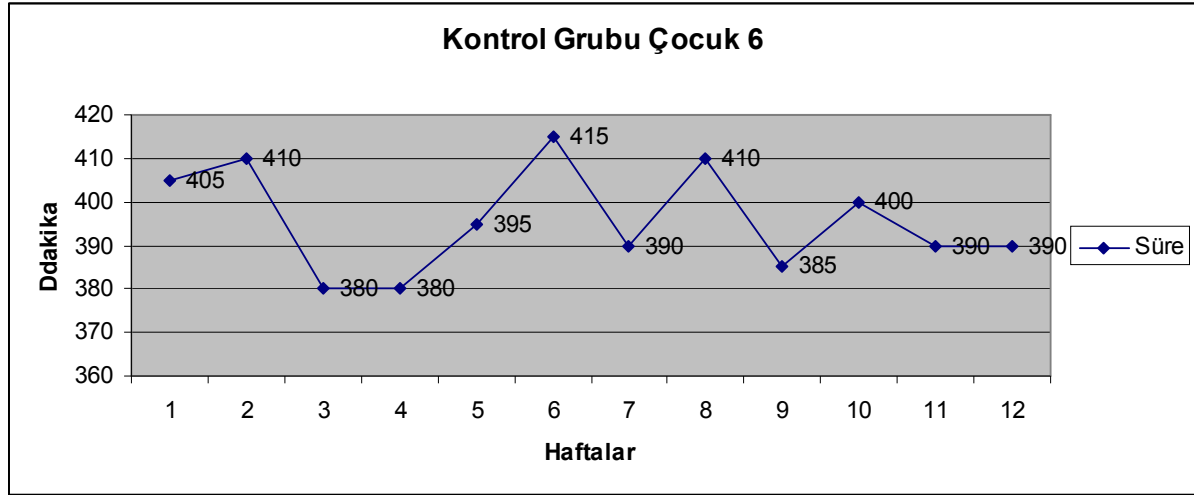
Şekil 26' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki Z.U.'nun problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 325 dakika, 2. hafta 330 dakika ve 3. hafta 295 dakika sürdüğü, 3. hafta bir azalma olsada, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 325 dakika ve 12. haftada 320 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 27: “A.T.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



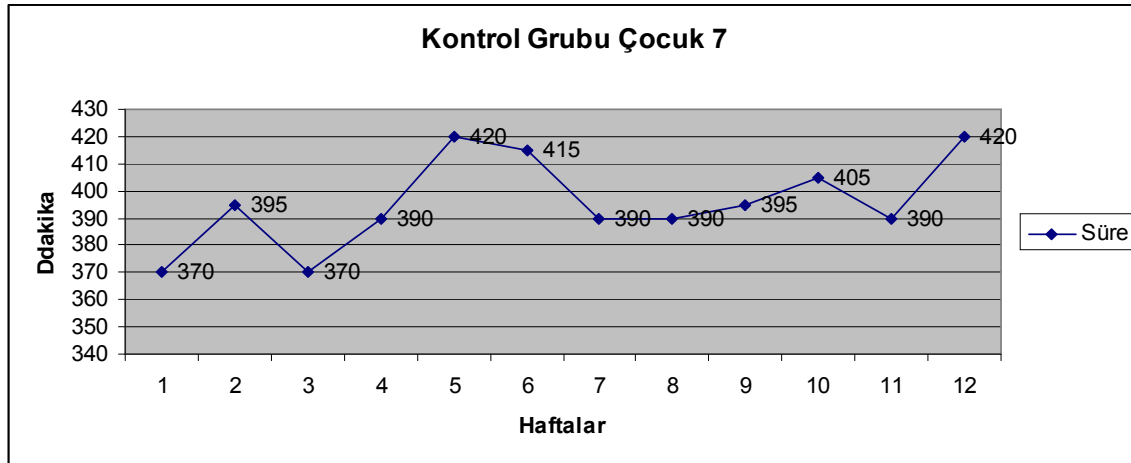
Şekil 27' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 375 dakika, 2. hafta 380 dakika ve 3. hafta 395 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 395 dakika ve 12. haftada 390 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 28: “M.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



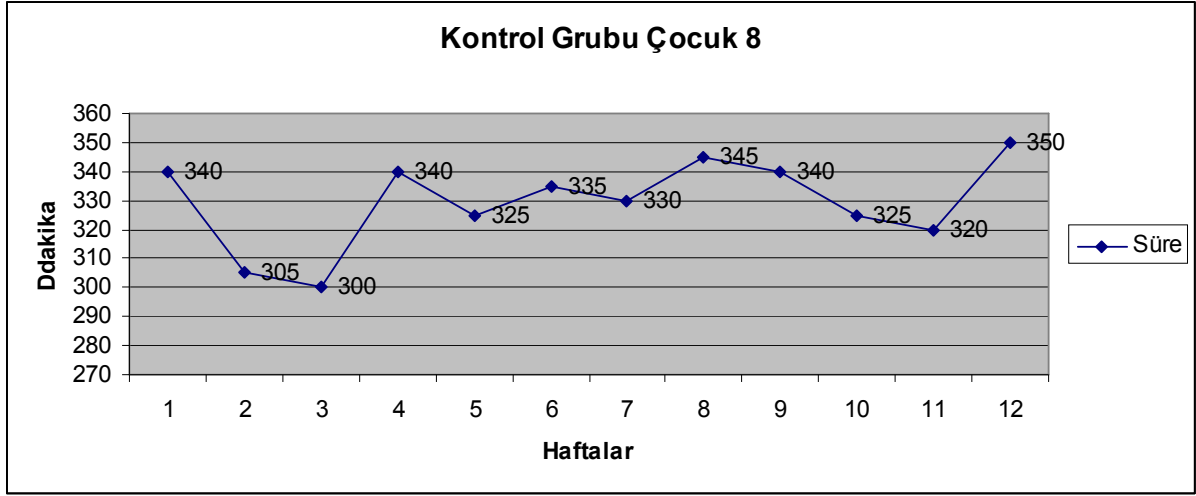
Şekil 28' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki M.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 405 dakika, 2. hafta 410 dakika ve 3. hafta 380 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 390 dakika ve 12. haftada 390 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 29: “F.B.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 29' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki F.B.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 370 dakika, 2. hafta 395 dakika ve 3. hafta 370 dakika sürdüğü, öfke nöbetlerinin süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 390 dakika ve 12. haftada 420 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 30: “Y.A.K.” ye Ait Öfke Nöbetlerin Devam Etme Süresini Gösteren Grafik



Şekil 30' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki Y.A.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin ne kadar sürdüğüne haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 340 dakika, 2. hafta 305 dakika ve 3. hafta 300 dakika sürdüğü, 2. ve 3. hafta bir azalma olduğu fakat diğer haftalarda öfke nöbetlerinin süresinde bir artışın olduğu ve 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 320 dakika ve 12. haftada 350 olduğu öfke nöbetlerinin süresinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada Otistik Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Düzeltilmesiyle Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin İlişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasında bulgulardaki tablo sırası ve çözülmeye çalışılan problem cümleleri bir diziliş oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Buna göre aşağıdaki tartışma dizilisi; 1- Deneklerin öğrenmedeki bireysel faktörlerinin bir kısmını oluşturan bilgilerin, yani tablo 1' in yorumlanması, 2- Deney ve Kontrol gruplarının Anne – Babalarına uygulanan verilerinin, yani tablo 13 – 24'nin yorumlanması, bu verilerle bağlantılı olarak gruplardaki deneklerin anne-babaları tarafından elde edilen davranış gözlem formlarının yorumlanması da tablo 25 – 26'da bakılmıştır.

Tablo 1'de elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete göre dağılımlarını yansıtmaktadır. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıklarını görülmektedir.

Tablo 1'de elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşlarına göre dağılımlarını yansıtmaktadır. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulanan programdan sonra deney grubundaki farklı yaşlardaki çocukların problem davranışlarında azalma görülürken, kontrol grubundaki farklı yaşlarda olan çocukların problem davranışlarının değişmediği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre çocukların problem davranışlarının azalmasında yaş değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 1' de çocukların, birlikte kaldıkları ebeveynlerine ve okul öncesi özel eğitim alma durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 1' de çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir. Ailelerin gelir düzeylerinin her iki grupta 1001 – 1500 TL aralığında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 1' de çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 1' de çocukların doğum sıralamalarına göre dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılık olduğu görülmektedir. Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası faktörler ile otizm arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (todev.org).

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin ilkokul ve lise mezunu aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının ilkokul ve lise mezunu aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Nicel bulgulardaki ön-test sonuçlarına bakıldığında çocukların davranış problemlerinin devam etmesinde ailelerin eğitim düzeylerinin, çocukların içinde bulundukları durumdan kurtulmalarında onlara gerekli ve doğru yardımın yapılamaması, sorunların giderilmesinde nasıl bir yol izleneceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının etkisinin olabileceği söylenilebilir.

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki Anne ve Baba meslek durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin ev hanımı/çalışmıyor aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Babalarının meslek durumlarına göre incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki 1 çocuğun babasının serbest meslek aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin yapmakta oldukları mesleklerin birbirine benzer olduğu söylenilebilir.

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki Anne ve Baba Yaş durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşlarının 35-39 ile 40-44 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşlarının 40-44 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Otizmin nedenleri ile Anne- Baba yaşı arasında net bir bulgu olmamakla birlikte, genetik faktörlerin otizmle ilişkisini bulmayı hedefleyen araştırmalar otizmin birçok faktöre bağlı bir bozukluk olduğunu göstermektedir. Birden fazla gen ve çevresel faktörlerin bir arada otizme yol açtığı düşünülmektedir (mebk12.meb.gov.tr).

Araştırma grubuyla ilgili olarak tüm bu özellikler sıralandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarını oluşturan otistik özellik gösteren çocukların genel özellikleri bakımından benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 5' te Deney ve Kontrol gruplarının ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar teste göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin alt maddelerinden;

Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, Gruplara Dahil Olabilme, faktörlerine ilişkin *ön-test* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olmadığı ve gruplar arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* puanlarına bakıldığında; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Gruplara Dahil Olabilme faktörlerine ilişkin maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, görülmektedir ($**p<0.01$). Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, faktörlerine ilişkin maddelerinde bir farkın olduğu fakat, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Otistik bireyler için bir tutundurma aracı olan spor (fiziksel aktivite) etkinlikleri bu bireylerin toplumsal yaşamda var olabilmelerinin en önemli basamağıdır (Atalay&Kaaradağ, 2011).

Çocuk aktif spor yaparken, gir gruba ait olma ve o grupla dayanışmaya girme şeklinde sosyal bir işlevde yerine getirmektedir (Yavuzer, 2005).

Ergun'a göre, “Spor fiziksel ve ruhsal yapıya sağladığı destek yanında disiplin, güven, rekabet ve arkadaşlık hislerini uyandırarak çocuğa sosyal rolünü de kazandırır. Engelli birey için bu sosyal rolün evrensel dili spordur” (İlhan, L., 2008).

“Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken – dinlerken) göz kontağı kurar” sorusuna verilen cevapların dağılımı spor yapmayan grupta hiçbir zaman yapmaz %12,5, çok az yapar %62,5, genellikle yapar %25 olarak bulunurken; spor yapan grupta bu değerler çok az yapar %10, genellikle yapar %50, çok sık yapar %25 ve her zaman yapar %15 olarak bulunmuştur. Genellikle yapar, çok sık yapar ve her zaman yapar cevaplarındaki ciddi orandaki artışlar, spor yapan otistiklerin bu becerideki gelişimlerini açıkça ifade etmektedir (Esen, 2010).

İlhan'ın 2008 de yaptığı bir çalışmanın sonucunda, uygulanan özel beden eğitimi programı zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerine olumlu etki sağlamıştır ve bu etkinin, özellikle başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma ve paylaşımcılık alanlarında anlamlı bir gelişime neden olduğu görülmektedir (İlhan, 2008).

Oyun, çocuğun hiç kimseden öğrenemeyeceği konuları, kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir. Oyun yoluyla çocuk, birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir şekilde boşaltma olanağı bulur. Çocuk arkadaşlarıyla oynarken; İşbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğrenir (Yavuzer, 2005).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunma, Arkadaşlık, Hediye Verme faktörlerinde ise bir fark olduğu fakat; istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 6’ da Deney ve Kontrol gruplarının ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar teste göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörlerine ilişkin ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve gruplar arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Aynı maddelerin son-test ortalamalarına bakıldığında; Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0.01$). Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*P<0.05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Oyun sayesinde çocuk içinde bulunduğu yetenekleri ortaya çıkararak gelecekteki üsleneyeği rollerin küçük bir provasını yaparak hem birikmiş enerjisini sarf eder hem de diğer çocuklarla işbirliğini ve toplumsallaşmayı öğrenir. Çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum göstermesinde oyunun rolü büyüktür. Çocuk, ev ve okul çevresinde neyin doğru, neyin yanlış kabul edildiğini görür. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilir (Pehlivan, 2010).

Yavuzer'e (1999) göre; Oyun bir yandan çocuğun gelişimine katkıda bulunurken, öte yandan eğitici bir değere sahiptir. Bir yandan izleyen yetiştikine çocuğun kişilik özellikleriyle ilgili önemli ipuçları verirken, bir yandan da çocuk için tedavi edici özelliğe sahip bir etkinliktir (Yavuzer, 2005).

Çocuğun gelişmesini ve şekillenmesini etkileyen unsurların basında oyun gelir. Oyun, çocuğun hareket ihtiyacını karşıladığı bir metoddur (Hazar, 1997, Akt. İlhan, 2007).

“Spor, bireyin dinamik sosyal çevrelere katılımını sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı, kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Modern toplumlarda sporun çoğunlukla kollektif bir etkinlik olduğu göz önünde bulundurulduğunda sportif

faaliyetler aracılığıyla, sporla ilgilenen bireyler değişik insan gruplarıyla sosyal ilişkiye girmektedir. Spor bireyin kendi dar dünyasından kurtularak başka ortamlarda, başka kişilerden, inançlardan, düşüncelerden insanlarla iletişim içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve onları etkilemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle sporun, yeni dostluklar kurulmasına, pekiştirilmesine ve sosyal kaynaşmaya destek sağladığı ve özellikle engelli bireylerin topluma kazandırılmasında önemli rol üstlendiği söylenebilir (Yetim, 2005 Akt. İlhan, 2008).

Akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunması sonucunda da bu bireyler kendilerine olan güvenlerini artırabilirler ve daha geniş bir topluluğa ait olma ve değerli olma duygularını yükseltebilirler (Kuz, 2001).

Aktif olarak spor yapan zihinsel engelli bireyler ile spor yapmayan akranlarının, sosyalleşme ve aile içi davranış özelliklerini değerlendirmiş ve spor yapanların, yapmayanlara oranla daha fazla sosyal davranış özelliği gösterdiğini belirtmiştir (Babkes 1999, Akt. İlhan, 2008).

Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 7’ de Deney ve Kontrol gruplarının ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Uyum Sağlama Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar teste göre ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Kurallara Uyabilme , Nazik Davranabilme, Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Başkalarına Duyarlı Olabilme, Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanlarına bakıldığında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve gruplar arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Kurallara Uyabilme , Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0.01$). Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme faktörün de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0.05$). Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme faktöründe her iki grup arasında bir fark olduğu fakat; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Engelli bireyler için beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, tüm gelişim yönlerini destekleyici özelliği göz önünde bulundurulduğunda, bu etkin mekanizmanın, söz konusu kurumlarda vazgeçilmez bir araç olarak kullanılması kaçınılmazdır (İlhan, 2007).

Spor ortamında çocuk, gerçekçi bir biçimde yeteneklerini bilir, kendini iyi tanır ve kabul eder. O, sorumluluklarının bilincindedir ve duygularını kontrol altına alabilmeyi öğrenmiştir (Yavuzer, 2005).

Bir grup özel eğitimci ile birlikte yaptığı araştırmada akademik öğrenmede zamanlama ve uyum üzerinde hareket eğitiminin etkisini araştırmış, hareket eğitiminin akademik öğrenmede zamanlama ve uyum üzerindeki olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir (Webster, 1987, Akt. İlhan, 2007).

Kınalı, 2003 göre; “Beden eğitimi ve spor etkinlikleri engelli bireylerin gerek engelleri dolayısıyla içinde bulundukları ruh hali ve gerekse toplumun kendilerine karşı olan tavırlarının doğal sonucu olarak ortaya çıkan saldırganlık, öfke ve kıskançlık gibi duygularını kontrol etmelerini sağlar (İlhan, 2008).

Spor (Hareket Eğitimi), sosyalleşmenin en önemli aracıdır. Otistik bireylerin temel taklit becerilerini geliştirmelerinde eşsiz bir araçtır. Özel eğitim programları dahilinde gerçekleştirilen spor terapileri hem temel motor becerilerini geliştirmekte hem de buna bağlı olarak konuşma kısıtlılıklarını ortadan kaldırmaktadır (Atalay&Kaaradağ, 2011).

“Bir eğitim faaliyeti olan spor (Hareket Eğitimi), ortak amaçları dile getirebilme gücünü ve takdir edebilme duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra, spor, anlayış ve sorumluluk taşıyabilme ve işbirliği içinde uyum sağlama kabiliyetini de geliştirmektedir. Sebatsız ve enerjik olmayı sağlaması, sosyal gruba ve topluma mensubiyet gücünü kazandırmakla, birey ile toplum ilişkilerini daha ahenkli kılmaktadır (Erkal 1992, Akt. İlhan, L., 2008).

Hareket Eğitimi (Spor), büyüme çağındaki çocuklar için hem bedensel sağlık ve fiziksel gelişme yönünden, hem de iyi bir kişilik oluşması ve ruh sağlığı bakımından yararlı ve gereklidir (Dönüşüm,2007; Akt. Temür, 2007)

Otistik çocukların genel gelişimleri yönelik yapılan çalışmalardan bazılarının sonuçlarına göre; Kaynaştırılmış Ders Dışı Hareket ve Oyun Etkinliklerinin, engelli çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir (Alp, 2008).

Levinson'a göre otizmlı bireylerde egzersizin kalıplaşmış (stereotipik) davranışların azalmasına destek verdiğini rapor etmiştir (Öztürk, 2012).

Otistik bireyler için bir tutundurma aracı olan spor etkinlikleri bu bireylerin toplumsal yaşamda var olabilmelerinin en önemli basamağıdır. Sporun sosyalleştirici ve rehabilite edici özelliği göz ardı edilmeden, özel eğitim programları içinde yer alan spor mekanizması etkin ve verimli bir şekilde kullanılmalı ve otistik bireyler toplumun bir parçası haline getirilmelidir. Unutulmamalıdır ki, otistik bireyler için sosyalleşmenin evrensel dili spordur (Atalay&Karadağ, 2011).

Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine katılımı konusunda yapılan araştırma bulguları, Otistik bozukluk gösteren çocuklar için spor ve fiziksel aktivitenin sosyal etkileşim için fırsat oluşturabileceği, tekrarlı yinelenen hareketleri azaltabilme (Akt.; Reid, 2005), motor performans ve fiziksel uygunluğu geliştirme (Yılmaz, ve Arkd., 2004) ve kendini yönetme becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, otistik bozukluk gösteren çocuklarda spor ve fiziksel aktivitenin araştırma sonuçlarıyla ortaya konan yararlı etkilerine rağmen, bu konu üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir (Reid, 2005).

Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 8' de Deney grubundaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, Bir Gruba Dahil Olabilme faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, Bir Gruba Dahil Olabilme faktörlerine bakıldığında kız çocukların son-test ortalama puanlarının, erkek çocuklarının son-test ortalama puanlarından biraz daha yüksek olduğu ve bir farklılık olduğundan söz edilebileceği, fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Araştırmacı tarafından uygulanan programdan her iki cinsinde aynı doğrultuda etkilendiği kazanımların cinsler arasında bir farklılığa yol açmadığı söylenilebilir.

Tablo 9’ da Deney grubundaki çocukların Ailelerine Uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Oyun Kurallarına Uyabilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörleri arasında iki cins arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Hobiler faktörüne bakıldığında ise iki cinsin son-test ortalama puanları arasında fark olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdiği ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0.05$). Kız çocuklarının ortalama puanlarının erkek çocuklara göre biraz daha farklı olması toplum değerlerinin ve görevlerinin kızlarda farklı erkeklerde farklı olmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

Tablo 10’ da Deney grubundaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Uyum Sağlama Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Başkalarına Duyarlı Olabilme, Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme, faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Başkalarına Duyarlı Olabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, faktörlerine ilişkin son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Sohbet Sırasında Nazik Davranma, Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme, Ödünç Alma ve Geri Verme, faktörlerine ilişkin son-test ortalama puanları arasında istatistiksel bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0.05$). Kız çocuklarının ortalama puanlarının erkek çocuklara göre biraz daha farklı olması toplum değerlerinin ve görevlerinin kızlarda farklı erkeklerde farklı olmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

Tablo 11’ de Kontrol grubundaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney

U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, Bir Gruba Dahil Olabilme faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Hediye Verebilme, Bir Gruba Dahil Olabilme faktörlerine bakıldığında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 12’ de Kontrol grubundaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Oyun ve Boş Zaman Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test* ortalamalarına bakıldığında; Oyun Kurallarına Uyabilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme maddeleri arasında iki cins arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Hobiler Edinebilme faktörüne bakıldığında ise iki cinsin son-test ortalama puanları arasında fark olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdiği ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Kız çocuklarının ortalama puanlarının erkek çocuklara göre biraz daha farklı olması toplum değerlerinin ve görevlerinin kızlarda farklı erkeklerde farklı olmasından kaynaklandığı söylenilebilir(bknz. Tablo 23).

Tablo 13’ te Kontrol grubundaki çocukların Ailelerine Uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Uyum Sağlama Becerisi faktörlerine ilişkin Mann-Whitney U NPar test cinsiyete göre ön-test ve son-test ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde her iki grubun; Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin; Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Başkalarına Duyarlı Olabilme, Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme, faktörlerine ilişkin *ön-test* ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Aynı faktörlere ilişkin *son-test*

ortalamalarına bakıldığında; Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Sohbet Sırasında Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Başkalarına Duyarlı Olabilme, Sofrada Nezaket Kurallarına Uyabilme, Dürtülerini Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme, faktörlerine ilişkin son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma, yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar. Bireyin hareket etmesi hem kendisi hem de çevresi için önemlidir, hareket tıpkı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araçtır. Zihinsel engelli çocukların sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve hareket genel gelişim özellikleri ele alındığında eksik kalan ya da aksayan birçok olumsuzluğun giderilmesi bakımından özenle planlanmış bedensel etkinliklerin, bu çocuklar için temelde; gruba ve topluma ait olma duygusunu geliştirmek, olumlu benlik kavramını yüceltmek, zihinsel beceriler kazandırmak, fiziksel ve psikolojik sağlığı desteklemek gibi birçok amaca hizmet etmektedir. Burada vurgulanan “Özenle Planlanmış” teriminin de, üzerinde durulması gerekir çünkü her engel grubunun kendine özgü özelliklerinin yanında her engelli çocuğun da bireysel farklılıkları, özel beden eğitimi programlarının temel hareket noktası olarak düşünülmeli, hedefler ortaya konulurken, mevcut performans düzeyi de belirlenmelidir, bu bağlamda özel beden eğitimi programındaki, “Özenle Planlama” bir hassasiyeti gerektirmektedir (İlhan, 2007).

Tablo 14’ te Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği’nin Kişiler Arası İlişki Alt maddeleri Ön-test ve Son-test verilerinin Wilcoxon-NPar test’e Göre Ortalama Puan Farklarının ve Grup İçindeki Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu faktörlerden; Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Gruplara Dahil Olabilme, Kişiler Arası İlişki Bölüm Toplam faktörlerine ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puan ortalama farkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0,05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Fiziksel aktivite gerilim ve anksiyetenin boşalmasına yardım eder ve emosyonel stabilite ve sabır davranışını kolaylaştırır (Baltacı, 2008). Spor faaliyetlerine katılan kişilerde dışa dönük bir kişilik gelişir. Sporla yeni arkadaşlar edinmeyi ve toplum kurallarına uymayı

öğrenen kişiler, toplumda da yasalara saygılı ve daha girişken bir kişilik kazanırlar (Tezcan, 1977; Akt. Akıncı, 2007).

Chiang (2003), yaptığı çalışmada otistik çocuklar için eğlenceli bir ortamda yapılan fiziksel aktivitelerin sonucunda, sosyal doğal etkileşimin arttığı, yalnızlık duygusunun azaldığını ve akranlarıyla arkadaşlıklarını pekiştirdiğini belirtmiştir (İlhan, 2008). Otistik bireylerin temel motor becerileri son derece kısıtlıdır. Bunun yanı sıra konuşma yetisinin de son derece sınırlı olması da sosyal ortamlardan bu bireyleri uzaklaştırmaktadır. Özel eğitim programları içinde yer alan spor terapileri de tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırarak otistik bireyleri toplumun bir parçası haline getirmektedir (Atalay&Kaaradağ,2011).

Yardımlaşmaya Dayalı Etkileşimde Bulunma ve Hediye Verebilme faktörlerinde de bir farklılık olduğu fakat, istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Kontrol grubundaki çocukların Sosyal İletişime Tepki Verebilme, İletişim Başlatabilme, Arkadaşlık Kurabilme, Gruplara Dahil Olabilme, Kişiler Arası İlişki Bölüm Toplam ön-test ve son-test ortalama puan farkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir(Bknz. Tablo 25).

Tablo 15’ te Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların ailelerine uygulanan Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği’nin Oyun ve Boş Zaman Alt maddeleri ön-test - son-test verileri Wilcoxon-NPar test’e Göre Ortalama Puan Farklarının ve Grup İçindeki Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu maddelerden; Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme, Oyun ve Boş Zaman Bölüm Toplam faktörlerine ilişkin Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0.05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Rekreatif etkinliklerin engelli bireylerde çevreyle ve toplumla bütünleşme, arkadaşlık kurabilme ve sosyal kabulün oluşturulması bakımından önemini ortaya koymuştur (İlhan, 2008).

Kaynaştırılmış Ders Dışı Hareket ve Oyun Etkinliklerinin, Sosyal uyum sorunu olan çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle uyum sorunu olan çocukların sosyalleşme düzeylerinin yükselmesi uygulanan programın etkili olduğunu göstermiştir (Alp, H., 2008).

McKenney ve Dattilo, davranış bozukluğu gösteren bireylerin anti sosyal davranışlarına müdahale çalışması yapmıştır. Anti-sosyal davranışa spor ortamında müdahale ile herhangi bir değişiklik sağlayamayan bu çalışma, spor yapma süresinin kısa olusunu araştırmanın bir eksiği olarak göstermiş ve daha uzun süreli bir fiziksel egzersiz süresinin, sonucu değiştirme etkisine sahip olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada olası eksiklik olarak ileri sürülen zaman değişkeni üzerinde çalışan Taylor ve arkadaşları egzersiz programının süresi ne kadar uzun ise anti sosyal eğilimlerin tedavi edilmesindeki başarı o derece artmaktadır şeklinde görüş bildirmişlerdir (Akt. İlhan, 2007).

Kontrol grubundaki çocukların Oyun Kurallarına Uyabilme, Hobiler Edinebilme, Arkadaşları ile Biryerlere Gidebilme, Oyun ve Boş Zaman Bölüm Toplam ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 16' da Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Anne-Baba görüşlerini içeren Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin Uyum Sağlama Becerisi Maddelerinin Ön-test ve Son-test verileri Wilcoxon-NPar test'e Göre Ortalama Puan Farklarının ve Grup İçindeki Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre bu faktörlerden; Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Dürtüleri Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme, Uyum Sağlayabilme ve Beceri faktörlerin toplamına ilişkin Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0,05$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Kaynaştırılmış Ders Dışı Hareket ve Oyun etkinliklerinin doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve tüm gelişim boyutlarını desteklemektedir. Bu çalışma sonucunda, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan hareket eğitimi ve oyun etkinliklerinin

özellikle Engelli çocukların sosyalleşmeleri yolunda etkin bir unsur olduğu belirgindir ve özel eğitim programları çerçevesinde hareket eğitimi ve oyun etkinlikleri hak ettiği yeri almalıdır (Alp, H., 2008).

Spor otistik çocuklarda kasların güçlenmesi, el, göz ve denge koordinasyonunun artması, gelişmesi ve otistik çocukların en büyük problemi olan sosyal ilişkilerin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, sporla sosyalleşme programı kapsamında uygulanan karşılıklı pas yapma, küçük yarışmalar gibi değişik bir sosyal çevrede, ailesinden bağımsız bir şekilde bulunmak, otistik çocukların sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Otistik rahatsızlığı bulunan çocuklar aileleri dışında hiç kimseyle aynı ortamda bulunmamakta ve bazı temel sosyal etkileşimlere katılmamaktadırlar. Sportif etkinlikler bu çocukları aile ortamından çıkartarak farklı bireyler ile farklı sosyal ortamlarda etkileşimde bulunmalarına katkı sağlamaktadır (Atalay&Karadağ, 2011).

Düzenli fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında veya bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir (Baltacı, 2008).

Toplum tarafından da dışlanmaları muhtemel olan otistik bireyler son derece dar bir dünyada yaşamaktadırlar. Bu dar dünyadan çıkış için geliştirilen özel eğitim programları çerçevesinde gerçekleştirilen spor terapileri otistik bireyler için bir tutundurma aracı olarak görülmektedir. Konuşma kısıtlılığı, temastan kaçınma ve sosyal etkileşimde yetersizlik gibi belli başlı sendromları yaşayan otistik bireyler bu olumsuz koşullardan sportif etkinlikler sayesinde kurtulmaktadır (Atalay&Karadağ, 2011). Sohbet Sırasında Nazik Davranma, Başkalarına Duyarlı Olma, Sofradaki Nezaket Kurallarına Uyma maddelerinde ise bir farklılık olduğu, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kontrol grubundaki çocukların, Kurallara Uyabilme, Nazik Davranabilme, Zaman Konusunda Sorumluluk Alabilme, Dürtüleri Kontrol Edebilme, Özür Dileme, Ödünç Alma ve Geri Verme, Uyum Sağlayabilme ve Beceri Bölüm toplam maddelerinin ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kontrol grubundaki çocukların sosyalleşmelerinin aynı kaldığı ya da çok az bir değişim olduğu informal olarak etkileşim içinde bulundukları çevrenin sosyalleşmeye uygulanmış olan program kadar etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 17' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların problem davranışın görülme sıklığının Mann-Whitney U NPar Test haftalara göre ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir.

1. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

2. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

3. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($*p<0,05$).

5. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

6. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

7. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

8. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

9. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

10. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($**p<0,01$).

11. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (** $p<0,01$).

12. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (** $p<0,01$).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Uygulamanın ilk günlerinde problem davranışın başlangıç değerlendirmesinde ve başlangıç değerlendirmesinden daha fazla olması ya da artması daha sonra yavaş yavaş tutarlı bir şekilde istenilen sonuç olduğu için uygulamaya ara verilmeden devam edilmelidir (Darıca, Abidoğlu, Gümüşçü, 2011).

Sporun sosyalleşme adına beraberinde getirdiği artışlar, otistiklerin sosyal hayatın gerektirdiği ihtiyaçları kendilerinin karşılayabilmesi ve bunu devam ettirebilmesi için oldukça önemlidir. Bu hususta otistiklere yaptırılan düzenli spor aktiviteleri, onların sosyalleşmeleri ve toplum içinde kabul görülmeleri açısından önerilebilir (Esen, 2010).

Tablo 18' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların problem davranışın görülme süresinin Mann-Whitney U NPar Test haftalara göre ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir.

1. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

2. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

3. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (* $p<0,05$).

5. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

6. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

7. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

8. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

9. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

10. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

11. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

12. Haftaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarda problem davranışa bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin süresinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (**p<0,01).

Deney grubundaki çocukların olumlu yönde bir gelişim göstermelerine planlı olarak hazırlanıp uygulanan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Hareket eğitimi aynı zamanda dikkat etme, düşünceyi bir noktada toplama gibi temel yetenekleri geliştirmek için de kullanılabilir. Spor, rekreasyon ve serbest zaman aktiviteleri toplumsal bütünleşme için önemli bir etkiye sahiptir. Sosyalleşme ve sosyal etkileşim, çeşitli aktivitelere katılım yoluyla desteklenip geliştirilebilir. Fiziksel aktiviteye katılım bireyin

sosyal gelişimini ve sosyal ilişkiler kurabilme yeteneğini olumlu olarak etkiler (Reppucci ,1987 Akt. İlhan, 2007).

Sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar (Vilhialmsson ,1992 Akt. İlhan, 2007).

Sporun sosyalleşme adına beraberinde getirdiği artışlar, otistiklerin sosyal hayatın gerektirdiği ihtiyaçları kendilerinin karşılayabilmesi ve bunu devam ettirebilmesi için oldukça önemlidir. Bu hususta otistiklere yaptırılan düzenli spor aktiviteleri, onların sosyalleşmeleri ve toplum içinde kabul görülmeleri açısından önerilebilir. Bununla birlikte otistiklerin hareketsizlikten meydana gelen fiziki ağırlıkları, spor sayesinde ortadan kaldırılarak kendilerine güven vermesi açısından önemli bir yer teşkil etmektedir (Esen, 2010).

Şekil 3' te yer alan grafikte, Deney Grubundaki B.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 23 defa uygulamanın başladığı 2. hafta 24 defa ve 3. hafta problem davranışın görülme sıklığının haftada 23 olduğu ve bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olmaya ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 19 defa olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da problem davranışın görülme sıklığındaki azalmanın devam ettiği ve 11. ve 12. haftalara bakıldığında problem davranışın görülme sıklığının haftada 5' defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 4' te yer alan grafikte, deney grubundaki E.Ü.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, uygulamanın başladığı 2. hafta ve 3. hafta problem davranışın görülme sıklığının haftada 22 olduğu ve bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olmaya ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. haftadan sonra ve diğer haftalarda da problem davranışın görülme sıklığının azalmaya devam ettiği ve 11. hafta 7' defaya 12. hafta ise 6 defaya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 5' te yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 26 defa, uygulamanın başladığı 2. hafta 24 defa ve 3. hafta 26 defa tekrar ettiği görülmekte ve bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olmaya ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta

22' ye gerilediği ve diğer haftalarda da problem davranışın görülme sıklığının azalmaya devam ettiği ve 11. hafta 7 defa ve 12. hafta ise 6' ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 6' da yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.G.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 24 uygulamanın başladığı 2. hafta 25 ve 3. hafta 23 defa tekrar ettiği problem davranışın görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olduğu ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 19' a gerilediği, diğer haftalarda da problem davranışın görülme sıklığının azalmaya devam ettiği ve 11. ve 12. haftalarda 7' ye kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 7' de yer alan grafikte, deney grubundaki Y.Z.Ö.'nün problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, uygulamanın başladığı 2. hafta 25 defa, 3. hafta 24, 4. hafta 25 defa tekrar ettiği ve problem davranışın görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 4. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olmaya ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 5. hafta 23' e gerilediği ve diğer haftalarda da azalmaya devam ettiği ve 11. ve 12. haftalara bakıldığında problem davranışın görülme sıklığının haftada 9' a kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 8' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.N.Ç.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, 27 defa, uygulamanın başladığı 2. hafta 25 defa, ve 3. hafta 26 defa tekrar ettiği ve problem davranışın görülme sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 3. haftadan sonra davranışın görülme sıklığında bir azalmanın olmaya ve bu azalmanın uygulamanın devam ettiği 4. hafta 20' ye gerilediği ve diğer haftalarda da azalmaya devam ettiği ve 11. ve 12. haftalara bakıldığında problem davranışın görülme sıklığının haftada 8' e kadar gerilediği görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların problem davranışlarının kendilerine ve çevrelerine zarar verici boyutta olmadığı ve istediğini elde etmek amacıyla ailesine yaptığı bu davranışları genellemeyi öğrendiği araştırmacı eğitimci tarafından gözlemlendiği için öncelikle davranışı görmezden gelme tekniği uygulanmış, çocuk istediğini eğitim veren kişiye de kabul ettirebilmek için inatlaşmaya devam ettiğinden ilk haftalarda ki uygulamalar sonrasında bir değişiklik olmadığı; uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programının istikrarlı bir şekilde sürdürülmesi ve çocuğun olumlu davranışlarının gerek sevdiği yiyeceklerin verilmesi, gerekse sevdiği oyunların oynatılması gibi pekiştiricilerle de desteklenmesi sonucunda

çocuğun davranışında ilerleyen haftalarda olumlu yönde değişikliklerin olmasına uygulanan programın etkisinin olduğu söylenebilir.

Az sayıdaki mevcut araştırmalar, fiziksel aktivite programlarının otizmli çocukların problem davranışlarda azalma, büyük fiziksel ve eğlence aktivitesinin yanı sıra, fiziksel uygunluk düzeyindeki artışa neden olabileceğini göstermiştir (Connor, French & Henderson, 2000).

Demirağ (2010)' ın yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgulara göre; sporun, öğretilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu ve spor ile sosyalleşme arasında manidar bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir (Demirağ, 2010).

Şekil 9' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki E.N.A.'nın problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın 24 ile 27 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 10' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki N.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 25 ile 30 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 11' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.Z.A.'nın problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 24 ile 28 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 12' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki Z.U.'nun problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 27 ile 30 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 13' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 23 ile 27 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 14' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki M.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 23 ile 27 defa değişken sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 15' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki F.B.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 22 ile 29 defa değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Şekil 16' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki Y.A.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığına haftalara bakıldığında; 1. hafta, ile 12. hafta arasında problem davranışın haftada 25 ile 27 defa değişen sıklıkta ortaya çıktığı ve belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarının görülme sıklığında on iki hafta boyunca bir değişiklik olmamasına çocuk istediğini elde edemediği zaman problem davranışın ortaya çıkması sonucu ailenin çocuğun istediğini yerine getirmesine bağlı olarak problem davranışın çocukta pekişmesine yol açtığından dolayı bir azalma olmadığı söylenebilir. Çocuğun problem davranışı sergilemesi(ağlama, kendini yere atma vb.) sonucunda istediğini elde ettiğini öğrenmesi bu davranışın devam etmesine neden olduğu gibi bunu genellemeyi de öğrendiği ya da öğrenebileceği söylenebilir.

Engellenmişlik duygusu, çocuklarda, ruhsal uyumsuzluk belirtilerinin ortaya çıkması için zemin hazırlamaktadır. Ayrıca çocukların uyumsuz davranışlarına aşırı tepkiler gösterilmesi, durumu iyice içinden çıkılmaz hale getirebilmekte ve saldırganlık gibi yeni uyumsuzluk belirtileri oluşturmaktadır. Çocuk yetiştirme biçimi saldırganlığın gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğa karşı güç ve fiziksel ceza kullanmanın saldırganlıkla yakından ilişkili olduğu bildirilmektedir. Dayak saldırganlığı tahrik edici bir eğitim tarzıdır: çocuğu engeller ve ebeveyn kendisi bizzat saldırganlık modeli olur. Çocuğun psikolojik ve fizyolojik temel ihtiyaçlarının karşılanmaması da onu saldırganlığa iter. Yeterince ilgi ve sevgi görmeyen çocuk, yetişkinlerin dikkatini çekmek için uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (İhan, 2007).

Şekil 17' de yer alan grafikte, deney grubundaki B.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; süreye bakıldığında uygulama öncesi olan 1. ve uygulamanın başladığı 2. hafta problem davranışın süresinde bir değişiklik görülmediği; 4. hafta problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği ve 11.ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 30 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 18' de yer alan grafikte, deney grubundaki E.Ü.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında;

uygulama öncesi olan 1. hafta, ve uygulamanın başladığı 2. hafta problem davranışın süresinde bir değişiklik görülmediği; 3. hafta sürede belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği 4. hafta ve diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği ve 11. ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 40 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 19' da yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, ve uygulamanın başladığı 2. hafta problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 3. haftadan sonra davranışın süresinde uygulamanın devam ettiği 4. hafta sürede ve belirgin bir değişiklik olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da problem davranışın süresinin azalmaya devam ettiği ve 11. ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 45 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 20' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.Y.G.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, ve uygulamanın başladığı 2. hafta problem davranışın süresinde bir değişiklik görülmediği; 3. hafta ise problem davranışın süresinde belirgin bir gerileme olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği 4. hafta ve diğer haftalarda da azalmanın devam ettiği ve 11. ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 45 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 21' de yer alan grafikte, deney grubundaki Y.Z.Ö.'nün problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta ve uygulamanın başladığı 2. hafta ve 3. hafta problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ise problem davranışın süresinde belirgin bir gerileme olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da problem davranışın süresinin azalmaya devam ettiği ve 11. ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 65 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Şekil 22' de yer alan grafikte, deney grubundaki A.N.Ç.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, ve uygulamanın başladığı 2. hafta, 3. hafta problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ise problem davranışın süresinde belirgin bir gerileme olduğu görülmektedir. Uygulamanın devam ettiği diğer haftalarda da sürenin azalmanın devam ettiği ve 11. ve 12. haftada ise problem davranış süresinin 55 dakika ya kadar gerilediği görülmektedir.

Uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programının istikrarlı bir şekilde sürdürülmesi ve çocuğun olumlu davranışlarının gerek sevdiği yiyeceklerin verilmesi, gerekse sevdiği oyunların oynatılması gibi pekiştiricilerle de desteklenmesi sonucunda çocuğun davranışında ilerleyen haftalarda olumlu yönde değişikliklerin olmasına uygulanan programın etkisinin olduğu söylenebilir. Çocuklar hareket eğitimi yolu ile duygusal ve sosyal kazançlar sağlarlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi programı ile çocuklar diğer çocukların farkına varma, onlarla uyum içerisinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirebilirler (Özlü-Fazlıoğlu , Baran, 2004).

Piek ve Dyck, davranış problemi olan çocukların, gelişim seviyesine uygun fiziksel aktivitelerin, günlük yaşam içerisine yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu fiziksel aktivitelerin özellikle temel lokomotor, denge ve fiziksel yeterliliği artırıcı hareketleri içermesi gerektiğini belirtmektedirler (Akt. Yanardağ, 2007)

Şekil 23' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki E.N.A.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; uygulama öncesi olan 1. hafta, davranışın 400 dakika ve 3. hafta 405 dakika sürdüğü, il 3 hafta problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 435 dakika ve 12. haftada 440 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 24' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki N.D.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 420 dakika, 2. hafta 405 dakika ve 3. hafta 365 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 395 dakika ve 12. haftada 415 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 25' te yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.Z.A.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 295 dakika, 2. hafta 300 dakika ve 3. hafta 335 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 315 dakika ve 12. haftada 355 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 26' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki Z.U.'nun problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 325 dakika, 2. hafta 330 dakika ve 3. hafta 295 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir

azalmanın olmadığı ve 11. haftada 325 dakika ve 12. haftada 320 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 27' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki A.T.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 375 dakika, 2. hafta 380 dakika ve 3. hafta 395 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 395 dakika ve 12. haftada 390 olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 28' de yer alan grafikte, kontrol grubundaki M.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 405 dakika, 2. hafta 410 dakika ve 3. hafta 380 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 390 dakika ve 12. haftada 390 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 29' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki F.B.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 370 dakika, 2. hafta 395 dakika ve 3. hafta 370 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 390 dakika ve 12. haftada 420 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Şekil 30' da yer alan grafikte, kontrol grubundaki Y.A.K.'nin problem davranışına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin devam etme süresine haftalara göre bakıldığında; 1. hafta, 340 dakika, 2. hafta 305 dakika ve 3. hafta 300 dakika sürdüğü, problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik görülmediği; 4. hafta ile 11. haftalar arasında da belirgin bir azalmanın olmadığı ve 11. haftada 320 dakika ve 12. haftada 350 dakika olduğu problem davranışın süresinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Olumsuz yaşantılar, duygusal bozukluklar, olumsuz çevre koşulları çocukların duygularını yıpratarak onları duygusal güç kaybına götürebilmektedir. Çevrenin yarattığı sorunlar insanı engelleyebilir, gerilime, giderek de zorlanmaya itebilir. Engellenme, gerilim, zorlanma duygusal güç kaybının ve ruhsal uyumsuzluğun başlıca etkenleridir (İlhan, 2007).

Sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar. Bireyin hareket etmesi hem kendisi hem de

evresi için önemlidir, hareket tıpkı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araçtır (İlhan, 2007).



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1.Sonuç

Bu çalışmada 6 – 10 yaş grubundaki Otistik Çocukların Davranış Problemlerinin Düzeltilmesi ile Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin İlişkisinin çocukların sosyalleşmeleri üzerine sağlayacağı yararları araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin ön-test – son-test puanları hediye verebilme ve yardımlaşmaya dayalı etkileşimde bulunma faktörleri dışında diğer faktörlerde kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin cinsiyete göre ön-test – son-test puanları arasında hobiler edinebilme, sohbet sırasında nazik davranabilme, ödünç alma ve geri verme faktörlerinin dışındaki faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kontrol grubundaki çocukların Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin cinsiyete göre ön-test – son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin, çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği ve birinci aydan sonra deney grubundaki çocukların problem davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı ve devam etme süreleri ile kontrol grubundaki çocukların öfke nöbetlerinin görülme sıklığı ve devam etme süreleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

6.2. Öneriler

1. Düzenli hareket eğitimi ve fiziksel aktivite uygulamaları planlanırken; uzman hareket eğitimcilerin çalışmanın yapılacağı çocukların bireysel farklılıklarını da göz önüne almalı, ulaşılması istenen amaçlar bireylerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmalı, öğretimde uygun öğretim yöntemleri ve konular seçmeli, titizlikle uygulamalıdır.
2. Uygulamayı yapacak olan uzman eğitimciler tarafından, çocukların ilgi ve isteklerini canlı tutabilecek, fiziksel aktivitelere katılmalarını cazip hale getirebilecek, çocuğun gelişim düzeyine uygun, ilgi uyandıracak türden araç-gereç seçilmesi, ödüllendirme

sistemini ve net bir disiplin anlayışı kullanılmalı ve çalışmanın başından sonuna kadar tutarlı davranılmalıdır.

3. Çalışmalara başlanmadan önce olumlu sonuçlar alabilmek açısından çocuğun eğitimciye uyum sağlaması önemli bir nokta olduğu ve çocuğun eğitimciye uyum sağlamasının sonucu olarak, eğitimci tarafından verilecek yönergelere çocuğun tepki göstermesinde önemli olduğu söylenilebilir.
4. Çocukların gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına, ilgi ve isteklerine göre özel olarak hazırlanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programını, uygulayacak olan eğitimcinin hem özel eğitim hem de hareket eğitimi alanında sahip olduğu alan bilgisinin ve yöntem-teknikleri kullanma becerisinin yapılan çalışmanın hedeflenen sonuçlara büyük oranda ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.
5. Bu çalışma sonucunda, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerinin özellikle otistik çocukların sosyalleşmeleri yolunda etkin bir unsur olduğu belirgindir ve özel eğitim programları çerçevesinde Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktiviteleri hak ettiği yeri almalıdır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile açılan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin fiziki yapısı içerisinde, çocuklar için fiziksel aktivite ve oyun etkinlik alanları (geniş bahçe, oyun parkı, salon vs.) ve özel beden eğitimi öğretmeni bulundurma şartları, gerekli yönergelerle sağlanmalıdır.
6. Anne-babalara, eğitim ve rehberlik hizmetleri sunan kamu ve gönüllü kuruluşların anne-babaların, otistik özellik gösteren çocuklarına karşı tutumları, özbakım becerileri eğitimlerinin yanı sıra, çocuklarının oyun ihtiyaçları, hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin çocukların gelişim süreçlerine faydaları gibi konulara eğitim programları içinde daha çok yer verilmelidir.
7. Hareket eğitimi ve Fiziksel Aktivite Etkinlikleri kullanılarak farklı yaş gruplarında sosyal beceri ve iletişim becerileri gelişimi sağlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir,
8. Normal gelişim gösteren çocuklarla, Otistik çocukların kaynaştırılmış oyun ve spor etkinlikleri ile sosyal uyum becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- AFSHARİ J.,(2012), " The effect of perceptual-motor training on attention in the children with autism spectrum disorders", Research in Autism Spectrum Disorders 6 (2012) 1331–1336
- AKANDERE, M., (2003), “ Eğitici Okul Oyunları”, Nobel Yayın Dağıtım , Ankara, Şubat s: 1-2, 8, 12-13, 15
- AKÇAKIN, M., (2008), "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği (Vineland – II) – Araştırma Formu – nun Doğumdan 8 yaşa Kadar Olan Türk Çocukları İçin Norm, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara
- AKINCI, A., Y., (2007), "Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Ve Spor Etkinliklerinin Sosyalleşme Süreci Ve Şahsiyetin Oluşmasında Katkısı", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya – 2007
- AKSÜT, M., " Yeni Bin Yılın Yeni Eğitim Merkezleri (Oçem'ler) Ve Otistik Bireylerin Eğitimi", Usak Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sosyal Bilimler Dergisi Cilt III. Sayı 2, Sayfa 56-71 Aralık 2001 Afyon.
- AKKOYUNLU., Y. (1996), “Beden Eğitimi Ve Spor”, PAÜ. Eğitim Fak. Derg., s: 80–81
- ALBERTA, (2003), “Teaching Students With Autism Spektrum Disorders”, Copyright ©2003, the Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Learning Alberta Learning, Suite 800, 44 Capital Boulevard, 10044 – 108 Street N.W., Edmonton, Alberta, Canada, T5J 5E6.
- ALP, H., (2008), "Sosyal Uyum Bozukluğu Olan Çocukların Uyum Süreçlerine Kaynaştırılmış Ders Dışı Hareket ve Oyun Etkinliklerinin Etkisi", Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi shf: 234
- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Dördüncü baskı. Washington DC, APA, 1994.
- ARACI, H., (2001), “ Okullarda Beden Eğitimi”, Nobel Yayınları, Ankara , s: 16-17.
- ARI, R., (2005), " Gelişim ve Öğrenme", Nobel Yayın Dağıtım, Geliştirilmiş 2. Baskı, Şubat-2005, Ankara, shf: 175.

- ARSLAN, F., (2000), “1-3 Yaş Dönemindeki Çocuğun Oyun Ve Oyuncak Özelliklerinin Gelişim Kuramları İle Açıklanması”, C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, , 4 (2), S:40-41
- ATALAY, A., KARADAĞ, A.,(2011), "Otizmli Hastaların Rehabilitasyon Sürecinde Spor Terapilerinin Önemi", Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi, 2011; 13 (Ek Sayı) shf: 227
- AYDIN, A., (2003), "Otizmde İlk Adım", Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San.Ltd.Şti. 1. Baskı, Nisan 2003, İstanbul, s:64
- BAĞLI, T.M., (2004), “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, s: 137-169
- BALTACI, G., (2008), "Çocuk Ve Spor", Hacettepe Üniversitesi - Sağlık Bilimleri Fakültesi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Bölümü, Birinci Basım : Şubat 2008, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730, ISBN : 978-975-590-246-3,Baskı : Klasmat Matbaacılık - ANKARA shf: 3
- BAYRAKTAR, E. (2007). "Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Ankara
- BERKELEY, S.L., ZITTEL, L.L., PITNEY, L.V., & Nichols, S.E., (2001). “Locomotor and object control skills of children diagnosed with autism, Adapted Physical Activity Quarterly", 18, 405-416.
- BİLİR Ş., DÖNMEZ B., (1995), “Hastanede Oyun-Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar, Çocuk ve Hastane”, 1995, 2. baskı. Ankara, Sim Matbaacılık, s.65
- BOZKURT, SANI, S.,(2011), " Otizmli Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran Ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği Ve Verimliliği", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2011
- BUMİN, G., UYANIK, M., YILMAZ, I., KAYIHAN, H., & TOPÇU M. (2003). “Hydrotherapy for Rett syndrome”. Journal of Rehabilitation Medicine, 35, 44-45.
- CAMPBELL, J.M., (2003) "Efficacy Of Behavioral Interventions For Reducing Problem Behavior In Persons With Autism": A quantitative synthesis of single-subject research, Research in Developmental Disabilities, 24, 2003, s:120-138,

- ÇAMLIYER, H., “ Eğitilebilir Zeka Düzeyindeki Çocuklarda Hareket Eğitiminin Algısal Gelişim Düzeylerine Etkileri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir – 1994, shf: 27.
- ÇAMLIYER, H. , ÇAMLIYER H. , (2011), “Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun”, Can Ofset, MANİSA, 2011, s.116–117–136
- CEYLAN, Ş., (2009), "Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik- Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi", Doktora Tezi, Ankara-2009
- CHİEN-Yu Pan, (2011), " The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders", Research in Autism Spectrum Disorders 5 (2011) 657–665
- CHİEN-Yu Pan (2009). "Age, social engagement, and physical activity in children with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders" 3-24
- CHİEN-Yu Pan C., FREY C.G., (2006), "Physical Activity Patterns İn Youth With Autism Spectrum Disorders", Journal of Autism Developmental Disorder, 36, 597- 606, 2006. s:597
- Columbia. Ministry of Education. Special Programs Branch, (2000), "Teaching Students With Autism", Office Products Centre 4248 Glanford Avenue Victoria BC V8W 9V7ISBN 0-7726-4117-X
- COHEN, J. D., DONNELLAN, M. A., Paul, R., ” (1987), “Handbook of autism and pervasive developmental Disorders Maryland: A Wiley Publication.
- CONNOR, J., FRENCH, R., HENDERSON, H. (2000), "Use of physical activity to improve behaviour of children with autism- Two for one benefits", Palaestra, 16(3):22
- CDC, (2012), "Community Report From the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network", Prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASDs) Among Multiple Areas of the United States in 2008 Funded by the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), U.S. Department of Health and Human Services, Vol. 61(3).
- DARICA N., GÜMÜŞÇÜ, S., PİŞKİN Ü., (2011), “Otizm ve Otistik Çocukların Özellikleri”, Özgür Yayınları, Beşinci Basım Eylül, 2011- İstanbul. shf: 21, 33-58, 62-68, 126

- DEMİRDAĞ, M., (2010), "Sporun Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisi", Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, shf: 127
- DEWEY, D., CANTELL, M., & Crawford, S.G., (2007), "Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/ or attention deficit hyperactivity disorder." Journal of the International Neuropsychological Society,- 13, 246- 256.
- EMERY, M. J. & Forest, L. C. A., (2004), "Art Teraphy as an Intervention for Autism, Art Therapy", Journal of the American Art Teraphy Association, 21(3): 143-147.
- EKİCİ, KILIÇ, Ö., (2013), "Bilimsel, Sosyal ve Yasal Yönleriyle Otizm Farkındalığı", Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi, s: 30-36.
- ERGÜN M., (1980), "Oyun ve Oyuncak Üzerine", Milli Eğitim. I/1,1980. s.102-119.
- ERGÜN, N.,(2003) "Bedensel Engelli Çocuk ve Spor", Çoluk Çocuk Dergisi. 5: 26: 50.
- ESEN, S., (2010), "Otistik Çocuklarda Hareket Eğitimi ile Sosyalleşme Denemesi", Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, shf: 84, 99
- FAZLIOĞLU, Y., (2005) "Duyusal Entegrasyon Programının Otizmlı Çocukların Duyusal Ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi" Tez
- FAZLIOĞLU, Y & YURDAKUL E., M. (2005). "Otizm, Otizmde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı", İstanbul: Morpa Yayınları, İstanbul- 2005: 51-77
- FERGUSON L., (2010), "The effect of an adapted physical activity (APA) program in developing motor skills and motor on the motor performance of children with autism", Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Sport Science at Stellenbosch University 2010; 1-4
- GALLAHUE L.D, (1976), "Motor Development and Movement Experiences for Young Children", Newyork, John Wiley and Sons, inc, 1976, s: 3-4, 61-62, 132-136, 150-157, 165-170, 261 Indiana, (1976), ISBN 0-471-29042-4
- GABRIELS, R. L. (2003): "Art Therapy with Children Who Have Autism and their Families": New York: The Guilford Publications(193-203).

- GÜLEÇ ASLAN, Y., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y.,(2009) "Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 10 (1) 1-25.
- GÖDE, O., (1997), "Okul Öncesi Eğitimin Önemi İle Bu Eğitimde Oyunun Ve Bedensel Etkinliklerin Rolü", PAÜ. Eğitim Fak. Derg., Sayı: 2, s: 7
- GÜVEN, N.,M., (2006), "Okul öncesi ve İlköğretimde beden Eğitimi", Kök Yayıncılık, Ankara-2006
- HAZAR, M., (1997), "Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim", Tutibay Ltd. Şti., 2. Basım-1997, Ankara, shf: 11
- İKİZ, A.E., (2007), "Otistik Çocukların Gelişiminde Resim-İş Eğitiminin Yeri ve Önemi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yayımlanmamış Tez
- İLHAN, L.,E., (2008), "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi", *Mart 2008 Cilt:16 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi* 315-324
- İLHAN, L.,E., (2007), "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Düzenli Olarak Yapılan Beden Eğitimi Ve Spor Aktivitelerinin Ruhsal Uyum Düzeylerindeki Etkisi" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara – 2007, shf: 127
- Jo-Anne Prendeville, Ed.D., Patricia A. Prelock, Ph.D., and GregoryUnwin,M.S., "Peer Play Interventions To Support the Social Competence of Children with Autism Spectrum Disorders", *Seminars In Speech And Language/Volume 27, Number 1* 2006; 1-15
- KARATEPE, H., (1998), "Duygusal Bozukluğu Olan Çocuklar", Karatepe Yayınları, Ankara, 1998 shf: 4
- KAYAALP, V., İ., (2000), "Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi", İstanbul, Evrim Yayıncılık
- KAYAOĞLU, H., GÖRÜR, Ö., " Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir", Epos Yayınları, Ankara, 2. Baskı-2009, s:85
- KARAKAYA N., (2007), "İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama", GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) s: 103-139

- KIRCAALİ-İFTAR, G.,(2003), “Otisitik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması”, Ya-Pa Yayınları, İstanbul,
- KORKMAZ, B., (2000) “Pediatrik Davranış Nörolojisi”, Emek, İstanbul, s:129-164. Lord C, Cook EH, Leventhal BL et al. (2000) Autism spectrum disorders:
- KORKMAZ B., (2000), "The relationship of delayed onset of walking with clinical prognosis in mentally retarded autistic patients". Cerrahpaşa J Med 2000; 31(2): 66-73.
- KOPARAN Ş., (2003), “Özel İhtiyaçları Olan Çocuklarda Spor”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XVII, Sayı: 1, 2003, s: 155 – 156
- KUZ, T., (2001), “Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi” Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17, Ankara 2001, s:1, 9-10, 15-20, 30-35, 42
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, MEB.,(2005), " Karakter Gelişimi ve Sosyal Beceri Kitabı", Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı, Lefkoşa, 2005, s: 1
- KULAKSIZOĞLU, A. (2003), "Farklı Gelişen Çocuklar", İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- LEWIS, V. (1987), “Developmentand handicap”.Great Britain: Basil BlackwellInc.
- LOVASS, I., O., (2005), “Ben Kitabı”, (O. Sorias & Ş. Aksel, Çev.). İstanbul, Sistem Yayıncılık
- MANGIR, M., (1993), “Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 1993, Sayı: 26, s:14-16
- Mateos-Moreno, D., Atencia-Doña, L., " Effect of a combined dance/movement and music therapy on young adults diagnosed with severe autism", The Arts in Psychotherapy 40 (2013) 465–472
- MENGÜTAY., S. (2005), “ Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Spor”, Morpa Kültür Yayınları, 2005, s: 9,11-12,23
- M.E.B., (2006), “Eğitsel Oyunlar Dairesi Öğretim Programı”, Ankara, 2006, s:5-7
- M.E.B., (1992), “İlköğretim Kurumları Resim-iş Öğretim Programı”, Ankara, MEB. Basımevi
- M.E.B., (2010), "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı", Nesil Matbaacılık, 3. baskı, İstanbul-2010

- M.E.B., TOHUMOTİZM, "Otizmde Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri", Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Haziran-2012 s:5
- MINİSTRY OF EDUCATION SPECIAL PROGRAMS BRANCH (2000), "Teaching Students with Autism", ISBN 0-7726-4117-X, s: 3-6
- CALL, M., Renee, CRAFT, D.H., "Devoloping programs for Preschoolers of All Abilities", Human Knetics, USA-2000
- MUKADDES, N.,M., (2005), "Otistik Çocuklar", İstanbul Tıp Fakültesi Hasta Okulu Yayınları: XV
- ÖZBEY, Ç., (2005), "Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi", İnkılap Kitabevi, İstanbul-2005, s: 20-22
- ÖZEKES, M., (1998), "Özel Çocuklara Özel Eğitim Programları", Örs Matbaacılık ve Ambalaj Malzemeleri Ltd. Şti., 1. Baskı 1998 - İzmir, shf: 20, 132-147
- ÖZEN, A., TAVLAR, Ö., (2005), "Oyun Temelli Etkinlikler", Kök Yayıncılık, Ankara, Eylül-2005
- ÖZER S. & ÖZER K.; "Çocuklarda Motor Gelişim", İstanbul, Atlas yayın dağıtım, 1998, s: 200
- ÖZER S. & ÖZER K.; (2002), "Çocuklarda Motor Gelişim", İstanbul, Atlas yayın dağıtım, 2.Basım, 2002, PP 21, 225-227.
- ÖZKAYNAK, Ö.,A., "Çocuk ve Ergen Psikolojisi", Ekinoks Yayın Ltd. Şti.- İstanbul, shf: 115
- ÖZLÜ-FAZLIOĞLU, Y. & Baran, G., (2004), "Duyusal Entegrasyon Programının Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi", Ankara Üniversitesi Basımevi.
- ÖZSOY, Y., ÖZYÜREK, M., ERİPEK, S., (1998), " Özel Eğitime Giriş", Karatepe Yayınları, 11. Baskı Eylül-1998, Ankara, shf: 215
- ÖZTÜRK, M., A., (2012) "Teacch Otizm Programı Unsurlarının Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanımı" Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2012) 259-268
- ÖZYÜREK, M., (2006), "Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi", Kök Yayıncılık, 1. Baskı-Ankara, Mart 2006, shf: 17.
- PAPATĞA, E., (2012), "Otizmli Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması" Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi

- İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne-2012 shf: 5-6, 32
- PEHLEVAN, Ş., (2010), "Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmelerinde Türk Halk Oyunlarının Etkisi", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, shf: 30-31.
- PENNY, N., B., (2005), "İstiyorum, İhtiyacım Var, Çünkü farklıyım", Sistem Yayıncılık, 1. Baskı, Eylül-2005, İstanbul, s:131
- PROVOST, B., Lopez, B.R., & Heimerl, S.A., (2007), "Comparison of motor delays in young children: Autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns.", - Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 321–328.
- PİŞKİN, Ü., (1993), "Otistik Çocuklarda Oyun", Özel Eğitim Dergisi, 1993-1 (3), 43 • 46
- PERSSON B., S., (2002), "AQ Otistik Zekâ ve Seviyeleri Otizm", (2. baskı). İstanbul, Sistem Yayıncılık
- POYRAZ, H., (1999), "Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak". Anı Yayıncılık Ankara S:41
- REID, G., (2005), "Understanding physical activity in youths with autism spectrum disorders.", Palaestra, - 2005, 21, 6-7.
- RAE, G., Cohen. S. (1987). "Growingup with children" Canada: The DrydenPress.
- RUBİN, K.H., Fein, G.G, Vanderbeg,B. (1983). "Handbook of child Psychology" (79-86).NevYork:,Willey.
- RİLES, W. (1977), "Teaching Makes a Difference: A Guide for Developping Successful Classes for Autistic and Other Severely Handicapped Children, Teachers Manual Sacramento", California State Department of Education.
- SAROL, H., " Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmlı bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi", Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi, 2013
- SAYAR, K., BAĞLAN, F., (2013), "Çocuğumuz Büyüyor", Polatlı.bel, Polatlı-Ankara, shf: 38.
- SAYGIN., Ö. (2005), "Çocuklarda Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisi", F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi 2005, 19(3), 205–212

- SEVİM, Ö., D., (2001), “Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor”, Morpa Yayınları, İstanbul, , s:9
- SCHOPLER, E., Mesibov, B. (1986). “Social behavior İn Autism”. New York:Plenum Press.
- SİĞİRTMAÇ DİKİCİ, A., GÜL DERETARLA, E., (2008), " Okul Öncesinde Özel Eğitim", Kök Yayıncılık, 1. Baskı Eylül-2008 Ankara, shf: 188
- SÖKMEN, N., (2010), " Otizm", Eğitimde Yansımalar, Arel Eğitim Kurumları Sayı: 27 2010, s: 24-26.
- SUCUOĞLU, B., KANIK, N., "Problem Davranışların Azaltılmasında Aşırı Düzeltme Yönteminin Kullanılması", Özel Eğitim Dergisi, 1993 1 (3), 10-13
- TEMÜR, E. (2007). "Polimetrik Ve Direnç Egzersizlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların (10-15 Yaş) Kol ve Bacak Güç-Kuvvet Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi", Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, s: 21-22
- TEZCAN, M., (2005), "Çocuk Sosyolojisi", Kök Yayıncılık, Ankara, Eylül-2005, shf: 66.
- TODD, T. & Reid G. (2006). "Increasing physical activity in individuals with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities", 21, 167-176.
- ÜNAL, A., (2006), “Sanat Eğitiminin Otizmlı Çocukların Duyusal Problemleri Üzerine Etkisi”, Tez, T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü,Edirne.
- VURAL, İ., (2007), "Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi", Evrim Yayınevi, İstanbul, s:9, 14, 25, 61.
- WING, L., (2005), "Otizm El Rehberi", Doğan Kitapçılık, Güneşli-İstanbul, Çeviri: Semra KUNT, s: 61,117,120
- WULF, B.,S., (1985), " The symbolicand object play of children with Autism", journalof autism and developmental disorder, 139-147
- YANARDAĞ, M., (2007), "Otistik Çocuklarda Farklı Egzersiz Uygulamalarının Motor Performans ve Sterotip Davranışlar Üzerine Etkileri", Hacettepe Üniversitesi, Spor Fizyoterapistliği Programı Doktora Tezi, Ankara, 2007.
- YAVUZER, H., (2005) “Çocuğu Tanımak ve Anlamak”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005, s.64,69

YİLMAZ, I., Yanardag, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). "Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism". Pediatrics International, 46, 624-626.

www.fizyoterapi.org/journal, "Otistik çocukların fiziksel uygunluk düzeyini belirleyerek, adapte edilmiş farklı egzersiz programlarını uygulamak ve bu tür eğitimlerin otistik çocukların fiziksel uygunluk düzeyleri üzerindeki etkileri", Fizyoterapi Rehabilitasyon 20(1) 2009: 1-7

<http://otizm-autism.tr.gg/PECS-S%26%23304%3BSTEM%26%23304%3B.htm>

<http://www.tohumotizm.org.tr/egitim-yontemleri0>

http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NAC%20Ed%20Manual_FINAL.pdf

www.tohumotizmportalı.org/icerik/davranisları-yonetmek/yenidavranislar

<http://www.ua.anadolu.edu.tr>

<http://www.cetinozbey.net/> "Otizmli çocuklarda Oyun"

<http://orgm.meb.gov.tr>, M.E.B., "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/icerikler/otizm-nedir_617667.html

<http://www.haberortak.com>

<http://www.todev.org/otizm/otizme-ne-sebep-olur/>

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

BİRİNCİ BÖLÜM

Çocuğun Adı –Soyadı :

Çocuğun Doğum Tarihi :

1.Çocuğun Cinsiyeti

1. Kız ☐
2. Erkek ☐

2. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu:

1. Evet ☐
2. Hayır ☐

3. Çocuğun Kardeş Sayısı

1. tek çocuk ☐
2. iki kardeş ☐
3. üç kardeş ☐
4. dört ve daha fazla ☐

4. Çocuğun Doğum Sırası

1. ilk çocuk ☐
2. ikinci çocuk ☐
3. üçüncü çocuk ☐
4. dördüncü ve sonrası ☐

İKİNCİ BÖLÜM

5. Ebeveynin Yaşı

1. 25 yaş altı
2. 26-29 yaş arası
3. 30-34 yaş arası
4. 35-39 yaş arası
5. 40-45 yaş arası
6. 46 yaş ve üstü

Anne

Baba

- ☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

6. Ebeveynin Öğrenim Durumu

1. Okur –Yazar Değil
2. Okur-Yazar
3. İlkokul Mezunu
4. Ortaokul Mezunu
5. Lise Mezunu
6. Üniversite Mezunu ya da
Yüksek Okul Mezunu

Anne

Baba

- ☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

7. Ebeveynin Mesleği

1. Çalışmıyor
2. İşçi
3. Memur
4. Emekli
5. Serbest Meslek
6. Ev Hanımı

Anne

Baba

- ☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

EK 2: DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU

Problem Davranışın Görülme Sıklığı Gözlem Formu

Gün	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Saat							
7.00-8.00							
8.00-9.00							
10.00-11.00							
11.00-12.00							
12.00-13.00							
13.00-14.00							
14.00-15.00							
15.00-16.00							
16.00-17.00							
17.00-18.00							
18.00-19.00							
19.00-20.00							
20.00-21.00							
21.00-22.00							
22.00-23.00							
23.00-24.00							
Toplam							

Not: Gün içerisinde belirtilen saatler arasında davranışın kaç kez tekrarladığını ilgili kutucuklara yazınız.

EK 3 : BECERİ TAKİP FORMU

Ad Soyad :

Amaç :

Hareket Becerileri	Uygulama Denemeleri				
	1. Deneme	2. Deneme	3. Deneme	4. Deneme	5. Deneme

F.Y. : Fiziksel Yardım

M.O. : Model Olma

S.Y. : Sözel Yardım

EK 4: TEK OTURUM ÇALIŞMA ÖRNEĞİ

AMAÇ	Vücudu Tanıma, Göz kontağı kurabilme, Verilen Komutları Yapabilme
ETKİNLİK	Verilen basit bir komutu (otur, kalk, al, gel vb.) yardımıyla gerçekleştirir. Vücudun adı söylenen bölümünü gösterir. Vücudunun söylenen bölümünü hareket ettirir.
SÜRE	60 dakika
MATERYAL	----



Eğitimci çocuğa 50cm mesafede durarak çocuğun ismini söyler. Çocuk, eğitimciye bakınca eğitimci sırasıyla aşağıdaki yönergeleri verir.

1. Vücudunun bölümüne dokun.

Baş	Kulaklar	Gözler	Ağız
Boyun	Omuz	Göğüs	Bel
Dizler	Ayaklar	Bilek (El/Ayak)	

2. Eğitimci çocuğa 50cm mesafede durarak çocuğun ismini söyler. Çocuk, eğitimciye bakınca vücudun söylenen bölgelerine farklı pozisyonlardayken dokunur.

- a. Otururkendokun/tut
- b. Ayaktaykendokun/tut
- c. Çömelik durumdadokun/tut
- d. Yürürkendokun/tut

3. Eğitimci ve çocuk karşılıklı ayakta durur. Çocuk, eğitimcinin gösterdiği vücut bölümüne dokunarak veya tutarak "ayna görüntüsü" oluşturması sağlanır.

Not: Çocuk hareketleri rahat bir şekilde uygulayamazsa, çocuğa fiziksel ve sözel yardım yapılarak hareketi yapması sağlanır.

EK 5: ETİK KURUL RAPORU

İ.Ü.
Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Yerel Etik Kurulu
Karar Formu

KARAR TARİH / NO	15/01/ 2014 / 20478486 - 10				
ARAŞTIRMANIN ADI	Otitistik Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Düzeltilmesiyle Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerin İlişkisi				
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER – C.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu AD				
ARAŞTIRMA EKİBİ	Hulusi ALP				
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ ☐	YÜKSEK LİSANS–DOKTORA TEZİ ☒	AKADEMİK AMAÇLI ☐		
KARAR BİLGİLERİ	Araştırma dosyası ile ilgili 10.01.10.2014 / 18 tarihli düzeltme belgeniz incelenmiş; ; Etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.				
Ünvanı/Adı/Soyadı	Araştırma ile İlgili Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye	Ünvanı/Adı/Soyadı	Araştırma ile İlgili Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye
Prof. Dr. Erçüment ÖLMEZ Farmakoloji AD	☒	☐	Prof. Dr. Necip KUTLU Fizyoloji AD	☒	☐
Prof. Dr. Cengiz KIRMAZ Alerji İmmünoloji BD	☒	☐	Prof. Dr. Ece ONUR Tıbbi Biyokimya AD	☒	☐
Prof. Dr. Pelin ERTAN Çocuk Sağlığı Hastalıkları AD	☒	☐	Prof. Dr. Canan TIKIZ F. T. R Algoloji AD	☒	☐
Prof. Dr. Erhun KASIRGA Çocuk Sağlığı Hastalıkları AD	☒	☐	Prof. Dr. Gönül Tezcan KELEŞ Anestezi ve Reanimasyon AD	☒	☐
Prof. Dr. Artuner DEVECİ Psikiyatri AD	☒	☐	Doç. Dr. Beyhan Cengiz ÖZYURT Halk Sağlığı AD	☒	☐
Doç. Dr. Selda BEREKET Antrenörlük Eğitimi AD	☒	☐	Doç. Dr. F. Sırrı ÇAM Tıbbi Genetik AD	☒	☐
Doç. Dr. Feyker TEMİZ Patoloji AD	☒	☐	Yrd. Doç. Dr. Tarkan ULUÇAY Adli Tıp AD	☒	☐
Yrd. Doç. Dr. Selim ALTAN Tıbbi Etik AD	☒	☐	Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇEÇEN Cerrahi Hemşireliği AD	☒	☐
Nazlı KUEY Avukat	☒	☐	Mehmet DURSUN Sivil Üye	☒	☐
Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. Araştırma Başvuru Formunun Taahhütname – Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuza zamanında iletilmesi konusunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.					
Prof. Dr. Erçüment ÖLMEZ Başkan					

15.04.2014

EK 7: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86174507/600/2484050
Konu: Araştırma İzni.

16/09/2013

Hulusi ALP
Zeybek Mahallesi. Toki Konutları
C1. K:1 D:8
Merkez/AYDIN

10.09.2013 tarihli dilekçenizde belirtmiş olduğunuz; İlimiz Merkez Aydın Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde tez çalışmanızın uygulama kısmını yapma isteğinizi uygun gören Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

A.Tansel SARAYKÖYLÜOĞLU
Şube Müdürü

Eki :
-Onay (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır

16.09.2013

(Handwritten signature)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 95ea-080b-3b5d-bae4-1329 kodu ile yapılabilir.

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr
Web : <http://aydin.meb.gov.tr>

İrtibat : Şb.Md.A.Tansel SARAYKÖYLÜOĞLU
Telefon : 0-256-2151028
Faks : 0-256-2251268

EK 6: VİNELAND SOSYAL UYUM VE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ



EK 7: ÜNİTELENDİRİLMİŞ FİZİKSEL AKTİVİTE VE OYUN PLANI

AY	HAFTA	SAAT	ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	DAVRANIŞLAR	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ . ARAÇ VE GEREÇLERİ	AÇIKLAMALAR
OCAK	1	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç : Göz kontağı kurabilme ve Modeli takip edebilme Amaç : Tek eylem bildiren komutları yerine getirebilme. Amaç :Vücudun bölümlerini tanım.	1. İsmiyle birlikte "Bana bak" uyarısı verildiğinde bakarak göz kontağı kurar. 2. Verilen basit bir komutu (otur, kalk, al, gel vb.) yardımıyla gerçekleştirir. 3. Vücudun adı söylenen bölümünü gösterir. 4. Vücudunun söylenen bölümünü hareket ettirir.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri,	☑ Çocukların kazanımları ne ölçüde kazandıkları gözlem formları ile takip edilebilir.
	2	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Yürüme çalışmaları yapar. Amaç: Gösterilen yürüyüşleri taklit edebilme.	1. Serbest şekilde yürür. 2. Tempoya uygun yürür. 3. İki paralel çizgi arasından yürür. 4. Geri geri yürür. 5. Yan yan yürür. 6. Büyük adımlarla yürür. 7. Belirlenen şekillere basarak yürür. 8. Elindeki nesne ile yürür. 9. Engelleri aşarak yürür. 10. Öğretmenin gösterdiği (geri ve yan) yürüyüşleri taklit eder. 11. Aslan, ayı, kurt, kuzu, ördek vb. yürüyüşlerini taklit eder.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri,.	

	3	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Gösterilen yürüyüşleri taklit edebilme Amaç: Koşu çalışmaları yapar.	1. Serbest şekilde koşar. 2. Tempoya uygun koşar. 3. Hedefe doğru koşar. 4. Çizgi üzerinde koşar. 5. Yan yan koşar. 6. Geri geri koşar. 7. Engellerin arasından koşar. 8. Elindeki nesne ile koşar. 9. Belirlenen kulvarda koşar.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, slalom, huni	
	4	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Sıçramalar ile koordinasyonu geliştirme çalışmaları yapar. Amaç: Atlama çalışmaları yapar.	1. Yere çizilmiş şekillerin içine çift ayakla sıçrar. 2. Yere çizilmiş şekillerin dışına çift ayakla sıçrar. 3. Önündeki bir nesnenin üzerinden sıçrar. 4. Eşit aralıklarla dizilmiş nesnelerin üzerinden çift ayakla sıçrar. 5. Üstüne çıktığı belli yükseklikteki araçtan atlar. 6. Belli yükseklikteki engel üzerinden çift ayakla atlar.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, slam, huni	

ŞUBAT	5	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç:Tırmanma çalışmaları yapar. Amaç: Denge geliştirici hareketler yapar.	1. Parmaklıktan tırmanır. 2. Merdiven tırmanır. 1. Ayakta, bacaklar gergin bir bacağına öne doğru açar. 2. Ayakta, bacaklar gergin bir bacağına arkaya doğru açar. 3. Çizgi üzerinde yürür. 4. "Jimnastik sırası"nda serbest şekilde yürür. 5. "Jimnastik sırası"nda büyük adımlarla yürür. 6. "Jimnastik sırası"nda elindeki nesne ile yürür. 7. "Jimnastik sırası"nda engelleri aşarak yürür.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, denge tahtası	Çocukların kazanımları ne ölçüde kazandıkları gözlem formları ile takip edilebilir
	6	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Top atma çalışmaları yapar. Amaç: Top tutma çalışmaları yapar. Amaç: Topa ayakla vurma çalışmaları yapar.	1. Ayakta, duran hedefe çift elle top atar. 2. Ayakta, duran hedefe tek elle top atar. 3. Ayakta, göğüs hizasından atılan topu tutar 4. Yukarıya atılan topu tutar. 5. Zıplayan topu tutar. 6. Duran topa ayağının içi ile vurur. 7. Topu belirlenen hedefe atar.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, top	
	7	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç :Top sürme çalışmaları yapar.	1. Belirlenen hedefe kadar elle top sürer. 2. Belirlenen hedefler arasında slalom şeklinde elle top sürer. 3. Belirlenen hedefe kadar ayağı ile top sürer. 4. Belirlenen hedefler arasında slalom şeklinde ayağı ile top sürer.	Yaparak, yaşayarak, Anlatım, gösteri	Spor giysileri, huni, top,	

	8	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Koordinasyon geliştirici hareketler yapar	1. İpi önde çevirir. 2. İpi yanda çevirir. 3. Çemberi yuvarlar. 4. Çemberi kolunda çevirir. 5. Çemberi ayağında çevirir. 6. Çemberi belinde çevirir.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, ip, çember	
MART	9	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Oyunlarda dostça oynamaya özen gösterir.	1. Oyunun kurallarına uymaya istekli olur. 2. Oyun oynarken arkadaşlarıyla uyumlu olur. 3. Eşli, karşılıklı oturur durumda top atar. 4. Eşli, karşılıklı Eşli, karşılıklı oturur durumda top tutar. 5. Eşli, karşılıklı ayakta top tutar. 6. Eşli, karşılıklı hareket hâlindeyken top atar tutar. 7. Ayakta top atar.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, hentbol topu, voleybol topu, basketbol topu	
	10	2	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	Amaç: Basit ritimli hareketleri yapabilme Amaç: Müziğe eşlik edebilme	1. Tek ayağını belli aralıklarla yere vurur. 2. İki ayağını belli aralıklarla yere vurur. 3. Belli aralıklarla ellerini birbirine vurur. 4. Müzik sesini duyduğunda faaliyetine ara verir. 5. Müziğe el çırparak eşlik eder. 6. Müziğe dans ederek eşlik eder. 7. Müziğe sözleriyle eşlik eder.	Yaparak yaşayarak, anlatım, gösteri	Spor giysileri, huni , top	