

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ'NİN
DİLSEL EŞDEĞERLİK, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Nivart Karın Ataoğlu

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ'NİN
DİLSEL EŞDEĞERLİK, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Nıvart Karin Ataoğlu

Danışman: Prof. Dr. Barış Korkmaz

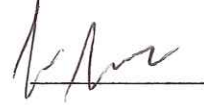
İstanbul, 2009

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ZİHİNSEL ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

Nıvart Karın ATAÖĞLU tarafından hazırlanan “Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı bu çalışma, 28.10.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Barış KORKMAZ



Üye : Prof. Dr. Yıldız GÜVEN



Üye : Dr. Aydan AYDIN



ÖNSÖZ

Bu araştırma akademik bir çalışmanın ötesinde, benim kişisel gelişimim açısından çok büyük bir önem taşımakta. Kendim için yarattığım ikinci bir şansın ürünü diyebilirim. Bu süreçte akademik anlamda olsun, manevi anlamda olsun pek çok kişinin desteğini aldım.

Öncelikle alana katkıları ve engin bilgisine hayranlık duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Barış Korkmaz'a teşekkür ederim. Dr. Mustafa Otrar, Dr. Aydan Aydın ve bölüm başkanımız Prof. Dr. Yıldız Güven teşekkür etmek istediğim diğer hocalarım. Ölçekle ilgili tüm sorularına en kısa zamanda cevap veren Prof. Susan D. Mayes'e çalışmamı desteklediği için teşekkür ederim.

İstatistiklerde yardımcı olan Ceyda Afacan'a, çeviride yardımcı olan Karın Karakaşlı, Gülden Akyol, Elif Gökteke ve Bahar Eriş'e teşekkür ederim. Bana destek olan, güvenen, dinleyen iş arkadaşlarıma ve öğrenmemi sağlayan öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Kader ortaklığı ettiğimiz Nükte Dere'ye sıkıntılı anlarımı paylaştığı, beni desteklediği ve araştırmamın uygulamalarında yardımcı olduğu için çok teşekkür ediyorum. Önceki deneyimleri ve güven veren dostluğu ile bana hep cesaret veren canım arkadaşım Ufkun Dikmen'e çok teşekkür ediyorum. Lisans yıllarımı son derece keyifli ve verimli kılan arkadaşlarım Naciye Eğilli ve Kudrettin Açar'a benim için büyük bir şans olduklarını tekrar söylemek isterim. Bana olan inançlarını sık sık dillendiren arkadaşlarım Ester Ruben, Akın Cınbarcı ve Meriç Cınbarcı'nın adlarını yazmazsam olmaz, çok teşekkür ederim. Her akşam iş çıkışı beni sabırla dinleyen Müberra, sıcak dostluğunu hep hissettiren Ayda, Nüket, ablalık eden Refika... hepinize çok teşekkürler.

Bu süreci ailemin maddi ve manevi desteği olmadan tamamlayabilir miydim bilmiyorum. Babama, Eşime, Ablama, Kayınvalideme ve Kayınpederime çok teşekkür ediyorum.

Son olarak annem ve kızım. İkinize de çok teşekkür ederim. Anneme beni istemek durumunda bırakmadan destek olduğu, kızım Alik'e de doğduğu günden beri bir melek gibi uyumlu ve anlayışlı olduğu için...

ÖZET

OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ'NİN

DİLSEL EŞDEĞERLİK, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Bu araştırmada Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, çocukların iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarının okuldaki serbest oyun ortamında gözlenmesi yolu ile otizmin ayırt edilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek otizm tanısında diğer ölçekler ile birlikte tanıyı destekleyici bir araç olarak ve uygulanan programların etkililiğini test etmek amacı ile kullanılabilir.

Araştırma kapsamında 5-12 yaş aralığında, 22 otizm, 21 zihin engeli tanısı olan ve 27 normal gelişen olmak üzere toplam 70 çocuk gözlenmiştir.

Dilsel eşdeğerlik için ölçek üç profesyonel çevirmen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler bir araya getirilerek geçici bir Türkçe metin oluşturulmuştur. Oluşturulan geçici Türkçe metin 5 özel eğitim alanı uzmanı tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Düzeltmeler yapılan Türkçe metin farklı bir profesyonel çevirmen tarafından geri çeviri yöntemi ile tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce metin incelendiğinde bir anlam bozukluğu görülmemiş ve oluşturulmuş Türkçe metin kullanılmıştır.

Ölçeğin otizmi olan çocukları zihin engeli olan ve normal gelişenlerden ayırt etme güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur (Cronbach's Alfa = 0,878). Gözlemciler arası güvenilirlik ve aynı gözlemci tarafından aynı çocuk için iki farklı zamanda yapılan gözlem güvenilirliği %100 bulunmuştur. Gözlemciler arası ve iki farklı gözlem arası yüksek güvenilirlik elde edilmesinde ölçeğin kısa, basit ve anlaşılır maddelerden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Ölçüt geçerliği kapsamında ABC – Otizm Davranış Kontrol Listesi kullanılarak benzer ölçek geçerliği çalışması yapılmıştır. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile ABC ölçeğinden alınan puanlar arasında %81 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). İlişkinin negatif yönlü

oluşu; Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nde puan düştükçe, ABC ölçeğinde ise puan yükseldikçe otizm özelliklerinin görülmesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi benzer ölçek geçerliğine sahiptir.

Ölçeğin Türkiye kesme puanı 5 olarak bulunmuştur. ROC analizi sonucu en uygun duyarlılık (%91) ve özgüllük (%92) değerleri 5 kesme puanı için gözlenmiştir. Buna göre, Ingram - Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden 5 ve altında puan alan çocukların otizm özellikleri taşıdıkları söylenebilir.

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin otistik çocukları yüksek oranda ayırt etme gücünün çocukların doğrudan gözlenmesi ve otizmde öncelikli problem alanlar olan sosyal ve iletişim becerilerine odaklanıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ölçek uygulanan grupların Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi puanları ile demografik özellikleri (otizm tanısı olanlar için yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, annenin çocuk sahibi olma yaşı, kardeş sahibi olma, ilk tanı yaşı, bireysel eğitime başlama yaşı, bireysel eğitimin sürekliliği, okul öncesi eğitimi almış olma, normal sınıfta kaynaştırma – özel eğitim sınıfında bulunma; zihin engeli olanlar için yaş, cinsiyet, zihin engeli düzeyi ve normal sınıfta kaynaştırma – özel eğitim sınıfında bulunma; normal gelişenler için yaş ve cinsiyet) arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: Otizm, Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi, Oyun Alanı, İletişim, Sosyal Gelişim

ABSTRACT

STUDY ON THE LINGUISTIC EQUIVALENCE, VALIDITY AND RELIABILITY OF THE PLAYGROUND OBSERVATION CHECKLIST

The study was conducted for the linguistic equivalence, validity and reliability of the Ingram – Troxell Playground Observation Checklist. The checklist is developed to differentiate children with autism from children with mental retardation and typical development. The checklist can be used with other tools in order to support the autism diagnosis and to check the effectiveness of implemented programs.

A total of 70 children were observed including 22 children diagnosed with autism, 21 with mental disabilities, and 27 with normal development.

The scale was translated into Turkish for a linguistic equivalence check by three professional translators. The translated texts were conjoined to compose a draft text in Turkish. The temporary text in Turkish was further analyzed by five special education experts and was corrected in line with their feedback. The corrected text was translated back into English by another professional translator. The analysis of the text in English yielded no semantic problems and the crafted text in Turkish was put to use.

Cronbach's Alpha was found to be 0,878. The scale is highly reliable. The interrater reliability and the reliability of two different observations done in different times with the same child were both found to be 100% reliable. Those high reliabilities are thought to be held due to the short, simple and comprehensive items of the checklist.

As for the criterion validity of the scale, ABC – Autism Behavior Checklist was used. There was a 81% negative correlation between the scores held from the two checklists. The correlation is significant, the correlation is negative because the autistic characteristics are seen in ABC as the score goes up, and in the observation checklist as the score goes down.

The scale's cutpoint for Turkey was specified as 5. In the ROC analysis the best sensitivity (91%) and specificity (92%) values were obtained for the cutpoint 5. Accordingly it can be said that children having scores 5 and below have autistic characteristics.

The Playground Observation Checklist's high power in distinguishing the autistic children from children with mental retardation and typical development is thought to result from the direct observation of children and being focused on the primary problem areas of autism which are social and communication competences.

There were no significant differences between the Playground Observation Checklist scores and demographic information of children who had been subjected to the scale.

Keywords: Autism, Ingram - Troxell Playground Observation Checklist, Playground, Communication, Social Development

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.6. TANIMLAR	6
BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....	8
2.1. OTİZMİN TANIMI.....	8
2.2. OTİZMİN GÖRÜLME SIKLIĞI VE NEDENLERİ	9
2.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ.....	9
2.3.1. Otistik Çocukların Genel Özellikleri.....	9
2.3.2. Otistik Çocuklar ve Zihinsel Gelişim.....	10
2.3.3. Otistik Çocuklar ve Motor Gelişim.....	10
2.3.4. Otistik Çocuklar ve Dil Gelişimi.....	11
2.3.4.1. Normal Dil Gelişimi	11
2.3.4.2. Otistik Çocuklarda Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri	14
2.3.5. Otistik Çocuklar ve Sosyal - Duygusal Gelişim.....	16
2.3.6. Otistik Çocuklar ve Arkadaşlık İlişkileri	21
2.3.7. Otistik Çocuklar ve Oyun.....	22

2.3.8. Otistik Çocuklar ve Zihin Kuramı.....	26
2.4. ZİHİNSEL ENGELLİLİK VE GENEL ÖZELLİKLER.....	29
2.5. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI.....	31
2.6. OTİZMDE TANI, TANILAMA TEKNİKLERİ VE TANI ARAÇLARI	33
2.6.1. Otizmde Tanı.....	33
2.6.2. Otizmde Ayırt Edici Tanı.....	34
2.6.3. Tanılama Teknikleri	35
2.6.3.1. Genel Olarak Değerlendirme Araçları.....	35
2.6.3.2. Gözlem.....	36
2.6.3.3. Oyun Gözleminin Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması.....	37
2.6.4. Otizm Tanı Araçları	40
2.6.4.1. Varolan Otizm Tanı Araçları.....	40
2.6.4.2. Otizmde Oyun Gözleminin Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması.....	42
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.7.1. Türkiyede Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi, Dil Gelişimi ve Oyun Gelişimleri ile İlgili Araştırmalar	43
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
2.7.2.1. Yurt Dışında Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi, Dil Gelişimi ve Oyun Gelişimleri ile İlgili Araştırmalar.....	45
2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimlerini Değerlendirme Ölçeği Araştırmaları	53
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	56
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	56
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	56
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	56
3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	56
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	57
3.4.2. Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi.....	57
3.4.3. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)	60

3.5. ARAŞTIRMADA VERİLERİN TOPLANMASI	61
3.6. ARAŞTIRMADA VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	61
3.6.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	61
3.6.2. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	62
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	63
4.1. ÖRNEKLEMİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
4.2. GÜVENİRLİK.....	66
4.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik	66
4.2.2. İki Gözlem Arası Güvenirlik.....	67
4.3. GEÇERLİK	68
4.3.1. Benzer Ölçek Geçerliği	68
4.3.2. İçerik Geçerliği.....	70
4.4. KESME PUANI	73
4.5. OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ SONUÇLARI İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ FARKLAR	76
4.5.1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Fark.....	76
4.5.2. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Fark.....	76
4.5.3. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik ve Zihin Engelli Grupların Devam Ettikleri Sınıf Değişkeni Arasındaki Fark	77
4.5.4. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Annelerinin Anne Olma Yaşı Değişkeni Arasındaki Fark.....	77
4.5.5. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Anne Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Fark.....	78
4.5.6. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Baba Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Fark	78
4.5.7. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkeni Arasındaki Fark.....	79

4.5.8. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Kardeş Sahibi Olma Değişkeni Arasındaki Fark	79
4.5.9. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun İlk Tanı Yaşı, Okul Öncesi Eğitim Süresi ile Bireysel Eğitime Başlama Yaşı Değişkenleri Arasındaki Fark	80
4.5.10. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Bireysel Eğitim Sürekliliği Değişkeni Arasındaki Fark.....	80
4.5.11. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Zihinsel Engelli Grubun Zihinsel Engel Düzeyi Değişkeni Arasındaki Fark.....	81
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	82
5.2. ÖNERİLER	90
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	90
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	91
KAYNAKÇA	93
EKLER.....	109
EK 1: INGRAM – TROXELL OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ.....	109
EK 2: ABC KAYIT FORMU	110
EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	112

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1 Çocukların Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 2 Çocukların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 3 Çocukların Sınıf Dağılımlarına İlişkin Bulgular	64
Tablo 4 Zihinsel Engelli Çocukların Zihinsel Engellilik Düzeyi Dağılımlarına İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 5 Otistik Çocukların Aile Bilgilerine İlişkin Bulgular	65
Tablo 6 Otistik Çocukların Eğitimlerine ve Ebeveyn Yaşlarına İlişkin Bulgular	65
Tablo 7 İki Gözlemcinin Ölçek Değerlendirmelerinin Benzerliğine/Farklılığına İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 8 Aynı Gözlemcinin İki Farklı Zamanda Ölçek Değerlendirmesinin Benzerliğine/Farklılığına İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 9 Çocukların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımsal Bulgular.....	68
Tablo 10 Çocukların Ölçek Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 11 Gözlem Kontrol Listesi Ölçeği Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı.....	69
Tablo 12 ABC Ölçeği Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı	69
Tablo 13 Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ile ABC Ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılması.....	70
Tablo 14 Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ile ABC Ölçeğinin karşılaştırılması.....	70
Tablo 15 Çocukların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımsal Bulgular.....	71
Tablo 16 Otizmi olanları zihin engeli olanlardan ayırma oranları.....	72
Tablo 17 Otizmi olanları normal gelişenlerden ayırma oranları.....	73
Tablo 18 Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeği İçin Duyarlılık ve Özgüllük Değerleri	74
Tablo 19 Gözlem Kontrol Listesi Ölçeği İçin Bulunan Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı	75
Tablo 20 Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Puanları ile Cinsiyet Arasındaki Farka ilişkin Bulgular	76
Tablo 21 Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Yaş Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	76

Tablo 22	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Bulunduğu Sınıf Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 23	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Anne Olma Yaşı Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	77
Tablo 24	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	78
Tablo 25	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	78
Tablo 26	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar İle Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	79
Tablo 27	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Kardeş Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	79
Tablo 28	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile İlk Tanı Yaşı ve Okul Öncesi Eğitim Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	80
Tablo 29	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Bireysel Eğitim Sürekliliği Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	80
Tablo 30	Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Zihinsel Engel Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	81

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No:

- Şekil 1.** Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinde Kesme
Puanını Belirlemek Amacıyla Elde Edilen ROC Eğrisi..... 74

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Otizm, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, kendini toplumsal etkileşim ve iletişimde nitel bozulmalar ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, tekrarlayıcı davranışlarla gösteren bir gelişim bozukluğudur. Çocuk bu üç alanda sıralanmış semptomlardan toplumsal etkileşim alanından en az iki, iletişimde nitel bozukluk ve tekrarlayıcı davranış alanlarından ise birer semptomu sergilemelidir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001). Dolayısıyla otizm tanısı olan bireyler toplumsal iletişim becerileri ya da diğer bir deyişle sosyal becerilerde özellikle gerilik ve farklılık gösterirler (Tager- Flusberg, 1999; Frith, 1985).

Otizm çok ilgi gören ve üzerinde çalışmalar yapılan bir alan olmaya devam etmektedir. Bu ilgi, otizmin ailede yarattığı yıkıcı etkilerden, çocukta ortaya çıkan olağandışı ve şaşırtıcı davranışlardan ve dil, sosyal ilişkiler, duygusal uyum, kavramsallaştırma, hiperaktivite ve öğrenme gibi çok sayıda problemin bir arada görünmesinden dolayı çocuklukta görülen pek çok diğer bozuklukla çakışmasından kaynaklanıyor olabilir (Schopler & Mesibov, 1985).

Otizimde iletişim alanı özellikle ilgi odağı olmuştur. Bunda etkili olan iki etkenden bahsedebiliriz. Birincisi, iletişim bozukluğu otizm sendromunun temel semptomlarından. İkincisi; iletişim problemleri, otizm sendromunu karakterize eden diğer iki önemli alan olan sosyal ve bilişsel zorluklarla iç içedir (Shopler & Mesibov, 1985).

Aslında otizmi olan tüm bireyler iletişim kurarlar, ancak iletişimin sosyal etkenlere bağlı incelikli yapısı bu bireyler için ciddi zorluklar doğurur. Otistik bireylerde fazla yüksek ya da düşük volümlü konuşma, monoton ses kullanımı gibi ifade edici

problemlere genellikle anlama problemleri de eşlik eder. Bunlar arasında sözcükleri somut anlamları ile kullanma ve anlama, sözel olmayan işaretleri anlamama sayılabilir. Sözel olmayan iletişim araçlarının konuşma ile birlikte kullanılması bize çok hassas nüansları ve mesajları iletebilme ve anlama olanağı sağlar. Ama aynı sözel olmayan araçlar otizmi olanlar için iletişimi son derece karmaşık ve kafa karıştırıcı hale getirir (Olley, 1985).

Otizm tanısı koymak amacı ile alan uzmanları tarafından çok sayıda ölçek ve kontrol listesi geliştirilmiştir. CARS Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği, ABC Otizm Davranış Kontrol Listesi, CHAT Küçük Çocuklar için Otizm Kontrol Listesi bunlardan bazılarıdır. Sosyal etkileşim ve iletişim davranışları adı geçen tüm bu ölçeklerde ve diğerlerinde taranan davranışlardır. Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri kendini özellikle diğer çocuklarla bir arada olunan serbest oyun saatlerinde ortaya koyduğundan bu sürelerin gözlenmesi çocuğun gösterdiği sosyal iletişim problemlerini belirlemek açısından önemlidir.

Otizm tanı aracı geliştirme çalışmaları araştırmacıların ilgi odağı olmaya devam eden bir alandır (Filipek ve diğerleri, 2000). Oyun gözlem değerlendirmeleri varolan zorluklarına rağmen, formal test teknikleri ile elde edilemeyecek veriler sunarlar. Oyun değerlendirmesi tek başına kullanılabileceği gibi daha çok diğer kaynaklardan elde edilen bilgileri desteklemek, tamamlamak, aksini göstermek ya da ayrıntılandırmak için kullanılabilir. Genellikle farklı kaynaklardan elde edilen birbiri ile tutarlı bilgiler, verilerden elde edilen sonuçların daha güvenilir olmasını sağlar. Birden fazla bilgi kaynağı, abartma ya da tam tersi hafife almalara karşı güvenlik oluşturur (Gitlin-Weiner, Sandgrund & Schaefer, 2000).

Otizmde sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öncelikli olarak etkilenen alanlar olduğu, bu becerilerin en yoğun ve doğal olarak akanlarla oyun oynarken sergilendiği ve gözlem yönteminin avantajları göz önünde bulundurularak Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi geliştirilmiştir.

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin geliştirmesinin amacı;

otistik, zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocukların okuldaki teneffüs sürelerinde, oyun alanı davranışlarında farklılık gösterip göstermediklerini, gösteriyorlar ise standart bir gözlem kontrol listesinin otistik çocukları zihinsel geriliği olanlardan ve normal gelişim gösterenlerden ayırt edebilme gücünü belirlemektir. Ingram ve arkadaşları tarafından yapılan çalışma sonucunda gözlem formunun zihin engeli olmayan otistik çocukları, zihin engelli ve normal gelişen çocuklardan ayırdettiği görülmüştür (Ingram, Mayes, Troxell ve Calhoun, 2007).

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliğinin yapılarak ülkemizde kullanılan kısıtlı sayıda otizm tanı ölçeğine ek olarak kullanılabilir bir araç sağlanması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI

Bu araştırmanın amacı Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe'si dilsel eşdeğerliğe sahip midir?
2. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi güvenilirlik özelliklerini taşımakta mıdır?
 - 2.1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi gözlemciler arası tutarlılık güvenilirliğine sahip midir?
 - 2.2. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi test – tekrar test güvenilirliğine sahip midir?
3. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi geçerlik özelliklerini taşımakta mıdır?
 - 3.1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçüt geçerliğine sahip midir?
 - 3.1.1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ve ABC Otizm Davranış Kontrol Listesi sonuçları arasında benzer ölçek geçerliği açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.2. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi içerik geçerliğine sahip midir?

4. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlarla otizmin ağırlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Türkiye kesme puanı kaçtır?
6. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar otizm tanısı olan grupta; yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, annenin çocuk sahibi olma yaşı, kardeş sahibi olma, ilk tanı yaşı, bireysel eğitime başlama yaşı, bireysel eğitimin sürekliliği, okul öncesi eğitimi almış olma, normal sınıfta kaynaştırma – özel eğitim sınıfında bulunma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar zihin engeli tanısı olan grupta; yaş, cinsiyet, zihin engeli düzeyi, normal sınıfta kaynaştırma – özel eğitim sınıfında bulunma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar normal gelişen grupta; yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Otizm giderek artan görülme sıklığı; otizmi olan bireyin kendisi ve ailesinin yaşamı üzerindeki etkilerinden dolayı tanısı ve tedavisi üzerinde yoğun çalışmalar yapılan bir alandır. Otistik çocukları evde, okulda ve toplum içinde desteklemek kapsamlı değerlendirme ve program geliştirme ile mümkün olur. Maalesef çoğu programda sosyal beceriler eksiktir (Bellini, Hopf, 2007).

Tanı ve en etkili tedavi yöntemi olarak görülen eğitimi yönlendirme açısından otizmi tüm yanları ile ele alıp değerlendiren ölçeklerin geliştirilmesi alan için bir ihtiyaç olmaya devam etmektedir (Stagnitti, 2004). Değerlendirme araçlarının güvenilirliği ve uygulama kolaylığı araç seçiminde önemli rol oynar.

Oyun değerlendirmesi, çocuk oynayarak uzun bir zamanı geçirdiği için önemlidir (Stagnitti, 2004). Oyun değerlendirmesi aileye ve eğitimcilere çocuğun sosyal ve iletişimsel becerileri ile ilgili önerilerde bulunmak; işlevsel davranış değerlendirmesi ve davranış değiştirme planı hazırlama amaçları ile de kullanılabilir (Schmidt, 2001). Okullarda uygulanan akran eğitimi programları çocukların iletişim ve sosyal beceri davranışlarının gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Harper, Symon ve Frea, 2007; Owen-DeSchryver, Carr, Cale ve Blakeley-Smith, 2008).

Ülkemizde otizm tanısında kullanılan geçerlik ve güvenirliği yapılmış ölçeklerin sayısı sınırlıdır. Kullanılan az sayıda otizm tanı ölçeği çocukların ebeveynlerinden alınan bilgiler kullanılarak uygulanmaktadır. Çocuğun doğrudan ve kendi doğal sosyal ortamında gözlenmesi ile elde edilecek veriler otizmin tanı sürecine önemli katkıda bulunacaktır.

Doğal ortamda gözlem yolu ile otistik çocukların iletişim ve sosyal etkileşim gelişimi ile ilgili bilgi veren Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması aşağıda belirtilen açılardan önemli olduğu düşünölmektedir:

- Alanda kullanılan az sayıda otizm tanı ölçeği bulunduğundan ve bu ölçeklerde genellikle ocuk hakkında bir yetişkine soru sorma yolu ile ikinci elden bilgi elde edildiğinden, doğrudan gözlem yolu ile uygulanan bu ölçeğin alanda kullanılabilir olmasının önemli olduğu düşünölmektedir.
- Otizm tanısını desteklemekte kullanılabilecek ek bir ölçek olması açısından yararlı olduğu düşünölmektedir.
- Otizm tanısında öncelikli alanlar olan iletişim ve sosyal etkileşim becerileri hakkında bilgi verdiği için önemli olduğu düşünölmektedir.
- ocuk hakkında elde edilen bilgiler doğrultusunda iletişim ve sosyal etkileşim programları geliştirilebileceği ya da çocuğun varolan programa katılmasını sağlayacağı açısından önemli olduğu düşünölmektedir.
- Otizmde iletişim ve sosyal gelişim araştırmalarında kullanılabilecek bir ölçek olduğundan önemli olduğu düşünölmektedir.

- Doğal ortamda gözlem yolu ile uygulandığından birinci elden bilgi sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Uygulaması kolay ve kısa sürdüğünden önemli olduğu düşünülmektedir.
- Uygulama için özel bir eğitim gerektirmediğinden önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmada:

- 1) Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)'nin ebeveynler ve öğretmenler tarafından içtenlikle doldurulduğu
- 2) Otistik ve zihin engelli çocukların doktor raporları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi raporlarındaki tanılarının doğru olduğu
- 3) Uygulama yapılan okullardaki otistik, zihin engelli ve normal gelişen çocukların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinde 2008 – 2009 öğretim yılında anaokulu ve ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler, gözlem yapılan çocuk sayısı, gözlem yapılan oyun alanlarının şartları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Otizm: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey (ÖEHY, 2006).

Orta düzey zihinsel engellilik: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey (ÖEHY, 2006).

Hafif düzey zihinsel engellilik: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey (ÖEHY, 2006).

Kreş: 0 -36 ay dönemdeki bebek ve çocukların bakımını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlığını korumak ve geliştirmek, çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amaçlı kurumlar.

Okulöncesi eğitimi: 37 – 72 ay çocukların okulöncesi kurumlarda almış oldukları eğitim.

Özel eğitim sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflar (ÖEHY, 2006).

Normal sınıfta kaynaştırma: İlköğretim sınıflarında normal gelişen akranları ile beraber tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alma.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. OTİZMİN TANIMI

Otizmi ilk olarak 1944 yılında tanımlayan Kanner (1943) tarafından 11 çocuğun takibi ile yapılan çalışmada bu çocukların yaşadıkları sorunların derecesi, gösterdikleri belirli özellikler, aile topluluğu ve yıllar içinde yaşadıkları gelişme açısından bireysel farklılıklar sergiledikleri görülmüştür. Ancak eldeki veriler aynı zamanda, çocukların sahip oldukları ortak özelliklerden yola çıkarak tek bir sendromun varlığına işaret etmiştir. Kanner, tıpkı doğuştan fiziksel ya da bilişsel engellerle dünyaya gelen çocuklar gibi, bu çocukların da kişilerle sıradan duygusal etkileşim kurma becerilerinde yetersizlik ve aynılığı korumaya karşı takıntılı istek ile dünyaya geldiklerini varsaymıştır.

Otizm yaşamın ilk 3 yılı içinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir özürülülük durumudur. Otizmde görülen belirtiler 3 temel grupta yer alır:

- Toplumsal ilişkilerde bozukluk
- Sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluk, sembolik oyun ve hayal gücünde yoksunluk.
- Takıntılı, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanı (Korkmaz, 2000).

Otizmin ilk belirtileri normal gelişiyor gibi görünen çocuklarda 8 ay – 2 yaş arası dönemde de ortaya çıkabilir. Bu duruma otistik regresyon denir. Regresyon; edinilmiş dil, oyun ve sosyal becerilerin unutulması ve içe dönme ile ortaya çıkabilir. Otizm vakalarının yaklaşık 1/3'ünde otistik regresyon görülür (Korkmaz, 2003, NICHD, 2005, NIMH, 2007).

Otistik bozukluk genellikle yaşam boyu devam eder. Çok azı bağımsız olarak yaşayabilir ve çalışabilir; yaklaşık 1/3'ü ise sınırlı düzeyde bağımsızlığa ulaşabilir (Brock, Chang, Poitz ve Gatewood, 2005).

2.2. OTİZMİN GÖRÜLME SIKLIĞI VE NEDENLERİ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların oranı CDC (Centers for Disease Control – Hastalık Kontrol Merkezleri)'ye göre 1000'de 2-6 arasında değişiyor. Diğer çocukluk problemleri ile karşılaştırıldığında bu oran, zihinsel gerilikten (1000'de 9.7) düşük, ama serebral palsi (1000'de 2.8), işitme engeli (1000'de 1.1) ve görme engelinden (1000'de 0.9) yüksek (NIMH, 2007). Erkek / kız oranı 3/1 ile 5/1 arasında bildirilmektedir (Yorbık, 2007).

Otizmin nedeni ya da nedenleri tam olarak bilinmemektedir. Bununla beraber temelinde beyindeki yapı ve işlev bozukluklarının yattığı, çok sayıda genetik ve çevresel etkenin etkileşimi ile ortaya çıkan bir engellilik durumu olduğu yaygın olarak kabul görmektedir (Gillberg ve Ehlers; 1998, Hill & Frith, 2003).

2.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

2.3.1. Otistik Çocukların Genel Özellikleri

Bütün otistiklerde, kendine özgü bazı davranış özellikleri vardır. Bunlar otistik belirtiler olarak görülür. En sık görülenler olarak tekrarlayıcı hareketler, göz temasının olmaması, sınırlı ilgi alanı, belirli nesnelere bağımlılık, aile üyelerine ve diğer çocuklarla iletişim kurmakta zorlanmak, sosyal gülümsemenin olmaması, nesnelere doğrudan bakmak yerine çevresel bakma, görme ve işitme problemi varmış gibi davranmak, öğrenmeye direnç göstermek, ortak dikkat kurma problemi, hiç gelişmeyen ya da kısıtlı konuşma, tehlikelerden korkmamak, rutin değişikliklerine aşırı tepki göstermek, anlamsız ve zamansız gülme ve ağlama, nesnelere çevirme, parmak ucunda yürüme, normalden farklı duyuşsal tepkiler, çevreye ilgisiz kendi içine dönük olma sayılabilir (Korkmaz, 2000; Vanlı, 2003; Yorbık, 2007).

Otizimde duyuşsal anormallikler de sıkça görülmektedir (Hill & Frith, 2003).

Otizimde IQ ne olursa olsun sosyal çevreyi anlama ve baş etmede ağır bozukluk görülür. Otistik çocuklar alışık oldukları yakın sosyal çevreyi bile tahmin edilemez ve anlaşılmaz bulurlar. Bu çocukların kişilere nesnelere gibi davrandıkları söylenir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985).

2.3.2. Otistik Çocuklar ve Zihinsel Gelişim

Otistik bozukluğu olanların yaklaşık % 40'ında zeka bölümü 50-55'in altında (Orta ve ağır düzey zihinsel gerilik), yaklaşık %30'unda 50-70 arasında (hafif düzey zihinsel gerilik), yaklaşık %30'unda ise 70 ve üstüdür. Yaklaşık olarak otistik bireylerin %70'inde zeka geriliği vardır. Zeka bölümü 70 – 85 arasında olanlar için yüksek işlevli otizm tanımlaması yapılmaktadır. Zeka bölümü ile otizmin ciddiyeti arasında önemli bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Yorbık, 2007).

Otistik spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış bireylerin ancak yaklaşık %10'unda üstün yeteneklere rastlanır. Üstün yetenek takvim hesapları yapma, müzik, resim gibi alanlarında görülebilir. Tüm otizm vakalarında görülmesi de otizmin doğasını anlamaya çalışırken bu özel yetenekleri göz ardı edemeyiz (Hill & Frith, 2003).

Ancak geleneksel olarak zeka çok sınırlı şekilde ölçülür. Bu testler çocuğun sosyal yaşamında, aile hayatında ilişki kurabilmesi; diğer insanlarla duygusal ve işlevsel alışverişte bulunması veya gerektiğinde yaratıcı düşünmesi için gerekli yetileri saptamak konusunda yetersizdirler. Zekayı “yaşanmış duygusal deneyimlerle fikirler üretme, dışarı yansıtma ve organize etme yeteneği” olarak geniş kapsamlı ifade etmek daha doğru olacaktır. Bu yeteneğe sahip çocuklar bağımsız yaşayabilir, yeni fikirler geliştirip problem çözebilirler (Greenspan ve Wieder, 2004).

2.3.3. Otistik Çocuklar ve Motor Gelişim

Otistik çocuklarda kaba motor gelişim sıklıkla normaldir. Yürüme zamanında ve bazen erken görülür. Yürümenin gecikmesi durumunda otizmin ağır seyredeceği öngörülebilir. Otistik çocukların bir bölümünde parmak ucunda yürüme görülebilir.

Bu davranışın nedeni bilinmemektedir ve tanı açısından değerlidir. Makas, kalem tutma gibi ince motor becerilerde genellikle sorunlar görülür ancak nesne çevirme konusunda çok beceriklidirler (Korkmaz, 2000).

2.3.4. Otistik Çocuklar ve Dil Gelişimi

2.3.4.1. Normal Dil Gelişimi

Dil, kişinin kendisini ifade etmesini sağlayan, dünyadaki nesnelere, olayları ve ilişkileri kategorize eden yapılandırılmış bir semboller sistemidir (Devito, 1970).

Dil, çocuğun zor görevleri yerine getirmede yardımcı araçlar elde etmesini, dürtüsel hareketlerinin üstesinden gelmesini, bir problemi çözmeye uygulamadan önce plan yapmasını ve kendi davranışlarını kontrol etmesini sağlar. İşaret ve sözcükler çocukların birincil olarak diğer kişilerle sosyal iletişim kurmasını sağlarlar. Dilin bilişsel ve iletişimsel işlevleri çocukları hayvanlardan ayırt eden yeni ve üstün bir etkinliğin temeli haline gelir (Vygotsky, 1978).

Dil gelişimi doğumla birlikte başlayan ve erişkin yaşlara kadar devam eden bir süreçtir. Dil çeşitli alt bileşenlerden oluşur. Bu bileşenler fonoloji (sesbilgisi), sentaks (sözdizimi), morfoloji (biçimbilgisi), semantik (anlambilgisi) ve pragmatik (kullanımbilgisi) olarak sıralanabilir (Korkmaz, 2005).

Konuşma dilleri anlamsız seslerin (sesbirimler) kurallar zemininde temel anlam birimlere (biçimbirimler), bunların biçimbilimsel kurallarla sözcüklere, söz dizim kurallarıyla da tümcelere dönüşmesi ile oluşur. Sözcüklerin, tümcelerin ve bütün sözcelerinin anlamları söz dizim kuralları tarafından belirlenir. Bu kurallar bir bütün olarak o dilin gramerini oluşturur (Hogg ve Vaughan, 2007). Bir dilde gramer anlamları ses dizileri haline getirmemizi, yani düşüncelerimizi söze dökmemizi sağlar. Gramer anlamla ses, ya da anlamla sembol arasındaki bağlantıdır (Deese, 1971).

Bir dile hakim olmak neyin, ne zaman, nerede, nasıl ve kime söyleneceğini belirleyen kültürel kuralların bilgisini de gerektirir. Belki de düşüncenin kendisi dil tarafından belirlenmektedir. Dünyayı dilsel kategorilerle kavrar ve düşünürüz, düşünme genellikle sessiz bir monolog şeklindedir (Hogg ve Vaughan, 2007).

Dilin alıcı ve ifade edici yanları yaşamın daha ilk günlerinden itibaren eşzamanlı gelişirler. Bebek ağlama, bıgılda gibi seslerle ihtiyaç ve duygularını ifade ederek dilin ifade edici işlevini yerine getirir. Alıcı dile gelince, bebek çok kısa sürede sesleri ayırt etmeye başlar. Öncelikle insan sesini diğer ses ve gürültülerden ayırt ederken zamanla tanıdığı kişilerin seslerini tanımaya başlar (Deese, 1971). Bir yaşını tamamladığında bebek tek sözcükler söyler, adı söylendiğinde döner, bir oyuncak istediğinde parmağı ile işaret eder ve istemediği bir şey teklif edildiğinde cevabının “hayır” olduğunu belli eder (NIMH, 2007).

İlk çocukluk döneminin sonuna gelindiğinde küçük çocukların çoğu yapı ve gramer açısından yetişkinlerinki gibi cümleleri anlayabilir ve yaratabilirler. Ancak bazı gramer yapılarını ileriki yaşlara kadar anlayamazlar. Araştırmacılar bu durumun sözdiziminin karmaşıklığından mı yoksa semantiğin karmaşıklığından ve soyut niteliğinden mi kaynaklandığı üzerinde tartışmaktadırlar. Gelişmiş bir iletişim yeteneği benmerkezcilikteki azalma ile yakından ilgilidir (Gander ve Gardiner, 2001).

Çocuk zaman geçtikçe aile çevresi dışına çıkar ve evi dışında insanlarla karşılaşır. Dil ve toplumsal ilişki karşılıklı olarak birbirini besler ve geliştirir. Çocuğun yaşlılarıyla oynaması için artık pek çok fırsatı vardır. Bu sırada konuşur, başkalarının konuşmalarını duyar ve onunla konuşulur. Grup etkisi ile argo sözcük kullanımı artar. Uyaklar, aynı seslerin tekrarı ve sözcük oyunları sıktır. (Korkmaz, 2005).

İletişim,

- İnsanlar arasında karşılıklı ilişkiler gerektirir
- İnsanların belirli sözcüklerin, seslerin, göstergelerin ve mimiklerin anlamına ilişkin ortak bir anlayışa sahip olmalarını gerektirir

- İnsanların başkalarını etkilemelerini ve onlardan etkilenmelerini sağlar (Hogg ve Vaughan, 2007).

İletişim işlevlerinin tanım ve örnekleri

İşlev	Tanım	Örnekler
İstekte bulunma	Çocuk, bir diğerinden kendisine bir nesne vermesi, kendisi için bir eylem gerçekleştirilmesi ya da bir şey yapmak için izin istediği mesajını verir.	“Kola istiyorum”; Çocuk içecek istediğini ifade etmek için öğretmene boş bir bardak verir.
Dikkat çekme	Çocuk, bir diğerinin kendisine bakmasını istediğini belli eder.	“ Bay Smith!”; Çocuk öğretmenin koluna dokunur.
Reddetme	Çocuk nesnelere reddeder, diğer bir kişinin davranışlarına itiraz eder ya da bir isteği yerine getirmeyi reddeder.	“Ağlama!”; Çocuk yemeği iter.
Yorum yapmak	Çocuk kendinin, diğer kişilerin ya da dinleyicinin zaten gördüğü yakın çevreye ait nesnelere özelliklerine dikkat çeker.	“Çalışıyorum.”; Çocuk öğretmene göstermek üzere bir oyuncak uzatır.
Bilgi vermek	Çocuk bir diğerine o kişinin bilmeyebileceği, geçmiş ya da gelecekle ilgili bir şey söyler.	“Plaja gittim.”; Çocuk bitirmiş olduğunu göstermek için tamamladığı ödevi kaldırarak gösterir.
Bilgi istemek	Çocuk bir diğerinin kendisine bir şey söylemesini istediği mesajını verir.	“Kitap nerede?”; Çocuk bir nesne arar ve bilgi almak üzere öğretmene bakar.
Duygularını ifade etmek	Çocuk fiziksel ya da duygusal olarak nasıl hissettiğini belli eder; ya da beğenisini, sevmeme durumunu, kişisel tercihlerini ifade eder.	“Pembe oje severim.”; çocuk zor bir ödev verildiğinde çaresizce ağlar.
Sosyal rutinler	Sosyal özellikte basit rutinleri yerine getirir.	“Merhaba!”, “Teşekkür ederim!”; Çocuk odaya girdiğinde öğretmene el sallar.
Sosyal etkileşim	Çocuk birincil etkileşim amacı ile iletişim kurar; karşılık bekler.	“Beni yakalayamazsın!”; Çocuk öğretmenin kalemını alıp kaçar ve arkasına bakar.

Otistik ve gelişimsel geriliği olan çocuklara kendiliğinden iletişimi öğretmek (S. 35)
L. R. Watson, B. Schaffer, C. Lord ve E. Schopler, 1989, New York: Irvington.
Kitabından izin alınarak uyarlanmıştır (Akt. Stone ve Caro-Martinez, 1990).

Başka insanlara ilişkin yargılarda bulunurken birçok türden bilgiye dayanmak zorunda olduğumuz açıktır. Sözlü dilin yanı sıra sözsüz iletişim araçları da kişilerarası ilişkilerde yoğun olarak kullanılırlar. Araştırmalar kişiler arası iletişimin yaklaşık üçte ikisini sözel olmayan ipuçlarının oluşturduğunu gösteriyor. Her iletişim davranışı sözel olmayan parçalar içerir. Jestler, yüz ifadeleri, duruş, göz teması gibi bedensel hareketler; kullanılan sesin perdesi, yüksekliği ve tempo; fiziksel yakınlık ve dokunma; çekicilik, kıyafet, saç gibi fiziksel özellikler; aralar verme ve sürekli dikkat gibi zamansal ipuçları; kişiyi destekleyen çevredeki eşya ve nesnelere hepsi bütünsel iletişimi sağlamakta rol oynarlar (Burgoon, Buller ve Woodall, 1989).

2.3.4.2. Otistik Çocuklarda Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri

Kanner (1943) otizmi öncelikli olarak bir iletişim ve dilin işlevsel kullanımı problemi olarak görmüştür. Kanner çalışma yaptığı çocuklardan konuşanların ortak dil özelliği olarak zor sözcükler de dahil olmak üzere sözcükleri ve cümleleri rahatlıkla söyleyebildiklerini ancak iletişim amaçlı konuşmadıklarını belirtmiştir. Söylenen cümleler bir papağan gibi tekrar ediliyorlar. Bu tekrar, cümle duyulduktan hemen sonra olabildiği gibi bir süre sonra da olabiliyor. “evet” sözcüğünün kabulün genel bir sembolü olarak kullanılması yılları alıyor. Çoğul ekleri ve zamanlarda problem görülüyor ancak kişi zamirleri çocuk tarafından duyulduğu gibi tekrar ediliyor. Çocuk kendinden sen olarak bahsediyor, ben demiyor.

Otizimde dil ve iletişimde birincil bozukluklar görülür. Dil becerileri otizmi olan çocuklar arasında anlamlı düzeyde değişkenlik gösteriyor (Kjelgaard, Tager-Flusberg, 2001). Otistik çocuklarda dil gelişimi hem en ağır etkilenen, hem de çocuğun ilerdeki gelişimi hakkında en çok fikir veren işlev olarak görülmektedir (Kjelgaard, Tager-Flusberg, 2001; Ungerer, Sigman 1981).

OSB tanısı almış bireylerin yaklaşık yarısı, ömür boyu hiç konuşmaz (Kırcaali-İftar, 2003; Yorbık, 2007). Bu çocuklar bir dereceye kadar konuşabilirler ama çoğu kez bu konuşmalar çevreden duyulup ezberlenmiş sözlerdir. Genellikle bir amaca yönelik olmayan, bir fikirden diğerine geçen, birbirleriyle ilintili olmayan içerikte bir

konuşma sergilerler. Sözcükleri kullanabilirler ve hatta başkalarını taklit edebilirler, ama bunları amaçlı, iki yönlü konuşmaya yönlendiremezler (Greenspan ve Wieder, 2004).

Otistik özellik gösteren bireylerde iletişimin ilk yollarından olan ortak dikkatte önemli yetersizlikler görülür. Normal gelişen bir çocuk bir yetişkin konuşmaya başlayınca ona doğru döner ve yetişkinin yüzünü inceler. Ona gülümseyerek, sesler çıkararak karşılık vermeye çalışır. Böylece anne ile çocuk arasında karşılıklı bir ilişki başlar. Çocuk anne ile ortak bir düşünceyi paylaşabileceğini anlar. Örnek olarak annenin gösterdiği yere bakar ve annesine bir şeyler gösterir (Kayaalp, 2000).

Alanda sentaks ve semantik gelişmenin otistik çocuklarda basitçe geri mi yoksa farklı mı geliştiğine ilişkin bir fikir birliği yoktur (Kelley, 2006).

Dilin bürünsel (prosodik) özellikleri açısından da otistik özellik gösteren bireyler ile normal gelişim gösteren bireyler arasında farklılıklara rastlanır. Konuşanların önemli bir bölümü, kendine özgü konuşma biçimlerine sahiptir. Konuşma genelde monotondur, robotik bir konuşma tarzı dikkat çeker. Ayrıca, didaktik konuşma; diğer bir deyişle, öğretmen tarzıyla konuşma özelliklerine de rastlanır (Kırcaali-İftar, 2003).

Otizmi olan tüm çocukların ortak özelliği dilin pragmatik alanında, yani dili sosyal bağlama uygun kullanmada zorluk yaşıyor olmalarıdır. Pragmatik bozukluklar arasında dilin dar işlevli kullanılması, karşılıklı konuşmanın sözcük anlamı ya da yüzeysel anlam değil niyet edilen anlam olduğunu kavramada zorluk, karşılıklı konuşmaya karşısındakinin bilişsel dünyasını değiştirme ya da geliştirme olarak bakabilmede başarısızlık, öyküleri olay ve psikolojik durumların her ikisinin de iletme aracı olarak görebilmede başarısızlık sayılabilir. Çarpıcı olan dildeki bu pragmatik bozuklukların her yaş, beceri düzeyi ve dil düzeyinde olmak üzere otistik bozukluk spektrumunun tümünde görülmesidir (Tager- Flusberg, 1999).

Toplumsal açıdan uygunsuz olan yorumlar yapmak ve sorular sormaktan kaçınmazlar. Konuşmada stereotipler ve sözel perseverasyonlar görülür. Bazı özel konularda ve stereotipik tarzda konuşurlar. Yeni sözcükler ve tümcecikler üretebilirler. Bazen anlamsız ve özel anlamlı sözcüklerle kendilerine özgü bir dil geliştirebilirler. Klişe tarzında konuşmaları tipiktir ve sık görülür. Bu çocuklarda bildiri tümcelerinden ziyade emir tümceleri gelişir (Korkmaz, 2005).

Otistik çocuklar linguistik olarak somut bir nesneyi temsil etmek için sözcük kullanabilirler, ama bu sözcüğü bir kavramı temsil etmek üzere kullanamazlar. Metaforlar gibi mecazi dili kullanamaz ve anlayamazlar (Baron-Cohen, 1987).

Paul ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada otistik çocuklarda uygun olmayan cümle vurgusu ve rezonansın, yetişkinin - dinleyicinin iletişim ve sosyalleşme puanlamasını olumsuz etkilediği görüldü. Buna karşılık yapılan ifade hatalarının yetişkinin - dinleyicinin sosyal ve iletişim becerileri algısı üzerinde olumsuz etki yaratmadığı bulundu. Bu sonuç prozodi - ses performansı ile sosyal ve iletişim becerileri arasında önemli bağlantılar olduğunu şeklinde yorumlanıyor.

2.3.5. Otistik Çocuklar ve Soysal - Duygusal Gelişim

İnsan toplumsal bir hayvandır. Hemen hemen bütün insanlar yaşamlarını diğer insanlarla yakın ilişki içinde geçirirler. Ayrıca, bu ilişki yakın aile üyeleri ile de sınırlı değildir. Bir kişinin ailesiyle birlikte, türlerin bütün diğer üyelerinden ayrı ve uzakta yaşadığı durumlara çok az rastlanır. Tersine, dünyanın insan evreninin büyük çoğunluğu yüzlerce, binlerce ya da milyonlarca başka insan tarafından sarılmış olarak, büyük gruplar içinde yaşar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Sosyalleşme kişiler arasında meydana gelen tüm etkileşimleri içerir. Ayakta duruşumuzdan, oturumuza, yürüyüşümüze, yemek yiyişimize, bir nesneyi atıp, tutmamıza kadar her hareketimiz sosyalleşme içerir. Sosyalleşme hayat boyu sürer, diğerlerini etkilemekten ve diğerleri tarafından etkilenmekten rüyalarımızda bile kaçamayız (Fishbein, 1984).

Doğuştan getirdiğimiz bazı özellikler yalnız yaşamamızı imkansız kıldığı için büyük çoğunluğumuz birlikte yaşarız. Başkalarına olan bu bağımlılık kendini en çok bebeklik yıllarında gösterir. İnsanoğlunun gereksinim duymadığı şartlarda dahi diğer insanlarla beraber olma ihtiyacı ise öğrenme ile açıklanabilir. Herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi insanlar toplumsallığı da öğrenirler. Bir şeye gereksinimi olduğunda, başka insanları arayıp bulma, genellikle o gereksinimin doyumunu ile sonuçlanır. Böylece başkalarına yaklaşmayı, onlarla birlikte olmayı öğrenir. Ayrıca, hayatta kalabilmek için gerekli olanlardan başka gereksinimlerimizin olduğu da doğrudur. Bunlar yalnızca başka insanların doyurabileceği gereksinimlerdir. Cinsellik, başarı, sevgi, takdir edilme, rahatlık, saygı ve güç gereksinimleri, doğuştan olmamakla birlikte, çoğu insanın doyurmaya çalıştığı gereksinimlerdir ve yalnız yaşama durumunda bunların doyurulması çok güçtür (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Sosyal algı, dil ve idari işlevler gibi bilişsel becerilerden çok duygusal sistemle yakından ilişkilidir. Sosyal algı kişilerin yüz ve beden ifadelerinden zihin durumları hakkında yargıya varabilme becerisidir. Gelişimsel olarak sosyal algı, sosyal bilişten çok daha önce gelişir. Sosyal algı becerilerinin çocukluk boyunca ve muhtemelen yetişkinlikte süren gelişimi, başarılı bir sosyal etkileşim davranışı için hayati önem taşır (Meyer, 2002).

Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar çevrelerine ve diğer kişilere olumlu tavır sergilerler, hassas sosyal bilgi işleme becerilerine sahiptirler ve diğerleri tarafından beğenilmelerini sağlayan sosyal davranışlar sergilerler. Bu beceriler doğrudan davranış gözlemi ya da ebeveynler, akranlar ve öğretmenler gibi çocuğun çevresindeki önemli kişilerden alınan bilgilerle değerlendirilebilir. Aile içinde yaşanan ilk sosyal etkileşimler çok önemlidir. Küçük çocuğun ailesi ile yaşadığı olumlu etkileşimler büyük oranda akran etkileşimlerine yansır. Akranlarla yaşanan başarılı etkileşimlerse, ileri sosyal beceriler ve yeni sosyal öğrenmeleri sağlar (Creasey, Jarvis ve Berk 1998).

Sosyal davranış ve sosyal biliş bozuklukları otizmin en belirgin özelliklerindedir (Murdock, Cost ve Tieso, 2007; Pierce, 1996). Normal gelişen çocuklar ilk günden itibaren sosyaldirler. Kişilere bakarlar, sese doğru dönerler, parmağı yakalarlar ve hatta gülerler. Buna karşılık OSB olan çocuklar günlük kişilerarası iletişime girmekte çok zorlanıyor gibidirler. Yaşamlarının ilk aylarında bile pek çoğu iletişim ve göz kontağı kurmaz. Diğer kişilere karşı kayıtsız ve tek başına olmayı tercih eder gibidirler. Kucaklama ve sarılmayı pasif olarak kabul ederler. Daha sonraları ebeveynlerinin kızgınlık ve sevgi gösterilerine ender olarak olması gereken tepkiyi gösterirler. Araştırmalar OSB olan çocukların ebeveynlerine bağlı olsalar da bu bağın alışılmadık olduğunu gösteriyor (NIMH, 2007).

Otistik çocuklarda özellikle geri olan sosyal beceriler sosyal etkinlik başlatmak ve katılmak, diğerlerinin bakış açısını anlamak ve duygularını sözel olarak ifade etmektir. Ek olarak bu çocukların çoğu uygun olmayan yorumlarda bulunmak, sohbetlerde sürekli kendi kişisel ilgi alanlarından bahsetmek gibi yadırgatıcı davranışlarda bulunurlar (Bellini ve Hopf, 2007).

Bu çocuklar kendilerini başkalarının yerine koyamazlar ve başkalarının aklından geçenleri anlamakta güçlük çekerler. Bu nedenle okulda arkadaşları tarafından kolaylıkla aldatılabilirler ve olumsuz davranışlara yönlendirilebilirler (Kayaalp, 2000).

Genellenemese de OSB olan kişilerde duygularını düzenleme zorlukları da çok sık görülür. Bu durum, sınıf içinde ağlama ya da sözel patlamalarda bulunma gibi çevre tarafından uygun görülmeyen “olgunlaşmamış” davranışlar şeklini alabilir. OSB olan kişi aynı zamanda bozguncu ve fiziksel olarak saldırgan davranıp sosyal ilişkileri daha da zorlaştırabilir. Özellikle farklı bir ortamda olduklarında ya da kızgın ve engellenmiş olduklarında kontrollerini kaybetmeye eğilimlidirler. Zaman zaman eşyaları kırabilir, diğerlerine saldırabilir ya da başlarını vurma saçlarını çekme, ellerini ısırma şeklinde kendilerine zarar verebilirler (NIMH, 2007).

Otistik çocuklar kızgın yüzlere, mutlu olanlara ve bir duygu ifade etmeyenlere oranla daha hızlı yönelmiyorlar. Bu sonuç, otistik çocukların duygusal verileri işlemede sorunlar yaşadıklarını gösteriyor (Vogel, 2008).

Sosyal becerilerin gelişiminde otistik çocukların normal eğitim alan akranları ile etkileşime girmeleri kaçınılmaz bir zorunluluktur. Sosyal etkileşim eşli ve takım oyunları ile geliştirilebilir (Schoen, 2002).

OSB olan çocuklar diğerlerinin düşünce ve duygularını yorumlamayı öğrenmekte de yavaştlar. Bir gülücük, göz kırpması, yüzünü ekşitme gibi incelikli sosyal ipuçları onlar için çok az anlam ifade edebilir. Bu ipuçlarını kaçıran bir çocuk için, ister “buraya gel” sözü gülerek ve kollar açılarak söylene ister kaşlar çatılı eller belde söylene, her zaman aynı anlamı taşır. Jest ve yüz ifadelerini anlama becerisi olmadan sosyal dünya sersemletici olabilir (NIMH, 2007).

Otistik çocuklarda zihin kuramının gelişimindeki yetersizlikler nedeni ile başkalarının ses tonundan ve yüz ifadesinden duygu durumlarını yordamada eksiklikler görülebilir. Yüksek işlevli otistik çocukların sosyal çekilmeleri okul çağına geldiklerinde azalabilir. Bunu yerine arkadaşları ile oyun oynamalarında ve arkadaşlık kurmalarında bozukluklar görülür. Yaşlılarıyla oyun oynamazlar ve tek başına oynamayı yeğlerler. Sosyal beceriksizlikler ve uygunsuzluklar gösterirler. Empati yapamazlar. Yüksek işlevli otistik çocuklar ergenlik döneminde yaşlılarından farklı olduklarını algırlar. Bazılarında arkadaşlık yapmaya yönelik güçlü istekler görülür ancak sosyal ilişki kurma yetilerinin olmaması, beceriksiz yaklaşımları, başkalarının ilgilerine, duygularına ve hislerine yanıt verememeleri nedeni ile arkadaşlık kuramazlar (Yorbık, 2007).

Otizm kişinin sosyalleşme becerisini engelleyen bir bozukluktur. Otizmde görülen sosyal zorluklar karşılıklı eksikliği (karşılıklı konuşma becerileri) ve sosyal olarak uygun olmayan jestlerin kullanılmasıdır. Otistik bir çocuğun alış verişe dayalı karşılıklı konuşmaya katılamaması, çocuğun bağımsız bir birey olmasında önemli rol oynayan sosyal ilişkiler geliştirmesini engelleyebilir. Sınırlı göz kontağı, farklı vücut

postürleri ve sosyal olarak kabul görmeyen davranışları çevrelerindeki kişilere negatif mesajlar verebilir (Stephens, L. M., Dieppa, M.& LeBlanc, P. 2006).

Normal çocukların özellikle akranları ile olan sosyal etkileşimleri oyun sırasında oluşmaktadır. Otistik ya da şizofrenik çocuklarda oyuncak kullanımında sorunlar görülmektedir. Oyuncaklar kullanılsalar bile genellikle kendini uyarma amaçlı kullanılmaktadırlar ayrıca tek başına ve sosyal oyun çok ender görülmektedir (Romanczyk, 1975).

Carr'a (2007) göre otizmde sosyal becerilerle ilgili yapılan araştırmalarda iki önemli nokta ortaya çıkıyor. Bunlardan biri sosyal motivasyonun önemi, diğeri ise otizmde problem olarak adlandırılan özelliklerin bir kısmının tedavi edilmesinin gerekmeyebileceği ihtimalidir. Çocuklara diğerlerini selamlamak ve basit konuşmalar öğretilir. Peki ya çocuk bunları kullanmak için sosyal motivasyona sahip değilse? Sosyal beceri öğretimi ancak çocuk bunları kullanma motivasyonu da edinmişse anlamlı bir şekilde kullanılacak ve genellenecektir. Önemli olan bir dizi beceriyi öğrenmek değil, bu becerileri kişilerle ilişkiye dönüştürecek sosyal motivasyonu edinmektir. Carr'ın vurguladığı ikinci nokta, bazı problemlerin aslında problem olmayabileceğidir. Örnek olarak sınırlı ilgi alanı akranlar ve aile ile ilişkileri zorlaştırırken bu ilgi alanı doğru yönlendirildiğinde sosyal iletişimin yokluğu ille de boş ve başarısız bir hayat yaşanacağı sonucunu getirmez. Yapılması gereken bu kişilerin ilgileri ile bağlantılı olarak, kendilerini mutlu edecek ve sevdiklerinin onlarla gurur duymalarını, saygı ve umut beslemelerini sağlayacak doğru iş alanlarına yönlendirilmeleridir (Carr, 2007).

Sosyal etkileşim bozuklukları ile ilgili araştırmaların çoğunda yapay ortamlarda gerçekleştirilen ve nitel ve nicel ölçekler kullanılmıştır (Valentie, 1999). Sosyal davranış değerlendirmesinde, doğal değerlendirme araçlarına gereksinim vardır (Pierce, 1996).

2.3.6. Otistik Çocuklar ve Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlık Howes ve Mueller (1980) tarafından iki çocuk arasındaki, üç zorunlu bileşeni olan duygusal bağ olarak tanımlanıyor. Bu üç bileşen iki çocuğun birbirlerini karşılıklı olarak tercih etmeleri, ilişkiden karşılıklı olarak keyif almaları ve becerili bir şekilde etkileşime girme yeteneğidir (Akt: Howes, 1983).

Sullivan (1953)'a göre arkadaşlık ihtiyacı ilk kez erken çocukluk döneminde, oyun ortağı ihtiyacı olarak ortaya çıkarken; samimiyet kurma ihtiyacı çok daha sonra ergenlik öncesinde görülüyor. Önceleri ebeveynlerle arkadaşlık ilişkisi kuran çocuk okula başladıktan sonra akranlarını tercih ediyor (Akt. Buhrmester ve Furman, 1987).

Engelli çocukların arkadaşlı ilişkileri yaşamaya ihtiyaçları var. Bu konuda ebeveyn ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşüyor. Ailelere çocuklarının arkadaşlık edinmesinin faydaları açıklanmalı, öğretmenler sosyal beceri öğretimi konusunda eğitilmelidirler (Saenz, 2003).

Yapılan literatür taraması çalışmasında arkadaşlık dört alanda incelendi: algılar, spor, sosyal beceri öğretimi ve ortam etkisi. Çalışmada engelli çocukların sınırlı yaşantılara rağmen normal gelişen akranları ile sosyal ilişkilere olumlu baktıkları görüldü. Normal gelişenlerle sınırlı birliktelik yaşayanların arkadaşlık kurma becerileri de sınırlıydı. Sonuçlar engelli çocukların tüm ortamlarda akranları ile birlikte olmaktan faydalanacağını gösteriyor. Elde edilen diğer sonuçlar normal çocuklarla beraber eğitim gören zihin engelli çocukların özel eğitim okullarındakilerden daha çok arkadaşlık edinmeye eğilimli olduğu, spor etkinliklerine katılımın özgüveni ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği yönünde idi. Engelli çocuklar okul dışında normal gelişen akranları ile çok az temas yaşıyorlar, sosyal beceri öğretimi sosyal etkileşim sayısını arttırıyor ve sosyal beceri eğitiminde en etkili yöntem akran eğitimi (Saenz, 2003).

Otistik çocuklar özellikle akran ilişkilerinde sosyal ilişki problemleri yaşarlar. Akranlar genellikle otistik çocukların sosyal sınırlılıklarını dikkate alarak iletişim kurmada yetişkinler kadar becerili değildirler (Tager- Flusberg, 1999).

2.3.7. Otistik Çocuklar ve Oyun

Sacks (2001) otistik çocukların bulunduğu bir okul bahçesindeki çocukların oyun davranışını aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Bu okulların birinde, bahçede koşuşturan ve top oynayan çocuklar gördüm. Ne kadar normaller diye düşünürken, yanlarına biraz daha yaklaştığımda, bir çocuğun kan ter içinde, saplantılı bir biçimde yarım daireler çizerek koştuğunu, bir başkasının hiç durmadan bir elindeki topu öteki eline attığını, bir diğerinin olduğu yerde döndüğünü, bir diğerinin üst üste konması gereken küpleri yan yana dizerek uzun sıralar oluşturduğunu gördüm. Hepsi de tek başına tekdüze ve tekrarlardan oluşan faaliyetlerde bulunuyorlardı; hiçbiri diğeriyle oynamıyor, başka deyişle gerçek bir oyun oynamıyorlardı.

Hollandalı tarihçi Johan Huizinga 1938 yılında yazdığı Homo Ludens adlı kitapta insanlık için yapılan homo sapiens (akıllı insan) ve homo faber (üreten insan) tanımlarına homo ludens yani “oynayan insan”ı eklemiştir. Tarihçiye göre insanın varlığı ile ortaya çıkan kültürden bile eski olan oyun, insanların ve hayvanların hayatında eşit derecede yaygın ve etkili yer tutar. Yine araştırmacıya göre oyunun farklı işlevlerinden söz edilse de oyunun gerekli ve yararlı olduğu tüm araştırma ve incelemelerde ortak kabul görmüştür (Huizinga, 1995).

Winnikott’a (1998) göre oyun sağlığın göstergesi ve evrensel olan şeydir. Oyun oynama büyümeye, sağlıklı olmaya katkıda bulunur, grup ilişkilerine girmeyi sağlar. Oyun her zaman yaratıcı ve mekan-zaman sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel bir yaşama biçimidir. Oyun oynama doğası gereği heyecan verici ve istikrarsız bir şeydir. Bu istikrarsızlık çocuğun zihninde öznel olanla, nesnel olan yani başkalarıyla paylaşılan gerçeklik arasında gerçekleşen etkileşimden kaynaklanır.

Piaget yaşa bağlı olarak oynanan üç tür oyundan bahseder: harekete dayalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun. Harekete dayalı oyunlarda bebek, duyuşsal motor hareketlerinde ustalaşmaya çalışır. Sembolik oyunda çocuk kendi dışında yer alan sözcükler, nesnelere ve olaylar gibi sembollerini tanıma ve kullanmada ustalaşma çabasıdır. Kurallı oyunlarda ise çocuk sosyal ilişkilerde ustalaşır (Fishbein, 1984).

Parten ise oyunda normal sosyal gelişimi incelemiştir. Parten (1932)'in oyuna sosyal katılım kategorileri:

- Uğraşsız Davranış: Çocuk herhangi bir şeye odaklanmamıştır ya da bir amacı yoktur. Genellikle iki türü görülür: (a) çocuk amaçsızca boşluğa bakar; (b) çevrede amaçsızca dolanır.
- İzleyici Davranış: Çocuk diğerlerinin etkinliklerini izler ama katılmak için herhangi bir girişimde bulunmaz. Parten uğraşsız davranış ve izleyici davranışın çocuğun yaşı büyüdükçe azaldığını tesbit etmiştir.
- Tek Başına Oyun: Çocuk diğer çocuklardan en az bir metre uzakta ya da sırtı dönük olarak oynar. Çocuk genellikle diğerlerinin oynadığı oyuncaklardan farklı bir oyuncaklar ile oynar ve diğerlerinin oyununa ya hiç dikkat etmez ya da çok az ilgilenir.
- Paralel Oyun: Çocuk diğerlerinden bağımsız oynar, ancak yaptığı etkinlik, şart olmasa da onu diğerlerinin bir metre yakınlığa getirir. Çocuk diğerlerinin yanında ya da eşliğinde oynar ama beraberlerindekiyle oynamaz.
- Grup Oyunu: Çocuk diğerleri ile oynar ve ortak bir hedef vardır. Etkinlik ne olursa olsun hedefler kesinlikle grup odaklıdır.

(Akt: Rubin ve Coplan, 1998)

Oyun, çocukların kendi fiziksel ve sosyal çevreleri hakkında yeni bakış açıları ve anlayışlar edinmeye çalıştıkları yaratıcı bir süreçtir. Oyunlar sırasında yaşanan “miş gibi” yaşantılar çocukların çevrelerini test etmelerini, kendi ve diğer kişilerin davranışlarını anlamalarını sağlar. Örneğin evcilik oyununda çocuklar farklı zamanlarda farklı roller üstlenir ve bu rolleri çok farklı şekillerde canlandırır.

Örnek olarak sert ya da yumuşak anne-baba, uslu ya da yaramaz çocuklar olabilirler ve birbiri ile etkileşime girmenin farklı şekillerini yaşarlar (Fishbein, 1984).

Normal gelişen çocuklar, 9 ay gibi erken bir dönemde çocuklar nesnelere fiziksel olarak bir araya getiriyorlar, 13. aydan itibaren ise nesnelere sosyo-kültürel işlevlerinin ve nesnelere arasındaki benzerliklerin farkında olduklarını gösterir şekilde bir araya getiriyorlar (Fenson, Kagan, Kearsley ve Zelazo, 1976). Çocukların oyunu birinci yılın sonları ile ikinci yıl boyunca nesnelere basit ve ayırım içermeyen manipülasyonundan nesnelere kendine özgü özelliklerinin keşfine doğru gelişen giderek daha karmaşık ve –miş gibi oyunları içeren bir yapıya dönüşüyor (Belsky ve Most, 1981).

Otistik çocukların yaşamlarının ilk yıllarında ise normal çocuklarda görülen araştırmacı oyunların çoğu yoktur ya da çok azdır. Oyuncaklar ve nesnelere amaçsız, yaratıcılıktan ve imgeden uzak bir şekilde kendi başlarına oynarlar. Oyunları ve etkinlikleri değişmez, tekrar edici ve tekdüzedir (Yorbık, 2007).

Normal gelişen çocuklar 4-5 yaşlarında zamanlarının çoğunu işlevsel oyunlarla geçirirken otistik çocuklar basit nesne kullanımı, ilişkili oyun, işlevsel oyun, ve kendini uyarıcı davranışlara yaklaşık aynı süreleri ayırıyorlar. Normallerde daha gelişmiş oyun formları görülüyor. Otistik çocuklarda görülen işlevsel oyun normal gelişenlerdekinden farklı idi. Otistiklerde bebekle oyun, kendine yönelik oyundan az ya da eşitken normallerde bebekle oyun daha yoğun görülüyor. Bebekle oyun nesnelere, yapılan eylemden bağımsız olarak, düşünsel düzeyde temsil edebilmeyi ve değiştirebilmeyi gerektirir. Bu beceri yerine koyma ve hayali oyun için de gereklidir. Otistik çocuklardaki bebek oyununun zayıflığı nesnelere onlarla yapılan eylemleri ayırt etme becerisinin bozukluğunu gösterir. Nesnelere işlevsel olarak kullanabilirler ancak oyun içinde nesnelere, onlarla yaptıkları eylemlerden bağımsız olarak kavramsallaştırmada zorluk çekerler (Ungerer ve Sigman, 1981).

Oyun okul öncesi çocukların beceriler geliştirmeleri, farklı rolleri prova etmeleri ve çevrelerindekiyle iletişim kurmaları için bir araçtır. Otistik çocuklarla normal

gelişenlerin oyunda gösterdikleri farklılıklar, otistik çocukların oyunu bu amaçlarla kullanmada yetersiz olduklarını göstermektedir (Restall ve Magill-Evans, 1994).

Baron-Cohen (1987) tarafından yapılan araştırmada otistik çocuklarda yoğun işlevsel ve duyuşsal motor oyun oynadıkları görüldü. Otistik çocuklar normal gelişen ve Down Sendromlu çocuklardan anlamlı düzeyde az miktarda –miş gibi oyun oynadılar. Araştırmada zihin engelli çocuklarda –miş gibi oyun zihin yaşına göre normal bulundu.

Aşağıdaki özelliklerden en az birinin varlığında gözlenebilen –miş gibi oyundan söz edebiliriz:

- Kişî nesneyi başka bir nesne imiş gibi kullanır.
- Kişî nesneye gerçekte sahip olmadığı özellikler yükler.
- Kişî gerçekte var olmayan nesnelere varmış gibi yapar.

Yukarıdaki tanım nesnelere diğere bir nesnenin yerine kullanmadan daha fazla yerine kullanma şekli içerir, ve bu –miş gibi oyunu işlevsel oyun gibi diğere oyun türlerinden ayırt etmeyi sağlar (Baron-Cohen, 1987).

Jerrold, Boucher ve Smith'in yaptığı üç araştırmanın sunulduğu çalışma, otistik çocukların bir miktar –miş gibi yapma yetenekleri olduğunu gösteriyor. Otistik çocuklar bir yetişkin –miş gibi oyun davranışını belirlediğinde oyuna katılabiliyorlar, ancak yeni bir fikir üretmek gerektiğinde zorluk yaşıyorlar. Yazarlara göre bu sonuç otistik çocukların –miş gibi yapma becerisinden tamamen yoksun olmadıklarını gösteriyor. (Jerrold, Boucher ve Smith, 1996).

Holmes ve Willoughby (2005) tarafından yapılan araştırmada otistik çocuklarda en sık gözlenen oyunlar, paralel-işlevsel oyun ve tek başına-işlevsel oyun oldu. Eğitimcilerin ve annelerin çocukların oyun davranışları ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermedi ve genel olarak araştırmacının gözlemleri ile uydu. Grup oyunu ender gözlemlendi.

Çocuklar sosyal oyun içinde çatışan bakış açıları sergilerler, böylece sosyal yeterlik için etkileşim imkanları oluşur (Creasey, Jarvis ve Berk 1998).

Giderek daha çok çocuk kaynaştırma ortamlarında eğitim görüyor ama oyun becerileri bu çocuklara özel olarak öğretilmeli ve oyun ortamları etkin sosyal etkileşimi destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır. Kaynaştırma ortamındaki otistik çocuklara hizmet vermede akranların kullanılması olumlu sonuçlar verebilir. Akranlar tarafından uygulanan yöntemler, otistik çocukların okulun doğal ikliminin bir parçası olmalarını sağlar (Harper, Symon ve Frea, 2007).

2.3.8. Otistik Çocuklar ve Zihin Kuramı

Otizm literatüründe ilk kez 1985’li yıllarda adı geçen zihin kuramı; arzu, bilgi ve inanç gibi zihinsel durumların kişinin kendisine ve diğer kişilere uygulanarak davranışları açıklama becerisidir (Tager- Flusberg, 1999). Belli bir durumu diğer kişilerin nasıl algıladıkları konusunda fikir yürütebilmek o kişilerin neler yapacağını öngörmeyi sağlar. Bu beceri sosyal becerilerin can alıcı öğelerindendir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Colle, Baron-Cohen, Hill, 2007).

Tager –Flusberg (1999) “zihin kuramı” hipotezi çerçevesinde otizmde görülen sosyal ve iletişim bozukluklarını, diğer kişilerin zihinsel varlıklar olduklarını anlama gücü olarak açıklamaktadır.

Leslie (1987)’ye göre “düşündüğümüzü düşündüğümüz için” zihinsel durumları anlayabiliyoruz. Bu beceri ilk yaşın sonunda bebeğin çevresindeki kişileri amaçlı ve hedefe yönelik şekilde algılaması ile başlar. Üçüncü yaşta çocuk kendisinin ve çevresindekilerin basit duyguları anlar ve bir kişinin davranışları hakkında bu davranışlara sebep olan zihin durumlarını da dikkate alarak konuşabilir. Dört yaşında çocuklar inanç, ve kişilerin gerçeğe çelişen inançlara sahip olabileceği gibi daha karmaşık zihinsel durumları anlarlar. Yanlış inanç olarak adlandırılan bu anlayış çocuklarda önemli bir bilişsel gelişim aşamasının göstergesidir. Bu anlayış, zihinlerin

sadece gerçeğin birer kopyası olmadığı, doğru ya da yanlış olabilecek temsiller olduğunun anlaşıldığını ifade eder (Tager- Flusberg, 1999).

Bir şey hakkında düşünebilmek için ikinci düzey temsillere ihtiyaç duyarız. Bunlar 18 ay civarında ortaya çıkarlar. Bebek bunun öncesinde de bir şey hakkında “düşünme” yetisine sahiptir. Diğer bir deyişle birinci düzey temsiller oluşturabilmekte yani dünyanın nasıl bir şey olduğunu hatırlayabilmektedir. Bu birinci derece temsiller ya doğrudur ya yanlıştır (Leslie, 1987). Örneğin “Polly’nin babası kapıda” cümlesi dış dünyadaki bir olayın temsilidir ve ya doğrudur ya da yanlıştır, baba ya kapıdadır ya değildir. Oysa ikinci düzey temsillerde “Polly, babasının kapıda olduğunu düşünüyor” derken, Polly’nin iç dünyası söz konusudur ve bunun gerçekliği dış dünyadaki gerçeklik referans alınarak yargılanamaz. İkinci düzey temsilde temsil edilen birinci düzey temsildir, dış dünyanın kendisi değildir (Frith, 1985).

Vygotsky’ye göre çok küçük bir çocuğun eylemleri çevredeki nesnelere tarafından belirlenir. Yani kapı açılıp kapanmayı, zil çalınmayı bekler. Okul öncesi yaşta anlam alanıyla görme alanı arasında ilk uzaklaşma yaşanır. Oyun içinde düşünceler nesneden ayrılır ve eylem, nesnelere çok düşünceden doğar. Eylem nesnenin kendisinden değil, düşünceden doğar. Örneğin bir tahta parçası çocuk için bir bebek olur (Korkmaz, 1999).

Otizmde, bilişsel işleyişin birinci düzey temsiller oluşturmada yetisinde, yani dış dünyanın algılanmasında bir sorun yok gibi görünür. Oysa, -miş gibi oyun için gerekli olan ikinci düzey temsil ya hiç gelişmiyor ya da çok geri oluyor. İkinci düzey temsil becerilerinin sosyal becerilerin gelişiminde önemli etkileri görülüyor. İkinci yılın sonlarında oldukça karmaşık sosyal beceriler ediniliyor. Bunlar arasında diğer kişilerin bazı şeyleri bilmeyebileceği, ya da farklı bilebileceği sayılabilir. Otistik çocuklar bir diğerinin bir şeyi kendilerinden farklı bilebileceğini düşünemiyorlar, diğer bir deyişle onun farklı bir zihne sahip olduğunu, zihin diye bir şeyin varlığını algılayamıyorlar. Bu hipotez otistik çocukların eşyalar ve kişilere aynı şekilde davrandıkları gözlemini de desteklemektedir (Frith, 1985). Otizm vakalarında

zihinsel düzey ne olursa olsun, –miş gibi oyun yokluğu, sosyal yetersizlik ile beraber görülüyor (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Frith, 1985; Leslie, 1987).

İkinci düzey temsillerin sonuçları ve yararları müthiştir. Leslie bu yetinin –miş gibi yapmayı sağladığını söylemektedir. Dış dünyanın kendisi ile düşüncenin ayrışması birinci düzey bir temsilin –miş gibi metninde kullanılmasını sağlar. Böylece dış dünya ile aynılığı sorgulanmadan hayali bir iç dünya yaratılabilir (Leslie, 1987).

Baron-Cohen (1985) tarafından yapılan çalışmada otistik, down sendromlu ve normal gelişen çocuklarda zihni anlama becerisi karşılaştırılmıştır. Çalışmada Sally ve Anne adlarında iki bebek ve bir misket kullanılmıştır. Kurgulanan sahnede Sally misketi sepetine koymuş ve içinde misket olan sepeti de bırakarak odadan çıkmıştır. Anne Sally odadan çıktıktan sonra misketi sepetten alıp bir kutuya koymuştur. Araştırmaya katılan çocuklara odaya dönen Sally'nin misketi almak için nereye bakacağı sorulmuştur. Doğru cevap Sally'nin sepetine bakacağıdır çünkü Anne'nin misketi alıp kutuya koyduğunu görmemiştir. Araştırmada otizmi olan çocukların %80'i, misketin önce nereye konduğu ve sonra oradan alınıp nereye konduğu şeklindeki kontrol sorularını doğru cevapladıkları halde Sally'nin odaya döndüğünde misketi almak için nereye bakacağı sorusunu yanlış cevaplamıştır. Bu araştırmadaki otistik çocukların başarısızlığı, Down sendromlu grupta zihinsel olarak daha geri çocuklar bulunduğundan, zihinsel geriliğin bir sonucu olarak görülemez. Burada genel zihinsel düzeyden bağımsız bir bilişsel bozukluk söz konusudur ve bu bozukluk –miş gibi oyun ve sosyal becerilerdeki problemleri açıklama potansiyelini taşır. Baron-Cohen otistik çocuklardaki bu durumu zihin körlüğü olarak isimlendirmektedir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985).

Otistik çocuklarda sosyal davranış ve ilişkilerin tamamen yok olmadığını biliyoruz, ancak dikkati çeker miktarda sapma var olabilir. Rutinler, yapılandırılmış ortam sosyal hayatın karmaşıklığını ve öngörülemezliğini azaltır, bu durum çevredeki kişilerin hareketlerinin zihinsel sebeplerini anlayamayan çocuklar için özellikle önemlidir. Öngörülebilir şekilde ve çocuğun alışık olduğu ortamda hareket eden

tanıdık kişilerle iletişim kurduğunda, otistik çocuk daha çok sosyal etkileşim gösterir (Tager- Flusberg, 1999).

2.4. ZİHİNSEL ENGELLİLİK VE GENEL ÖZELLİKLER

DSM-IV (2001)'de zihinsel engellilik; yaklaşık 70 ve aşağı IQ, iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, kamu kaynaklarını kullanma, kendini idare etme, işlevsel akademik beceriler, boş zaman uğraşları, sağlık ve güvenlik alanlarından en azından ikisinde uyumsal davranış bozukluğu ve 18 yaştan önce ortaya çıkan engellilik olarak tanımlanmıştır.

Yapılan araştırmalarda zeka geriliğinin yaygınlığı %1 olarak bildirilmektedir. Erkeklerde kızlara oranla iki kat daha sık gözlenir (Türkbay, 2007).

Genetik etkenler, hamilelik süreci problemleri, doğum sırasında oluşan problemler, doğum sonrası hastalıklar ve olumsuz çevresel faktörler zihin engeline sebep olabilirler (NICHCY, 2004).

Günümüzde zeka, hem bilişsel beceri, hem de toplumsal uyum becerilerini kapsayacak şekilde tarif edilmektedir. Bilişsel becerilere örnek olarak öğrenme, mantık yürütme, problem çözme becerileri sayılabilir. Uyumsal davranışlar ise üç ana başlıkta toplanmaktadır:

- Kavramsal beceriler: dil, okuma-yazma, para, zaman ve rakam kavramları ve self-direction.
- Sosyal beceriler: kişiler arası beceriler, sosyal sorumluluk, özsaygı, sosyal problem çözme, kurallara uyma, kurban olmaktan kaçınma.
- Günlük yaşam becerileri: kişisel bakım, iş becerileri, sağlık, ulaşım, programlar/rutinler güvenlik, para kullanımı, telefon kullanımı (AAIDD, 2009).

Zeka amaca yönelmiş bir uyum sağlayabilmek için geçmiş deneyimlerden yararlanarak sorunlara çözüm getirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Standart zeka testleri ile elde edilen zeka bölümleri ile mental retardasyon

derecelendirilmektedir. 70 ile 50-55 IQ arası hafif, 50-55 ile 35-40 arası orta, 35-40 ile 20-25 arası ağır, 20-25'in altı ise ileri ağır mental retardasyon olarak kabul edilmektedir. Test materyalinin değerlendirilmesinde bireyin sosyokültürel birikimi, ana dili, iletişim sorunları ve duyuşsal sorunları göz önünde bulundurulmalıdır (Morrison ve Polloway, 1995; Tüzün, 2000).

Hafif düzey zihinsel engelliler dili geç de olsa edinirler ve çoğu konuşmayı günlük amaçlarla kullanabilirler. Çoğu öz bakım becerilerinde ve ev işlerinde bağımsızlaşırlar. Asıl zorluk çoğu zaman akademik becerilerde yaşanır, okuma yazma öğrenmede zorlanırlar. Akademik becerilerden ziyade orta düzey motor beceriler gerektiren işlerde çalışabilirler. Orta düzey zihinsel engelliler alıcı ve ifade edici dil edinimleri yavaştır ve bu alanda sınırlı ilerleme gösterirler. Özbakım ve motor becerilerde de geridirler ve bazıları hayat boyu gözetime ihtiyaç duyarlar. Akademik becerileri sınırlıdır, ancak bazıları okuma, yazma ve basit matematiksel işlemler için gerekli temel becerileri öğrenebilirler. Yetişkinlikte, eğitim verildiğinde ve gözetim altında, genellikle basit motor beceri gerektiren işlerde çalışabilirler. Ağır düzey zihinsel engellilerin motor gelişim problemleri vardır. Bunların sadece bir kısmı konuşmayı öğrenebilir. Çok ağır zihinsel engellilerin çoğu hareket edemezler, sözel olmayan kısıtlı yollarla iletişim kurarlar. Kendi ihtiyaçlarını ya hiç ya da çok sınırlı düzeyde karşılarlar. Hayat boyu sürekli yardım ve gözetime ihtiyaç duyarlar (ICD-10, 1996).

Dil gelişimi ile bilişsel gelişim yakından ilişkili olduğundan zeka geriliğinde genellikle gecikmiş konuşma da görülür. Dil alanındaki gerilikler kullanılan kelime sayısı, işitsel ayırt etme, alıcı dil, dilbilgisi yapıları ve cümle uzunluğunda görülebilir (Morrison ve Polloway, 1995).

Tüm zihinsel engel seviyelerindeki çocuklar nesnelere işlevsel oyun oynuyorlar. Yine tüm zihinsel engel seviyelerindeki çocuklarda, ilk ortaya çıkışı gecikmiş de olsa, farklı düzeylerde –miş gibi oyunlar görülüyor. Ancak zihin engelli çocuklar kronolojik değil zeka yaşı uygun gruplar içinde hayali oyun oynayabiliyorlar (Hughes, 1998).

Metin, Şahin ve Şanlı (1999) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel engelli çocukların, tıpkı diğer gelişim alanlarda olduğu gibi oyun tercihleri ve davranışlarında da yaşın ilerlemesi ile basit sosyal davranışlardan daha karmaşık sosyal davranışlara doğru gelişme gösterdikleri görülmüştür. Yine zihin engelli çocukların cinsiyete göre oyun tipi ve oyun köşesi tercihleri normal gelişim gösteren kız ve erkek çocuklarla paralellik göstermiştir. Zihin engelli çocuklar dikkat sürelerinin kısa olmasına bağlı olarak oyun köşelerinde kısa sürelerle oynamış, hemen yeni oyun alanı arayışına girmişlerdir.

2.5. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI

Sosyal gruplar günlük yaşamımızın büyük bölümünü kaplar. Grup içerisinde çalışır, sosyalleşir, oyun oynarız, kendi görüş ve tutumlarımızı gruplar aracılığıyla ifade ederiz. İnsanlar tek başlarına başaramayacakları bir işin üstesinden gelmek için, bir kimlik duygusu kazanmak için, sosyal destek almak için ya da sırf sosyal etkileşimin hazasını yaşamak için gruplara katılabilir ya da grupla oluşturabilirler (Hogg ve Vaughan, 2007).

Akranlarla etkileşim, uygun sosyal becerilerin edinim ve gelişiminde ciddi önem taşır (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999). Çocukların okula uyumunu sağlayan en önemli etkenlerden biri akranlarla başarılı sosyal etkileşim kurabilmektir, bu etkileşimin en çok yaşandığı ve geliştiği yer ise okul oyun alanıdır (Blatchford, Baines ve Pellegrini, 2003). Bu bağlamda çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin hayatında merkezi bir yere sahip olan okulların işlevine daha yakından bakmamız gerekiyor. Açıktır ki okullar okumayı, yazmayı, matematiği öğretmekten ve kişilere kariyer sağlamakdan çok daha fazlasını yaparlar. Okullar genel kabul gören politik değerleri, otoriteye saygı göstermeyi, cinsiyete ve yaşa uygun rolleri edinmeyi sağlarlar (Fishbein, 1984).

Araştırma sonuçları otistik çocukların akran ilişkileri ve arkadaşlık kurmada problemler yaşadıklarını göstermektedir (Bauminger, Shulman ve Agam, 2003; Bauminger ve diğerleri, 2007; Gutierrez, Hale, Gossens-Archuleta ve Sobrino-

Sanchez 2007). Otistik çocuklar, sosyal ve akademik gelişmeyi desteklemek amacı ile gün geçtikçe daha çok normal sınıflara yerleştiriliyorlar. Kaynaştırma ortamları otistik çocuklar için hem risklerle hem de avantajlarla doludur. Engeli olan çocuklar kendilerini diğerleri ile karşılaştırdıklarında moral yıkım ve yalnızlık yaşayabilirler. Otistik çocuklar için karmaşık ve yanlış anlayabilecekleri işaretlerle dolu bu sosyal çevre akranları tarafından reddedilmeleri ve yalnız kalmaları sonucunu doğurabilir (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007).

Otistik çocuklar buldukları sınıf ne olursa olsun; normal gelişen akranlarına göre daha az arkadaşına sahipler, akranlarının sosyal ağları içinde daha az yer alıyorlar ve sosyal ağda merkezde bulunma oranları daha düşük. Otistik grup, normal gelişenlerden farklı olarak küçük sınıflarda büyük sınıflara göre sınıfın sosyal yapısı içinde daha çok yer alıyor. Bu sonuçlar normal sınıflarda kaynaştırılmış otistik çocukların, küçük sınıflarda sosyal yapıya daha iyi katılabildiklerini büyük sınıflarda ise sosyal ilişki kurmada zorlandıklarını gösteriyor (Rotheram-Fuller, 2005).

Akranlarla başarılı etkileşim kurmak iyi düzeyde sosyal ve bilişsel düzey gerektirir. Örneğin futbol gibi grup oyunları çok sayıda rol ve kuralları olduğundan, çocukların anlaması ve oynaması için bilişsel ve sosyal olarak karmaşık olabilir (Blatchford, Baines ve Pellegrini, 2003). Yapılan araştırmalar otizm tanısı olan çocukların kaynaştırma programında olmasının tek başına sosyalleşme üzerinde olumlu etkisi olmadığını göstermiştir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için sistematik, yapılandırılmış çalışmalar geliştirilip uygulanması gerekmektedir (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007; Gutierrez, Hale, Gossens-Archuleta ve Sobrino-Sanchez, 2007).

2.6. OTİZMDE TANI, TANILAMA TEKNİKLERİ VE TANI ARAÇLARI

2.6.1. Otizmde Tanı

Otizmde erken tanı çocuğun gelişimini doğrudan etkileyecek birincil tedavi yolu olan eğitime erken başlamayı sağlayacaktır. Bazı araştırmalarda otizmin 2. yaş gibi çok daha erken dönemlerde de tanılanabileceği görülmüştür (Klin ve diğerleri, 2004).

DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabına (2001) göre toplumsal etkileşim maddelerinden en az ikisi, iletişimde nitel bozulma ve tekrarlayıcı davranış maddelerinden de en az birer tanesi olmak üzere toplam altı ve üzeri madde bulunduğu otistik bozukluktan söz edilir. Bu üç alana ait maddeler aşağıdaki gibidir:

Toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

1. Toplumsal etkileşimi sağlayan sözel olmayan yüz ve vücut kullanımında bozukluk.
2. Yaşıtlarla gelişimsel düzeye uygun ilişkiler geliştiremememe.
3. Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini paylaşma gibi kendiliğinden ilişki kurmama.
4. Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme.

İletişimde nitel bozulma:

1. Gecikmiş konuşma ya da konuşmanın hiç olmaması.
2. Konuşma bulunduğu, sohbet başlatma ve sürdürmede belirgin bozukluk.
3. Basmakalıp ya da tekrarlayıcı ya da kendine özgü bir dil kullanma.
4. Kendiliğinden düzeyine uygun hayali, taklide dayalı oyun oynamama.

Tekrarlayıcı davranışlar:

1. Bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi alanına sahip olma.
2. İşlevsel olmayan günlük bazı işlere, törensel davranışlara sıkı sıkıya bağlı olma.
3. Parmak sıklatma, el çırpma gibi tekrarlayıcı motor davranışlar.
4. Sürekli olarak eşyaların parçaları ile ilgilenme.

2.6.2. Otizmde Ayırt Edici Tanı

Otizm tanısı olan kişilerin çoğunluğunda zeka geriliği görülür. Normal zeka ve nadiren üstün zekalı otistikler de vardır. Üstün zekalı otistiklerin oluşturduğu grup, bazı uzmanlar tarafından yüksek işlevli otizm, bazıları tarafından ise Asperger Sendromu olarak tanımlanır. Bazı uzmanlara göre yüksek işlevli otizm ile Asperger Sendromu ayrı tanılardır, bazıları için ise aynı grubu tanımlarlar (Korkmaz, 2000).

Psikotik çocuklar ile otistik çocukların ayrımında başlangıç yaşı (otizmde daha erken başlangıç söz konusu), ailede görülen özellikler (psikotik veya şizofrenik çocukların ailelerinde de şizofreni görülüyor), delüzyon ve halisünasyonların varlığı (psikotik veya şizofrenik çocuklarda görülüyor) önem taşımaktadır. Otistik bozuklukla birlikte nadiren şizofreni gelişmektedir (Motavallı Mukaddes, 2000).

Otizm ile zihinsel gerilik birlikte görülebildiği halde otizmde görülen bilişsel profil, otizmin olmadığı zihinsel gerilik durumunda görülenden farklıdır. Otistik çocuklarda sosyal ve iletişim becerileri aynı düzeydeki zihinsel geriliği olanlardan geridir (Motavallı Mukaddes, 2000).

Dil gelişimsel bozukluk otizmden tekrarlayıcı davranışların olmayışı ve daha iyi sosyal ilişki ile ayrılabilir ancak ayrımı yapmak güçtür (Motavallı Mukaddes, 2000).

Tepkisel bağlanma bozukluğunda da dilin işlevi ve sosyal ilişki alanında güçlükler olmakla birlikte tekrarlayıcı, stereotipik, ritüelistik davranışların ön planda olmaması ve erken müdahale ile hızlı düzelmeler sağlanması ile otizmden ayrılır (Motavallı Mukaddes, 2000).

Hem otistik Hem de Asperger Sendromu olan kişilerde sosyal zorluklar yaşanır, ancak problemin ağırlığı değişebilir. Otizm, Otistik Spektrum Bozukluğu yelpazesinin en uç şekli olarak kabul edilir ve en az sosyalleşen grup olarak kabul edilir. Bu kişiler esnek olmakta çok zorlanırlar ve rutinleri severler. Asperger Sendromu'nda ise dil ve bilişsel beceriler az etkilenirken birincil olarak sosyal

etkileşim problemleri görülür. Her iki tanı grubunda da sosyal zorluklar vardır ancak Asperger Sendromu ile karşılaştırıldığında otizmde daha ağır bir tablo görülür. Otistik bireyler karşılarındaki kişilerin duygularını anlamakta zorlanırlar ve sosyal körlüklerinin olduğu kabul edilir (Stephens, L. M., Dieppa, M.& LeBlanc, P. 2006).

2.6.3. Tanılama Teknikleri

2.6.3.1. Genel Olarak Değerlendirme Araçları

Değerlendirme; gözlemler, testler ve öğretmen kontrol listeleri gibi araçlar kullanarak çocuklarla ilgili bilgi toplama sürecidir (Pellegrini, 1998).

Değerlendirme Özgüven (1999) tarafından “objektif ya da subjektif kaynaklardan elde edilen verileri belirli ölçütlere göre yorumlayarak yargılara varmak” şeklinde tanımlanmıştır. Cronbach (1970) değerlendirme amaçlı kullanılan testlerin kullanım amaçlarını dört ana başlıkta toplamıştır. Bunlar kişilerin seçimi, kişilerin sınıflanması, uygulanan yöntemlerin değerlendirilmesi ve araştırmalarda bilimsel denencelerin kontrol edilmesidir (Özgüven, 1999).

Değerlendirme araçları arasında formel testler, oyun gözlem ölçekleri, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, self-reports ve kontrol listeleri sayılabilir. Değerlendirme çocuğu bütün olarak ele alan bir problem çözme sürecidir. İyi bir değerlendirme, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirleme yolu ile çocuk hakkında gerekli tüm bilgileri veren, tam bir imge oluşturmalıdır. Bunu yapmak için kişinin yaşamının biyolojik, psikolojik ve sosyal tüm açılardan anlaşılmasını sağlayacak geniş bir alan hakkında bilgi toplamak gerekmektedir. Uzmanlar çocuğun bulunduğu sosyal ortamın farkında olmalıdırlar. Bunu sağlamak için kültürel faktörler, akran grubu, okul ortamı ve çocuğun bulunduğu pek çok diğer ortam. alanlarda bilgi toplanabilir (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000).

2.6.3.2. Gözlem

Testler genellikle çocukların bilişsel durumunun sadece belirli boyutlarını değerlendirmekle sınırlıdır ve elde edilen sonuçlar hayati önemi olan kararlar alma aşamasında kullanılırlar. Küçük çocuklara test uygulamak özellikle zordur ve bu çocuklarla ilgili hayati kararlar, bu testlerden alınan oldukça şüpheli veriler kullanılarak alınır (Pellegrini, 1998).

Dunn (1994) insan davranışının, davranışın sergilendiği ortam dikkate alınmadan tam olarak anlaşılamayacağını söylüyor. Bu ekolojik bakış açısına göre kişi fanus içinde değildir ve içinde bulunduğu çevre insan davranışını ve performansını etkiler. Sosyal gelişimi değerlendiren pek çok ölçek vardır; ancak çevrenin fiziksel özellikleri, kişinin kültürel altyapısı, ve arkadaş etkisi gibi çevresel etkenlerin performansa etkisi kullanılan ölçeklerde genellikle göz ardı edilir. Ekolojik bakış açısı; değerlendirme ve eğitim planlamada içinde bulunulan bağlamı anahtar değişken olarak görmeyi sağlar.

Gözlem verilerin kişilerin rapor etmesi gibi dolaylı yollarla değil doğrudan elde edilmesi tekniğidir. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmalarıdır. Birçok insan davranışı ancak doğal ortamında gözlenme yolu ile objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2003).

Davranışın doğal ortamında gözlemlenmesi, gözlem yönteminin en önemli avantajlarından biridir. Doğal ortamda gerçekleşen davranışlar gerçeği daha iyi yansıtırlar. Gözlem yönteminin diğer bir avantajı davranışları doğrudan gözleme olanağı vermesidir. Böylece diğer birçok veri toplama aracında varolan, verilerin ikinci elden elde edilmesinin doğurduğu dezavantajlar yaşanmaz. Örneğin anket yönteminde anketlerin gerçekte kimler tarafından ve hangi koşullarda doldurulduğu araştırmacı tarafından her zaman bilinmeyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Küçük çocukları değerlendirmenin çok daha iyi sonuç verecek bir yolu bu çocukları hem motive edici hem de yüksek düzey sosyal bilişsel işleme düzeyi gerektiren

akranları ile etkileşimleri sırasında gözlemlemektir. Çocukların değerlendirme sürecinde dikkatlerini ve katılımlarını sürdürebilmeleri için motivasyon şarttır. Değerlendirme içeriği çocukların tüm performanslarını sergileyebilecekleri içeriğe de sahip olmalıdır. Oyun gözlemi bu iki ölçütü de karşılıyor gibi görünmektedir (Pellegrini, 1998).

Gözlem sosyal bilimlerde, psikologlar ve eğitimciler tarafından yoğun şekilde kullanılmıştır (Punch, 2005). Belirli araştırma soruları için ve özellikle insan davranışı söz konusu olduğunda en etkili ve basit yöntem kişilerin yaptıklarını gözlemektir. Gözlem sürecinde de diğer araştırma yöntemlerine benzer şekilde sistematik gözlem yapılır, veriler kaydedilir ve analiz edilip yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007).

İki tür gözlem tekniğinden söz edebiliriz. Daha çok nicel araştırmalarda kullanılan yapılandırılmış gözlemde önceden geliştirilmiş gözlem planları kullanılır. Nitel araştırmalarda ise gözlem daha az yapılandırılmıştır. Önceden hazırlanmış kategori ve sınıflandırmalar içeren gözlem ölçekleri kullanılmaz (Punch, 2005).

Güvenirlik açısından bakıldığında doğal gözlemi etkileyen değişkenleri stabilize edilmek ve ölçmek çok karmaşık ve zordur. Gözlemin esnekliği ve informelliği arttıkça güvenilirliğinin azaldığı bilinir. Bu problem ile her bir bireysel durum için doğru zamanda, doğru etkinlik sırasında gözlem yapılarak başedilebilir (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000).

2.6.3.3. Oyun Gözleminin Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması

Oyunla tanı, oyun temelli değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği ve yine oyunla tedavi konusunda az sayıda araştırma yapılmıştır (Farmer-Dougan ve Kaszuba, 1999; Kelly-Vance ve Ryalls, 2008; Özdoğan, 2004). Oyunun tanı amaçlı kullanılmasının en önemli sebeplerinde biri çocuğun oyun sırasında, kendini en doğal haliyle ifade etmesi ve kişiliğini ortaya koyuyor olmasıdır (Özdoğan, 2004).

Alanda yapılan araştırmalarda oyun değerlendirme ölçeklerinden elde edilen verilerle, standart ve standart olmayan diğer bilişsel, iletişim, motor beceri ve uyumsal davranışları değerlendirme ölçeklerinden elde edilen veriler arasında korelasyon bulunmuştur (Kelly-Vance ve Ryalls, 2008).

Çocukların oyun davranışlarını gözlemek, bu çocukların sahip oldukları sosyal ve iletişim becerilerini ve bu bilgiyi nasıl kullandıklarını görmemizi sağlar. Standart zeka ve dil testleri çocuğun sahip olduğu bağımsız bilgi parçaları ile ilgili bilgi verirler, ama çocuğun bu bilgileri birbirleri ile nasıl ilişkilendirdiği ve gerçek ortamlarda ne şekilde kullandığı hakkında bilgi vermez (Westby, 2000).

Özellikle okul öncesi çocuklarda oyun temelli değerlendirmelerin giderek daha çok tercih edilmesinde, kk çocuklarda geleneksel standart değerlendirme araçlarının kullanımından duyulan memnuniyetsizlik ve gelişimle ilgili literatürde oyunun, çocuğun gelişimsel becerilerini yansıttığını vurgulayan güçlü veriler etkili olmuştur (Farmer-Dougan ve Kaszuba, 1999).

Okul ncesi dönemdeki çocukların yanı sıra zihin engelli çocuklar, seçici konuşmazlık, otizm ve bağlanma bozukluğu gibi davranış problemleri yüzünden klasik testleri alamayan çocuklar ve test sırasında aşırı heyecanlanan çocuklar için de oyun değerlendirmesi kullanılabilir. Oyun ortamı çocukların tanıdık ve korkutucu olmayan bir ortamda kendilerini tamamiyle ifade etmelerini sağlar. Ek olarak oyun, çocuklar ile aileleri, bakıcıları, öğretmenleri ve akranları arasındaki ilişkilerin davranışsal düzeyde gözlenmesini sağlar. Böylece aktarıldığı şekli ile değil ilişkilerin gerçek hayat örnekleri üzerinde çalışılır (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000). Oyun lekleri konuşma bozukluğu olan çocukların bilişsel becerilerinin değerlendirilmesinde ve prognoz tahminlerinde standart testlere göre genellikle daha doğru veriler sağlarlar (Power ve Radcliffe, 2000).

ocuk oyununun değerlendirilmesinde önemli bir nokta çevredir. Çocuklar davranışlarını biçimlendiren sosyal ve kültürel bir evre içindedirler. ocuk ile ailesi arasındaki ilişkiler, ailenin sahip olduğu değerler sistemi ve inançlar çocuğun

oyununa yansır. Çocuğun yetiştiği ortamda gördükleri (şehirdeki çocuğun itfaiye, polis arabası, martı görmesi, köydeki çocuğun traktör, inek, tavuk görmesi gibi) de oyun davranışlarını etkiler. Yine farklı kültürlerde farklı tür oyunların oynandığı görülmüştür (Westby, 2000).

Oyun değerlendirmesinin diğer bir avantajı doğal oyun ortamında gerçekleştiğinden motive edici olması ve çocuğun en yüksek performansını sergilemesini sağlamasıdır (Kelly-Vance ve Ryalls, 2008; Pellegrini, 1998).

Oyunla değerlendirme ilke ve teknikleri, çocuğun ilköğretim sınıfında ya da bahçede gözlenmesi amacı ile kullanılmaya işlevsel ve gelişimsel açıdan çok uygundur. Doğal ortamdaki oyun değerlendirmeleri çocuğun çevre ile ve çevredeki eşyalarla, diğer çocuklarla, ve ortamdaki yetişkinlerle ne şekilde etkileşim kurduğuna odaklanır (Schmidt, 2001).

Gözlem süreci yapılandırılırken şu sorulara cevap verilmelidir:

- Gözlem ne kadar sürmelidir?
- Kayıt ne zaman (gözlem sırasında - sonrasında) ve hangi aralıklarla (yarım saat süre ile her 10 sn.'de) tutulmalıdır?
- Ne tür veri (davranışın varlığı - yokluğu, sıklığı, süresi, yoğunluğu vs.) toplanacaktır?
- Davranışsal açıklamalar doğru bilgi toplamamıza yetecek kadar açık, somut, spesifik ve net midir?
- Davranışsal kategoriler ne kadar bütünsel ya da spesifik olmalıdır?
- Uygulamacı yanlılığını ve hatalarını en aza indirmek için ne tür bir eğitim gerekmektedir?
- Seçilmiş davranışlar ve değerlendirme formatı değerlendirme amacı için en gerekli bilgileri ortaya çıkaracak mıdır?
- Uygulamacının rahat edeceği bir puanlama sistemi geliştirilmiş midir?
- Her bir özel durum için kullanılacak en etkili ve verimli (zaman ve para açısından) sistem hangisidir?

- Sosyal kabul, gözlemci yönelimi ve gözlemci beklentileri de dikkate alınması ve kontrol edilmesi gereken diğer faktörlerdir (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000).

Oyun değerlendirmelerinde yüksek nesnellik, güvenilirlik ve geçerlik elde etmek zor olabilir. Oyun değerlendirmelerinde bireyin ya da bir grubun oyun davranışları uzmanlar tarafından incelenerek psikososyal işleyiş kavranmaya çalışılıp sonuçlara ulaşılır. Varılan sonuçların doğruluğu değerlendirmede kullanılan araçların güvenilirliğine bağlıdır (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000).

2.6.4. Otizm Tanı Araçları

2.6.4.1. Varolan Otizm Tanı Araçları

Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini medical ortamda kısa sürede değerlendirecek ölçekler hazırlanmıştır.

- Checklist of Autism in Toddlers (CHAT)
- The modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği
- The Screening Tool for Autism in Two –Year-Olds (STAT)
- The Social Communication Questionnaire (SCQ) (4 yaş ve daha büyük çocuklar için)
- Autism Diagnosis Interview-Revised (ADI-R): Bakıcı ile gerçekleştirilen 100 maddeden oluşan yapılandırılmış bir görüşmedir. 4 alandan oluşur: iletişim, sosyal etkileşim, tekrarlayıcı davranışlar ve semptomların ortaya çıkma yaşı.
- Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-G): OSB olan çocuklarda genellikle gecikmiş, olağandışı olan ya da hiç bulunmayan sosyo-iletişimsel davranışlara odaklanan gözleme dayalı bir ölçek.
- Childhood Autism Rating Scale (CARS): Çocuğun beden hareketlerini, değişikliklere uyumunu, işitsel tepki, sözel iletişim ve kişilerle ilişkileri değerlendirmeye yardımcı olur. 2 yaş üstü çocuklar için uygundur. Hem

ebeveynlerden bilgi alınır, hem çocuk gözlenir.

(Korkmaz, 2003; NIMH, 2007)

Otistik Spektrum Bozukluğu'nda en sık görülen sosyal iletişim bozuklukları pragmatik alanda ortaya çıkar. Piyasada kullanılan pragmatik becerileri değerlendirme araçları vardır, ancak bunlar özel olarak otistik spektrumdaki bireyler için geliştirilmemişlerdir. Spesifik standardize araçlar arasına şunları sayabiliriz:

- Pragmatik Dil Testi - Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 1992)

-Konuşulan Dilin Kapsamlı değerlendirilmesi - the Comprehensive Assessment of Spoken Language (Carrow-Woolfolk, 1999)

- Pragmatik Beceriler Testi - the Test of Pragmatic Skills (Shulman, 1985)

(Murdock, Cost ve Tieso, 2007)

Tüm bu araçlar çocukların pragmatik becerilerini karşılaştırmak için normatif veri sağlarlar ve kontrollü ortamlarda bir profesyonel tarafından kullanılırlar. Ancak bu değerlendirme araçları otistik spektrum bozukluğu olanlar için geliştirilmemişlerdir ve çocuk - çocuk ilişkisini ölçmezler.

Araştırmalarda kontrol grubu olarak otizmi olmayan aynı zihinsel yaştaki zihin engelli grubun bulundurulması, otizme ait ayırt edici özellikleri belirlemek açısından önemlidir. Aksi takdirde zihinsel engelli çocukların da sahip olduğu bir özellik otizme ait bir özellik olarak görülebilir. Her iki grupta gözlenen bu genel özellikler otizm tanısı için ne kaçınılmaz ne de yeterlidirler. Kontrol grubu kullanılan araştırmalar bize sadece otizme ait özellikleri belirleme imkanı verirler. İşte bu nedenle araştırmalar sadece otistik kişilerin incelenmesi ile yapılamaz (Frith, 1985).

2.6.4.2. Otizmde Oyun Gözleminin Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması

Otizmin de içinde yer aldığı yaygın gelişimsel bozukluğun tanısı ile ilgili kararların verilmesinde çocuğun oyun oynama seviyesinin, genel bilişsel düzeyi ve dil becerileri ile karşılaştırılması önemli bilgiler sağlar (Power ve Radcliffe, 1989).

Okul çağındaki otistik spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal - iletişim becerilerinin belgelenmesi için yeni araçlara ihtiyaç vardır (Bellini ve Hopf, 2007; Murdock, Cost ve Tieso, 2007).

Amerika Birleşik Devletlerindeki bazı eyaletlerde, bir öğrencinin sosyal ve iletişim becerileri gibi otizm kategorisindeki servislerden faydalanması için sadece otizm tanısı almış olması yeterli olmayabilir. Örneğin standart bir testten alıcı ve ifade edici dil alanında ortalama bir puan alan öğrenci, pragmatik ve sosyal dil alanlarında eğitime ihtiyaç duysa bile dil eğitiminden faydalanamayabilir. Bu durumda çocuğun sosyal ve iletişim becerilerini değerlendirmek için ek değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır (Murdock, Cost ve Tieso, 2007).

Bilişsel ve duygusal düzeyin bir yansıması olarak bakıldığında oyun değerlendirmesi IQ testleri gibi daha formel aralardan elde edilen bilgileri değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılabilir. Oyun değerlendirmesi aynı zamanda farklı testlerden alınan sonuçlar arasındaki tutarsızlıkları ya da ebeveyn ile öğretmen ya da bunlar ile klinik gözlemden elde edilen bilgiler arasındaki tutarsızlıkları çözmeye kullanılabilir (Gitlin-Weiner, Sandgrund ve Schafer, 2000). Lawlor (2004)'a göre ebeveynler uzmanlara verecekleri bilgileri çocuklarını en iyi şekilde gösterecek şekilde seçebilirler (Akt. Swindells ve Stagnitti, 2006).

Otistik çocuğun gelişimi, becerileri bağımsız olarak ölçen davranışsal ölçeklerle değerlendirilemez çünkü farklı alanlarda farklı gelişim gösterebilirler. Pek çok sözcük söyleyebilir ama sosyal ortamda bunları kullanmayabilir ya da hiç ifade edici dili olmayabilir ama amaçlı iletişim davranışı görülebilir (McHale, S. M., 1980).

Örnek olarak oyunu gözleyen kişi izlenen çocuğun kullandığı dilin içeriğine ve yapısına dikkat etmelidir. Çocuğun kullandığı dil oyun grubundaki diğer çocuklarınki ile aynı mıdır, farklı mıdır? Bazen bir çocuğun konuşması yaşından ve bilisel düzeyinden beklenenin ötesinde olabilir. Böyle bir çocuk yetişkinlerden duyduğu konuşmaları papağan gibi tekrar ediyor ve yetersizliklerine rağmen ileri dil becerilerine sahipmiş gibi görünüyor olabilir. Gözlemci miktara değil içeriğin kalitesine dikkat etmelidir (McHale, 1980; Schmidt, 2001).

Oyun ortamındaki yetişkin varlığı çocuğun doğal davranışını etkileyebilmektedir. McHale, Simeonsson, Marcus ve Olley (1980) tarafından yapılan araştırmada otistik çocukların serbest oyun saatinde öğretmen varlığının sosyal davranışları etkilediğini göstermiştir. Çocukların öğretmen varlığında daha çok sosyal davranış ve buna karşılık daha az sayıda asosyal davranış sergiledikleri görülmüştür.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1. Türkiyede Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi, Dil Gelişimi ve Oyun Gelişimleri ile İlgili Araştırmalar

Aydın (2008) Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Aydın, aynı ölçeği kullanarak 5 yaş okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocuklar ile 5-8 yaş aralığındaki otistik ve zihin engelli çocukların; sembolik oyun, soyut düşünce, genel gelişim ve dil kullanımı yeterliliklerinin karşılaştırmıştır. Normal gelişim gösteren grubun sembolik oyun, soyut düşünce, gelişim ve dil kullanım becerileri puan ortalamaları otistik ve zihin engelli gruptan; zihin engelli grubunun ortalamaları da, otistik gruptan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Gruplar içinde yaş değişkeni, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunurken; cinsiyet, doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu, ailenin algılanan gelir düzeyi ve çocukların okul öncesi eğitim alıp-almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Dıřlıklđ (2007) araştırmasında 24-36 aylık 60 otistik çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini incelemiştir. Araştırmada; otistik ocuk ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, ocuğun sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini belirleme amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Otistik ocuklar için Sosyal ve Duygusal Gelişimi Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Otistik ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar; kardeş sayısına, doğum sırasına ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan otistik çocukların sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar; çocukların yaşına, tanı yaşına, eğitim sürelerine, annelerin öğrenim durumuna, annelerin yaşına, babaların yaşına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Çiftçi (2006) 7 -15 yaş aralığında yüksek işlevli 6 otistik çocuğun 10 – 20 dakika arasında değişen sürelerle ses kaydını almış ve bu kayıtları Prutting ve Kirchner’in dilin kullanımının bilimsel bileşenini değerlendirmek için geliştirdiği kontrol listesini kullanarak incelemiştir. Kontrol listesinde araştırmacı tarafından çalışmanın içeriği doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Otistik ocukların söz eylemleri iletişim amaçlı kullanmadıkları; başlatılan sözü tanıtmaya, srdrma, szceyi bir önceki sözce ile ilişkilendirme gibi iletişim becerilerini kullanmada güçlük yaşadıkları; sözcükleri bağlama uygun kullanmadıkları ve fiziksel yakınlık, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan iletişim araçlarını kullanmadıkları görülmüştür.

Zeteroğlu (2006) araştırmasında otizm tanısı olan 25-72 ay arası çocukların gelişimini aynı yaştaki normal gelişenlerinki ile karşılaştırmıştır. Çocukların gelişimi Gazi Erken ocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEDA) ile belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; otistik çocuklar dil gelişiminde, bilişsel gelişimde, psikomotor gelişimde ve sosyal-duygusal gelişimde normal gelişenlere göre anlamlı düzeyde farklı gelişim göstermektedirler.

Kaysılı (2006) tarafından yapılan araştırmada 7 yaş ve üstü 20 otistik çocuğun kullandığı dil özellikleri; bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma işlev kategorilerini kullanma açısından incelenmiştir. Ayrıca çocukların, resimli hikaye kartları hakkında konuşurken ana anlama değinmiş olup olmadıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların bildirme kategorisinden etiketleme ve olayları anlatma alt kategorilerini kullandıkları, ancak mantık yürütme ve yansıtma kategorilerini kullanmadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular otistik çocukların resimdeki ana anlama değinmediklerini, bunun yerine ana anlamın dışındaki elemanlara ve olaylara değindiklerini göstermiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.7.2.1. Yurt Dışında Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimi, Dil Gelişimi ve Oyun Gelişimleri ile İlgili Araştırmalar

Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller (2007)'in yaptıkları sosyal aę çalışmasında otistik çocukların daha az merkezde yer aldıkları, daha az kabul gördükleri, daha az arkadaşlık ve karşılıklı ilişki yaşadıkları görülmüştür. Buna rağmen otistik çocuklar diğerlerinden daha çok yalnızlık yaşadıklarını belirtmemişlerdir. Otistik ve otistik olmayan çocuklar arkadaşlığı farklı tanımlıyor olabilirler. Örneğin otistik bir çocuk selam verdiğinde cevap veren bir kişiye arkadaşı olarak kabul ediyor olabilir. Otistiklerin kendilerini yalnız görmüyor olmaları sosyal farkındalıklarındaki eksiklikten kaynaklanıyor olabilir. Arkadaşları tarafından sık tercih edilmiyor olduklarını fark etmiyor olabilirler. İkinci olarak çok ya da az tercih ediliyor olmayı önemsemiyor olabilirler. Üçüncü ihtimal öyle ya da böyle bir gruba ait olduklarından yalnız hissetmiyor olabilirler. Ebeveyn ve öğretmenlerin etkin çabalarının yüksek fonksiyonlu otistik çocukların sosyal ağda daha iyi yer edinmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

McHale, Simeonsson, Marcus ve Olley (1980) tarafından yapılan araştırmada 11 otizm tanısı almış çocuğun kendi aralarındaki iletişim davranışları serbest oyun sırasında incelenmiştir. Çocuklar serbest oyun saatinde öğretmen varlığında ve

öğretmen yokken gözlenmişlerdir. Gözlemler sekiz ay ara ile iki kez yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocuklar öğretmen varlığında daha çok iletişimsel davranış göstermişlerdir ve bu davranışların çoğu öğretmene yöneliktir. Ayrıca sekiz ay içinde iletişimsel davranış sayısı ve niteliğinde artış görülmüştür. Yine araştırma bulgularına göre sosyal ve sembolik iletişim becerileri IQ ile pozitif ilişki içinde, CARS'dan alınan otizm derecesini gösteren puanla ise ilişkisiz bulunmuştur. Öğretmen varlığında ve yokluğunda gösterilen sembolik iletişim düzeyi ile sembolik oyun düzeyi arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Çocukların göstermiş olduğu sosyal iletişim ağırlıklı olarak motor-jest düzeyindedir. Davranışların yaklaşık %75'i asosyaldir. Sonuçların düşük işlevli otistik çocuklar için geçerli olduğu, yüksek işlevlilere genellenemeyeceği belirtilmektedir.

Gutierrez, Hale, Gossens-Archuleta ve Sobrino-Sanchez (2007) çalışmalarında okulöncesi dönemdeki üç otizm tanısı olan çocuğun normal gelişen akranları ile buldukları oyun alanında doğal olarak gelişen davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmada doğal ortamda gözlem yöntemi kullanılmıştır. Hedef öğrenci tarafından başlatılan sosyal davranışlar, normal gelişen akranlar tarafından hedef öğrenciye yönelik başlatılan sosyal davranışlar, hedef çocuğun diğer çocuklarla yaklaşması için öğretmenler tarafından verilen destek davranışlar ve oyun alanı materyallerinin uygun kullanımı gözlenmiştir. Araştırmada parçalı zaman aralığı kaydı yöntemi kullanılmıştır. Her çocuk için 10'ar dakikalık toplam 10 gözlem yapılmıştır. Sonuçlar otistik çocukların normal gelişen akranları ile çok nadir sosyal iletişim davranışı sergilediklerini ve öğretmenlerin otistik çocuklarla normal gelişen akranları arasındaki ilişkileri destekleyen çok az sayıda davranış gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Araştırmada otistik çocukları normal gelişenlerle bir arada buldurmanın yeterli olmadığı, sosyal etkileşimi destekleyici sistematik ek uygulamalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Restall ve Magill-Evans (1994) tarafından yapılan çalışmada zihinsel yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından eşleştirilmiş 3-6 yaşları arasında dokuz otizm tanısı olan ve dokuz normal gelişen çocuğun oyun ve uyumsal davranışları karşılaştırılmıştır. Oyun davranışları çocukların evdeki oyun oynarken çekilmiş

videoları kullanılarak (PPS) Okul Öncesi Oyun Ölçeği (Preschool Play Scale) ile, uyumsal davranışları ise Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği kullanılarak aileden alınan bilgilerle elde edilmiştir. Araştırma doğal gözlem yöntemi kullanılması açısından önemlidir. Araştırma sonuçları sosyal gelişimdeki bozuklukların otizmin temel özelliklerinden olduğunu desteklemektedir. Çocuklar tanıdık ev ortamında ebeveynleri ile oynadıkları halde otistik çocuklar oyunun sosyal katılım boyutunda normal gelişenlerden farklılaşmışlardır. Otistik çocuklar taklit boyutunda akranlarından farklılaşmadılar. Bu sonuç örneklem küçüklüğünden kaynaklanıyor olabilir. Alan kullanımı boyutunda fark bulunmaması da tartışmaya açıktır çünkü gözlem yöntemi motor becerilerin ayrıntılı gözlemini olanaklı kılmamıştır. Örneğin gözlem süresi boyunca oturup video oyunu oynamış bir çocuğun motor becerileri yeterli düzeyde gözlenememiştir. Çok daha fazlasını yapabileceği açık olan çocuk bu etkinlik video oyunu süresince sadece oturduğu için motor becerisi 12 ay düzeyinde kaydedilmiştir. Oyunun diğer boyutlarındaki muhtemel ölçme zorluklarına rağmen gruplar sosyal oyunda anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Uyumsal davranışlardan iletişim, otistik çocukların oyun davranışları ile en ilişkili beceri bulunmuştur.

Lord ve Hopkins (1986) tarafından yapılan çalışmada, 8 – 12 yaş otistik çocukların akranları ve kendilerinden küçük okul öncesi çocuklarla oyun davranışları incelenmiştir. Otistik çocukların iletişim konusunda özel olarak eğitim almamış, normal gelişen çocuklarla gönüllü ve kendiliğinden iletişim kurabilecekleri görülmüştür. Aynı yaştaki akranlar küçük yaş gruba göre otistik çocuklarla daha çok iletişim başlatmışlardır. Aynı yaştaki akranlar ek olarak otistik çocukların bilişsel ve iletişimsel ihtiyaçlarına göre kendi davranışlarını değiştirmede küçük yaştaki gruba göre daha başarılı olmuştur. Buna karşılık otistik çocuklar da aynı yaştaki akranlarına daha yüksek oranda karşılık vermiş ve yakınlarında durmuşlardır. Otistik çocukların karşılığı çoğu zaman nesnelere yapılan sözel olmayan davranışların taklidi ve verilen nesnelere kabulü şeklinde olmuştur.

Drew, Baird, Taylor, Milne ve Charman (2007) tarafından yapılan çalışmada Otizmi Olan Küçük Çocuklar için Sosyal İletişim Değerlendirmesi (SCATA) kullanılarak iki ayrı grup boylamsal olarak iki kez değerlendirilmiştir. İki

değerlendirme arasında toplam sözel olmayan iletişim davranışlarının görülme sıklığı değişmemiştir. Ancak iki değerlendirme arasındaki zaman içinde iletişimi şekli ve karmaşıklık düzeyi ile çocuğun iletişimde üstlendiği işlev ve rol değişmiştir. Küçük çocukların iletişimindeki sıklık ve fonksiyon ilerdeki dil becerisi ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. İleri yaşlardaki dil becerisini öngörmeye sosyal davranışlar, yorum yapma ve iletişim başlatma davranışları istek bildirme ve cevap vermeye göre daha etkili bulunmuştur.

Lee, Odom ve Loftin (2007) tarafından yapılan araştırmada normal çocuklarla iletişim programına katılan otistik çocukların uygulama sonrasında daha çok iletişim kurdukları daha az stereotipik davranış sergiledikleri görülmüştür.

Bauminger, Shulman ve Agam (2003) tarafından yapılan araştırmada 18 yüksek işlevli otistik çocuk ile IQ düzeyleri eşleştirilmiş 17 normal gelişen çocuğun akranları ile sosyal etkileşimleri ve yalnızlık algıları ile duyguları incelenmiştir. Teneffüs ve yemek zamanı gibi doğal ortamlarda gözlemler yapılmış ve öğrencilerden bilgi alınmıştır. Genel olarak otistik çocukların sosyal etkileşim ve yalnızlığı doğru algıladıkları ve yüksek oranda sosyal iletişim başlattıkları görülmüştür. Ancak otistikler kontrol grubunun yarısı kadar süre boyunca sosyal etkileşim kurmuşlar ve diğer bir özel eğitim çocuğundansa normal gelişim gösteren akranları ile daha sık etkileşime girmişlerdir. Etkileşim miktarındaki farka rağmen farklı etkileşim türlerini benzer oranlarda sergilemişlerdir: Sık olarak olumlu sosyal davranışlar, daha az sayıda düşük düzey iletişim davranışları ve seyrek olarak da olumsuz davranışlar. Ayrıca otistik çocuklar normal gelişenlerden daha yüksek oranda yalnızlık bildirmişlerdir.

Kelley (2006) otizm tanısı kalkmış, yüksek işlevli ve normal gelişen çocukları karşılaştırmıştır. Araştırma genel dil gelişimi, sentax, semantik, pragmatik, sosyal biliş, yüz hafızası, sözel hafıza, yürütücü işlevler, otizm semptomları, uyumsal davranışlar ve problem davranışlar alanlarında yapılmıştır. Tanısı kalkmış olan grup çoğu alanda normal gelişenlerle benzer sonuçlar vermiştir. Tanısı kalkmış olanların sadece bazılarında pragmatik ve sosyal biliş alanlarında hafif düzey gerilikler

görülmüştür. Genel dil becerileri alanında tanısı kalkmış olanlar normal gelişenlerle yüksek işlevliler arasında puan almışlardır. Yüksek işlevliler ile normal gelişenlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ancak bu farka rağmen yüksek işlevliler genel dil becerileri testlerinden geçer puan almışlardır. Genel dil gelişiminin yüksek işlevli otistiklerin temel problemlerinden olmadığı görülmektedir. Normal çocuklarla görülen fark normallerin çok yüksek puanlar almalarından kaynaklanıyor olabilir. Yüksek işlevlilerin pragmatik dil, sosyal biliş, yürütücü işlevler, uyumsal davranış ve problem davranışlarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Yüksek işlevli grup bir resim hakkında verilen sözcükle cümle kurmada geri bulunmuştur. Burada verilen sözcüğü doğru kullanmak, resimle ilgili ve karmaşık bir cümle kurmak gerekiyordu. Tüm bu faktörlerin bir arada olmasının yüksek işlevli çocukları zorladığı düşünülmektedir. Tanısı kalkanlar yeterli, normaller ise çok yüksek puan almıştır.

Valentie (1999) 6 – 12 yaş arası otistik çocuğa sahip 5 anne ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada annelerin deneyimleri ışığında otistik çocukların sosyalleşmesi incelenmiştir. Üç ana temaya ulaşılmıştır. I. Annelerin otizmle baş etme deneyimleri ve kendi çocuklarının sosyal bozuklukları, çocuklarla ilgili ilk görüşlerini ve ilişki kurma şekillerini belirliyor. II. Annelerin çocuklarının ilişki kurma özellikleri ile ilgili bakış açıları bu çocukların sosyal bozuklukları ve bu bozuklukların oluştuğu bağlam ile ilgili önemli bilgiler verir. III. Anneler çocukları ile yaşadıkları özel ilişki yolu ile çocuklarının sosyal etkileşimi ve kaynaşması ile ilgili etkin stratejiler geliştiriyorlar. Annelerin yaşantıları, bu annelerin çocuklarının otizmi ve sosyal bozuklukları ile baş ederken yaşadıkları güçlüklerin çocukları ile olan ilişkilerini sınırladığını ve zorladığını göstermiştir. Bu zorluklardan dolayı anneler çocuklarının erken dönem sosyal gelişimini desteklemekte zorlanmaktadırlar.

Winters (2008) çalışmasında dördü 12 aylık biri 15 aylık toplam beş bebeğin video görüntülerinin nitel analizi ile otizmde erken sosyal etkileşim ve iletişim alanlarını incelemiştir. Bebekler otistik çocukların kardeşleri oldukları için otizm tanısı alma riski taşıyorlardı. Bebeklerden üçü ileriki yaşlarda otizm tanısı almıştır. Daha sonra otizm tanısı almış bebeklerde en sık görülen davranışlar vokalizasyon – ses ve jest kullanmada eksiklik, sınırlı sosyal etkileşim ve ismine tepki vermede tutarsızlık ya

da hiç tepki vermeme olmuştur. Bu sonuçlar vokalizasyon, jest kullanımı ve ismine tepki vermenin erken dönem otizm tanısında önemli olduğunu gösteriyor. Araştırma az sayıda denegin kullanılması açısından sınırlıdır.

Cook (2008) araştırmasında otizmi olan ve olmayan küçük çocukların sembolik oyun becerilerini; temsili oyun, anında ve ertelenmiş taklit ile ikili ve üçlü sosyal katılım biçimlerinin ilişkilerini incelemiştir. Örneklemi 35 otistik, 19 gelişimsel geriliği olan ve 16 normal gelişen çocuk oluşturmuştur. Çocukların hem serbest oyun hem model olunan oyun sırasında kayıtları yapılmıştır. Otizmi olan grup sembolik ve işlevsel oyun türlerinde; hem serbest oyun sırasında, hem de model olduğunda farklılık göstermiştir. Sonuçlar; otizmde erken dönemde başlayan taklit ve duygu aynalama gibi karşılıklı sosyal iletişim alanlarında çoklu ve birbiri ile ilişkili bozukluklar olduğunu desteklemektedir.

Pendleton (2005) beş yaşında yüksek işlevli otizm tanısı olan bir kız çocuğu ile nitel bir araştırma yapmıştır. Kim, tam gün okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyordu. Araştırmada yapılandırılmış oyun eğitiminin, yüksek işlevli bir kız öğrencinin sosyal gelişimini ve sözel iletişimini nasıl etkilediği incelendi. Eğitim üç yıl sürdü. Üç yıl sonunda Kim'in sosyal ve sözel iletişimi arttı. Yardım almadan oyunlara katıldı, oyun oynamak için sınıf içinden arkadaş seçti, öğretmenin yönlendirdiği çalışmalara katılımı arttı, çalışmalara katılacak öğrenci arandığında kendi isteği ile gönüllü oldu. Kim sırasını takipte, taklit edeceği bir model olmadığında, ve çalışmayı bitirme zamanını fark etmekte zorlanmaya devam etti. Sözel iletişimde teşekkür ederim, lütfen gibi nazik terimleri bağımsız kullanmaya başladı, sözel isteklerde bulundu, sorulara cevap verdi, akranlarına soru sormaya başladı, oyun içinde üstlendiği role uygun sorular sordu.

Stone ve Caro-Martinez (1990) tarafından yapılan çalışmada otizmi olan 30 çocuk kendiliğinden oluşan iletişim örüntülerinin incelenmesi amacıyla günlük okul etkinlikleri sırasında gözlenmiştir. Eğitim verilen gözlemciler çocukların iletişim şekillerini, işlevlerini ve hedeflerini kaydetmişlerdir. İletişim örüntülerinin, çocuğun bilişsel düzeyi ve otizmin ağırlığına göre değiştiği görülmüştür. Konuşmayan grupta

daha yoğun olmak üzere, ortak dikkat işlevlerinde bozukluklar gözlenmiştir. En çok gözlenen iletişim davranışı, öğretmene yönelik bir şey isteme ya da dikkat çekme amaçlı motor hareketlerle iletişim kurma şekli olmuştur. Kendiliğinden iletişim başlatma çok nadir görülmüştür.

Dawson ve diğerleri (2004) otizmde sosyal dikkat bozukluklarını araştırmışlardır. Çalışmada 3-4 yaş aralığında 72 otistik, yine 3-4 yaş aralığında 34 gelişimsel geriliği olan ve 12-46 ay aralığında 39 zihin yaşı eşleştirilmiş normal gelişen çocuk karşılaştırılmıştır. Otistik çocuklar sosyal yönelme, ortak dikkat ve bir başkasının acısını fark etme alanlarının üçünde de her iki kontrol grubundan anlamlı düzeyde düşük performans sergilemişlerdir. Bir arada bulunan ortak dikkat ve sosyal yönelme bozukluklarının otistik çocukları diğerlerinden en iyi ayırt ettiği görülmüştür.

Poon (2005) tarafından yapılan araştırmada otistik çocukların evde kaydedilmiş videolarının geriye dönük analizi yapılmıştır. Çalışmada, 15-18 ay otistik çocukların ortak dikkat davranışı sıklığının okul öncesi dil becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde ortak dikkat sıklığı ve nesne ile oynama davranışları okul öncesi bilişsel becerilerin tahmininde etkili oldukları bulunmuştur.

Meyer (2002) boylamsal araştırmasında 4 ile 10 yaş arası 54 otizm tanısı olan çocuğu üç yıl boyunca takip etmiştir. Araştırmada Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemini kullanmıştır. Otizmi tanımlayan sosyal bozuklukları belirlemek üzere zihin teorisinin, düşünceler hakkında düşünme (sosyal biliş) ve yüz – beden ifadelerinden faydalanarak kişilerin zihin durumları hakkında karar verme (sosyal algı) becerileri incelenmiştir. Otistik çocuklar arasında sosyal algı, yüzleri izleme ve yüzlerden referans alma oranları, farklılık göstermiştir. Süreç içinde örneklemin çoğunluğunda sosyal bilişsel becerilerde gelişme görülmüş, ancak sosyal algı ile sosyal bilişsel becerilerin gelişimi arasında ilişki bulunmamıştır. Sosyal bilişsel becerilerdeki gelişme ve becerilerin desteklenebileceği anlamına gelmektedir. Bu sonuç zihin teorisinin bileşenleri arasında bir ayrışma olabileceğini göstermektedir. Arkadaşını neyin ağlatabileceğini bilmek (sosyal algı) ile arkadaşını avutmak (sosyal davranış) birbiri ile ilişkili ama muhtemelen farklı becerilerdir.

Yüksek işlevli otistik çocuklarla Asperger Bozukluğu olan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları, öğretmen ve ebeveynlerin doldurduğu Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırma örneklemini 20 yüksek işlevli otistik, 19 Asperger Bozukluğu ve 17 normal gelişen çocuk oluşturmuştur. Otistik ve Asperger Sendromu olan her iki grup normal gelişenlere göre anlamlı sosyal beceri bozuklukları ve problem davranış sergilemişlerdir (Macintosh ve Dissanayake, 2006).

Bauminger ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan araştırmada karışık (biri yüksek işlevli otistik diğeri normal gelişen) ve karışık olmayan (biri yüksek işlevli otistik diğeri yine bir engeli olan) ikililer arasındaki arkadaşlık ilişkileri normal gelişen çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkileri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada yüksek işlevli otizmi olan çocukların normal gelişen akranları ile olan arkadaşlıkları iki normal gelişen çocuğun arkadaşlığı ile benzer bulunurken, bu grubun (biri otistik diğeri normal gelişen), biri otistik diğeri bir engeli olan iki çocuk arasındaki arkadaşlık ilişkisinden oldukça farklı bulunmuştur. Karışık arkadaşlıklar daha kalıcı ve sağlam bulunmuş, burada daha çok amaca yönelik sosyal davranış ve pozitif duygulanım yaşanmıştır. Her iki grup karşılıklı konuşma ve sosyal oyun ve boş geçirilen zaman açısından normallerden farklı bulunmamıştır. Her iki gruptaki otistik çocukların benzer gelişimsel ve sosyal - duygusal özellikler gösteriyor olmaları elde edilen sonuçların, çocukların bireysel özelliklerine değil, normal çocuklarla daha çok bir arada bulunma gibi çevresel etkenlere bağlı olduğunu düşündürmektedir. Araştırmada elde edilen veriler tipik akranlarla birlikte olmanın arkadaşlık ilişkileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu gösteriyor. Bu araştırmaya katılan çocukların en azından bir arkadaşları olması gerekliliği, araştırmaya katılan çocukların tümünde temel ve karmaşık duyguları tanıyor olma, karşısındaki kişinin düşüncelerinin farkında olma ve nispeten yüksek sosyal beceriler sergilemiş olmaları sonuçlarını etkilemiş olabilir. Zaten bir arkadaşı olan yüksek işlevli otistik çocukların hiç arkadaşları olmayanlara göre göreceli olarak yüksek sosyal-duygusal becerilere sahip olmaları olasıdır (Bauminger ve diğerleri, 2007).

Naber ve diğeri (2008) tarafından yapılan araştırmada otizmi olan, gelişimsel geriliği olan ve normal gelişen 14 -36 ay arası küçük çocuklarda duyuşal-motor, işlevsel ve sembolik oyun incelenmiştir. Örneklem sosyal gelişim geriliği esas alarak belirlenmiş, tanılar 42'nci ayda konmuştur. Çocukların davranışları akranları ve anneleri ile beraberken izlenmiştir. Ayrıca standart aile görüşmeleri yapılmış, gelişim hikayesi alınmış, Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği ve otizm tanı ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlar otistik ve farklı gelişimsel bozuklukları olan çocuklarda oyun gelişiminde bağlanmanın önemini vurgulamıştır. Tanı ne olursa olsun bağlanma kalitesi ile oyun davranışı ilişkili bulunmuştur. Düzensiz bağlanması olan çocuklar oyuna daha az zaman ayırmışlardır. Özellikle otistik çocuklarda bağlanma kalitesi sosyal oyun gelişimi ile ilişkili bulunmuştur. Beklenmedik şekilde oynama süresi, düzeyi (duyuşal-motor, işlevsel ve sembolik) ve oyuncak değiştirme oranı gruplar arasında farklı bulunmamıştır. Ancak otistik çocuklar daha basit oyun davranışları gerektiren oyuncakları seçmişler, günlük eşyaları ve kitapları seçmemişlerdir. Oyun değişkenlerinde gruplar arasında fark çıkmaması gözlemlerin yapıldığı sırada, annenin oyunu yönlendirmemesi istenmiş olsa da, yönlendirmiş olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. İkinci olarak bu küçük yaş grubundan beklenen oyun düzeyi otistik çocukların katılabildiği düzeyde olmuş olabilir. Daha ileri yaşlarda daha yoğun sembolik oyun bekleneceğinden fark çıkma ihtimali artacaktır.

2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Otistik Çocukların Sosyal Gelişimlerini Değerlendirme Ölçeği Araştırmaları

Murdock, Cost ve Tieso (2007) tarafından otistik çocukların normal gelişen akranları ile sosyal iletişimlerini ölçmek amacı ile S-CAT: Sosyal – İletişim Değerlendirme Aracı (Social-Communication Assessment Tool) geliştirilmiştir. Ölçek 16 OSB olan ve 16 normal gelişen çocuğa uygulanmıştır. Sözel iletişim başlatma, sözel cevap verme, ortak dikkat ve toplam olarak iletişim alanlarının hepsinde .01 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Sözel olmayan iletişim girişimleri farklı bulunmamıştır. Araç otistik çocukları ayırt etmede geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Bellini ve Hopf (2007) tarafından yapılan araştırmada yeni geliştirilen Otizm Sosyal Beceri Profili'nin (ASSP – Autism Social Skills Profile) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. ASSP 6-17 yaş arası ocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini değerlendirmektedir. ASSP ebeveyn, ğretmen, çocuğu tanıyan diğer bir yetişkin ve profesyoneller tarafından kullanılabilir. Likert tipi bir ölçektir. Tamamlanması yaklaşık 15-20 dakika sürer. ASSP otistik çocuklardaki sosyal yetersizlikleri belirlemek ve bireyselleştirilmiş programlara hedef oluşturmak amacı ile kullanılabilir. ASSP uygulanan eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacı ile de kullanılabilir.

Stone ve Lemanek (1990) okul öncesi otizm tanısı olan çocukları aynı gelişimsel düzeyde olan normal gelişen ve zihin engelli gruplardan ayırmak üzere ebeveynler tarafından doldurulan bir kontrol listesi geliştirmişlerdir. Okul ncesi Sosyal Davranış Kontrol Listesi (Preschool Social Behavior Checklist – PSBC) doğumdan itibaren edinilmeye başlanan, normal gelişimde 4-5 yaşlar arasında sahip olunan sosyal davranışları içeren 22 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan otistik, zihin engelli ve normal gelişen çocuklar 3-6 yaşları arasında idi. Toplam sekiz maddenin otistik çocukları diğer iki gruptan ayırt ettiği görülmüştür. Bunlar yetişkinlerle değil akranlarla sosyal iletişimi gerektiren maddelerdi. Araştırmacılar kontrol listesinin tanıda kullanılabilir nispeten basit ve etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir, ancak tek boyutlu bir ölçek olduğundan diğer tanı yöntemleri ile birlikte kullanılması önerilmektedir.

McClellan (2005) alışmasında Okul İşlev Değerlendirmesi SFA – School Function Assessment'nin geçerliğini ve faydalı olma düzeyini araştırmıştır. Çalışma ilköğretim yaşında 24 OSB olan ve aynı yaş aralığında 15 bilişsel geriliği olan çocukla yapılmıştır. OSB olan grup kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük sosyal, iletişim ve güvenlik becerileri sergilemiştir. SFA ğretmenler tarafından, otistik çocukların geri olduğu işlevsel becerileri ve otistik çocukların destek ihtiyaçlarını belirlemede yeterli bulunurken, bazıları uygulama süresini uzun bulmuştur.

Allen, Robins ve Decker (2008) tarafından yapılan araştırmada 117 okul psikoloğundan bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda okullarda yaygın gelişimsel bozukluk tanısı için en sık kullanılan 3 ölçeğin CARS – The Childhood Autism Rating Scale / Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği, GARS – Gilliam Autism Rating Scale / Gilliam Otizm Değerlendirme Ölçeği ve GADS – Gilliam Asperger’s Disorder Scale / Gilliam Asperger Bozukluğu Ölçeği olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %80’i okul içinde farklı ortamlarda doğrudan gözlem yaptıklarını ifade etmişler, ancak bu uzmanların gözlem yöntemini kullanma oranları farklılık göstermiştir. Verilere göre gözlem yaptıklarını ifade eden %80’in % 47.9’u değerlendirmelerinin %75’inde gözlemi kullanırken geri kalan daha düşük oranlarda gözlem yapmaktadır. Uzmanların genellikle kısa ve özel bir eğitim gerektirmeyen ölçekleri tercih ettikleri görölmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modeli tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakası anaokulu ve ilköğretim okullarının özel eğitim, bağımlı oçem ve normal sınıflarına devam eden otistik, zihin engelli ve normal gelişen çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakası anaokulu ve ilköğretim okullarının özel eğitim sınıfı, bağımlı oçem ve kaynaştırma programı çerçevesinde normal sınıflara devam eden 5 -12 yaş aralığında 22 otistik, özel eğitim sınıfına ve kaynaştırma programı çerçevesinde normal sınıflara ile devam eden 21 zihin engelli ve normal gelişim gösteren 27 çocuk oluşturmaktadır.

3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ve Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form geliştirilirken benzer formlar incelenmiş ve iki ayrı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu formda yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf, annenin anne olma yaşı, anne ve babanın eğitim durumları, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sahibi olma, ilk tanı yaşı, okul öncesi eğitim alma, bireysel eğitime başlama yaşı, bireysel eğitimin sürekliliği değişkenlerine yer verilmiştir.

3.4.2. Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi (Ingram – Troxell Playground Observation Checklist) Amerika Birleşik Devletleri'nde 2007 yılında, Ingram, D., Mayes, S. D., Troxell, L. B. ve Calhoun, S. L. tarafından yüksek işlevli otizm tanısı olan çocukları zihin engelli ve normal gelişenlerden ayırt etmek amacı ile geliştirilmiştir.

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi eylemsel olarak tarif edilen 10 davranıştan oluşuyor. Çocuklar okulda, tenffüs sırasında, 15 dakika süre ile gözleniyorlar. Çocuklar kontrol listesinde varolan maddelerdeki davranışları sergilediklerinde her bir maddeden 1'er puan alıyorlar. Kontrol listesinden 0 ila 10 arası puan alınabiliyor.

Ingram, Mayes, Troxell ve Calhaun tarafından yapılan çalışmada zihin engeli olmayan 24 otistik, zihin engelli 20 ve 37 normal gelişen toplam 81 çocukla çalışıldı. Çalışma sonunda Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin otizmi olan, zihinsel geriliği olan ve normal gelişen çocukları ayırt ettiği görüldü (Ingram, Mayes, Troxell ve Calhoun, 2007).

Yüksek işlevli otistik, zihin engelli ve normal gelişen gruplar, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi toplam puanlarında ($F=102.7$, $p<0.0001$) birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştılar. Otizmi olan ve olmayan çocukları en yüksek duyarlılıkta belirleyen kontrol listesi toplam puan kesme puanı 5'di. Otizmi olan tüm çocuklar 0

– 5 arası puanlar aldılar ve otizmi olmayanların %85'i 5'den yukarı puan aldı. Normal gelişen çocukların hiçbiri 0 – 5 arası puan almadı ama zihinsel geriliği olanların %38'i 0 – 5 aralığında puan aldı. Negatif tanımlama oranı %100'dü, yani 6 – 10 puan aralığındaki hiçbirinde otizm yoktu. Pozitif tanımlama oranı %69'du, yani 0 – 5 arası puan alan çocukların %69'unun otizmi vardı. Geri kalan %31'nin zihinsel geriliği vardı. Bir madde ('oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır') üç grubu ayırt etmedi ($X^2 = 0.3-4.2, p>0.04$). İki madde ('oyun kurallarına uyar' ve 'kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir') diğer tüm maddelerden daha az gözlemlendi çünkü gözlem sırasında bir oyuna katılma fırsatı her zaman oluşmadı. Otizmi olan çocuklar bu iki davranışı hiç sergilemediler, zihinsel geriliği olan çocuklar ve normal gelişen çocuklar bazen sergilediler ($X^2 = 6.1-20.2, p\leq 0.01$). Üç kontrol listesi maddesi gelişimsel yapıdaydı ve dil ve motor becerileri gerektiriyordu ('akranları ile iletişim başlatır', 'bir akranı ile sohbeti sürdürebilir' ve 'kaba motor koordinasyon bozukluğu göstermez'). Bu üç madde otizmi ve zihin engeli olan çocuklar arasında farklılık göstermedi ($X^2 = 0.0 -3.0, p> 0.08$). Normal gelişen çocuklar bu gelişimsel davranışları zihin engeli ve otizmi olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha çok sergilediler ($X^2 = 20.0 - 52.7, p<0.0001$). Otizmi olan ve olmayan çocukları en çok ayırt eden maddeler dört sosyal gelişim maddesi idi (akranları ile sosyal oyuna katılır, akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir, sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir, sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez). Otistik çocuklar bu pozitif sosyal davranışları normal gelişen çocuklardan ($X^2 = 14.1-44.6, p \leq 0.0001$) ve zihin engeli olanlardan ($X^2 = 6.5-20.6, p \leq 0.01$) anlamlı düzeyde az sıklıkta gösterdiler. Normal gelişen ve zihin engelli olanlar bu davranışlarda benzerdiler ($X^2 = 0.0-4.2, p \geq 0.04$). Otistik çocukları normal gelişenlerden en iyi ayıran madde 'bir akranı ile sohbeti sürdürür' maddesi idi. Bu madde otizmi olanları normallerde yüzde 100 oranda ayırdı. Otizmi olanları zihin engeli olanlardan en iyi ayıran madde 'akranları ile sosyal oyunlara katılır' idi, bu madde iki grubu yüzde 86 oranında ayırdı (Ingram, Mayes, Troxell ve Calhoun, 2007).

Yaş ile oyun alanı gözlem puanları arasında otistik grupta ($r = -0.32, p = 0.16$) ve zihin engellilerde ($r = 0.08, p = 0.72$) anlamlı ilişkili bulunmadı. Benzer şekilde

gözlem puanları normal gelişenlerin sınıfına göre anlamlı değişiklik göstermedi ($F = 0.1, p = 0.94$). Ebeveyn mesleği de otistik grupta ($t = 0.5, p = 0.61$) ve zihin engelli olanlarda ($t = 0.0, p = 1.0$) gözlem puanları ile anlamlı ilişki göstermedi. Otistik çocuklarda IQ ve zeka yaşı gözlem puanları ile anlamlı korelasyon göstermedi ($r = 0.16$ ve $-0.13, r^2 = 0.03$ ve $0.02, p \geq 0.51$), ama zihin engelli çocuklarda pozitif korelasyon görüldü (0.69 and $0.53, p \leq 0.007$), bu da varyansın yüzde 48 ve 29'unu açıkladı. Zihin engellilerde erkek ve kızlar için puanlar anlamlı farklılık göstermedi ($t = 0.5, p = 0.60$), ama normal grupta erkekler (ortalama = 9.4) kızlardan (ortalama = 7.9) daha iyi puanlar aldı ($t = 5.0, d = 1.6, p < 0.0001$). Bu sonuç erkeklerin kurallı ve kazanma - kaybetme içeren oyunları daha sık oynamalarından ($X^2 = 12.4, p = 0.0004$) kaynaklanmış olabilir (Ingram, Mayes, Troxell ve Calhoun, 2007). Otistik grupta sadece bir kız vardı, onun puanı (2) da erkek puan ortalamasına (2.4) yakındı.

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi; New York Eğitim Departmanı tarafından 2008 – 2009 döneminde hazırlanan “Turning Five Procedures: Focus on Child Development: Presented by Supervisors of School Psychologists 2008-2009.” başlıklı çalışmada önerilen ölçekler arasında yer almaktadır (NCY, 2008).

Giannaca (2008) 6 – 13 yaş arası 10 Asperger Sendromu olan çocukla 3 yıl süren boylamsal çalışmasında, uyguladığı psiko eğitsel müdahalenin etkilerini değerlendirmek üzere T. Attwood (2004)'un Arkadaşlık Gözlem Planı, J. Baker (2003)'in Derecelendirme Ölçeği'ni, C. Gray (1993)'in Sosyal Davranış Derecelendirme Anketi'ni ve Ingram Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'ni kullanmıştır. Giannaca araştırmasında uyguladığı müdahalenin Asperger Sendromu olan çocukların sosyal etkileşim ve hayal kurma potansiyelleri, akranları ile oynama, arkadaş edinme ve sosyal entegrasyonu üzerine etkisini incelemiştir.

Araştırma sonunda Asperger Sendromu olan çocukların sohbet, oyun başlatma, boş zaman sırasında bir gruba katılma, duygularını daha açık ifade etme ve daha uygun sosyal davranış gösterme alanlarında geliştikleri görülmüştür.

3.4.3. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)

Otizm Davranış Kontrol Listesi; Krug, Arick ve Almond tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Otizm Davranış Kontrol Listesi, Eğitimsel Planlama için Otizm Tarama Aracının (ASIEP-2) beş alt ölçeğinden biridir. Otizm Davranış Kontrol Listesi, duygusal (9) ilişki kurma (12), beden ve nesne kullanımı (12), dil becerileri (13), sosyal ve öz bakım becerileri (11) alanlarından olmak üzere toplam 57 maddelik bir değerlendirme aracıdır. Ölçek ebeveyn ya da öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 159, en düşük puan ise 0 'dır. Orijinal testte kesme puanı 68 olarak belirlenmiştir. Yani 68 puan ve üzeri alanlar otizm şüphesi olan çocuk olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz Irmak ve arkadaşları tarafından 2007 yılında yapılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri yaşları 3-15 arasında değişen 479 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Örneklem daha önce otizm tanısı almış 208, zeka geriliği tanısı almış 97 ve hiçbir bozukluğu olmayan 174 çocuktan oluşmuştur. Ölçek Türkiye için geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin doğru sınıflama oranı % 88, Türkiye kesme puanı ise 39 olarak belirlenmiştir. Ölçekten 39'un üzerinde puan alan çocuklar otistik olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz-Irmak, Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007).

Dikmen (2008) tarafından yapılan araştırmada Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) ve Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT) otistik çocukları belirleme yönünden karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği'nin otistik çocukların %94'ünü, Otistik Davranış Kontrol Listesi'nin ise %75'ini doğru belirlediği tespit edilmiştir. Otistik Davranış Kontrol Listesi ve Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği sonuçları yaş, cinsiyet ve eğitim süreleri açısından karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı fark bulunamamıştır.

3.5. ARAŞTIRMADA VERİLERİN TOPLANMASI

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe geçerlik ve Güvenirlik çalışmalarının yapılması için ölçeği geliştirenlerden yazılı izin alınmıştır. Öğrencilerin IQ'ları elde edilemediğinden yüksek işlevli değil, tüm zihinsel seviyelerden otistik çocuklarla çalışılması için yine ölçek geliştirenlerden onay alınmıştır.

Araştırma uygulamaları için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki anaokulu ve ilköğretim kurumlarından bazılarındaki aranan şartlardaki öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerin ailelerine bilgi formları ve Otizm Davranış Kontrol Listesi gönderilmiştir. Bilgi formları aileler, Otizm Davranış Kontrol Listesi çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Otizm Davranış Kontrol Listesi'ni doldurmakta zorluk yaşadığını ifade eden bazı velilere araştırmacı soruları okuyarak yardımcı olmuştur.

Ingram – Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi araştırmacı tarafından öğrencilerin tenefüs saatlerinde 15 dakika boyunca gözlenmesi ile doldurulmuştur. Otizm ve Zihin Engeli tanısı olan çocukların sık sık devamsızlık etmeleri, bahçeye çıkmayı engelleyen hava koşulları ve bazı çocukların uygun şartlarda bile bahçeye çıkmayıp sınıfta beklemeleri uygulama sürecini uzatmıştır. Uygulamalar Şubat ayı ortasından Mayıs ayı sonuna kadar haftada iki gün yapılmıştır.

3.6. ARAŞTIRMADA VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.6.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçek maddelerinin Türkçe'ye çevrilme işleminde hata olmamasını ve ölçek maddelerinin orijinal metindeki anlamı tam olarak yansıtmalarını sağlamak üzere dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışması sürecinde öncelikle İngilizce metin üç farklı profesyonel çevirmen tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından, elde edilen üç farklı metin değerlendirilerek tek bir Türkçe metne ulaşılmıştır. Elde edilen Türkçe metin özel eğitim alanında uzman 5 kişiye gösterilerek görüş alınmıştır. Alınan görüş ve düzeltmeler doğrultusunda Türkçe metinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltelen metin Türkçe'den İngilizce'ye çeviri alanında uzman çevirmence tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri metin ile orijinal İngilizce metin karşılaştırılmış ve Türkçe metne son şekli verilmiştir.

3.6.2. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Araştırma sonucunda elde edilen veri ve bilgiler amaçlarımız doğrultusunda SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada gözlemci uyumunu incelemek için Cochran's Q testi; kesme puanı, duyarlılık ve özgüllüğü incelemek için roc curve analizi ve crosstabs; demografik bulgular ile ölçekler arası ilişkileri incelemek için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin ayrıştırma yeteneği için Ki-kare testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Araştırmada tüm bulgular $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki örneklem grubunun demografik özellikleri ve ölçümlerine ilişkin bulgular ile bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. ÖRNEKLEMİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde çocukların demografik bilgileri ve ailelerinin durumuna ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 1
Çocukların Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Otistik		Zihinsel		Normal		p
	N	%	N	%	N	%	
Kız	8	36,4	5	23,8	14	51,9	0,136
Erkek	14	63,6	16	76,2	13	48,1	

Örneklem grubunda otistik çocuklarda 8'i (%36,4) kız; 14'ü (%63,6) erkektir. Zihinsel engelli çocuklarda 2'i (%23,8) kız; 16'sı (%76,2) erkektir. Normal çocuklarda 14'ü (%51,9) kız; 13'ü (%48,1) erkektir. Cinsiyetin, örnek gruplarına göre dağılımı homojendir ($p < 0,05$).

Tablo 2
Çocukların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Yaş	Otistik		Zihinsel		Normal		p
	N	%	N	%	N	%	
5-7 yaş	5	22,7	2	9,5	8	29,6	0,520
7-10 yaş	8	36,4	8	38,1	7	25,9	
10-12 yaş	9	40,9	11	52,4	12	44,4	
Ortalama±Ss	9,7±2,4		10,1±1,8		9,2±2,5		0,449

Örneklem grubunda otistik çocuklarda 5'i (%22,7) 5-7 yaş grubunda; 8'i (%36,4) 7-10 yaş grubunda; 9'u (%40,9) 10-12 yaş grubundadır. Zihinsel engelli çocuklarda 2'si (%9,5) 5-7 yaş grubunda; 8'i (%38,1) 7-10 yaş grubunda; 11'i (%52,4) 10-12 yaş grubundadır. Normal çocuklarda 8'i (%29,6) 5-7 yaş grubunda; 7'si (%25,9) 7-10 yaş grubunda; 12'si (%44,4) 10-12 yaş grubundadır. Yaşların örnek gruplarına göre dağılımı homojendir ($p<0,05$).

Tablo 3
Çocukların Sınıf Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Sınıf	Otistik		Zihinsel	
	N	%	N	%
Özel Eğitim Sınıfı	7	31,8	13	61,9
Kaynaştırma Sınıfı	15	68,2	8	38,1

Örneklem grubunda otistik çocukların 7'si (%31,8) özel sınıfta; 15'i (%68,2) kaynaştırma sınıfında eğitim görmektedir. Zihinsel engelli çocukların 13'ü (%61,9) özel sınıfta; 8'i (%38,1) kaynaştırma sınıfında eğitim görmektedir.

Tablo 4
Zihinsel Engelli Çocukların Zihinsel Engellilik Düzeyi Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Zihinsel Engel düzeyi	Zihinsel	
	N	%
Hafif	8	40,0
Orta	12	60,0

Örneklem grubunda zihinsel engelli çocukların 8'i (%40) hafif; 12'si (%60) orta düzeyde zihinsel engele sahiptir.

Tablo 5
Otistik Çocukların Aile Bilgilerine İlişkin Bulgular

Aileye İlişkin Demografik Bulgular		Otistik	
		N	%
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	7	31,8
	Lise	6	27,3
	Lisans	9	40,9
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	7	31,8
	Lise	4	18,2
	Lisans	11	50,0
Sosyo-Ekonomik Durum	Orta	19	86,4
	Üst	3	13,6
Kardeş Durumu	Yok	10	45,5
	Var	12	54,5
Bireysel Eğitim Sürekliliği	Ara yok	12	54,5
	Kısa ara	8	36,4
	Uzun ara	2	9,1

Örneklem grubunda otistik çocukların anne eğitim durumu, 7'si (%31,8) ilköğretim; 6'sı (%27,3) lise; 9'u (%40,9) lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Otistik çocukların baba eğitim durumu, 7'si (%31,8) ilköğretim; 4'ü (%18,2) lise; 11'i (%50) lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Otistik çocukların aileleri 19'u (%86,4) orta düzey; 3'ü (%13,6) üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Otistik çocukların 12'sinin (%54,5) kardeşi vardır. Otistik çocukların 12'si (%54,5) bireysel eğitime ara vermemiş; 8'i (%36,4) kısa ara vermiş; 2'si (%9,1) uzun ara vermiştir.

Tablo 6
Otistik Çocukların Eğitimlerine ve Ebeveyn Yaşlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	N	Ort	Ss	Min.	Max.
İlk tanı yaşı	22	2,9	1,3	1	7
Okul öncesi eğitim aldı ise kaç yıl aldı	22	2,1	1,7	0	6
Bireysel Eğitime başladığı yaş	22	4,0	1,7	2	8
Anne olma yaşı	22	29,6	7,5	17	45
Baba olma yaşı	22	33,2	7,5	19	46

Örneklem grubunda otistik çocukların ilk tanı yaşı ortalaması 2,9; standart sapması 1,3; minimum tanı yaşı 1 ay; maksimum tanı yaşı 7 olarak bulunmuştur. Otistik çocukların Okul öncesi eğitim alınan yıl ortalaması 2,1; standart sapması 1,7 olarak bulunmuştur. 3 çocuk okul öncesi eğitim almamıştır. Otistik çocukların bireysel eğitime başlama yaşı ortalaması 4; standart sapması 1,7; minimum bireysel eğitime

başlama yaşı 2; maksimum bireysel eğitime başlama yaşı 8 olarak bulunmuştur. Otistik çocukların annelerinin anne olma yaşı ortalaması 29,6; standart sapması 7,5; minimum anne olma yaşı 17; maksimum anne olma yaşı 45 olarak bulunmuştur. Otistik çocukların babalarının baba olma yaşı ortalaması 33,2; standart sapması 7,5; minimum baba olma yaşı 19; maksimum baba olma yaşı 46 olarak bulunmuştur.

4.2. GÜVENİRLİK

Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach's Alfa) yararlanılmıştır. Cronbach's Alfa = 0,843 olarak bulunmuştur. Ölçek güvenilirliği oldukça yüksektir. 0,80-0,99 arasındaki Cronbach's Alfa değerleri yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2004).

4.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Her üç örneklem grubundan beşer öğrenci ile yapılan gözlemciler arası güvenirlik çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 7
İki Gözlemcinin Ölçek Değerlendirmelerinin Benzerliğine/Farklılığına İlişkin Bulgular

	Değer		Cochran's Q	p
	0	1		
soru1 1. gözlemci	6	9	0,00	1,000
soru1 2. gözlemci	6	9		
soru2 1. gözlemci	3	12	0,00	1,000
soru2 2. gözlemci	3	12		
soru3 2. gözlemci	4	11	0,00	1,000
soru3 1. gözlemci	4	11		
soru4 1. gözlemci	4	11	0,00	1,000
soru4 2. gözlemci	4	11		
soru5 1. gözlemci	11	4	0,00	1,000
soru5 2. gözlemci	11	4		
soru6 1. gözlemci	11	4	0,00	1,000
soru6 2. gözlemci	11	4		
soru7 1. gözlemci	6	9	0,00	1,000
soru7 2. gözlemci	6	9		

Tablo 7'nin devamı

	Değer		Cochran's Q	p
	0	1		
soru8 1. gözlemci	7	8	0,00	1,000
soru8 2. gözlemci	7	8		
soru9 1. gözlemci	1	14	0,00	1,000
soru9 2. gözlemci	1	14		
soru10 1. gözlemci	8	7	0,00	1,000
soru10 2. gözlemci	8	7		

İki gözlemcinin değerlendirmesi tamamen aynıdır ($p>0,05$). İki değerlendirmeden herhangi biri kullanılabilir.

4.2.2. İki Gözlem Arası Güvenirlilik

Her üç örneklem grubundan beşer öğrenci ile yapılan iki farklı gözlem arası güvenirlilik çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 8
Aynı Gözlemcinin İki Farklı Zamanda Ölçek Değerlendirmesinin Benzerliğine/Farklılığına İlişkin Bulgular

	Değer		Cochran's Q	p
	0	1		
soru1 1. gözlem	6	9	0,00	1,000
soru1 2. gözlem	6	9		
soru2 1. gözlem	4	11	0,00	1,000
soru2 2. gözlem	4	11		
soru3 1. gözlem	4	11	0,00	1,000
soru3 2. gözlem	4	11		
soru4 1. gözlem	5	10	2,00	0,157
soru4 2. gözlem	3	12		
soru5 1. gözlem	10	5	1,80	0,180
soru5 2. gözlem	7	8		
soru6 1. gözlem	10	5	1,80	0,180
soru6 2. gözlem	7	8		
soru7 1. gözlem	5	10	0,00	1,000
soru7 2. gözlem	5	10		
soru8 1. gözlem	6	9	1,00	0,317
soru8 2. gözlem	5	10		
soru9 1. gözlem	0	15	0,00	1,000
soru9 2. gözlem	0	15		
soru10 1. gözlem	12	3	2,66	0,102
soru10 2. gözlem	8	7		

Aynı gözlemcinin iki farklı zamanda değerlendirmesi tamamen aynıdır ($p>0,05$). İki değerlendirmeden herhangi biri kullanılabilir.

4.3. GEÇERLİK

4.3.1. Benzer Ölçek Geçerliği

Ingram - Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin benzer ölçek geçerlik çalışmasında Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) kullanılmıştır.

Tablo 9
Çocukların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımsal Bulgular

		N	Ort	Ss	Min.	Max.	R	p
Otistik	ABC ölçek puanı	22	54,3	21,1	12	95	-0,27	0,224
	Gözlem puanı	22	2,8	2,2	0	10		
Zihinsel	ABC ölçek puanı	21	9,0	13,5	0	47	-0,01	0,956
	Gözlem puanı	21	7,1	1,8	3	10		
Normal	ABC ölçek puanı	27	0,0	0,0	0	0	-	-
	Gözlem puanı	27	6,4	3,0	7	10		

Otistik çocukların gözlem puanı ile ABC ölçek puanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p>0,05$). Zihinsel engelli çocukların gözlem puanı ile ABC ölçek puanı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Normal çocukların ABC ölçek puanı 0 olduğundan, fark ölçülemediği için.

Tablo 10
Çocukların Ölçek Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular

Ölçek	Tanı	N	Ort	Ss	F	p
Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeği	Otistik	22	2,8	2,2	76,32	0,000**
	Zihinsel	21	7,1	1,8		
	Normal	27	6,4	3,0		
ABC ölçek puanı	Otistik	22	54,3	21,1	101,24	0,000**
	Zihinsel	21	9,0	13,5		
	Normal	27	0,0	0,0		

** $p<0,001$

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden alınan puanlar ile tanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Otistik çocukların Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, zihinsel engelli ve normal çocuklardan anlamlı olarak düşüktür ($p<0,001$). Zihinsel engelli çocukların Oyun

Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, normal çocuklardan anlamlı olarak düşüktür ($p<0,001$).

ABC ölçeğinden alınan puanlar ile tanı arasında anlamlı farklılık vardır ($p<0,001$). Otistik çocukların ABC ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, zihinsel engelli ve normal çocuklardan anlamlı olarak yüksektir ($p<0,001$). Zihinsel engelli çocukların ve normal çocukların ABC ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 11
Gözlem Kontrol Listesi Ölçeği Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı

		Otistik		Zihinsel		Normal	
		N	%	N	%	N	%
Gözlem puanı	≤ 5	20	90,9%	4	19%	0	34,3%
	> 5	2	9,1%	17	81%	27	65,7%
Toplam		22	100%	21	100%	27	100%

22 otistik çocuktan 20'si 5'ten az; 2'si 5'ten fazla puan almıştır. 21 zihinsel engelli çocuktan 4'ü 5'ten az; 17'si 5'ten fazla puan almıştır. 27 normal çocuktan hepsi 5'ten fazla puan almıştır. Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı $20/22=\%90,9$; Zihinsel engelli çocukları doğru tanımlama oranı $17/21=\%81$; Normal çocukları doğru tanımlama oranı $27/27=\%100$ 'dür.

Tablo 12
ABC Ölçeği Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı

		Otistik		Zihinsel		Normal	
		N	%	N	%	N	%
ABC puanı kesme	< 39	3	13,6	20	95,2	27	100,0
	> 39	19	86,4	1	4,8	0	0,0
Toplam		22	100,0	21	100,0	27	100,0

ABC ölçeği, kesme puanı 39 olarak alındığında otistik çocukların $\%86,4$ 'ünü; zihinsel engelli çocukların $\%95,2$ 'sini; normal çocukların $\%100$ 'ünü doğru tanımlamıştır. ABC ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı $16/22=\%86,5$; Zihinsel engelli çocukları doğru tanımlama oranı $20/21=\%95,2$; Normal çocukları doğru tanımlama oranı $27/27=\%100$ 'dür.

Tablo 13

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ile ABC Ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılması

		ABC Ölçeği				Toplam		p
		<39		>39		N	%	
		N	%	N	%			
Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeği	<=5	5	10,%	19	95%	24	34,3%	0,000**
	>5	45	90%	1	5%	46	65,7%	
Toplam		50	100%	20	100%	70	100%	

ABC ölçeğinden 39'un üstünde puan alan 19 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in altında puan almıştır. ABC ölçeğinden 39'un altında puan alan 45 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in üstünde puan almıştır. ABC ölçeğinden 39'un altında puan alan 5 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in altında puan almıştır. ABC ölçeğinden 39'un üstünde puan alan 1 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in üstünde puan almıştır. İki ölçeğin Otizm durumu ayırt etmesi arasında anlamlıdır ($p<0,001$). Farklı atanan gözlemler dikkate alınmayacak kadar küçüktür.

Tablo 14

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ile ABC Ölçeğinin karşılaştırılması

Ölçeklerden Alınan Puanlar		R	p
ABC Puanı	Gözlem Puanı	-0,809	0,000

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile ABC ölçeğinden alınan puanlar arasında %81 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). İlişkinin negatif yönlü oluşu; Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nde puan düştükçe, ABC ölçeğinde ise puan yükseldikçe otizm özelliklerinin görülmesinden kaynaklanmaktadır.

4.3.2. İçerik Geçerliği

İçerik geçerliği çalışmasında tek tek maddelerin ayırt edicilikleri incelenmiştir. Tablolarda ölçek maddelerinin açıklama kısımları çıkartılarak kısaltılmıştır.

Tablo 15
Çocukların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımsal Bulgular

Davranış	Otistik	Zihinsel	Normal	Ki-kare	p
1. Akranları ile sosyal oyuna katılır.	9,10%	85,70%	100,00%	50,01	0,000
2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir.	31,80%	95,20%	100,00%	37,53	0,000
3. Sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir.	63,60%	100,00%	100,00%	19,71	0,000
4. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez.	45,50%	100,00%	100,00%	31,60	0,000
5. Oyun kurallarına uyar.	4,50%	19,00%	63,00%	21,33	0,000
6. Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir.	4,50%	19,00%	66,70%	23,79	0,000
7. Akranları ile iletişim başlatır.	18,20%	81,00%	100,00%	39,79	0,000
8. Bir akranı ile sohbeti sürdürebilir.	9,10%	71,40%	100,00%	43,86	0,000
9. Kaba motor eşgüdümsüzlüğü göstermez.	81,80%	85,70%	100,00%	5,07	0,079
10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır.	68,20%	57,10%	37,00%	4,94	0,085

9. madde: Kaba motor eşgüdümsüzlüğü göstermez: çocuğun eşgüdüm, yürüyüş ya da motor becerilerde zorluğu yoktur (ör. koşmak, tırmanmak, atmak ve yakalamak) ve
10. madde: Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır: Çocuk oyun alanı materyallerini amacına uygun olarak kullanır (ör: salıncakta sallanmak ya da kaydırdaktan kaymak) üç grubu ayırt etmedi ($X^2 = 5,07$; $X^2 = 4,94$; $p > 0,05$). Üç madde ('oyun kurallarına uyar'; 'kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir' ve 'Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır') diğer tüm maddelerden daha az gözlendi, çünkü bir oyuna katılma fırsatı her zaman oluşmadı.

Tablo 16
Otizmi olanları zihin engeli olanlardan ayırma oranları

Gözlem Kontrol Listesi	Tanı		Toplam	Kikare	p	Ayırma oranı	
	Otistik	Zihinsel					
1. Akranları ile sosyal oyuna katılır.	0 1	20 2	3 18	23 20	25,35	0,000	88%
2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir.	0 1	15 7	1 20	16 27	18,50	0,000	81%
3. Sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir.	0 1	8 14	0 21	8 35	9,38	0,002	67%
4. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez.	0 1	12 10	0 21	12 31	15,89	0,000	77%
5. Oyun kurallarına uyar.	0 1	21 1	17 4	38 5	2,20	0,138	58%
6. Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir.	0 1	21 1	17 4	38 5	2,20	0,138	58%
7. Akranları ile iletişim başlatır.	0 1	18 4	4 17	22 21	16,94	0,000	81%
8. Bir akranı ile sohbeti sürdürebilir.	0 1	20 2	6 15	26 17	17,47	0,000	81%
9. Kaba motor eşgüdüksüzlüğü göstermez.	0 1	4 18	3 18	7 36	0,12	0,729	51%
10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır.	0 1	7 15	9 12	16 27	0,56	0,454	44%

Otizmi olanları zihin engeli olanlardan en iyi ayıran madde ‘akranları ile sosyal oyunlara katılır’ idi, bu madde iki grubu %88 oranda ayırdı. Otizmi olanları zihin engeli olanlardan en az ayıran maddeler ‘Kaba motor eşgüdüksüzlüğü göstermez’ %51, ‘Oyun kurallarına uyar’ %58 ve ‘Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir’ %58 idi.

Tablo 17
Otizmi olanları normal gelişenlerden ayırma oranları

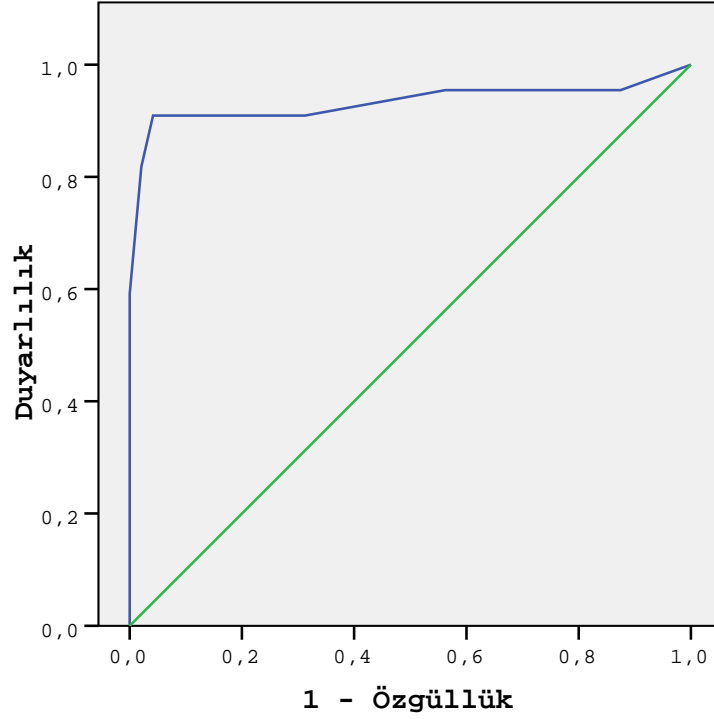
Gözlem Kontrol Listesi	Tanı		Toplam	Kikare	p	Ayırma oranı
	Otistik	Zihinsel				
1. Akranları ile sosyal oyuna katılır.	0 1	20 27	20 29	41,47	0,000	96%
2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir.	0 1	15 27	15 34	26,53	0,000	86%
3. Sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir.	0 1	8 27	8 41	11,73	0,001	71%
4. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez.	0 1	12 27	12 37	19,50	0,000	80%
5. Oyun kurallarına uyar.	0 1	21 17	31 18	17,80	0,000	78%
6. Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir.	0 1	21 18	30 19	19,71	0,000	80%
7. Akranları ile iletişim başlatır.	0 1	18 27	18 31	34,92	0,000	92%
8. Bir akranı ile sohbeti sürdürebilir.	0 1	20 27	20 29	41,47	0,000	96%
9. Kaba motor eşgüdumsuzluğu göstermez.	0 1	4 27	4 45	5,35	0,021	63%
10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır.	0 1	7 15	24 25	4,71	0,030	35%

Otistik çocukları normal gelişenlerden en iyi ayıran madde “akranları ile sosyal oyunlara katılır” ve “bir akranı ile sohbeti sürdürür” maddeleri idi. Bu maddeler otizmi olanları normallerden %96 oranda ayırdı. Otistik çocukları normal gelişenlerden en az ayıran madde ‘Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır’ idi. Bu madde otizmi olanları normallerden %35 oranda ayırdı.

4.4. KESME PUANI

Otizmi, orta ve hafif düzeyde zihinsel engel ve normal durumundan ayırt etmede kullanılabilecek kesme puanını belirlemek amacıyla Roc curve analizi yapılmıştır. ROC eğrisi tanı ve tarama amacıyla geliştirilmiş bir aracın, farklı kesme puanları için doğru pozitif oranı (duyarlılık) ve yanlış pozitif oranı (1-özgüllük) arasındaki ilişkiyi

gösteren bir grafikdir. ROC eğrisinde sol üst köşeye en yakın nokta duyarlılık ve özgüllüğün en uygun olduğu yeri belirtmektedir. ROC eğrisi altında kalan alan ise, iki farklı grubun doğru bir biçimde ayırt edilme olasılığını vermektedir.



Şekil 1
Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinde Kesme Puanını Belirlemek Amacıyla Elde Edilen ROC Eğrisi

Tablo 18
Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeği İçin Duyarlılık ve Özgüllük Değerleri

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeği puanı	Duyarlılık	1 – Özgüllük	Özgüllük
1	0,182	0,000	1,000
2	0,591	0,000	1,000
3	0,818	0,021	0,979
4	0,909	0,042	0,958
5	0,909	0,083	0,917
6	0,909	0,104	0,896
7	0,909	0,313	0,688
8	0,955	0,563	0,438
9	0,955	0,875	0,125

Çalışmada elde edilen ROC eğrisi Şekil 1'de sunulmuştur. Eğri altında kalan alanın %93 (güven aralığı 0,84 – 1,00; $p<.001$) olduğu bulunmuştur. ROC curve analizi sonucu, olası bazı kesme puanları için elde edilen özgüllük ve duyarlılık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi en uygun duyarlılık (%91) ve özgüllük (%92) değerleri 5 kesme puanı için gözlenmiştir. Türkiye'nin Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeği otizm ile zihinsel engel + normal arasında kesme puanı, yapılan analiz sonucunda 5 olarak belirlenmiştir. Duyarlılık değeri 0,91; Özgüllük değeri 0,92; Pozitif tanımlama oranı $20/24=0,83$; Negatif tanımlama oranı $44/48=0,96$ olarak bulunmuştur. Etki ölçüleri geniş bulunmuştur ($d = 2,2 - 3,6$). Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden 5 ve 5'ten daha az puan alan çocuklar, otizm şüphesi ile; 6 ve 6'dan fazla puan alan çocuklar zihinsel engelli veya normal sayılabilir.

Tablo 19
Gözlem Kontrol Listesi Ölçeği İçin Bulunan Kesme Puanına Göre Tanıların Dağılımı

		Otistik		Zihinsel		Normal	
		N	%	N	%	N	%
Gözlem puanı	≤ 5	20	90,9%	4	19%	0	34,3%
	> 5	2	9,1%	17	81%	27	65,7%
Toplam		22	100%	21	100%	27	100%

22 otistik çocuktan 20'si 5'ten az; 2'si 5'ten fazla puan almıştır. 21 zihinsel engelli çocuktan 4'ü 5'ten az; 17'si 5'ten fazla puan almıştır. 27 normal çocuktan hepsi 5'ten fazla puan almıştır. Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı $20/22=\%90,9$; Zihinsel engelli çocukları doğru tanımlama oranı $17/21=\%81$; Normal çocukları doğru tanımlama oranı $27/27=\%100$ 'dür.

4.5. OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ SONUÇLARI İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ FARKLAR

4.5.1. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 20

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Puanları ile Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tanı	Cinsiyet	N	Ort	Ss	T	p
Otistik	Kız	8	2,25	1,28	-0,89	0,381
	Erkek	14	3,14	2,62		
Zihinsel	Kız	5	8,00	1,41	1,24	0,231
	Erkek	16	6,87	1,85		
Normal	Kız	14	8,57	1,09	-0,58	0,568
	Erkek	13	8,77	0,60		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.2. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 21

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Yaş Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tanı	Yaş	N	Ort	Ss	F	p
Otistik	5-7 yaş	5	4,0	3,46	1,27	0,305
	7-10 yaş	8	2,0	1,06		
	10-12 yaş	9	2,89	2,14		
Zihinsel	5-7 yaş	2	7	1,41	0,59	0,565
	7-10 yaş	8	6,62	1,41		
	10-12 yaş	11	7,54	2,11		
Normal	5-7 yaş	8	8,25	0,46	2,88	0,076
	7-10 yaş	7	8,43	0,98		
	10-12 yaş	12	8,67	0,00		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile yaş arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.3. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik ve Zihin Engelli Grupların Devam Ettikleri Sınıf Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 22

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Bulunduğu Sınıf Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Sınıf	N	Ort	Ss	T	p
Otistik	Özel	7	2,14	1,21	-0,97	0,346
	Kaynaştırma	15	3,13	2,56		
Zihinsel	Özel	13	6,69	1,89	-1,51	0,147
	Kaynaştırma	8	7,88	1,46		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile bulunduğu sınıf arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.4. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Annelerinin Anne Olma Yaşı Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 23

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Anne Olma Yaşı Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Ölçek	R	p
Otistik	Anne olma yaşı Gözlem puanı	-0,16	0,482

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile annesinin anne olma yaşı arasında anlamlı bir fark bulunamadı ($p>0,05$).

4.5.5. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Anne Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 24

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Anne Eğitim Durumu	N	Ort	Ss	F	p
	İlköğretim	7	3,57	2,07		
Otistik	Lise	6	1,83	0,75	0,98	0,394
	Lisans	9	2,89	2,89		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.6. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Baba Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 25

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Baba Eğitim Durumu	N	Ort	Ss	F	p
	İlköğretim	7	3,29	2,28		
Otistik	Lise	4	2,00	0,82	0,39	0,679
	Lisans	11	2,82	2,60		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.7. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 26

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar İle Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Sosyo-Ekonomik Durum	N	Ort	Ss	t	p
Otistik	Orta	19	3,00	2,36	0,96	0,350
	Üst	3	1,67	0,58		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile aileler tarafından algılanan sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.8. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Kardeş Sahibi Olma Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 27

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Kardeş Durumu Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Kardeş Durumu	N	Ort	Ss	T	p
Otistik	Yok	10	2,20	0,92	-1,19	0,246
	Var	12	3,33	2,87		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile kardeş durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.9. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun İlk Tanı Yaşı, Okul Öncesi Eğitim Süresi ile Bireysel Eğitime Başlama Yaşı Değişkenleri Arasındaki Fark

Tablo 28

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile İlk Tanı Yaşı ve Okul Öncesi Eğitim Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Değişkenler	r	p
	Gözlem puanı		
	İlk tanı yaşı	0,23	0,303
Otistik	Gözlem puanı		
	Okul öncesi eğitim aldı ise kaç yıl aldı	0,16	0,470
	Gözlem puanı		
	Bireysel Eğitime başladığı yaş	-0,10	0,668

Otistik çocukların gözlem puanı ile İlk tanı yaşı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Otistik çocukların gözlem puanı ile Okul öncesi eğitim alınan yıl arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Otistik çocukların gözlem puanı ile Bireysel Eğitime başladığı yaşı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.10. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Otistik Grubun Bireysel Eğitim Sürekliliği Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 29

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Bireysel Eğitim Sürekliliği Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Bireysel Eğitim Sürekliliği	N	Ort	Ss	F	p
	Ara yok	12	2,83	1,90		
	Kısa ara	8	2,88	3,04	0,02	0,979
Otistik	Uzun ara	2	2,81	0,71		

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile Bireysel eğitim sürekliliği durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.5.11.Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Sonuçları ile Zihinsel Engelli Grubun Zihinsel Engel Düzeyi Değişkeni Arasındaki Fark

Tablo 30

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden Alınan Puanlar ile Zihinsel Engel Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Zihinsel Engel Düzeyi	N	Ort	Ss	T	p
Zihinsel	Hafif	8	7,62	1,50	1,05	0,308
	Orta	12	6,75	2,00		

Otistik çocukların gözlem puanı ile zihinsel engel düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma Ingram Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 22 otizm, 21 zihin engeli tanısı olan ve 27 normal gelişen olmak üzere toplam 70 çocuk gözlenmiştir. Çocukların yaşları 5–12 arasında değişmekte, İstanbul ili Anadolu yakası anaokulu ve ilköğretim okullarının özel eğitim sınıfı, bağımlı oçem ve normal sınıflarına devam etmektedirler.

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, orijinal gözlem formunun oluşturulması sürecinde elde edilen veriler ve benzer ölçeklerden elde edilen verilerle karşılaştırılacaktır.

Ingram - Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle İngilizce metin üç farklı profesyonel çevirmen tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından, elde edilen üç farklı metin kullanılarak tek bir Türkçe metin oluşturulmuştur. Elde edilen Türkçe metin özel eğitim alanında uzman 5 kişiye gösterilerek görüş alınmıştır. Alınan görüş ve düzeltmeler doğrultusunda Türkçe metinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltelen metin Türkçe'den İngilizceye çeviri alanında uzman çevirmence tekrar İngilizce'ye çevrilerek geri çevirisi yapılmıştır. Elde edilen İngilizce çeviri metin ile orijinal İngilizce metin karşılaştırılmış ve Türkçe metne son şekli verilmiştir.

Güvenirlilik

Ölçeğin otizmi ayıt etme güvenirliliği oldukça yüksek bulunmuştur (Cronbach's Alfa = 0,878). Ölçek güvenirliliği oldukça yüksektir. 0,80-0,99 arasındaki Cronbach's Alfa değerleri yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2004). Orijinal ölçek çalışmasında da otistik, zihin engelli ve normal gelişen gruplar, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi toplam puanlarında ($F=102.7$, $p<0.0001$) birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmışlardır.

Gözlemciler arası ve iki farklı gözlem arası güvenirliliği belirlemek için otistik, zihin engelli ve normal gelişen gruptan 5'er çocukla uygulama yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik ve aynı gözlemci tarafından aynı çocuk için iki farklı zamanda yapılan gözlem güvenirliliği bu araştırmada ve orijinal ölçek geliştirme araştırmasının her ikisinde de %100 bulunmuştur. Gözlemciler arası ve iki farklı gözlem arası yüksek güvenirlilik elde edilmesinde ölçeğin kısa, basit ve anlaşılır maddelerden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Geçerlik

Benzer Ölçek Geçerliliği

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) ölçeğinden alınan puanlar arasında %81 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). İlişkinin negatif yönlü oluşu; Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nde puan düştükçe, Otizm Davranış Kontrol Listesi'inde ise puan yükseldikçe otizm özelliklerinin görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden alınan puanlar ile tanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Otistik çocukların Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, zihinsel engelli ve normal çocuklardan anlamlı olarak düşüktür ($p<0,001$). Zihinsel engelli çocukların Oyun

Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, normal çocuklardan anlamlı olarak düşüktür ($p<0,001$).

Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile tanı arasında da anlamlı farklılık vardır ($p<0,001$). Otistik çocukların Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden aldıkları puan ortalaması, zihinsel engelli ve normal çocuklardan anlamlı olarak yüksektir ($p<0,001$). Zihinsel engelli çocukların ve normal çocukların Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden 39'un üstünde puan alan 19 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in altında puan almıştır. Bu çocuklar her iki ölçeğe göre de otistik tanısı almışlardır. Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden 39'un altında puan alan 45 çocuk Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in üstünde puan almıştır. Bu çocuklar her iki ölçeğe göre otistik tanısı almıyorlar.

Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden 39'un altında puan alan 5 çocuk, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in altında puan almıştır. Bu çocuklar Otizm Davranış Kontrol Listesi'ne göre otistik değil, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'ne göre ise otistiklerdir. Bu çocuklardan 1'i hastane raporuna göre otistik, 4'ü zihin engellidir. Bu çocukları daha ayrıntılı değerlendirmek doğru olacaktır.

Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden 39'un üstünde puan alan 1 çocuk, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinden 5'in üstünde puan almıştır. Bu çocuk Otizm Davranış Kontrol Listesi'ne göre otistik, Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'ne göre ise otistik değildir. Bu çocuk hastane raporuna göre otistikdir. Bu çocuğun daha ayrıntılı değerlendirilmesi doğru olacaktır.

Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı $20/22=90,1\%$.

Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden otistik çocukları doğru tanımlama oranı 19/22=%86.4'dir. Her iki ölçek de otizmi olanları yüksek oranda doğru tanılamışlardır. Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin yüksek tanımlama gücünün çocukların doğrudan gözlenmesi ve otizmde öncelikli problem alanlar olan sosyal ve iletişim becerilerine odaklanıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar sosyal ve iletişim becerilerindeki bozuklukların otizmin temel özelliklerinden olduğunu destekliyor (Restall ve Magill-Evans, 1994; Zeteroğlu, 2006).

Sonuç olarak Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nden alınan puanlar ile Otizm Davranış Kontrol Listesi'nden alınan puanlar arasında %81 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Buna göre Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi benzer ölçek geçerliğine sahiptir.

Otistik çocukların gözlem puanı ile Otizm Davranış Kontrol Listesi puanı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Bu sonuç otizmin ağırlığı ne olursa olsun dil, iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında problemler yaşanıyor olması ile açıklanabilir (Hauck, Fein, Waterhouse ve Feinstein, 1995; McClellan, 2005; Saulnier ve Klin, 2007).

İçerik Geçerliği

Ingram ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan içerik geçerliliği çalışması sonunda bir madde (10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır) ayırt edici bulunmamıştır ($X^2 = 0.3-4.2, p>0.04$). Bu araştırmada ise iki madde ayırt edici bulunmamıştır. Bunlardan ilki orijinal çalışmadaki gibi 10. maddedir ($X^2 = 4,94; p>0,05$). Ayırt edici bulunmayan ikinci madde ise 9. maddedir (Kaba motor eşgüdüksüzlüğü göstermez) ($X^2 = 5,07; p>0,05$). Kaba motor eşgüdüksüzlüğünün ayırt edici bulunmamasının, gözlenen öğrencilerin oyun alanında çoğu zaman sabit durdukları için motor becerilerinin gözlenememiş olması ve örneklem küçüklüğünden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Restall ve Magill-Evans (1994) tarafından yapılan çalışmada da alan kullanımı boyutunda fark bulunmamıştır. Araştırmacılar bunun, gözlem yöntemi motor becerilerin ayrıntılı gözlemini olanaklı kılmamasından kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin gözlem süresi boyunca oturup video oyunu oynamış bir çocuğun motor becerileri yeterli düzeyde gözlenememiştir. Çok daha fazlasını yapabileceği açık olan çocuk bu etkinlik video oyunu süresince sadece oturduğu için motor becerisi 12 ay düzeyinde kaydedilmiştir.

Ayırt edici bulunmayan 9. ve 10. maddeler ölçeğin, otizmi ayırt etme amacı dışında çocuk hakkında bilgi sağlamak amacı ile kullanılacağı durumlar göz önüne alınarak ölçekten çıkarılmamıştır.

Ayırt ediciliği en yüksek dört madde 1.2.7. ve 8. maddeler bulunmuştur:

1. Akranları ile sosyal oyuna katılır ($X^2 = 50.01$; $p < 0,05$).
2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir ($X^2 = 37.53$; $p < 0,05$).
7. Akranları ile iletişim başlatır ($X^2 = 39,79$; $p < 0,05$).
8. Bir akranı ile sohbeti sürdürebilir ($X^2 = 43,86$; $p < 0,05$).

Yüksek işlevli otistik örneklemele çalışılan orjinal çalışmada ayırt ediciliği en yüksek dört madde 1.2.3.ve 4. maddeler oldu (1. Akranları ile sosyal oyuna katılır, 2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir, 3. Sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir, 4. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez). Bu araştırmadaki ayırt ediciliği yüksek ilk iki madde orjinaldeki ilk iki madde ile uyumludur. Bu araştırmada dil becerileri gerektiren 7. ve 8. maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek bulunması, örneklemin yüksek işlevli otistiklerle sınırlandırılmış olmamasından ve dolayısı ile ortalama dil becerilerinin daha düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Stone ve Caro-Martinez (1990)'in çalışmasında iletişim örüntülerinin, çocuğun bilişsel düzeyi ve otizmin ağırlığına göre değiştiği görüldü. Alanda yapılan çalışmalar da otistik çocukların doğal ortamlarda akranları ile çok az iletişim başlattıkları verisini desteklemektedir (Hauck, Fein, Waterhouse ve Feinstein, 1995; Stone ve Caro-Martinez, 1990).

Bu araştırmada üç madde (5. oyun kurallarına uyar, 6. kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir ve 10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır) diğer tüm maddelerden daha az gözlendi çünkü bir oyuna katılma fırsatı her zaman oluşmadı ve gözlem yapılan her ortamda oyun alanı materyali bulunmuyordu. Orijinal çalışmada sadece 5.ve 6. maddeler az gözlenen maddeler olmuştur.

Otizmi olanları zihin engeli olanlardan en iyi ayıran madde ‘akranları ile sosyal oyunlara katılır’ idi, bu madde iki grubu %88 oranda ayırdı. Orijinal çalışmada da otizmi olanları zihin engeli olanlardan en iyi ayıran madde ‘akranları ile sosyal oyunlara katılır’ idi, bu madde iki grubu % 86 oranda ayırdı. Çok sayıda araştırma otistik çocukların sosyal oyuna az katıldıklarını desteklemektedir (Meyer ve diğerleri, 1987; Sigman ve Ruskin;1999; Whitaker, 2004).

Bu araştırmada otizmi olanları zihin engeli olanlardan en az ayıran maddeler ‘Kaba motor eşgüdüksüzlüğü göstermez’ %51, ‘Oyun kurallarına uyar’ %58 ve ‘Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir’ %58 olmuştur. Bu maddelerin iki grubu düşük oranda ayırt etmesi davranışların görülme oranının düşüklüğünden kaynaklanıyor olabilir.

Otistik çocukları normal gelişenlerden en iyi ayıran madde “akranları ile sosyal oyunlara katılır” ve “bir akranı ile sohbeti sürdürür” maddeleri idi. Bu maddeler otizmi olanları normallerden %96 oranda ayırdı. Orijinal çalışmada otistik çocukları normal gelişenlerden ayıran bir madde belirtilmiştir. Bu madde, bizim de araştırmamız ile uyumlu olarak ‘bir akranı ile sohbeti sürdürür’ maddesidir. Bu madde orijinal çalışmada otizmi olanları normallerde yüzde 100 oranda ayırdı. Pek çok araştırma otistik çocukların akranları ile sohbet başlatamayıp sürdüremediklerini desteklemektedir (Boettcher, 2004; Gerber, 2003; Pendleton, 2005; Stone ve Caro-Martinez, 1990, Volden, 2003).

Bu araştırmada otistik çocukları normal gelişenlerden en az ayıran madde ‘Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır’ oldu. Bu madde otizmi olanları normallerden %35 oranda ayırmıştır.

Kesme puanı

Araştırmamızda kesme puanı 5 olarak bulunmuştur. Orijinal çalışmada da kesme puanı 5 olarak bulunmuştur.

ROC eğrisi altında kalan alanın %93 (güven aralığı 0,84 – 1,00; $p<.001$) olduğu bulunmuştur. ROC eğrisi analizi sonucu en uygun duyarlılık (%91) ve özgüllük (%92) değerleri 5 kesme puanı için gözlenmiştir. Pozitif tanımlama oranı $20/24=0,83$; negatif tanımlama oranı $44/48= 0,96$ olarak bulunmuştur. Etki ölçüleri geniş bulunmuştur ($d = 2,2 - 3,6$). Türkiye'nin Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi kesme puanı 5 olarak belirlenmiştir.

Yüksek duyarlılık, otizm özelliği taşıyan tüm bireylerin ayırt edilmesi için gereklidir. Ancak otistik bireyler tanılanırken, otistik özellik gösteren ama otizmi olmayan bazı bireylerin de otizm tanısı alması sonucunu doğurabilir. Özgüllük ise sadece otistik özellik gösteren ama otistik olmayanları otistik olanlardan ayırarak bu kişilerin yanlış tanı almasını engeller. Bir tanı aracının otistik şüphesi olan tüm bireyleri ayırt etmesi erken ve doğru eğitim verilmesi açısından önemli olduğundan yüksek duyarlılık önemlidir. Bazı otistik çocukların tanı almadığı için eğitimden mahrum kalması, bazılarının yanlış tanı almasından daha olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Otizmin erken tanısı ve yoğun eğitim otizmin gelişimini iyileştirdiğinden (Filipek ve diğerleri, 2000) tanı ölçekleri için duyarlılık özellikle önem taşımaktadır.

Bu araştırmada 22 otistik çocuktan 20'si 5'ten az; 2'si 5'ten fazla puan almıştır. 21 zihinsel engelli çocuktan 4'ü 5'ten az; 17'si 5'ten fazla puan almıştır. 27 normal çocuktan hepsi 5'ten fazla puan almıştır. Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı $20/22=%90,9$ 'dur. Orijinal çalışmada otizmi olan tüm çocuklar 0 – 5 arası puanlar aldılar. Bu araştırmada 5'den yukarı puan alan iki çocuk Otizm Davranış Kontrol Listesi'ne göre de otistik olarak tanılanmamışlardır. Bu çocuklar için daha ileri tanı çalışmaları yapılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi ölçeğinden 5 ve 5'ten daha az puan alan çocuklar, otizm şüphesi ile; 6 ve 6'dan fazla puan alan çocuklar zihinsel engelli veya normal sayılabilir. Gözlem Kontrol Listesi Ölçeğinin Otistik çocukları doğru tanımlama oranı yüksektir (20/22=%90,9).

Demografik özellikler

Araştırmada Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi puanları ile yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf, annenin anne olma yaşı, anne ve babanın eğitim durumları, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sahibi olma, ilk tanı yaşı, okul öncesi eğitim alma, bireysel eğitime başlama yaşı, bireysel eğitimin sürekliliği değişkenleri arasındaki farka bakılmıştır.

Araştırmada ölçek uygulanan grupların Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi puanları ile demografik bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demografik bilgiler ile ölçek puanları arasında fark bulunmamasında örneklem küçüklüğünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Orjinal çalışmada bu araştırma ile uyumlu olarak otistik grubun puanları ile yaş, cinsiyet, devam edilen sınıf, anne mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmadan farklı olarak zihin engelli grubun puanları yaş değişkenine göre farklılaşmıştır.

Dışlıklı (2007)'nin çalışmasında bu çalışma ile uyumlu olarak otistik çocukların sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar; çocukların yaşına, tanı yaşına, eğitim sürelerine, annelerin öğrenim durumuna, annelerin yaşına, babaların yaşına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Dışlıklı'nın çalışmasında otistik sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracından aldıkları puanlar; kardeş sayısına ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Sonuç olarak, çocukların yetişkin kontrolünden uzak, akranları ile en özgürce iletişim kurdukları yer ve zamanlardan biri teneffüs zamanıdır. Teneffüs çocukların göreceli olarak en özgür oldukları ve akranları ile daha sık iletişim kurma fırsatını yakaladıkları süredir (Blatchford, Baines ve Pellegrini, 2003). Otistik çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin bu doğal teneffüs sırasında gözlenmesi yolu ile uygulanan Ingram Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin otizmi yüksek geçerlik ve güvenilirlikte tanıladığı görülmüştür. Ölçek, otizm tanısında diğer tanı ölçekleri ile birlikte kullanılabilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırma Ingram Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı gruplarla çalışılmasının, ve farklı ölçeklerin alana kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ölçeğin özellikleri ve alanın ihtiyaçları göz önüne alındığında Ingram Troxell Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi:

1. Otizm tanısında tanıyı destekleme amacı ile kullanılabilir.
2. Çocukların teneffüs sırasında zorluklar yaşadıkları ama bu zorlukların da yine bu teneffüsler sırasında aşıldığı görülüyor (Blatchford, Baines ve Pellegrini, 2003). Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi okula uyumu izleme amaçlı kullanılabilir.
3. Otistik çocukların dil gelişimi, dili işlevsel kullanma ve sosyal becerilerini kaba olarak değerlendirme ve sonuçlar doğrultusunda eğitim programını yapılandırma amaçlı kullanılabilir.
4. Ölçek araştırmalarda uygulanan iletişim ve sosyal gelişim programlarının

etkililiğini test etmek için kullanılabilir.

5. Ölçeğin uygulanması kolay olduğundan, kısa sürdüğünden, uzun bir eğitim gerektirmediğinden, kolay hesaplanabilir olmasından ve çocuğun doğal ortamdaki davranışları hakkında bilgi verdiğinden dolayı farklı eğitsel ve klinik ortamlarda uygulanabilir.
6. Ölçeğin diğer otizm tanı ölçekleri ile birlikte kullanılması önerilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmacının araştırma sürecinde yaşadığı deneyimler ve taranan ilgili diğer araştırmalar göz önüne alınarak gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırmada örneklem grubundaki çocuklar devlet hastanelerinden daha önce almış oldukları raporlara göre tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda konulmuş olan tanılar uzmanlarca test edilebilir.
2. Daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir.
3. Ölçeğin uygulanması çocukların tanısını bilmeyen uygulayıcılar tarafından gerçekleştirilip daha tarafsız sonuçlar elde edilebilir.
4. Çocukların IQ'ları belirlenerek IQ ile gözlem puanları arasındaki ilişkiye bakılabilir.
5. Ölçeğin yüksek işlevli otistik grup için kesme puanı belirlenebilir.

6. Ölçek Asperger Sendromu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi tanıları olan diğer gruplara da uygulanabilir.
7. Ülkemizde kullanılan otizm tanı ölçeklerinin kısıtlılığı göz önüne alındığında farklı gözlem tanı ve değerlendirme araçları geliştirilebilir ya da uyarlanabilir ve bu ölçekleri karşılaştırma araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, R. A., Robins, D. L., ve Decker, S. L. (2008). Autism spectrum disorders: Neurobiology and current assessment practices. *Psychology in the Schools*, 45(10), 905-917.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (5. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). www.aamr.org web adresinden 07 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği.(2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaxe, C. A. M. & Simmons, J. Q. III. (1985). Prosodic development in normal and autistic children. Schopler, E. ve Mesibov G. B. (Eds), *Communication Problems in Autism*. (95-118). New York: Plenum Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *The British Psychological Society*, 5(2), 139-148.
- Bauminger, N., Shulman, C. ve Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.

- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2007). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Developmental Disorders, 38*, 1211-1229.
- Bellini, S. & Hopf, A. (2007). The development of the autism social skills profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 80-87.
- Belsky, J. ve Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology, 17*(5), 630-639.
- Blatchford, P., Baines, E. ve Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(4), 481-505.
- Boettcher, M. A. (2004). *Teaching social conversation skills to children with autism through self-managenet: An analysis of treatment gains and meaningful outcomes*. . Unpublished Dissertation, University of California, Santa Barbara, USA.
- Brock, S. E., Chang, C., Poitz, A., ve Gatewood, V. (2005). *Autism spectrum disorders (Part 2): Diagnostic assessment and the psycho-educational evaluation*. Workshop presented at the annual meeting of the California Association of School Psychologists, Riverside, CA.
- Burgoon, J. K., Buller, D. B., & Woodall, W. G. (1989). *Nonverbal communication: The unspoken dialogue*. New York: Harper& Row.
- Buhrmester, D. ve Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*(4), 1101-1113.
- Carr, E. G. (2007). Commentary: Social skills that are not always social and problems that are not always problems. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2), 110-111.

- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social Networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
- Cheryl, T. (1996). Handbook on autism. (ERIC Document Reproduction Service No. ED404b28).
- Colle, L., Baron-Cohen, S. & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 716-723.
- Cook, I. C. (2008). *Imitation, social engagement and representational play in typical and atypical development*. Unpublished Dissertation, University of California, Berkeley, USA.
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A. & Berk, L. E. (1998). Play and social competence. Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. (s. 116-143). State University of New York Press: USA.
- Çiftçi, Z. (2006). *Otistik çocuklarda kullanımbilimsel bileşenin dildeki görünümünün gözlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve diğerleri. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-183.
- Deese, J. (1971). *Psycholinguistics: Contemporary topics in experimental psychology*. (5 th edition). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Devito, J. (1970). *The psychology of speech and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Random House.

- Dışıklı, S. (2007). *24-36 aylık otistik çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dikmen, U. (2008). *Otistik davranış kontrol listesi ve değiştirilmiş erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği'nin otistik çocukları belirleme yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Disability Fact Sheet-No. 8. (2004). *The National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY)*.
<http://www.nichcy.org/InformationResources/Documents/NICHCY%20PUB/S/fs8.pdf> Web adresinden 04 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Drew, A., Baird, G., Taylor, E., Milne, E. ve Charman, T. (2007). The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 648-666.
- Dunn, W., Brown, C. ve McGuigan, A. (1994). The ecology of human performance: A framework for considering the effect of context. *The American Journal of Occupational Therapy*, 48(7), 595-606.
- El-Ghoroury, N. H.& Romanczyk, R. G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 249-258.
- Farmer-Dougan, V. ve Kaszuba, T. (1999). Reliability and validity of play-based observations: relationship between the play behaviour observation system and standardized measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 19(4), 429-440.

- Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B., ve Zelazo, P. R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47(1), 232-236.
- Filipek, P. A., P.J. Accardo, P.J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G. ve diğ erleri. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism - Report of the quality atandards subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-479.
- Fishbein, D.F. (1984). *The psychology of infancy and childhood: Evolutionary and cross-cultural perspectives* (2 nd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fombonne, E. (2005). Episdemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66(suppl 10), 3-8.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1998). *Sosyal Psikoloji* (3. baskı) (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge. (1993).
- Frith, U. (1985). Recent experiments on autistic children's cognitive and social skills. *Early Child Development and Care*, 22(4), 237-257
- Frumkin, I. B. (2003). Mental retardation: A primer to cope with expert testimony. *National Legal Aid & Defender Association Cornerstone*.
<http://www.nlada.org/DMS/Documents/1066919805.15/Mental%20Retardati on.pdf> Web adresinden 04 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (4.baskı) (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.). Ankara: İmge
- Gerber, S. (2003). A developmental perspective on language assessment and intervention for children on the autistic spectrum. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 74-94.

- Giannaka, A. (2008). Play groups for children with Asperger Syndrome.
International Meeting for Autism Research (London, May 15-17, 2008)
<http://imfar.confex.com/imfar/2008/webprogram/Paper2238.html> adresinden
temin edilmiştir.
- Gillberg, C. & Ehlers, S. (1998). High-functioning people with autism and asperger
syndrome: A literature review. Schopler, E., Mesibov G. B. & Kuncze, L. J.
(Eds),
- Greenspan, S.I. ve Wieder, S. (2004) *Özel gereksinimli çocuk*. (Çev. İ. Ersevrim).
İstanbul: Özgür Yayınları (eserin aslının basım tarihi 1998).
- Asperger Syndrome or High Functioning Autism?* (s. 79-100). New York: Plenum
Press.
- Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A. & Schaefer, C. (2000). Introduction. Gitlin-
Weiner, K., Sandgrund, A. & Schaefer, C. (Eds), *Play Diagnosis and
Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Gutierrez Jr., A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sanchez, V.
(2007). Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an
inclusive playground setting. *International Journal of Special Education*,
22(3), 26-30.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G. & Frea, W. D. (2007). Recess is time-in. Using peers
to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and
Developmental Disorders*, 38(5), 815-826.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L. & Feinstein, C. (1995). Social initiations by
autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and
Developmental Disorders*, 25(6), 579-595.
- Hill, E. L. ve Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain.
Philosophical Transactions on the Royal Society B: Biological Sciences,
358(1430), 281-289.

- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (İ.Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya. (2005).
- Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053.
- Hughes, F. P. (1998). Play in special populations. Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. (s.171-193). State University of New York Press: USA.
- Huizinga, J., (1995). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (1955).
- Ingram, D.H., Mayes, S.D., Troxell, L.B., & Calhoun, S.L. (2007). Assessing children with autism, mental retardation, and typical development using the Playground Observation Checklist. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 11(4), 311-319.
- ICD-10 Guide for mental retardation. (1996). *Division of mental health and prevention of substance abuse world health organization Geneva*.
http://www.who.int/mental_health/media/en/69.pdf Web adresinden 04 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Jarrold, C., Boucher, Jill ve Smith, P. K. (1994). Executive function deficits and the pretend play of children with autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(8), 1473-1482.
- Jerrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 275-300.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances as affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kaysılı, (2006). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Enstitüsü.

Kelley, E. A. (2006). *Language profiles of high-functioning children with autism and children with a history of autism: What factors contribute to an optimal outcome?* Unpublished Dissertation, University of Connecticut, Connecticut, USA.

Kelly-Vance, L. ve Ryalls, B. O. (2008). Best practices in play assessment and intervention. A. Thomas ve J. Grimes (Eds), *Best Practices in School Psychology V* (5. baskı). Bethesda: NASP Publications.

http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/BP5Samples/549_BP_V71_33.pdf Web adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde temin edilmiştir.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.

Kjelgaard, M. M. ve Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2/3), 287-308.

Klin, A., Chawarska, K., Paul, R., Rubin, E., Morgan, T., Wiesner, L. ve diğerleri (2004). Autism in a 15-month-old child. *American Journal of Psychiatry*, 161(11), 1981-1988.

Korkmaz, B. (1999). Çocuk gelişiminde oyunun rolü. *Sevgi Çiçekleri: Zihinsel Yetersizlik Araştırma Eğitim ve Haber Dergisi*, 2(1-2), 53-57.

Korkmaz, B. (2000). *Yağmur çocuklar* (1. baskı) . İstanbul: Doğan Kitap.

Korkmaz, B. (2003). *Asperger Sendromu*. İstanbul: Adam Yayınları.

- Korkmaz, B. (2003a). Otizm. A.Kulaksızoğlı (Der). *Farklı Gelişen Çocuklar* (81-115). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin; çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce.
- Lee, S., Odom, S. L. ve Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67-79.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Letitia, D. (1999). *An evaluation of the effectiveness of early intervention on autistic children*. Master Thesis, Chicago State University, Illinois, USA.
- Lord, C. & Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 249-262.
- Macintosh, K. & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 1065-1076.
- McClellan, A. C. (2005). *School functioning of children with autism spectrum disorders: A correlational / comparative study*. Unpublished Dissertation, University of Alberta, Alberta, Canada.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52(3), 785-797.
- McHale, S. M., Simeonsson, R. J., Marcus, L. M., & Olley, J. G. (1980). The social and symbolic quality of autistic children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(3), 299-310.

- Metin, N., Şahin, S., Şanlı, E. (1999). Okul öncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 14-24.
- Meyer, L. H., Fox, A., Schermer, A., Ketelsen, D., Montan, N., Maley, K., ve diğerleri (1987). The effects of teacher intrusion on social play interactions between children with autism and their nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 315-332.
- Meyer, E. (2002). *Variability in the development of social behavior among children with autism*. Unpublished Dissertation, University of Massachusetts, Boston, USA.
- Motavallı Mukaddes, N. (2000). Yaygın gelişimsel bozukluklar. Ö, Polvan (Der.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi* (s. 52-64). İstanbul: Nobel.
- Murdock, L. C., Cost, H. C., & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 160-172.
- Naber, F. B. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dİetz, C. ve diğerleri. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 857-866.
- National Institute of Mental Health (NIMH) (2007). *Autism Spectrum Disorders: Pervasive Developmental Disorders with Addendum January 2007*. <http://www.eric.com/> Web adresinden 18 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- NCY Department of Education (2008). *Turning Five Procedures: Focus on Child Development: Presented by Supervisors of School Psychologists 2008-2009*. <http://www.learningtimes.net/iscarchives> Web adresinden edinilmiştir.

NICHD National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health NIH Pub. No. 05-5592 May 2005

Nikopoulos, C. K. ve Nikopoulous-Smyrni, P. (2008). Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modeling. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(2), 30-43.

Olley, J. G. (1985). Special aspects of communication in children with autism. Schopler, E. ve Mesibov G. B. (Eds), *Communication Problems in Autism*. (311-325). New York: Plenum Press.

Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler* (3. baskı). Ankara: PDREM Yayınları.

Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım* (4. baskı). Anlara: Anı.

Paul, R., Shriberg, L. D., McSweeny, J., Cicchetti, D., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Brief report: Relations between prosodic performance and communication and socialization ratings in high functioning speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 861-869.

Pellegrini, A. D. (1998). Play and assessment of young children. Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. (s.220-239). State University of New York Press: USA.

- Pendleton, J. A. (2005). *Social play and communication in a child with high functioning autism*. Master Thesis, University of Alaska, Anchorage, USA.
- Pierce, K. L. (1996). *The assessment and treatment of social behavior in autism: Towards a naturalistic approach*. Unpublished Dissertation, University of California, San Diego, USA.
- Poon, K. K., (2005). *Predicting language and intellectual outcomes of children with autism spectrum disorders based on the retrospective analysis of infant home videos*. Unpublished Dissertation, University of North Carolina, North Carolina, USA.
- Power, T. J. ve Radcliffe, J. (1989). The relationship of play behavior to cognitive ability in developmentally disabled preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 97-107.
- Power, T. J. ve Radcliffe, J. (2000). Assessing the cognitive ability of infants and toddlers through play: The symbolic play test. Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A. & Schaefer, C. (Eds), *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Restall, G. & Magill-Evans, J. (1994). Play and preschool children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 48(2), 113-120.
- Romanczyk, R. G., Diament, C., Goren, E. R., Trunell, G., & Harris, S. L. (1975). Increasing isolate and social play in severely disturbed children: Intervention and postintervention effectiveness. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(1), 57-70.
- Rotheram-Fuller, E. J. (2005). *Age-related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms*. Unpublished Dissertation, University of California, Los Angeles, USA.

- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. (s. 144-170). State University of New York Press: USA.
- Sacks, O. (2001) *Mars'ta bir antropolog* (O. Yener, Çev.) (2. baskı). İstanbul: İletişim. (1995)
- Saenz, C. (2003). *Friendship of children with disabilities*. Unpublished Master Thesis, Northeastern Illinois University, Illinois, USA.
- Saulnier, C. A. ve Klin, A. (2007). Brief Report: Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 788-793.
- Schmidt; M. M. (2001). Drewes, A. A., Carey, L. J., Schaefer, C. E. (edt). Using Play therapy Assessment in an Elementary and Intermediate School Setting. *School-Based Play Therapy*. (3-15) . Wiley, John & Sons, Incorporated
- Schoen, S. F., & Bullard, M. (2002). Action research during Recess: A time for children with autism to play and learn. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 36-39.
- Schopler, E. & Mesibov G. B. (1985). Introduction. Schopler, E. & Mesibov G. B. (Eds), *Communication problems in autism* (s. 3-13). New York: Plenum Press.
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the society for research in child development*, 64, 1-114.
- Stagnitti, K., Unsworth, C. ve Rodger, S. (2000). Development of an assessment to identify play behaviours that discriminate the play of typical preschoolers and preschoolers with pre-academic problems. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(5), 291-303.

- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-14.
- Stephens, L. M., Dieppa, M.& LeBlanc, P. (2006). Erickson's Model of Psychosocial Development with Autistic Children and Connections to Evidence-Based Practices for No Child Left Behind. *Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (Philadelphia, PA, Aug 2006)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED494361)
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990). Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 513-522.
- Stone, W. L. ve Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 437-453.
- Swindells, D. ve Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 314-324.
- Tager-Flusberg, H. (1985). Psycholinguistic approaches to language and comm in autism. Schopler, E. ve Mesibov G. B. (Eds), *Communication Problems in Autism*. (69-84). New York: Plenum Press.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63(1), 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11, 325-334.
- Türkbay, T. (2007). Zeka geriliği. E, Köroğlu, S, Şenol ve C, Güleç (Der.), *Psikiyatri temel kitabı* (2. baskı). (s.757-768). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Tüzün, Ü. (2000). Mental retardasyon. Ö, Polvan (Der.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi* (s. 66-69). İstanbul: Nobel.
- Ungerer, J. A. & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Valentie, P. C. (1999). *Children with autism and their socialization: The reported experiences of mothers*. Master Thesis, University of Manitoba, Manitoba, Canada.
- Vogel, S. P. (2008). *Affective processing in children with autistic spectrum disorders: The perception of threat*. Unpublished Dissertation, Long Island University, New York, USA.
- Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A. & Schaefer, C. (Eds), *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222.
- Winnicott, D. W. (1998). *Oyun ve gerçeklik* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis
- Winters, C. C. (2008). *Social and communication patterns that can be detected early in 12-month old infants later diagnosed with an autism spectrum disorder*. Master Thesis, University of New Hampshire, New Hampshire, USA.
- Vanlı, L. (2003). *Otizm nedir? Tanı ölçütleri: Ayırıcı tanı ve tedavi*. İstanbul: Nobel.
- Volden, J. (2003). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39(2), 171-189.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 13-23.

Yorbık, Ö. (2007). Otistik bozukluk. E, Köroğlu, S, Şenol ve C, Güleç (Der.), *Psikiyatri temel kitabı* (2. baskı). (s.798-808). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Zeteroğlu, E. Ş. (2006). *Yirmibeş-yetmişiki aylar arasındaki otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: INGRAM – TROXELL OYUN ALANI GÖZLEM KONTROL LİSTESİ

Puanlama: 0 yok, 1 var.

1. Akranları ile sosyal oyuna katılır: Çocuk aktif olarak diğer çocukları arar ve bir ya da daha çok çocuk ile oynar.
2. Akranlarından sosyal olarak yalıtılmış değildir: Çocuk kendisini diğer çocuklardan uzak tutmaz ve zamanının çoğunu tek başına oynayarak geçirmez.
3. Sınırlara ve kişisel alana saygı gösterir: Kişisel alanları ihlal etmez (ör. diğerlerine uygun olmayan şekilde dokunmak) ya da başkalarının oyunlarına uygun olmayan şekilde müdahale etmez (ör: kurallı oyun oynanan alandan yürüyerek geçmek).
4. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez: Çocuk sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergilemez (ör. burnunu karıştırmak, cinsel organlara dokunmak, nesnelere ağzına almak, ellerini çırpma, parmak ucunda yürümek, sürekli olarak sallanmak ya da kendi çevresinde sürekli dönmek).
5. Oyun kurallarına uyar: Çocuk yapılandırılmış oyuna ya da etkinliğe katılır ve oyunun kurallarına uyar (ör. Sırasını beklemek ve puanları kaydetmek).
6. Kazanma ya da kaybetme durumlarına karşılık verir: Çocuk kazanma ya da kaybetmenin farkında olduğunu belli eder (ör. kızgınlık, tebrik etmek, çak yapmak ya da tezarühat etmek) ve oyunun sonucuna uygun olarak sevinç ya da hayal kırıklığı gösterir.
7. Akranları ile iletişim başlatır: Çocuk diğer bir çocuğa yaklaşır ve onunla kendiliğinden konuşur, birşey gösterir ya da çocuktan birşey ister.
8. Bir akranı ile sohbeti sürdürebilir: Çocuk bir akranı ile sohbet başlatır ve akranını söylediğine cevap vererek sohbeti sürdürür.
9. Kaba motor eşgüdemsüzlüğü göstermez: çocuğun eşgüdüm, yürüyüş ya da motor becerilerde zorluğu yoktur (ör. koşmak, tırmanmak, atmak ve yakalamak).
10. Oyun alanı materyallerini işlevsel olarak kullanır: Çocuk oyun alanı materyallerini amacına uygun olarak kullanır (ör: salıncakta sallanmak ya da kaydırdaktan kaymak).

EK 2: ABC KAYIT FORMU

YÖNERGE: Çocuğu en iyi tanımlayan ifadenin karşısındaki sayıyı daire içine alınız. İfade çocuğu tanımlamıyorsa boş bırakınız.

	Duygusal	İlişki kurma	Beden ve nesne kullanımı kullanımı	Dil becerileri	Sosyal ve özbakım
1. Kendi etrafına uzun süre döner.			4		
2. Basit bir işi öğrenir fakat çabuk unuttur.					2
3. Sosyal/çevresel uyaranlara çoğu zaman dikkat etmez.		4			
4. Basit emirleri bir kere söylendiğinde yerine getirmez (otur, buraya gel, ayağa kalk gibi)				1	
5. Oyuncakları uygun şekilde kullanmaz.			2		
6. Öğrenme sırasında görsel ayırt etmesi zayıftır.	2				
7. Sosyal gülümsemesi yoktur.		2			
8. Zamirleri ters kullanır.				3	
9. Belirli nesnelere bırakmamak için ısrar eder.			3		
10. İşitmiyor gibi görünür, bu nedenle bir işitme kaybı kuşkusu uyandırır.	3				
11. Konuşması detone ve aritmiktir.				4	
12. Kendi kendine uzun süre sallanır.			4		
13. Kendisine uzanıldığında kollarını uzatmaz.		2			
14. Günlük programındaki/çevredeki değişikliklere aşırı tepki gösterir.					3
15. Başka insanların arasındayken çağrıldığında kendi ismine tepki vermez (Ayşe, Can, Zeynep).				2	
16. Kendi etrafında dönme ,parmak ucunda yürüme, el çırpma gibi davranışları keserek birden bağırır ve ani hareketler yapar.			4		
17. Başka insanların yüz ifadelerine ve duygularına tepkisizdir.		3			
18. 'Evet' veya 'ben' sözcüklerini nadiren kullanır.				2	
19. Gelişimin bir alanındaki özel yetenekleri zeka geriliği kuşkusu dışı niteliktedir.					4
20. Yer bildiren sözcükleri içeren basit emirleri yerine getirmez ('topu kutunun üstüne koy' ya da 'topu kutunun içine koy' gibi).				1	
21. Bazen yüksek bir sese sağır olduğunu düşündürürcesine ('irkilme) tepkisi göstermez.	3				
22. Ellerini amaçsızca sallar.			4		
23. Büyük öfke nöbetleri ya da sık sık küçük öfke nöbetleri geçirir.					3
24. Göz temasından aktif bir şekilde kaçınır.		4			
25. Dokunulmaya ya da tutulmaya karşı koyar.		4			

26. Bazen çürükler ,kesikler, iğne yapılma gibi acı verici uyanarlara hiç tepki vermez.	3				
27. Gergin ve kucaklanılması güçtür.		3			
28. Kucaklanıldığında pelte gibidir (sarılmaz,tutunmaz).		2			
29. İsteddiği şeyleri göstererek elde eder.				2	
30. Parmak uçlarında yürür.			2		
31. Başkalarını ısırarak ,vurarak, tekmeleyerek incitir.					2
32. Cümleleri defalarca tekrarlar.				3	
33. Oyun oynarken başka çocukları taklit etmez.		3			
34. Gözlerine parlak bir ışık tutulduğunda genellikle gözlerini kırpmaz.	1				
35. Başını vurarak ,ellerini ısırarak kendine zarar verir.			3		
36. İhtiyaçlarının hemen yerine getirilmesini ister ,bekleyemez.					2
37. İsmi söylenen beş nesneden daha fazlasını işaret ederek gösteremez.				1	
38. Hiç arkadaşlık ilişkisi geliştiremez.		4			
39. Birçok sese kulaklarını kapatır.	4				
40. Sık sık nesnelere döndürür,çevirir ve çarpar.			4		
41. Tuvalet eğitimine ilişkin sorunları vardır.					1
42. İsteklerini ve ihtiyaçlarını belirtmek için ya hiç konuşmaz ya da günde kendiliğinden kullandığı sözcük sayısı beşi geçmez.				2	
43. Çoğunlukla korkar ya da çok kaygılanır.		3			
44. Gün ışığı karşısında gözlerini kısar, kaşlarını çatar ya da gözlerini kapatır.	3				
45. Yardımsız kendisi giyinemez.					1
46. Sesleri ya da sözcükleri sürekli tekrar eder.				3	
47. Bakışları insanları 'delip geçer'.		4			
48. Başkalarının cümlelerini ya da sorularını tekrarlar.				4	
49. Çocuklukla çevresindekilerin ve tehlikeli durumların farkında değildir.					2
50. Cansız şeylerle oynamayı ve zaman geçirmeyi tercih eder.					4
51. Çevresindeki nesnelere dokunur ,koklar ve/veya tadar.			3		
52. Yeni bir kişiyle karşılaştığında sıklıkla hiçbir görsel tepki vermez.	3				
53. Nesnelere sıralama gibi karmaşık ritüeller içine girer.			4		
54. Çok zarar vericidir ,oyuncaklarını ve ev eşyalarını kısa zamanda kırar.			2		
55. Gelişimsel gecikme belirtileri 30. ayda ya da daha önce ortaya çıkmıştır.					1
56. Gün içinde kendiliğinden, iletişimi başlatmak için kullandığı ifadelerin sayısı otuzu geçmez.				3	
57. Uzun süreler boşluğa bakar.	4				
TOPLAM:					

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Veli,

Aşağıdaki bilgiler ve uygulanan diğer ölçekler Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünde hazırlamakta olduğum "Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" konulu Yüksek Lisans tezimde kullanılacaktır. Tezde kimlik bilgileriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Nıvart Karın Ataoğlu

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Barış Korkmaz

Bilgi Formu

Öğrencinin cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Tanısı:

Form Doldurulma Tarihi:

Öğrenciye atanan no:

Annenin yaşı ve eğitim durumu:

Babanın yaşı ve eğitim durumu:

Sosyo - ekonomik düzey: alt orta üst
(uygun yere x koyunuz)

Öğrencinin ilk kez kaç yaşında tanı aldığı:

Kardeşlerin cinsiyetleri ve yaşları (varsa):

Öğrencinin ilköğretim okuluna başladığı yaş:

Okul öncesi eğitim : Evet aldı Hayır almadı:
(uygun yere x koyunuz)

Okul öncesi eğitim aldı ise kaç yıl aldı:

Bireysel Eğitime başladığı yaş (bireysel eğitim aldı ise):

Bireysel eğitim sürekliliği: Ara vermedik
Kısa aralar verdik
Uzun aralar verdik

(uygun yere x koyunuz)