

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
DESTEKLENMESİNE YÖNELİK FİZİKSEL
AKTİVİTEYE DAYALI ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

TURAN BAŞKONUŞ

ANKARA
ARALIK, 2023



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
DESTEKLENMESİNE YÖNELİK FİZİKSEL
AKTİVİTEYE DAYALI ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

TURAN BAŞKONUŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
ARALIK, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Turan Başkan adlı öğrencinin hazırladığı “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU
Üye	Doç. Dr. Şeyda DEMİR
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TÜLÜ
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20.. tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Turan BAŞKONUŞ

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK FİZİKSEL AKTİVİTEYE DAYALI ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

BAŞKONUŞ, Turan

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Aralık, 2023, xiv + 118 Sayfa

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısına sahip okulöncesi dönemde olan 3 çocuk ile yürütülmüştür. Sosyal becerilerinin desteklenmesinde Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretim (FADÖ) kullanılmıştır. FADÖ, doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak düzenlenmiş olup 18 etkinlikten oluşmaktadır. Öğretim, haftada iki gün ve günde 2 oturum olarak gerçekleştirilmiş olup 4.5 hafta sürmüştür. Çalışma tek grup öntest-sontest deneysel desen modeli niteliğindedir. Çocukların sosyal beceri düzeylerinin tespit edilmesi için, ön test, izleme, son test ve kalıcılık oturumlarında Sosyal Beceri Kontrol Listesi Kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde, katılımcıların sosyal beceri durumları her bir katılımcının ön testte, son testte ve kalıcılık testinde ilgili becerileri kazanıp kazanmadıkları tablo üzerinde ve görsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Öğretim sırası izleme verilerinin analizinde öğrencilerin, öğretim sırası performanslarının nasıl değişiklik gösterdiğini ortaya koymak amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların tamamının ön testteki becerileri ile son testteki becerileri arasında artış olduğu görülmüştür. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin öğrencilerin en çok etkinliği bitirme, sözel yönergelere uyma, işbirliği ile çalışma becerilerini geliştirdiği, bu becerilerden sonra ise en çok devam eden bir etkinliğe katılma, dikkatini toplama, sırasını bekleme ve sorulan sorulara cevap verme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin, otizm spektrum bozukluğu olan

okulöncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi fiziksel aktivite, fiziksel aktiviteye dayalı öğretim.



ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF PHYSICAL ACTIVITY-BASED INSTRUCTION TOWARDS SUPPORTING THE SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

BAŞKONUŞ, Turan

Doctoral Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

December, 2023, xiv + 118 Pages

This study aimed to examine the effectiveness of physical activity-based teaching in supporting the social skills of preschool children with Autism Spectrum Disorder. For this purpose, the research was conducted with 3 preschool children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Physical Activity Based Instruction (PADÖ) was used to support social skills. PADÖ is organized in accordance with the direct teaching method and consists of 18 activities. The teaching was carried out two days a week and two sessions a day and lasted 4.5 weeks. The study is a single group pretest-posttest experimental design model. Social Skills Checklist was used to determine children's social skill levels in pre-test, follow-up, post-test and retention sessions. During the data analysis process, the social skill status of the participants was examined on the table and using the visual analysis technique, whether each participant acquired the relevant skills in the pre-test, post-test and permanence test. In the analysis of instructional sequence monitoring data, a line graph was used to reveal how students' instructional sequence performances changed. According to the research results; It was observed that there was an increase between the skills of all participants in the pre-test and their skills in the post-test. It is seen that the physical activity-based teaching process mostly improves students' skills in finishing the activity, following verbal instructions, working collaboratively, and after these skills, it mostly improves their skills in participating in an ongoing activity, focusing on attention, waiting for their turn, and answering questions. Research results

have shown that physical activity-based teaching is effective in the development of social skills of preschool children with autism spectrum disorder.

Key Words: Autism spectrum disorder, social skills, social skills teaching, physical activity, physical activity-based teaching.



ÖNSÖZ

“Otizm Spektrum Bozuluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği” adlı çalışmanın gerçekleştirilmesinde, başta kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU’na, süreç içerisindeki katkılarından dolayı tez izleme komitesi üyelerine, başta Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü olmak üzere akademik gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde gösterdikleri kolaylık ve destekleri için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi yönetici ve öğretmenlerine,

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerime ve uygulama sürecindeki destekleri için kıymetli velilerimize çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, hem akademik hayatımda hem de yaşamım boyunca desteklerini hiç esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GRAFİK DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
OSB ve OSB Tanılı Çocukların Özellikleri.....	6
Sosyal Beceri	8
OSB Tanılı Çocuklarda Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	10
OSB'li Çocuklarda Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Eğitiminin Önemi.....	11
Fiziksel Aktivite.....	14
Fiziksel Aktivitenin Çocukların Gelişim Alanlarına	15
OSB Tanılı Çocuklarda Fiziksel Aktivitenin Önemi	18
OSB'li Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Fiziksel Aktivitenin Önemi ..	21
Problem.....	22
Amaç.....	24
Önem.....	24
Sınırlılıklar	26
Tanımlar.....	27
BÖLÜM 2.....	28
YÖNTEM.....	28
Araştırmanın Modeli.....	28
Çalışma Grubu	29
Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci.....	30
Çalışma Grubunun Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi	30
Bağımsız Değişken: Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretim (FADÖ)	32
Ortam	45
Araştırmacı Özellikleri	46
Uygulayıcı Özellikleri ve Eğitimi.....	46
Veri Toplama Araçları.....	47

Veri Toplama Süreci.....	49
Geçerlik ve Güvenirlik Verileri	50
Uygulama Güvenirliği Verileri	51
Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	52
Verilerin Çözümlemesi	53
BÖLÜM 3.....	55
BULGULAR VE YORUMLAR	55
Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara İlişkin Öntest-Sontest Verileri.....	56
Çalışma Grubunda Yer alan Çocukların Ön Test, Öğretim Sırası İzleme, Son Test ve Kalıcılığa İlişkin Veriler	60
Sosyal Geçerlik Verileri.....	62
BÖLÜM 4.....	66
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	66
Sonuçlar	66
Öneriler	74
Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	74
Ailelere Yönelik Öneriler.....	74
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	74
Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	76
EKLER	93
EK 1. Etik Kurul Onayı	94
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	95
EK 3. Çalışma Grubunun Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecinde Bir ve İki Basamaklı Yönergeleri Gerçekleştirip Gerçekleştiremediklerinin Kontrolü	96
EK 4. Ebeveyn Aydınlatılmış Onam Formu.....	97
EK 5. Sosyal Beceri Kontrol Listesi	98
EK 6. Veri Toplama Aracı Kullanım İzni.....	99
EK 7. Sosyal Geçerlik Görüşme Formu	100
EK 8. Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi.....	101
EK 9. Etkinlik Örneği	102
EK 10. Araştırmanın Yürütüldüğü Spor Salonu Ve Kullanılan Malzemelere İlişkin Fotoğraf Örnekleri	111
BENZERLİK BİLDİRİMİ	112
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk ve Ebeveynlere Ait Bilgiler	31
Tablo 2. Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Programına Ait Kazanımlar.....	34
Tablo 3. Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programına Ait Kazanımlar	37
Tablo 4. Etkinliklere İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri.....	41
Tablo 5. Sosyal Beceri Kontrol Listesinde Yer Alan Maddeler İle İlgili Uzman Görüşleri.....	48
Tablo 6. İzleme Oturumları İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	52
Tablo 7. Sontest ve Kalıcılık Süreçleri İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri	53
Tablo 8. 1. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri	56
Tablo 9. 2. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri	57
Tablo 10. 3. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Uygulama Süreci Aşamaları.....	43
Şekil 2. Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerinde Etkisi Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	63
Şekil 3. Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi Kelime Bulutu	65



GRAFİK DİZİNİ

Grafik

Sayfa

Grafik 1. Katılımcıların Ön Test, Öğretim Sırası İzleme, Son Test ve Kalıcılık Veri Dağılımı.....	60
Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Beceri Gelişimine İlişkin Öntest-Sontest ve Kalıcılık Verileri.....	61



KISALTMALAR

APA	Amerikan Psikiyatri Birliği
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FADÖ	Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretim
HSGM	Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlik Ölçütü
NAC	National Autism Center
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
NCAEP	The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
NPDC	The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bireyin, aileye katılım süreci dinamik bir süreç olmakla birlikte aile yaşamına etki eden bir durumdur. Aile bu süreçte bebeğe uyum sağlamaya çalışırken, bebekte hem yeni dünyaya hem de aileye uyum sağlama gayreti içerisinde. Bu sürecin oldukça zor ve karmaşık olduğu söylenebilir. Bu süreç tipik gelişim gösteren bireye sahip olan aileler için bile zor iken, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bir bebeğe sahip aile bireyleri için çok daha zor ve karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir. Çünkü aile bu duruma ilişkin zamanla artış gösteren bir takım olumsuz duygular beslemekte ve yaşantılar yaşayabilmektedir. OSB konusunun dünya ile birlikte ülkemizde de önemle ele alındığı konular arasında olduğu, bununla birlikte akademide yapılan çalışmaların, disiplinlerin özelliklerine göre şekillendiği söylenebilir. Örneğin tıp alanında çalışanlar OSB'nin nedenleri üzerine yoğunlaşırken, eğitim alanında çalışanlar ise OSB olan bireylerin erken yaşlardan itibaren sistematik ve kanıta dayalı uygulamalar ile eğitim almaları ile ilgilenmektedirler. Tüm alanların çalışmalarından hareketle OSB ile ilgili bir takım tanımlamaların literatürde yerini aldığını görmekteyiz. İlgili literatür incelendiğinde, OSB'ye ilişkin en güncel tanımlardan birinin Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın beşinci baskısında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-5]) olduğu görülmektedir. DSM-5, OSB'yi sosyal-iletişimsel işlevsellikte önemli zorluklar ve tekrarlayıcı ve kısıtlayıcı davranışlar ve duyuşal hassasiyetlerle kendini gösteren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlamaktadır (APA, 2013). Bir başka tanıma göre ise OSB, insanların gördüklerini, duyduklarını ve genel olarak hissettiklerini doğru bir şekilde anlamalarını engelleyen, sosyal ilişkilerinde, iletişimlerinde ve davranışlarında ciddi sorunlara yol açan, yaşam boyu süren bir gelişimsel bozukluktur (Chaidi ve Drigas, 2020). Bununla birlikte OSB, sosyal biliş, sosyal algı ve sosyal iletişimde belirgin bozulmalar dâhil olmak üzere sosyal becerilerdeki eksikliklerle karakterizedir (Howlin, Moss, Savage ve Rutter, 2013; Myles, Hubbard, Swanson, Schelvan ve Simonelli, 2007). Bu tanımlardan farklı olarak OSB'li bireylerin davranış özelliklerini açıklayan tanımlamalarında alan yazında olduğu görülmektedir. OSB tanılı

bireyler, insanların yüz ifadelerine bakmadan kaçınma eğiliminde olup, yüz ifadelerinin değişimlerini anlamakta zorlanarak duyguları tanıma, anlama ve ifade etmede önemli zorluklar yaşarlar, dolayısıyla insanların yüzlerindeki duyguları okuyamayıp çevreleriyle iletişimde güçlükler yaşayabilirler (Haidt ve Papoudi, 2010; Misailidi ve Papoudi, 2009). Sosyal iletişim ve etkileşim eksiklikleri, OSB'nin temel özellikleri olup, otizm teşhisinin tanımlayıcı ve temel özelliği olmaya devam etmektedir (APA, 2013; Dekker vd, 2021). OSB tanılı çocukların sosyal-iletişimsel becerilerindeki ciddi eksiklikler, sosyal ortamlarda başarılı katılım için önemli zorluklar oluşturabileceği gibi sosyal eksiklikler genellikle yaşamları boyunca devam etmekte ve artmaktadır (Howlin ve Magiati 2017; Sigman ve Ruskin, 1999). Bu olumsuzluklar, bireyler için oldukça zor bir durum niteliği taşımaktadır. Çünkü insan yapısal olarak sosyal bir varlıktır ve sosyalliğin bir gereği olarak diğer insanlarla bir arada yaşama eğilimi gösterir (Dağseven, 2018; Gresham ve Elliot, 1984). Birey içinde yaşadığı toplumun bir parçası olup (Eroğlu, 2015) topluma uyum sürecinde ve bu sürecin gelişmesinde sahip olduğu sosyal beceri önemlidir. Yüksel (2004) sosyal beceriyi, iletişim başlatma, olumsuz davranışın ortaya çıkmasını önleme, olumlu mesaj verme ve iletişimi devam ettirmek için gerekli olan beceriler olarak tanımlarken; Dağseven (2018) duyguları ifade etme, grupla çalışma, seçim yapma, yardım isteme ve teşekkür etme gibi duyguların ifadesinde sosyal becerilerin önemi vurgulamaktadır. Kwon, Kim ve Sheridan'e göre (2012) gülümseme, paylaşma ve göz teması kurma gibi başkalarıyla etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için kullanılan sözlü ve sözsüz davranışlar sosyal becerilerdir. Bununla birlikte sosyal beceriler, olumlu sosyal ilişkilerin başlatılmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırır, akran kabulüne ve arkadaşlık gelişimine katkıda bulunur, tatmin edici bir okul uyumu ile sonuçlanır ve bireylerin sosyal çevrenin talepleriyle başa çıkmasına ve bunlara uyum sağlamasına izin verir (Gresham, Van ve Cook, 2006). Sosyal becerileri genel olarak tanımlamak gerekirse; bir bireyin etkileşim başlatma, başkalarına anlamlı sözlü veya sözlü olmayan tepkiler verme, göz temasını sürdürme, zevk ve ilgi alanlarını paylaşma ve sözel olmayan ipuçlarını anlama becerisini içerdiği ifade edilebilir (APA, 2013). Tanımlardan hareketle, sosyal becerilerin insan hayatının her evresinde önemli olduğu ve insanın hayatı boyunca kullandığı becerilerin çoğunluğunun kazanıldığı çocukluk döneminin bu evreler içerisinde ayrı bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Yüksel (2004) sosyal anlamda yetersizliği olan (utangaç, sıkılgan, içine kapanık) bireylerin hayatlarının her evrelerinde (aile, eğitim, iş) birtakım güçlükler yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılması ve tekrar yaşanılmaması için yetersizlik yaşayan bireylerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi

ve geliştirilmesi gerekmektedir (Önalın Akfırat, 2020). Clark ve Fullwood (1994) çocukların yaşamlarında başarılı bir iletişim kurmasının temelinde almış oldukları sosyal beceri eğitimlerinin yer aldığını, sosyal beceri eğitiminin temel amacının, sosyal becerilerin yanı sıra sosyal yeterliği de sistematik bir düzen içinde öğretmek istemesi olduğunu ifade etmektedirler. Sosyal beceri yetersizliğinin OSB'nin tanımlayıcı özellikleri arasında yer aldığı (APA, 2013) göz önüne alındığında OSB'li bireylerin sistemli ve düzenli bir şekilde eğitim almaları gerekmektedir (Qwens, Granader, Humphrey ve Baron-Cohen, 2008).

OSB'li çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılmakla birlikte bunlardan biri de fiziksel aktivite ve egzersizdir (Buğday, 2018). Fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişime yardımcı olduğu ve çocukların gelişimine katkı sağladığı için fiziksel aktivite OSB'li çocuklar için önemli görülmektedir (Gökgöz, 2019; Nichols, Block, Bishop ve McIntire, 2019). Yetersizliği olan bireyler için fiziksel aktivitenin fiziksel, sosyal, zihinsel ve sağlık açısından (Smith vd., 2022) faydalı olduğu ve düzenli fiziksel aktivitenin, artan zihinsel ve sosyal zorluklara karşı koruyucu olabileceği (Keogh, Axelsson, Gonzales, Lockwood ve Lange, 2022) ifade edilmektedir. Bununla birlikte fiziksel aktivitelerin çocukların sosyal ve akademik gelişimi üzerinde etkileri oldukça önemli görülmektedir (Melamett vd, 2007; Strong vd., 2005; Tomporowski, Lambourne ve Okumura, 2011). Çünkü yapılan araştırmalar, düzenli olarak fiziksel aktivite yapan çocukların dikkat sürelerinin daha uzun olduğunu ve okul performanslarının daha iyi olduğunu (Hillman, Erickson ve Kramer, 2008), problem çözme becerilerinin geliştirdiği ve akademik başarıyı olumlu etkilediğini göstermektedir (Johnson ve Smith, 2019). Ayrıca, fiziksel aktivitelerin çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirdiği, özgüvenini ve sosyal becerilerini artırdığı (Çiriş, 2018; Garcia ve Lopez, 2016; Hillman vd., 2009), çocukların stresi azaltmalarına yardımcı olduğu ve ruh halini iyileştirdiği (Melamett vd., 2007; Strong vd., 2005; Tomporowski vd., 2011) ifade edilmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktivite programları, motor becerileri, psikomotor gelişimi, sosyal etkileşimi, davranış problemlerini ve öz bakım becerilerini olumlu yönde etkileyerek OSB tanılı çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Savucu, 2020).

OSB'li çocukların yetersizlik alanlarına ve ihtiyaçlarına göre onlara düzenlenecek olan eğitimlerin uzman kişilerce ve belirli bir plan dahilinde yapılması oldukça önemli bir konudur. Bu süreçte özellikle de bilimsel dayanaklı uygulamaların temele alınması gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) çeşitli merkezler, OSB tanılı

bireylerin ihtiyaç duydukları gereksinimleri karşılamak üzere çalışmalar yapmaktadır. ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]), bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda önemli çalışmalara imza atmıştır. NPDC'nin "Otizm Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklara, Gençlere ve Yetişkinlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" raporları yanı sıra Ulusal Otizm Kanıt ve Uygulama Bilgi Merkezi'nin (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) yayınladığı "Otizmli Çocuklar, Gençler ve Genç Yetişkinler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" raporları da bulunmaktadır.

NAC (2015)'e göre OSB tanılı bireyler için kullanılması gerekli olan bilimsel dayanaklı uygulamalar şu şekilde belirlenmiştir:

- Davranışsal müdahaleler,
- Bilişsel davranışsal müdahale paketi,
- Küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal müdahaleler,
- Dil eğitimi,
- Model olma,
- Doğal öğretim stratejileri,
- Aile eğitimi,
- Akran öğretim paketi,
- Temel tepki öğretimi,
- Çizelgeler,
- Replikli öğretim,
- Kendini yönetme,
- Sosyal beceri paketi ve
- Öykü temelli uygulamalar olarak belirlenmiştir.

NAC (2015)'e göre OSB tanılı bireyler için kullanılması gerekli olan bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra NPDC (2014) ise bilimsel dayanaklı uygulamaları şu şekilde belirlemektedir:

- Bilişsel davranışsal uygulamalar,
- Ayrımlı pekiştirme,
- Ayrık denemelerle öğretim,
- Egzersizler,

- Sönme,
- İşlevsel davranışsal değerlendirme,
- İşlevsel iletişim öğretimi, model olma,
- Doğal öğretim uygulamaları,
- Aile eğitim uygulamaları,
- Akran aracılı öğretim,
- Temel tepki öğretimi,
- İpucu, pekiştirme,
- Tepkinin durdurulması/yeniden yönlendirme,
- Replikli öğretim,
- Kendini yönetme,
- Sosyal anlatılar,
- Sosyal beceri uygulamaları,
- Yapılandırılmış oyun grubu,
- Beceri analizi,
- Teknoloji destekli öğretim ve müdahale,
- Geciktirme,
- Video model ve görsel destek sistemleri gibi uygulamalardır.

Yukarıda yer verilen araştırma sonuçları ve ilgili literatüre göre tipik gelişim gösteren çocuklar gibi OSB olan çocuklarla yürütülen fiziksel aktivite programlarının sosyal beceri ile birlikte diğer gelişim alanlarına da faydalı olduğu görülmektedir. Fiziksel aktiviteyi temele alan programların OSB olan çocukların yetersizlik türlerine göre etkili olarak kullanılacak bir program olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bilimsel dayanaklı uygulama programlarının fiziksel aktiviteleri içerdiği (NPDC, 2014) dolayısıyla OSB tanılı çocukların tanımlayıcı özelliklerinden biri olan, sosyal beceri eksikliğinin (APA, 2013) giderilmesinde kullanılacak uygulamalar arasında fiziksel aktivite programlarına yer verilebileceği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında OSB ve OSB tanılı çocukların özelliklerinin, sosyal beceri, OSB tanılı çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri, OSB'li çocuklarda sosyal beceri ve sosyal beceri eğitiminin önemi, fiziksel aktivite, fiziksel aktivitenin çocukların gelişim alanlarına faydası, OSB tanılı çocuklarda fiziksel aktivitenin önemi ve OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde fiziksel aktivitenin önemi konularına değinilmesinin uygun olacağı düşünülmüş ve bu kapsamda

bu konu başlıklarına ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

OSB ve OSB Tanılı Çocukların Özellikleri

OSB, nörogelişimsel bir bozukluk olup, sosyal duygusal gelişimlerinde farklı kapsamda bozulmalar yaşayan, farklı derecelerde kısıtlı ve tekrarlayan davranışlar sergileyen çocukları etkileyen; sözlü ve sözsüz iletişimi, sosyal etkileşimi ve performansı etkileyen bir gelişimsel yetersizliktir (APA, 2013; Lord ve Mc Gee, 2001). OSB ile sıklıkla ilişkilendirilen diğer özellikler, tekrarlayan faaliyetlere ve kalıplaşmış hareketlere katılım, çevresel değişime veya günlük rutinlerdeki değişikliklere karşı direnç ve duygusal deneyimlere olağandışı tepkilerdir (Kırcaali-İftar, 2009; Smith, 2006). Bununla birlikte ilgiler veya aktiviteler, kalıplaşmış veya tekrarlayan motor hareketler, nesnelerin veya konuşmanın kullanımı, oldukça kısıtlı sabit ilgiler ve çevrenin duygusal yönlerine olağandışı ilgi OSB tanılı bireylerde görülen özellikler olarak ifade edilmiştir (APA, 2013). OSB'li bireylerin bir diğer özelliği sosyal iletişim yetersizlikleri olup bu yetersizliklere ilişkin bazı örnekler; televizyonda duyduklarını tekrarlama, göz temasını sürdürmekte zorluk yaşama, kapsamlı talimatları anlamada zorluk yaşama, kendisine sarılan birinden uzaklaşma, öğle yemeğinde tek başına oturmayı ya da teneffüslerde kendi başına oynamayı tercih etme ve rol yapma oyunu oynamakta zorluk çekme olarak ifade edilmiştir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017; Ulusal Otizm Merkezi, 2020). OSB'nin belirtileri genellikle çocuğun yaşamının erken evrelerinde, 1 ila 3 yaş arasında ortaya çıkar, ancak tanı genellikle üç yaş ve sonrasında kadar konulamaz (Al Shirian ve Al Dera, 2015). OSB'nin spektrum yapısı sebebiyle otizm belirtileri her bireyde farklı biçimde ortaya çıktığı için, OSB tanısı alan çocuklar farklılık gösterebilirler (APA, 2013). Semptomlar nörolojik temelli ve OSB tanısı alan bireyler arasında yaygın olmasına rağmen, semptomların davranışsal sunumu, fonksiyonel bozukluğun boyutu, gerekli destek seviyeleri çeşitlidir ve bireyler arasında önemli ölçüde farklılık gösterir (Hyman vd., 2020). DSM-5, bozukluğun kapsamını ve destek gerekliliğini belirlemek için bir belirti şiddeti sistemi içerir ve zihinsel yetersizlik göstermeyenler genellikle yüksek işlevsellikte OSB olarak tanımlanırlar (Hiller, Young ve Weber, 2014). Güncel tanımlamalardan biri olan APA (2020) ve Ulusal Otizm Merkezi'ne (2020) tanıma göre, otizm tanısı ve şiddeti sosyal iletişim bozukluklarına ve kısıtlayıcı, tekrarlayan davranış

kalıplarına dayansa da, davranışlar genellikle farklılık gösterir ve her bireye özgüdür. Pek çok davranış çocuktan çocuga farklılık gösterse ve birden fazla bağlamda olsa da, OSB ile ilişkili bazı ayırık davranışlar da vardır (Ulusal Otizm Merkezi, 2020; Webber ve Scheuermann, 2008).

Otizm tanı ölçütlerinin belirlenmesi aynı zamanda kimin ne tür eğitim alacağını belirlemede, erken tanı ile birlikte yoğun müdahaleler bireylerin topluma katılım ve bağımsız yaşam olasılığını da artırmaktadır. Diğer bir deyişle, otizmlili bireyleri doğru tanıyabilmek, hizmetlerden kimin yararlanacağı ve tanı alan bireylere ne tür hizmetler sunulması gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır (Demir, 2021). Tanı konulduktan sonra, OSB özelliklerinin şiddeti hafiften şiddetliye doğru değişebilir ve tipik olarak iletişim zorluklarını, sosyal etkileşim zorluklarını ve tekrarlayan veya stereotipik davranışları içerir (Al Shirian ve Al Dera, 2015; Zhang ve Eshghi, 2018). Dünya üzerindeki OSB artışı her yıl düzenli şekilde takip edilmektedir. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezlerine (2021) göre 44 çocuktan 1'ine OSB tanısı konulduğunu raporunda belirtmiştir. İstatistiklere göre, son yirmi yılda OSB daha yaygın hale gelmiş ve tanı oranları erkeklerde kadınlara göre 4,3 kat daha fazladır (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi, 2014, 2020). Teşhis ve teşhisteki artışın gelişmiş tarama teknikleri, artan mesleki farkındalık ve OSB konusunda uzmanlaşmış profesyonel hizmetlerdeki büyümeden kaynaklanmış olabileceği ifade edilmektedir (Obrusnikova ve Cavalier, 2011). Otizmin ciddiyeti de bireyler arasında farklılık göstermektedir; vakalar hafiften şiddetliye kadar değişmektedir ve tipik olarak OSB'li çocukların %0,7 ila 2'sinde zihinsel yetersizlik veya üstün zekâlılık görülebildiği ifade edilmiştir (APA, 2019; Penn, 2006).

OSB'li bireylerin becerileri farklılıklar gösterebilir, her birey kendi bireysel profiline sahiptir ve bu profiller çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar değişebilir (APA, 2013). OSB'nin en önemli tanı kriterlerinden biri dil ve konuşma gelişimindeki bozukluklar olup bu bireylerin dil ve konuşma gelişimleri birbirinden farklılık göstermekte ve yaklaşık yüzde ellisi sözlü dil becerilerine sahip olmadıklarından dil ve iletişim alanında ciddi güçlükler yaşamaktadırlar (Sucuoğlu, 2009; Şahbaz, 2021). OSB'li bireylerin durumları tanılamalarına göre değişmekle birlikte, jestlerle iletişim becerilerine ek olarak ifade edici ve alıcı dil becerileri de derinden etkilenir, ancak OSB'li çocukların çoğu bazı iletişim stratejileri geliştirir (Spence, Sharifi, ve Wiznitzer, 2004). OSB'li bireylerin zihinsel beceri profilleri genellikle geniş bir yelpazede değişiklik gösterebilir (Kırcaali-İftar, 2012). Bazı otizmlili çocuklar normal ve hatta üstün zekâ potansiyeline sahip olabilirken (APA, 2013) diğerleri bilişsel yeteneklerde zorluklar yaşayabilir

(Mastropieri ve Scruggs, 2000). Akranlarının kolayca çözdükleri sorunlar OSB olan bireyler için zor ve karmaşık bir sürecin başlangıcı olabilmektedir (Şahbaz, 2021). OSB'li bireylerin büyük kas gruplarını içeren ve parmak becerilerini içeren becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılık gösterebilir. Bazı otizmlili çocuklar, koordinasyon ve dengeyle ilgili zorluklar yaşayabilirken, diğerleri bu alanlarda yetenekli olabilir. Aynı şekilde, el becerileri ve ince motor becerileri konusunda da farklılık gözlenebilir (APA, 2013). Diğer yandan OSB'li bireylerin görme, işitme, dokunma, koku ve tatma duyularına aşırı duyarlı olabilirler (Graziano, 2002; Şahbaz, 2021). Bazı çocuklar, yoğun duyuusal deneyimlerden kaçınma veya aşırı hassasiyet gibi duyuusal işleme zorlukları yaşayabilirken, diğerleri ise yoğun ilgileri veya takıntılılarıyla dikkat çekebilir (APA, 2013; Rakap vd., 2017). OSB olan bireylerde aşırı hareketlilik, öfke nöbetleri, saldırganlık, uygunsuz korkular, tikler ve uyku sorunları gibi farklı türde problem davranışlar görülebilmektedir (Şahbaz, 2021).

Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, insanların kişilerarası iletişimde kullandıkları beceriler (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994) olarak tanımlanmakla birlikte, belirli bir durumda gerçekleştirilen, olumlu ilişkileri sürdürme veya geliştirme olasılığını en üst düzeye çıkaran davranışlar (Foster ve Ritchey, 1979; Vuran, 2007) olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, bireyin başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma, işbirliği yapma, uyum sağlama ve çatışmaları çözme yeteneği olarak tanımlanan (Gresham ve Elliot, 1984; Yüksel 2004) sosyal beceriler, hem kişisel hem de mesleki hayatta başarı için önemli bir faktör olup, bireyin kendini ifade etme, dinleme, empati kurma, eleştiriye açık olma, liderlik yapma ve takım çalışması gibi alt becerilerden oluşur (Özabacı ve Acat, 2005). Sosyal beceriler, doğuştan gelen bir özellik değil, öğrenilebilen ve geliştirilebilen beceriler (Demirbaş ve Yağbasan, 2006) olup, sosyal beceriyi geliştirmek için bireyin farklı insanlarla tanışma, sosyal aktivitelere katılma, geri bildirim isteme ve alıştırmaya yapma gibi yöntemlerden yararlanması gerekir (Goleman, 2006; Akın ve Abacı, 2011). Matson, Rotatori ve Helsel (1983), sosyal beceriye sahip kişilerin, sosyal etkileşimleri genellikle sosyal olarak arzu edilen ve olumlu geri bildirim alan kişiler olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal becerinin sözel içerik öğeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Uygun bir istekte bulunma
- Bir isteği reddetme
- Kompliman yapma
- Olumsuz geri bildirim verme
- Empatik bir ifade kullanma
- Geribildirim için bir istekte bulunmadır.

Sosyal becerinin sözsüz öğeleri:

- Göz kontağı
- Gülümsemeler
- Sesin yüksekliği
- Konuşma akıcılığı
- Duygusal ton

Sosyal becerinin motor ve jest öğeleri;

- Duruş
- Jestler
- Kafa sallama
- Yüz ifadeleri şeklinde sıralanabilir (Bacanlı, 2012, s. 62-65).

Sosyal beceriler, arkadaşlık kurmak ve sürdürmek için hayati önem taşıyan yakınlık, güven, müzakere ve uzlaşma, kavram ve beceriler hakkında öğrenme bağlamı olan sosyal oyunun gelişip artmasına da (Jordan, 2003) katkı sağlamaktadır. Aile üyeleri ve akranlarla ilişkilerin olumlu gelişimini destekleyen sosyal beceriler (Badiah, 2018), ayrı sözlü ve sözlü olmayan ipuçları aracılığıyla diğer bireylerle etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için kullanılır (Chester, Richdale ve McGillivray, 2019). Bireyler, genellikle farkında olmadan ve sistemli olmayan bir biçimde, aile içinde ve akran gruplarıyla birlikte birçok sosyal beceriyi öğrenebilirler (Avcıoğlu, 2012). Sosyal beceriler bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim gibi gelişim alanlarını desteklediği (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007) için sosyal becerilerin kalitesi önemlidir ve sosyal beceri kalitesi, sosyal rolleri sürdürme, ilişkiler kurma ve sosyal statüyü sürdürme yetenekleriyle incelenmektedir (Spence, Spence ve Shepherd, 1983).

OSB Tanılı Çocuklarda Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal becerilerin, çocukların akranlarıyla etkileşimindeki öneminin büyük olduğu için bazı çocukların bu becerilerin karmaşıklığı nedeniyle yeterince gelişme gösteremeyeceği ve bu durumda arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde azalma ya da daha kısa süreli olabileceği ifade edilmektedir (Avcıoğlu, 2003; Gresham, ve Elliot, 1984; Vuran, 2007). Sosyal beceri ve sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin olarak ilgili literatür ve bu alanda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; sosyal beceri eksikliği olan çocukların sınıf etkinliklerine katılma olasılıklarının daha düşük ve değerlendirmelerde daha düşük performans gösterme olasılıklarının ise daha yüksek olduğu (Buhs ve Ladd, 2001), sosyal beceri eksikliğinin, çocuğun yaşamı boyunca anlamlı sosyal ilişkiler kuramaması sonucunda sosyal izolasyona neden olabileceği (Bellini vd.,2007), olumsuz akran deneyimlerinin duygusal gelişim üzerinde önemli etkileri olabileceği (Herd ve Spoon, 2021), sınırlı pragmatik dil becerileri gibi tekrarlayan sosyal iletişimdeki eksikliklerin de sorunlu davranışlara yol açabileceği (Wolfe vd., 2019) ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak sosyal beceri yetersizliğinin; akademik başarıyı, okula devamı, ruh sağlığını, istihdamda ilerlemeyi ve davranışları etkileyebileceği, yetişkinlikte de devam eden sorunlara yol açabileceği (Sperry ve Mesibov, 2005; Lauderdale-Litten, Howell ve Blacher, 2013 ;Mazurek, Kanne ve Wodka, 2013) ve ilişkiler, istihdam, sağlık ve yüksek öğrenim de dahil olmak üzere gelecekteki yaşam başarıları üzerinde dramatik bir etkiye sahip olduğu (Denham ve Brown, 2010; Silveira-Zaldivara, 2021), genç yaşlardan itibaren sosyal beceri eksikliklerinin zayıf akademik başarı, sosyal başarısızlık ve akran reddi, kaygı, depresyon, madde bağımlılığı ve diğer psikopatoloji türleri gibi zararlı sonuçlara dönüşmeye devam edebileceği ifade edilmektedir. (Bellini vd., 2007). Bunlara ek olarak sosyal becerileri gelişmiş OSB'li çocukların, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha iyi sonuçlar elde ettikleri (Hansen, Frantz, Machalicek ve Raulston, 2017) ifade edilmektedir.

Sosyal beceri eksikliklerinin OSB tanılı bireylerin yaygın bir özelliği olmasına rağmen, OSB tanılı çocukların neden önemli sosyal gecikmeler yaşadıklarına dair tek bir neden veya açıklama bulunmadığı (Cotugno, 2009), sosyal beceri yetersizliğinin OSB tanılı çocuklarda en erken yaşlarından itibaren ortaya çıkan temel zorluklarından biri olduğu (Wimpory, Hobson, Williams ve Nash 2000) ifade edilmektedir. OSB tanılı çocuklar, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve sohbet başlatma ve sürdürme becerisinde zorluklarla karşı karşıyadır ve bunların tümü, sürekli gelişim ve başarı için çok önemlidir

(Silveira-Zaldivara, Özerk ve Özerk, 2021). Lyon ve Krasnegor (1996), OSB'li okul öncesi çocukların sosyal beceri eksikliğinin sınıf uyumunun zayıf olmasına yol açtığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte Kasari ve Patterson (2012) sosyal beceri yetersizliklerinin OSB'li çocukların karşılaştığı en karmaşık ve aşılabilir temel zorluk olabileceğini ileri sürmektedir. Sosyal beceri eksiklikleri OSB tanılı çocukların yaşamları üzerinde pragmatik dil becerileri ve akran ilişkileri gibi diğer bir takım önemli etkilere de sahiptir (Mok vd., 2014). Bu durum gelişimsel sonuçlar için kritik öneme sahiptir (Miller, Young, Hutman, Johnson, Schwichtenberg ve Ozonoff, 2014).

OSB ile ilişkili birçok yetersizlik, genellikle çocuk okula başlamadan önce, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkar ve beyin süreçlerindeki eksiklikler veya farklılıklar ile karakterize edilir (Thapar, Cooper ve Rutter, 2017). Sosyal iletişim eksiklikleri sosyal izolasyona neden olabilir ve OSB tanılı bir çocuğun sosyal olarak etkileşim kurma olasılığını azaltabilir (Silveira-Zaldivara vd., 2021). OSB'li çocukların, sosyal uyarılara karşı azalmış tercih ve yönelim, sosyal aktivitelere ilgi eksikliği, karşılıklı sosyal etkileşimlerde eksiklikler ve sosyal durumlarda zorluklar sergileyebildikleri ifade edilmektedir (Supekar, Kochalka, Schaer ve Wakeman, 2018). Kasari ve Patterson (2012) başkalarıyla ortaklaşa etkileşimde bulunamamanın OSB tanılı bireylerin sosyal etkileşimlerinin nicelik ve niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak sosyal gelişimdeki farklılıklar aynı zamanda OSB tanılı bireyler üzerinde okulu bırakma, madde bağımlılığı, arkadaşlık eksikliği ve suç işleme gibi uzun vadeli etkilere de sahiptir (Carpenter, Shepherd ve Nangle, 2008). Sosyal talepleri arttıkça, sosyal açıklar da büyüdüğü (Silveira-Zaldivara vd., 2021) için OSB tanılı bir çocuğun sosyal beceri eksiklikleri sadece çocuğu değil aynı zamanda ebeveynleri, bakıcıları, eğitimcileri, topluluk üyelerini, akranlarını ve hizmet sağlayıcılarını da olumsuz etkilemektedir (Silveira-Zaldivara vd., 2021).

OSB'li Çocuklarda Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Eğitiminin Önemi

Sosyal gelişim, tüm insanlar için kritik bir gelişim alanıdır (Silveira-Zaldivara vd., 2021) ve OSB'nin temel özelliklerinden biridir (APA, 2013). OSB'li bireyler, ortak faaliyetlere kıyasla tek başına faaliyetlere daha fazla zaman ayırma eğilimindedirler ve tek başlarına oyunda daha fazla zaman geçirirler ve akranlarının yakınında daha az görünürler (Sigman ve Ruskin, 1999). Bunlara ek olarak katıldıkları etkileşimlerin süresi

daha kısa ve kalitesi daha düşüktür (Lord ve Magill-Evans, 1995). OSB, göz teması, yüz ifadeleri, vücut duruşu ve jestler gibi sosyal etkileşimleri düzenleyen sözel olmayan davranış alanlarındaki bozuklukları içerir. Bu durum OSB'li çocukları olumsuz yönde etkiler, çocuklar akran ilişkileri geliştiremez ve sosyal veya duygusal karşılıktan yoksun kalırlar (APA, 2013). Bunun sonucunda OSB'li bireyler çoğu zaman yetersizliği olan ve olmayan kişilerle ilişki kurmakta ve iletişim kurmakta güçlük çeker (Brady, Bruce, Goldman ve Erickson, 2016).

Önemli sosyal beceri eksiklikleri olan OSB'li çocukların sözel ifadeleri başlatma olasılıkları da daha düşüktür ve kendiliğinden soru soramayabilir, bilgi sunamayabilir veya yorum yapamayabilirler (Taylor ve Levin, 1998). OSB tanısı alan çocuklarda sosyal iletişim, sosyal ipuçlarını yorumlama, sözsüz jestler, yaşa uygun arkadaşlıklar geliştirme ve değişime uyum sağlamadaki eksiklikleri, sıklıkla çocukluk ve ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri geliştirmeyi engellemektedir (Parson, Cordier, Vaz ve Lee, Ho, 2017). Sosyal beceriler OSB'li çocukların akranlarıyla anlamlı arkadaşlıklar kurmalarına olanak sağladığından (Jordan, 2003) çocuğa özel müdahaleler OSB'li çocuklarda sosyal etkileşimi artırabilir (McConnell, 2002). Özellikle arkadaşlıklar, yalnızlık duygularını ve sosyal kaygıları azaltmaya yardımcı olabileceği gibi, OSB'li bir çocuğun bir destek sistemi geliştirmesine ve sosyal etkileşim için daha fazla fırsat geliştirmesine de yardımcı olabilir (Bossaert, Colpin, Pijl, ve Petry, 2012). Bunlara ek olarak belirli sosyal becerileri hedef alan müdahaleler ve programlar, OSB'li bireyin ve ailesinin yaşam kalitesini de iyileştirebilir (Chester vd., 2019). Etkili iletişim ve etkileşimde bulunmak, OSB olan çocuklar için yaşam boyu hedeflerdir ve sosyal becerilerin başarılı bir şekilde edinilmesi, diğer kritik gelişim alanlarındaki başarıya da katkıda bulunur (Lee, 2015). Bunlara ek olarak OSB'li çocuklar için uygun sosyal etkileşimler, akademik performanslarının artırmasını ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayabilir (Adreon ve Durocher, 2007; White ve Roberson-Nay, 2009).

OSB'li bireyler her zaman aynı şekilde özellikler göstermese de, belirtiler genellikle göz temasında sorun, isme tepki vermeme, ortak dikkatte kusur, rol yapma ve taklit etmede zayıf beceriler ve sözsüz iletişimde sorunlar içerir (Al Shirian ve Al Dera, 2015). Bu semptomların erken tespiti, erken müdahale hizmetlerine yönlendirme olasılığını artırır ve bu da gelişimsel sonuçların iyileşmesine yol açacaktır (Wiggins vd., 2019). Sosyal becerilerin gelişimi aynı zamanda yetişkinlerle ve akranlarla iletişim, sosyal yanlısı davranışlar, işbirlikçi ve işlevsel oyun gibi diğer alanlarda da gelişmelere yol açabilir (Jung ve Sainato, 2013). Çocukların sosyal beceri eksikliklerini

iyileştirmelerine yardımcı olmanın bir yolu sosyal beceri eğitimidir (Chester vd., 2019). Sosyal beceri eğitimi, gelişimsel gecikmesi olan çocuklara göz temasını artırma, konuşmayı başlatma ve diğer sosyal becerileri artırmaya yönelik belirli becerileri öğretmek için kullanılan bir müdahale türü olarak tanımlanabilir (White, Koenig ve Scahil, 2007). Sosyal beceri eğitimi, özel olarak düzenlenmiş bir eğitim programıdır ve bireylerin sosyal yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyip (Gresham ve Elliott, 1990), bireylerin kendilerini ifade etme, başkalarını dinleme, duygu ve düşüncelerini paylaşma, arkadaş edinme, iş birliği yapma, sorun çözme, eleştiriye açık olma, saygı gösterme gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Avcıoğlu, 2009; Gülay ve Akman, 2009). Sosyal beceri eğitiminin önemi, bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatlarında başarıya ulaşmalarını sağlamasına dayanmaktadır. Sosyal becerileri yeterli olan bireyler, kendilerine ve başkalarına güvenen, olumlu bir benlik algısına sahip, çevreleriyle uyumlu ilişkiler kurabilen, özgüven ve motivasyonlarını arttırabilen bireylerken, sosyal becerileri yetersiz olan bireyler ise, kendilerini yalnız ve dışlanmış hissedilen, olumsuz bir benlik algısına sahip, çevreleriyle uyumsuz ilişkiler kuran, özgüven ve motivasyonlarını kaybeden bireylerdir (Avcıoğlu, 2009; Gresham ve Elliott, 1990; Gülay ve Akman, 2009; Ömeroğlu vd., 2014).

OSB'li çocuklarda sosyal becerilerin değerlendirilmesi, çocukların yeteneklerini, güçlü yönlerini ve zorluk alanlarını anlamak için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu bilgi daha sonra hedeflenen müdahalelerin ve destek hizmetlerinin geliştirilmesine bilgi sağlamak için kullanılabilir (Tager-Flusberg, 2011). Değerlendirmeler sonucunda yapılan sosyal beceri eğitiminin OSB'li çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Chester vd., 2019). Bu kapsamda, OSB'li çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için eğitirken, ebeveynlerin ve terapistlerin seçebileceği birkaç seçenek bulunmaktadır. Bunlardan bazıları sosyal beceri grupları, bire bir terapi, akranlar arası etkileşim, video modelleme olarak sıralanabilir (Tonge, Brereton, Kiomall, MacKinnon, ve Rinehart, 2014). Eğer tipik gelişim gösteren akranlar OSB'li çocuklar için daha erişilebilirse, sosyal etkileşimlerin artma olasılığı daha yüksektir. Ancak, tipik gelişim gösteren akranlarla yalnızca etkileşimde bulunmak veya yakınlık kurmak, sosyal etkileşimler oluşturmak için yeterli değildir; daha yoğun müdahaleye ihtiyaç vardır (McConnell, 2002).

Bu kapsamda McConnell (2002) çocuğa özel müdahalelerin adımlarını şu şekilde tanımlamıştır:

- (a) bilgiyi artırmak ve sosyal problem çözmeyi geliştirmek için genel öğretim müdahaleleri (sosyal hikayeler dahil),
- (b) "temel" sosyal tepkiye yönelik yüksek yoğunluklu pekiştirme,
- (c) sosyal beceri eğitimi,
- (d) yetişkinlerin aracılık ettiği yönlendirme ve pekiştirme
- (e) çeşitli genelleme teşvik teknikleri (özellikle kendi kendini izleme).

Sansosti, (2010) OSB'li çocuklara yönelik sosyal beceri öğretiminin yalnızca OSB olan çocuklardan oluşan küçük gruplarda yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Çocuklar neyi başarılı bir şekilde yapabildiklerini ne kadar çok görürse, o kadar çok yapabileceklerini hissederler ve bunu yaparken kendilerini daha iyi hissederler (Boudreau ve Harvey, 2013). OSB'nin belirgin bir tedavisi olmadığından, sosyal becerileri geliştirmeye yönelik davranışsal müdahalelerin OSB'li çocuklarla çalışan uzmanlar tarafından daha fazla kullanılması gerektiği (Nelson, Axtell, Derby ve Moug, 2011) ifade edilmektedir. Etkili müdahaleler ve öğretiler uygulamaya konulduğunda fiziksel aktivitenin yapıldığı ortamlar, OSB'li çocukların sosyal becerilerini ve takım oluşturma tekniklerini uygulamaları için iyi bir ortam haline gelir ve bunlar daha sonra fiziksel aktivite dışı diğer eğitim ortamlarına genelleştirilebilir (Groft ve Block, 2003).

Fiziksel Aktivite

Fiziksel aktivite kavramı ile egzersiz kavramları birbiri ile ilişkili kavramlardır. Enerji harcaması gerektiren, iskelet kaslarının kullanıldığı her hareket fiziksel aktivite olarak kabul edilir (Tunay,2008). Egzersiz ise düzenli, planlı ve tekrarlanan fiziksel aktivitelerdir ve fiziksel uygunluğun bir veya daha fazla bileşenini korumayı veya geliştirmeyi hedefler (Bay ve Yılmaz, 2020). Bu nedenle, egzersiz ve spor da fiziksel aktivite kapsamına dahilmiş, bununla birlikte fiziksel aktivite kapsamında oyun oynamak, ev işleri yapmak, bahçe işleriyle ilgilenmek, yürümek, merdiven çıkmak, yemek yemek, banyo yapmak gibi günlük yaşamın temel aktiviteleri de bulunmaktadır (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü [HSGM], 2014).

Egzersiz, fiziksel uygunluğu veya sağlığı iyileştirmek veya sürdürmek amacıyla planlanmış, yapılandırılmış, tekrarlayan vücut hareketlerinden oluşan bir fiziksel aktivite alt kümesidir (Dishman, Berthouand ve Boot, 2006). Düzenli fiziksel aktivite ve egzersiz, gelişmiş bilişsel sağlığın bir göstergesi olarak araştırmalarda tutarlı bir şekilde ortaya

konulmuştur (Erickson, Hillman ve Kramer, 2015). Fiziksel aktivite ve egzersizin yürütücü işlevler de dahil olmak üzere bilişsel işlevi olumlu yönde geliştirdiği (Chaddock, Pntifex, Hillman ve Kramer, 2011), biliş ve bilişsel kontrol ile pozitif bir ilişki bağı kurduğu (Erickson vd., 2015) ifade edilmektedir. Fiziksel aktivite ve egzersiz genel olarak tüm biliş koşulları için faydalıdır (Hillman vd., 2009). Fiziksel aktivitenin bilişsel işleve olan olumlu katkısının yanı sıra, ruh sağlığına (Meydanlıoğlu, 2015), bireyin özgüveni ve duygu durumuna da katkı sağladığı görülmektedir (HSGM, 2014).

Fiziksel aktivite ve egzersiz; bireyin sağlığını destekleyen, gelişmiş durumunu sürdüren ve yorgunluğa ile hastalıklara karşı dayanıklılığını artıran hareketlerin bütünüdür (Özer ve Baltacı, 2008). Bu aktiviteler, kronik hastalıkları bireysel olarak önlemede etkili olmanın yanı sıra toplumsal olarak halk sağlığını iyileştirmede önemli bir rol oynar ve kadınlar, erkekler ve her yaştan birey için fiziksel, sosyal, zihinsel ve ruhsal faydalar sağlar (Akyol, Bilgiç ve Ersoy, 2008). Sağlıklı bireyler ve toplumlar için, insanların en ideal düzeyde fiziksel aktiviteye teşvik edilmesi önemlidir (Vural, Eler ve Güzel, 2010). Bu, yaşam süresini uzatmak ve kaliteli bir yaşam için gereklidir.

Fiziksel Aktivitenin Çocukların Gelişim Alanlarına Faydası

Hareket etme, sağlıklı ve olumlu bir çocuk gelişiminin temel bir parçası olarak kabul edilebilir. Çocuk, hareket ederek başkalarına olan bağımlılığını azaltır, becerikli hale gelir, aktif bir yapıya bürünür, merakla dolu bir keşif yolculuğuna çıkar, çevresini keşfeder ve kendi kişiliğini şekillendirir (Orhan, 2019). Çocuğun kendini ve etrafını keşfetmesi için yapacağı hemen hemen her şey fiziksel aktivite olarak görülebilir. Çocuklar zamansal ve mekânsal ortamları keşfetmenin yanı sıra diğer insanlarla iletişim kurarak kendi deneyimlerini de yaşayabilirler (Gohla, 2010). Çocuklar hareket ederek sınırlarını ve güçlü yönlerini keşfederken, zihinsel ve bedensel bağlantının nasıl ele alınacağını öğrenebilirler.

Çocukların büyüme ve gelişme süreci, fiziksel aktivitelerin önemli rolü oynadığı bir süreci içermektedir. Özellikle günümüzde, çocukların hareketsiz yaşam tarzı ve teknoloji bağımlılığının arttığı göz önüne alındığında fiziksel aktivite ve egzersiz, çocukların sağlıklı büyümeleri, gelişimleri ve yaşam kalitelerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Melamett, Rosen ve Heneghan, 2007). Bu durumun yanı sıra fiziksel aktivite, insanların vücutlarının hareket etmesini içeren herhangi bir faaliyettir. Bu

aktiviteler genellikle enerji tüketimini gerektirir ve kasların kullanımını sağlar (Strong vd., 2005). Fiziksel aktivite, günlük yaşamda yapılan hemen hemen her şeyi kapsar. Örneğin yürüme, koşma, yüzme, bisiklet sürme ve hatta bahçe işleri yapma gibi aktiviteleri içerir. Fiziksel aktivite kavramı, düzenli ve planlı bir şekilde yapılan egzersizlere de odaklanmaktadır (Tomporowski, Lambourne ve Okumura, 2011).

Alanyazında fiziksel aktivitenin çocukların gelişimindeki önemini anlatan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Literatürde yerini bulan bu önemden kısaca şu şekilde bahsedilmektedir. Çocuklar için düzenli fiziksel aktivite ve egzersiz programlarının birçok yararı vardır ve bu yararlar hem fiziksel hem de mental sağlığı olumlu yönde etkiler (Kerkez, 2012). Çocukların düzenli fiziksel aktivite yapmaları, fiziksel sağlığını ve gelişimini destekler, birincil kas gruplarının güçlenmesi, kemik yoğunluğunu artırması ve genel vücut koordinasyonunu geliştirmesi gibi sağlık açısından bir dizi fayda sağlar (Saygın, 2003). Çocukların kemik gelişimi ve kas kuvveti açısından daha iyi performans sergilemesi fiziksel aktivite ile doğru orantılıdır (Hardy, Dobbins, Dennehy, ve Destino, 2017). Ayrıca, düzenli olarak yapılan fiziksel aktiviteler kalp ve akciğer sağlığını iyileştirir (Soyuer ve Soyuer, 2008). Sürekli fiziksel aktivite, çocukların obezite ve diyabet gibi yaşam tarzı hastalıklarının riskini azaltarak sağlıklı bir vücut kitle indeksi elde etmelerine yardımcı olur (Taşçı, 2011). Ayrıca, kalp-damar hastalıkları gibi kronik rahatsızlıklara karşı da koruma sağlayabilir (Strong vd., 2005).

Fiziksel aktivite ve egzersiz, çocukların fiziksel sağlığının ve gelişiminin yanında bilişsel gelişimine de olumlu etkilerde bulunur (Orhan, 2019). Fiziksel aktivite ve egzersiz temelli fiziksel aktivitelerin çocukların sosyal (Hillman vd., 2008) ve akademik gelişimi (Muslu, 2023) üzerinde etkileri oldukça önemlidir. Fiziksel aktivite, prefrontal korteks, hipokampus ve bazal ganglionlar dahil olmak üzere beyin yapılarının büyümesini ve gelişmesini desteklemektedir (Dolu, Bahür, Demirer, Kulak ve Çam, 2016). Fiziksel aktivite sırasında beyne daha fazla oksijen pompalanır, kan dolaşımı artar ve beyin hücrelerinin aktivitesi artar (Alpkaya ve Mengüta, 2004). Bunun sonucunda, çocukların (Avanoğlu, Karakaya ve Hazar, 2020) problem çözme, yaratıcılık ve bilişsel becerileri gelişmektedir (Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Mechelen ve Chinapaw, 2012; Aydın, Filiz ve Durnalı, 2022). Ayrıca fiziksel aktivite yapan çocukların konsantrasyon, dikkat ve hafıza becerileri, hafıza kapasitesi ve dikkat süresi artmaktadır (Johnson ve Smith, 2019). Bu alanlar, akademik başarı için hayati önem taşıyan planlama, karar verme ve konsantrasyon gibi yürütücü işlevlerde yer almaktadır (Chaddock-Heyman vd., 2014).

Yapılan araştırmalarla bu sonuçlar desteklenmektedir (Melamett vd., 2007; Strong vd., 2005; Tomporowski vd., 2011).

Fiziksel aktivitelerdeki başarı, çocukların benlik kavramını anlayabilmesinde (Dishman, Dunn, Sallis, Vandenberg ve Pratt, 2009) ve öz yeterliklerinde (Bandura, 1997) nemli bir değişken olarak görülmektedir. Fiziksel aktivite ve egzersiz, çocukların stresi azaltmalarına yardımcı olur ve ruh halini iyileştirir, bu da daha olumlu bir öğrenme ortamı yaratır (Tomporowski vd., 2011). Bu gelişimler düşünüldüğünde fiziksel aktivite ve egzersizden elde edilen bu faydalar, sınıf ve iş ortamları için çok önemli olan öğrenmenin temeli ile ilgilidir (Dobbins, Husson, DeCorby ve LaRocca, 2013).

Fiziksel aktivitenin, çocukların sağlıkları ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Taras, 2005). Fiziksel aktiviteler çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirerek sosyal becerilerini artırmaktadır (iriş, 2018). Fiziksel aktiviteler çocuklara birliktelik imkanı sunarak sosyalleşmeleri için fırsatlar tanımaktadır (Garcia ve Lopez, 2016). Fiziksel aktivite ile çocuklar takım çalışmasını öğrenebilir, liderlik becerisi edinebilir ve diğer çocuklarla iletişim kurmak için fırsat bulabilirler (elik ve şahin, 2013).

Özetlemek gerekirse; Fiziksel aktivite ve egzersizin çocukların gelişim alanlarına ilişkin faydaları incelendiğinde araştırma sonuçları ve ilgili literatür fiziksel aktivite ve egzersizin, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı büyüme ve gelişme sürecinde düzenli fiziksel aktivitelerin teşvik edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Düzenli olarak yapılan aktivitelerin, çocukların sağlıklarını korumalarına ve yaşam boyu aktif kalmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak çocukların bu alanlarda sağlıklı gelişmelerini desteklemek için ebeveynler, öğretmenler ve toplum liderleri, çocukların fiziksel aktivitelere aktif katılımını sağlamak için çeşitli fırsatlar yaratmalı ve onları teşvik etmelidirler ayrıca çocuklara çeşitli spor ve oyun fırsatlarını sunmalıdırlar.

OSB Tanılı Çocuklarda Fiziksel Aktivitenin Önemi

Fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişime yardımcı olduğu için fiziksel aktivite önemlidir (Nichols, Block, Bishop ve McIntire, 2019). Hareket etmek, aktivite kısıtlaması olan kişilerin sağlığını korumak ve geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda hareketsizlik nedeniyle ortaya çıkan hastalıkları da önlemektedir (Azboy, 2021). Fiziksel aktivite, günlük yaşama entegre edilmeli ve davranış değişikliği ile yaşam tarzı haline getirilmelidir (Karakuş ve Çakır, 2020). Örneğin, her bireyin kendi koşullarına uygun olarak yapabileceği yürüyüş, merdiven kullanma, bahçe işleri yapma, dans etme ve takım sporları gibi fiziksel aktiviteler bulunmaktadır. Hareketsiz bir hayat süren kişiler, fiziksel aktiviteye kısa sürelerle başlamalı ve zamanla artırmalıdır. (HSGM, 2014; Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2014). Fiziksel aktivitenin birçok şekli, çeşidi ve yoğunluk seviyesi vardır. Bunlar arasında yürüme, dans etme, uzun yürüyüşler yapma, bisiklet sürme, spor yapma ve planlı egzersizler gibi temel hareket becerileri, aktif oyuncaklarla oyun oynama ve boş zaman etkinlikleri bulunur.

Yetersizliği olan bireylerde düzenli fiziksel aktivitenin birçok olumlu etkisi bulunmaktadır (Öz, 2021). Fiziksel aktivitenin kas-iskelet sistemi problemlerinin önlenmesi, sağlığın geliştirilmesi, fiziksel uygunluğun artırılması, duruş ve denge becerilerinin geliştirilmesi, öz saygının artması, kilo kontrolünün sağlanması, kas ve kemiklerin güçlendirilmesi, enerjik hissetmeyi sağlama, stresi azaltma, gevşemeyi teşvik etme ve bağımsız yaşamı destekleme gibi önemli etkilerinin olduğu belirtilmektedir (HSGM, 2014). Çocuk ve ergenler için fiziksel aktivitenin fiziksel, sosyal, zihinsel ve sağlık açısından (Smith, Rigby, Netherway, Wang, Dodd-Reynolds, Oliver, Bone ve Foster, 2022) faydalı olduğu ve düzenli fiziksel aktivitenin, artan zihinsel ve sosyal zorluklara karşı koruyucu olabileceği ve sağlık hizmetlerine olan olası ihtiyacı azaltabileceği (Keogh, Axelsson, Gonzales, Lockwood ve Lange, 2022) ifade edilmektedir.

Otizimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Çelik ve Buğday, 2022). Fiziksel aktivite ve egzersiz bu yöntemlerdendir. Otizimli bireylerin fiziksel aktivitelerle birçok beceri kazanmaktadır. Fiziksel aktiviteler OSB'li çocuklar için eğlenmek, dinlenmek veya oyalanmak için serbest zamanlarında tekrarlanabilir hem de günlük hayatlarında, sosyal etkinliklerde ve daha bağımsız olabilecekleri bazı faaliyetlerde kullanılabilir (Karaküçük, 2012). Fiziksel aktivite ve egzersiz OSB tanılı çocuklarda sınırlı ve yineleyici davranışlarını

azaltabilmekte, dikkat sürelerini artırabilmekte ve uyum sağlama becerilerini geliştirebilmektedir (Buğday, 2018; Savucu, 2020). OSB tanılı çocukların gelişimine katkı sağlamak için fiziksel aktivite ve egzersiz programları uygulanmalıdır (Gökgöz, 2019). Bu programlar, motor becerileri, psikomotor gelişimi, sosyal etkileşimi, davranış problemlerini ve öz bakım becerilerini olumlu yönde etkileyerek OSB tanılı çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yardımcı olabilir (Savucu, 2020). Fiziksel aktivite ayrıca OSB'li çocukların özgüvenini, özsaygısını ve duygusal durumunu da artırırken, stres ve kaygılarını azaltır (Pan ve Frey, 2006; Görgün ve Melekoğlu, 2016; Savucu, 2020).

Fiziksel aktivite ve egzersiz, OSB tanılı çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirme de ve okuldaki başarısını etkilemesi yönünde pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Buğday, 2018; Gökgöz, 2019). OSB'li çocuklar genellikle akranlarıyla fiziksel aktivitelere katılarak arkadaşlıklar kurmak ister ve bunu yapmaya çalışırlar (Myles ve Simpson, 2002). OSB'li çocuklar akranlarıyla uygun şekilde etkileşime girebildiklerinde sosyal yeterlilik ve sosyal ilişkiler geliştirirler (Camargo vd., 2016). OSB'li çocuklar aynı zamanda pasif oyun türlerini seçme eğilimindedir ve boş zamanlarında akranlarına göre daha az aktiftirler (Chen ve Zhao, 2018). OSB'li çocuklar için tek başına fiziksel aktivite faydalıdır, ancak OSB'li çocukları beden eğitimi dersine entegre etmek olumlu sosyal beceri gelişimi için (Qi ve Wang, 2018) önemli görülmektedir. OSB'li çocuklar, fiziksel aktivite sırasında diğer çocuklarla etkileşime girerek, sıra beklemeyi, kurallara uymayı, işbirliği yapmayı ve iletişim kurmayı öğrenebilirler (Ayvazoglu, Kozub ve Butera, 2006). Fiziksel aktiviteye katılan otizmliler çocukların, katılmayan otizmliler çocuklara göre daha fazla sosyal etkileşim gösterdikleri ifade edilmektedir (Aksoy, 2020). Bu nedenle, fiziksel aktivite, otizmliler çocuklarda sosyal becerinin geliştirilmesi için etkili ve faydalı bir araçtır. Yürüyüş, koşu, bisiklet sürme gibi aerobik egzersizlerin otizmliler çocuklarda sosyal beceriyi geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Aksoy ve Çetin, 2020). Bunlara ek olarak Zhao ve Chen (2018), 12 haftalık bir fiziksel aktivite programından sonra OSB'li çocukların sosyal beceri ve sosyal etkileşim envanterlerinde program öncesine göre daha yüksek puanlar aldığını bulmuşlardır. Fiziksel aktivitenin otizmliler çocuklarda sosyal beceriyi geliştirmek için düzenli olarak, bireysel ve grup halinde yapılmasını önerilmektedir (Kaya ve Özdemir, 2021).

OSB tanılı çocukların fiziksel aktiviteye katılma olasılıkları tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşüktür. Chen ve Zhao'ya (2018) göre OSB tanılı çocuklar, sosyal

engeller nedeniyle fiziksel aktiviteye katılma ve akranlarıyla oynama fırsatlarının sınırlı olması nedeniyle fiziksel hareketsizlik riskiyle karşılaşmaktadır. Bu nedenle OSB'li çocukların çoğunluğu top atma ve yakalama, dengeleme, atlama, ayakkabı bağlama, koşma veya başkalarının fiziksel hareketlerini taklit etme gibi ince ve kaba motor becerilerde yetersizlikler yaşamaktadırlar. Bu durum OSB'li çocukları çocuklukta obeziteye ve diğer sağlıkla ilgili kaygılara karşı daha duyarlı hale getirir (Bashe ve Kirby, 2001; Healy, Haegele, Grenier ve Garcia, 2016). OSB'li çocukların %23,05'i obez olarak sınıflandırılırken, tipik gelişim gösteren akranlarının %18,5'i obez olarak sınıflandırılmaktadır (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri, 2017).

Fiziksel aktivitenin kendi kararını verme (Reid ve O'Connor, 2003), akademik performans ve görev davranışı gibi çocukların bilişsel ve uyum yetenekleri üzerinde de olumlu etkileri (Chen ve Zhao, 2018) bulunmaktadır. Fiziksel aktivite OSB'li çocuklara birçok fiziksel fayda sağlamanın yanında aynı zamanda olumlu davranış değişikliklerine de yardımcı olabilir (Menear ve Neumeier, 2015). Kahraman olma, gol atma, lider ya da kaptan olarak görevlendirilme fırsatları OSB'li çocuklar için motive edici olabilirken aynı zamanda akranlarıyla çalışırken sosyal becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Zhang ve Griffin, 2007).

OSB'li çocuklarda koşu egzersizi sonrasında yaklaşık 40 dakika boyunca uyumsuz davranışlarda azalma olduğu (Menear ve Neumeier, 2015), bisiklete binme derslerinin öz yeterliliği geliştirdiği (Todd, Reid ve Butler-Kisber, 2010) ifade edilmektedir. Fiziksel aktivite müdahalelerinin, OSB'li çocukların rahatsız edici davranışlarını azalttığı yönünde araştırma sonuçları da (Rosenthal-Malek ve Mitchell, 1997) bulunmaktadır. OSB'li çocuklarda fiziksel aktivite sonrasında dikkat süresi, dürtü kontrolü, sosyal davranış ve öğrenmede iyileşmeler de kaydedilmiştir (Menear ve Neumeier, 2015). Araştırma sonuçları, sosyal etkileşimlerin, özellikle arkadaş sahibi olma, akran desteği, fiziksel aktivite ortamı ve öğretim stratejileriyle ilişkili olduğunu (Devine, 2016; Klavina ve Block, 2013; Spemcer-Cavaliere ve Watkinson, 2010) ifade etmektedir.

Uygun müdahale ve eğitim programı uygulandığında OSB'li çocukların fiziksel aktivitelere katılma olasılıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Holland, Holland, Haegele ve Morgan, 2019). OSB'li çocuklarda tipik gelişim gösteren akranları gibi, aktivitelere katılarak fiziksel olarak sağlıklı olma ve fiziksel olarak aktif olmanın eğlenceli yollarını öğrenme potansiyeline sahiptirler (Pangrazi, Beighle, Vehige ve Vack, 2003). OSB'li çocuklar için sosyal iletişim zor olsa da içerisinde fiziksel aktiviteleri barındıran beden eğitimi dersi çocuklara işbirliği, takım çalışması, empati ve kişisel sorumluluk gibi sosyal

iletişim ve becerileri geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunan bir derstir (Bailey, 2008). OSB'li çocukların çok fazla gürültüye, çok parlak ışığa ve bir alandaki çok fazla nesneye karşı aşırı duyarlı oldukları (Nichols vd., 2019) göz önüne alındığında, fiziksel aktivite ve beden eğitimi dersleri aracılığı ile bu duyarlılık seviyesi düşürülebilir. Bu faydaların ortaya çıkması için etkinliklerin bireylerin durumlarına göre tasarlanması yararlı olacaktır.

OSB’li Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Fiziksel Aktivitenin Önemi

OSB tanılı çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Çünkü otizmlili çocukların sosyal becerilerini geliştirmek, hem çocuğun bireysel yaşam kalitesini artırabilmekte hem de toplumda daha bağımsız ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesini sağlayabilmektedir (Güven ve Diken, 2014). Geliştirilen sosyal beceriler sayesinde kazanmış oldukları iyi bir iletişim becerisi, sosyal etkileşim, öz bakım ve öğrenme becerileri, empati ve duygusal farkındalık, otizmlili çocukların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur ve daha bağımsız ve mutlu bir geleceğe adım atmalarını sağlar.

Fiziksel aktivite programlarının OSB tanılı bireyler açısından çeşitli faydaları bulunmaktadır (Toscano, Carvalho ve Ferreira, 2017). Fiziksel aktivite, otizmlili çocukların motor yeteneklerini, öz bakım becerilerini, dil ve bilişsel gelişimlerini, grup içinde çalışma becerilerini ve öz düzenleme yeteneklerini olumlu bir şekilde etkileyebilir (Derer, 2018). Fiziksel aktivite, otizmlili çocukların sosyal iletişim becerilerinde ve okuldaki başarılarında da pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017). Bu nedenle, otizmlili çocuklara rekreasyonel faaliyet olarak fiziksel aktivite imkânı sunmak, onların yaşam kalitesini ve sosyal uyumlarını arttırmak için önemlidir (Görgün ve Melekoğlu, 2016; Yener, 2020;).

Fiziksel aktivitenin otizmlili çocukların iletişim, işbirliği, empati ve arkadaşlık kurma gibi sosyal becerilerini artırdığı (Lang vd., 2010; Yanardağ, Aras ve Emiroglu, 2013), sosyal becerilerin gelişimi için yapılandırılmış, grup halinde ve eğlenceli fiziksel aktivitelerin tercih edilmesi gerektiği (Ayvazoglu vd., 2006; Obrusnikova ve Cavalier, 2011) hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle etkileşim kurma, işbirliği yapma, paylaşma, sıra bekleme, kurallara uyma ve duygularını ifade etme gibi sosyal becerileri öğrenmelerine yardımcı olabileceği (Ayvazoglu, Kozub ve Butera, 2015; Bremer, Balogh

ve Lloyd, 2015; Lang vd., 2010) ayrıca OSB'li çocukların özgüvenini, özsaygısını ve öz değerlendirmesini artırabileceği (Bremer vd., 2015; Lang vd., 2010) ifade edilmektedir. Fiziksel aktivitenin OSB'li çocukların sosyal becerilerine olan faydaları, fiziksel aktivitenin türüne, yoğunluğuna, süresine ve ortamına bağlı olarak değişebilir. Örneğin, yapılandırılmış ve grup halinde yapılan fiziksel aktiviteler, OSB'li çocukların sosyal becerilerini bireysel ve serbest oyunlara göre daha fazla geliştirebilir (Ayvazoglu vd., 2015; Lang vd., 2010). Ayrıca, fiziksel aktivitenin OSB'li çocukların sosyal becerilerine olan faydaları, çocuğun yaşına, cinsiyetine, OSB derecesine ve bireysel ihtiyaçlarına göre de farklılık gösterebilir (Bremer vd., 2015). Bu nedenle, fiziksel aktivitenin otizmlili çocuklarda sosyal becerinin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılması durumunda, fiziksel aktivitenin uygun şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Problem

Tipik gelişim gösteren çocuklar, aileleri ve akranları başta olmak üzere diğer tüm bireyler ile doğal olarak etkileşime girer ve bu etkileşimlerinden dolayı sosyal becerilerini geliştirebilirler.

OSB tanılı bireyler ise başkalarıyla günlük etkileşimler yoluyla karmaşık sosyal beceriler geliştirme derecelerini sınırlayan sosyal iletişim becerilerinde eksiklikler gösterirler (APA, 2013). Ortalama ile ortalamanın üzerinde bilişsel sahip otizmlili bireylerden hayatta başarılı olma olasılığı en yüksek olanların sosyal olarak daha yetkin olan birey olduğu ifade edilmektedir (Mordre vd., 2012). OSB tanılı çocuklar için sosyal talepler her geçen yıl için artma eğilimindedir ve bu da artan sosyal zorluklarla sonuçlanmaktadır (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke ve Gulsrud, 2012; Reichow, Barton, Boyd ve Humme, 2012). Müdahale edilmeme durumunda bu tür sosyal yetersizliklerin devam edeceği ve zamanla daha belirgin hale geleceği hatta devam eden sosyal zorlukların ergenlikte ruh sağlığı komorbiditesi geliştirme riskini artıracığı (Fisher ve Taylor, 2016; Humphrey ve Symes, 2011) ifade edilmektedir. OSB tanılı çocukların, destek olmaksızın doğal olan sosyal etkileşim yoluyla sosyal becerileri öğrenmekte güçlük çektikleri bilinmektedir. Bununla birlikte OSB'li çocukların, sosyal becerilerini geliştirmek için iyi planlanmış ve iyi uygulanacak müdahalelere ihtiyacın olduğunu ortaya koyan çalışmalara alan yazında rastlanılmaktadır (Aksoy, 2020; Crozier ve Lloyd,

2016; Li ve Wang, 2017; MacDonald, Lord ve Ulrich, 2013; Pan, Tsai ve Chu, 2009; Sowa ve Meulenbroek, 2012).

Özellikle erken çocukluk döneminde uygulanan müdahale programları sonraki dönemlerde yaşanabilecek sosyal sorunların önlenmesinde, en azından azaltılmasında etkili olabilir. Sosyal becerilerin sosyal yeterliğin temeli olduğu göz önüne alındığında sosyal becerileri geliştirme programları aynı zamanda, bireylerin sosyal yeterliliğini de geliştirecektir. Tüm özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi OSB tanılı çocukların da kapsayıcı ortamlarda eğitim almaları çok önemlidir. OSB tanılı çocukların sosyal becerileri geliştiği takdirde akranları ile olan ilişkileri de gelişmeye devam edecek ve kapsayıcı ortamlarda eğitim almaları daha kolay olacak ve çocukların eğitim-öğretim süreçleri açısından önemli bir yol izlenmiş olacaktır. Bu araştırma ile OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin fiziksel aktivite etkinlikleri ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Nitekim OSB tanılı çocuklarda sosyal becerilerinin geliştirilmesi için fiziksel aktivitenin önemli olduğunu ifade eden araştırmalar görülmektedir (Crozier ve Lloyd, 2016; Li ve Wang, 2017; MacDonald, Lord ve Ulrich, 2013; Pan, Tsai ve Chu, 2009 ;Sowa ve Meulenbroek, 2012). Bütün bu araştırma sonuçları, fiziksel aktivitenin otizmliler çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Araştırmalar, fiziksel aktiviteye katılan otizmliler çocukların, katılmayanlara kıyasla daha fazla sosyal etkileşim gösterdiğini belirtmektedir (Aksoy, 2020).

Fiziksel aktivite, otizmliler çocuklarda sosyal becerinin geliştirilmesi için etkili ve faydalı bir araçtır. Uygun müdahale ve eğitim uygulandığında OSB'li çocukların fiziksel aktivitelere katılma olasılıkları daha yüksek olabilir (Holland, Holland, Haegele ve Morgan, 2019). Bu kapsamda OSB'li çocukların sosyal beceri yetersizlikleri ve alan yazından elde edilen bilgilerden yola çıkarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretime ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu programların etkililiğini ortaya çıkması için programın uygulanmış ve sonuçlarının sınanmış olması gerekir. Bu çalışmada, çalışmanın problemini, OSB'li çocukların sosyal becerilerine yönelik olarak hazırlanmış öğretimin etkililiğinin araştırılması oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin (FADÖ) etkililiğini araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. FADÖ, otizmi olan öğrencilerin sosyal becerilerinde (selamlaşma, sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardım ya da bilgi isteme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dinleme, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma, yeni bir etkinlik başlatma) etkili midir?
2. FADÖ, otizmi olan öğrencilerin edindikleri sosyal becerileri dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin FADÖ'ye ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Eğitilmelerine erken yaşlarda başladığında ve eğitim süreçlerinde, ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından da önerilen bilimsel dayanıklı uygulamalar kullanıldığında OSB olan bireylerin gelişim ve ilerlemelerinin daha hızlı olduğu bilinmektedir.

Küçük çocuklardan genç yetişkinlere kadar, oyunlar ve spor dahil olmak üzere fiziksel aktiviteye katılım, sosyal etkileşimlerin başkalarıyla ilişki kurmak için daha düşük bir engelle gerçekleştiği daha doğal bir ortam olarak görülebilir. Bu ortamda bireyler fiziksel, bilişsel ve iletişim becerilerini geliştirme ve arkadaşlık kurma konusunda daha fazla fırsata sahip olabilir (Hoogsteen ve Woodgate, 2010). Sosyal beceriler, olumlu sosyal etkileşimlerle sonuçlanan ve etkili kişilerarası iletişim için gerekli olan sözlü ve sözlü olmayan davranışları kapsayan belirli davranışlar olarak tanımlanabilir (Elliott ve Gresham, 1987). Sosyal becerilere örnek olarak gülümsemek ve göz teması kurmak, soru sormak ve sorulara cevap vermek ve sosyal bir alışveriş sırasında iltifat etmek ve kabul etmek sayılabilir (Beidel, Turner, ve Morris, 2000). Çocuklukta

sosyal beceriler, sürekli olarak akran kabulü, akademik başarı ve zihinsel sağlık dahil olmak üzere olumlu gelişim sonuçlarıyla ilişkilidir (Hartup, 1989).

OSB'li bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyal eksiklikleri aşmak için belirli yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar incelendiğinde NPDC (2014) raporunda OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında egzersizin yer aldığı görülmektedir. Fiziksel aktivite programlarının OSB'li çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde olumlu etkileri olabileceği (Reinders, Branco, Wright, Fletcher ve Bryden, 2019) ifade edilmektedir. Fiziksel aktivite, algıları geliştirirken aynı zamanda dayanıklılığı, dengeyi, koordinasyonu, kuvveti ve esnekliği artırarak fiziksel uygunluğu destekler. Kilo kontrolüne yardımcı olur, istenilen davranışların oluşmasına katkıda bulunur, tekrarlayıcı davranışların azalmasına yardımcı olur, saldırganlık eğilimini azaltır, dikkati artırır, akademik faaliyetlere katılımı iyileştirir, el becerilerini ve sosyal becerileri geliştirir (HSGM, 2014). OSB'li çocuklarda ve genç yetişkinlerde sosyal, davranışsal ve akademik becerileri geliştirmeye yönelik bir müdahale alternatifi veya diğer tedavileri tamamlayıcı olarak fiziksel aktivite, ebeveynlerden ve klinisyenlerden ilgi görmektedir ve araştırmalar, fiziksel aktiviteyi etkili bir müdahale olarak desteklemektedir (Arnell, Jerlinder ve Lundqvist, 2020; Tiner, Cunning ve Pittman, 2021). Davranışsal müdahale stratejileri arasında, fiziksel aktiviteye, zihinsel ve fiziksel sağlığın yanı sıra sosyal etkileşimler için doğal fırsatlar sağlamadaki rolü nedeniyle otizm spektrumundaki bireyler için yararlı bir müdahale bileşeni olarak kabul edilmiştir (Lee ve Vargo, 2017). Alan yazın incelendiğinde, OSB tanılı çocukların motor beceri düzeylerine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Liu, 2013; Pan, 2014; Whyatt ve Craig, 2012). Bunun yanı sıra OSB tanılı çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizliğini gidermede etkili olan etkinliklerden birinin de fiziksel aktivite ve OSB tanılı çocuklarda sosyal becerilerinin geliştirilmesi için fiziksel aktivitenin önemli olduğunu ifade eden araştırmalar olduğu da görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde; Pan, Tsai ve Chu (2009) 18-23 yaşları arasında OSB tanılı erkek gençlerle yaptığı çalışmada bir egzersiz programı uygulamışlardır. Programın sosyal etkileşim, sosyal davranış ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Bremer, Crozier ve Lloyd (2016) tarafından yapılan araştırmada da farklı türdeki fiziksel aktivitelerin (örneğin, yüzme, futbol, dans) sosyal etkileşim, iş birliği becerileri ve takım çalışması gibi sosyal yetenekleri geliştirdiğini, Sowa ve Meulenbroek (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da otizmlili çocuk ve gençlerin bir spor veya egzersiz programına katıldıklarında sosyal becerilerinde (göz teması kurma, jest ve ifade kullanma

yeteneklerinde artış ve sosyal etkileşim yeteneklerinde) gelişme önemli ölçüde iyileşme olduğunu ortaya koymuşlardır. MacDonald, Lord ve Ulrich (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, otizmlili çocukların hokey gibi fiziksel aktivitelere katıldıklarında sosyal becerilerinin geliştiğini; Li ve Wang (2017) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmacılar, otizmlili çocukların düzenli olarak fiziksel aktiviteye katıldıklarında sosyal etkileşim becerilerinde gelişme olduğunu ve bu gelişmenin uzun vadeli olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar daha çok belli yaş (örneğin; 12-18 gibi) aralığında olan ve belirli aktivitelerin (örneğin; yüzme, dans, judo gibi) OSB tanılı bireylerle yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda fiziksel aktiviteleri temele alan bu araştırma ile OSB tanılı okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkililiğini ortaya koyan bir çalışmaya alan yazında rastlanılamamıştır. Çünkü bu araştırma çocuklar daha okul öncesi dönemde iken uygulanabilecek nitelikte bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Buna ek olarak bu araştırmada yer verilen fiziksel aktiviteler özel bir uygulama alanı gerektirmeyen gerektiğinde sınıf ortamında ve rahatlıkla uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurması ve gerek özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri, gerekse beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından rahatlıkla kullanılabilir olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1-) Bu çalışma 60-72 aylık, otizm tanısı olan ve aynı zamandan sosyal beceri yetersizliği olan öğrencilerle sınırlıdır.

2-) FADÖ'nün içeriğinde yer verilen 18 etkinlik ile sınırlıdır. FADÖ'nün içeriği oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır.

3-) Araştırma sonuçları sosyal beceri kontrol listesinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

4-) Genelleme verilerinin alınmaması.

5-) Araştırma sürecinde öğrenciler özel eğitim rehabilitasyon merkezinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda eğitimlerine devam etmektedir.

Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Sosyal-iletişimsel işlevsellikte önemli zorluklar ve tekrarlayıcı ve kısıtlayıcı davranışlar ve duyuşsal hassasiyetlerle kendini gösteren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, gülümseme, paylaşma ve göz teması kurma gibi başkalarıyla etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için kullanılan sözlü ve sözsüz davranışlardır (Kwon, Kim ve Sheridan, 2012).

Fiziksel Aktivite: Günlük hayatta yapılan bisiklet, yüzme, yürüme, mekik vb. vücut hareketlerdir (Bek, 2008).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmada OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, fiziksel aktiviteye dayalı öğretim, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama ortamı, araştırmacı özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Aşağıda sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkisi araştırılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yöntemi, tekrarlanabilir gözlemler ve ölçümler üzerine kurulu olup objektif bir nicel ve sayısal araştırma biçimidir (Tüzün, 2010). Deneysel desenler, araştırmacının denetimi altında yapılan ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2000; Cohen ve Manion, 1997; Fraenkel ve Wallen, 1996; Gay ve Airasian, 2000; Gay, 1996; Karasar, 2005). Deneysel desenler, kontrolsüz, kontrol gruplu, rasgele seçilmiş kontrol gruplu ve zaman serisi gibi farklı kategorilere ayrılır (Campbell ve Stanley, 1963). Deneysel çalışmalar, bir değişkenin etkilerini gözlemleyerek ve neden-sonuç ilişkilerini belirleyen en geçerli ve güvenilir yöntemlerden biridir (Franken ve Wallen, 2006). Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlerler (Cohen ve Manion, 1997; Gay, 1996; Gay ve Airasian, 2000). Birçok farklı deneysel desen bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan tek gruplu ön test-son test deneysel deseninde, bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve deney öncesi ile deney sonrası ölçümler yapılır (Cohen ve Manion, 1997; Fraenkel ve Wallen, 1996; Gay ve Airasian, 2000). Creswell (2012), yeni bir eğitim modülünün geliştirilip uygulandığı

araştırmalarda, araştırmanın doğası gereği tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretim etkililiğinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırma sürecinde yeni bir öğretim programı geliştirilip uygulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma için en uygun desen ‘‘Tek grup öntest – sontest kontrol grupsuz deneysel desen’’dir. Tek grup öntest – sontest desende, tek bir grupta deneysel bir işlem uygulanarak deneklerin bağımlı değişkenle olan ilişkisi incelenir. Veriler, deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak elde edilir ve karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu kapsamda bu araştırmanın bağımlı değişkenini OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini OSB olan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerini artırmak için geliştirilmiş olan FADÖ oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulundan 10.04.2023 tarih ve 104 karar sayılı etik kurul izni alınmıştır (Ek-1).

Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanılmasının amacı, belirli kısıtlılıklar nedeniyle çalışma yapılması zor olan katılımcıların, araştırmanın yürütülmesini kolaylaştıracak şekilde seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklem için belirlenen kriterleri karşılayan kişiler, olaylar veya durumlar örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir il merkezinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim gören OSB tanılı üç okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında ilgili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden araştırma izni alınmıştır (Ek-2).

Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci

İl Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlüğünden yasal izinle 60- 72 ay arasında bulunan çocukların listesi alındıktan sonra destek eğitim almak için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine giden çocuklar tespit edilmiştir. Öğretimin aynı merkezde yapılması planlandığından bir merkezde yer alan çocuklardan çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu uygulamanın asıl amacı öğretim sürecince kullanılacak olan malzemelerin taşınmaları ile ilgili zorluk yaşanması sabit bir kurulumun gerekli olmasıdır.

Bu kapsamda, çocukların belirlenmesinde yasal izinler alındıktan sonra katılımcılara ilişkin seçim kriterleri belirlenmiştir.

1. Otizm tanısına sahip olması, (Çözger raporunda tıbbi tanılama kısmında otizm tanısı almış olmak)
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda Otizme ilişkin destek hizmetlerinin önerilmiş olması.
3. Otizm dışında farklı bir yetersizliğin bulunmaması,
4. Bir ve iki basamaklı yönergeleri gerçekleştirebilmesi,
5. Sözel dili en az basit cümle düzeyinde kullanıyor olması,
6. 60-72 ay arasında olması,
7. GOBDÖ-5 değerlendirme aracından yüksek riskli grupta olması.

Çalışma Grubunun Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi

1-) Otizm tanısı için sağlık kurulu raporları incelenmiştir.

2-) Bir ve iki basamaklı yönergeleri gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin kontrolü için temel düzeyde belirlenmiş olan eylemleri yapıp yapamadıkları araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi (Ek-3) ile kontrol edilmiştir.

3-) Sözel dili en az basit cümle düzeyinde kullanıp kullanamama durumlarının tespiti için öncelikle ailelerle görüşmeler yapılmış, özne ve yüklem yapısında alıcı ve ifade edici dil becerilerini kullanabilen çocuklar belirlenmiştir. Daha sonra ailelerin vermiş oldukları bilgilerin doğruluğunun kontrolü için çocuklar ile görüşme yapılmıştır. Çocuklara fiziksel etkinlik yapan çocuk fotoğrafları gösterilmiş ve çocuklara bu fotoğrafta yer alan çocukların neler yaptıkları sorularak sözel dili en az basit cümle düzeyinde kullanıp kullanmadıkları tespit edilmiştir (Örneğin: İp atlayan çocuk fotoğrafı,

basketbol oynayan çocuk fotoğrafı ve bisiklet süren çocuk fotoğrafı). Bu kapsamda fiziksel etkinliklerde yer alan, eylem bildiren cümleleri ifade edebilen çocuklar dahil edilmiştir.

4-) Yaş (ay) tespiti için kimlik bilgileri kontrol edilmiştir.

5-) GOBDÖ-5 değerlendirme ölçeğinden 85 veya daha yüksek puan almış olmak. Alan uzmanı ve GOBDÖ uygulayıcı eğitimi alan bir alan uzmanı tarafından çocukların Çözger raporlarını destekleyici olarak uygulanmıştır. Çocukların devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde aileler ile görüşmeler ayarlandıktan son 1 gün içerisinde bütün ailelere uygulanmış ve tamamlanmıştır.

Değerlendirme sonucunda araştırmada katılımcı kriterlerini karşılayan, yaş aralığı 60-72 ay arası, ailelerinin çalışmaya katılmasına onay verdiği üç öğrenci ve yedek olarak tutulmak üzere belirlenen bir öğrenci olmak üzere toplam dört öğrenci belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuk ve ebeveynlerin bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk ve Ebeveynlere Ait Bilgiler

Katılımcılar	Yaşı (Ay)	Cinsiyeti	Anne Yaşı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Yaşı	Baba Öğrenim Durumu
1.Katılımcı	71	Erkek	44	Lisans	54	Doktora
2.Katılımcı	65	Erkek	39	Lisans	41	Lisans
3.Katılımcı	62	Erkek	35	Önlisans	35	Yüksek Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan çocukların üçüde erkek ve yaşları (ay) 62 ile 71 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları (ay olarak) 66’dır. Birinci katılımcının annesi lisan mezunu, 44 yaşında, babası doktora mezunu ve 54 yaşındadır. İkinci katılımcının anne ve babası lisans mezunu olup annesi 39, babası 41 yaşındadır. Üçüncü katılımcının annesi 35 yaşında, önlisans mezunu, babası 35 yaşında, yüksek lisans mezunu dur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların ilki ailesi tarafından daha 6. ayında bireysel farklılıkları tespit edilmiş bu süreçte ailenin bilinçli olması erken dönemde durumu fark

etmelerine imkan sağlamıştır. Bunun üzerine doktora gitmişlerdir. Ancak doktor sağlık kurulu raporu vermemiş gelişim durumunu takibe almıştır. Bu süre zarfında aile yoğun bir özel eğitime başlamış ve çocuklarının gelişimini desteklemişlerdir. Özel eğitimin yanında ergo terapi ile de eğitimi desteklemişlerdir. Üç yaşında ise tıbbi olarak otizm tanısı almıştır. Üç yaşında tanı aldıktan sonra kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak bir okul öncesi kurumda eğitimine devam etmiştir. Sosyal etkileşime sınırlı olsa girebilmekte ancak karşıdaki kişiden soru yöneltilmediğinde iletişim kurmamaktadır. Tıbbi tanılama yapılanaya kadar hafta da 2 saat eğitim almış sonrasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesinde hafta da 30 saat eğitim almaktadır. Okul sürecine başlangıçta aile çocuk ile birlikte sınıfa girerek uyum sürecini gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan ikinci çocuk ise 2.5 yaşında doğrudan doktor kontrolü sonrasında tıbbi tanı olarak otizm tanısı verildikten sonra özel eğitime başlamıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak okul öncesi kuruma gitmiş ve rehabilitasyon merkezlerinden de eğitim almaya devam etmiştir. Sınırlı sayıda yönergelere cevap verebilmekte ve yönergeleri gerçekleştirebilmektedir. Aile okul sürecinde herhangi bir oyun ablası desteğini kullanmadıklarını ve doğrudan sınıfa başladıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü çocuk ise ailesi tarafından konuşma güçlüğü yaşadığı gerekçesi ile doktora götürülmüş ve tıbbi tanılama sonucunda otizm tanısı almıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında özel okul öncesi kurumuna haftada 30 saat devam etmekte ve haftada 2 saat rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların hiç biri daha önceden fiziksel aktiviteye ilişkin bir eğitim almamışlardır. Çalışma kapsamında ailelerden gerekli olan onam formları alınmıştır. Ayrıca ailelerin tümü çalışmaya katılımları için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında ailelerden gerekli olan onam formları alınmıştır (Ek-4). Ayrıca ailelerin tümü çalışmaya katılımları için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir.

Bağımsız Değişken: Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretim (FADÖ)

Bu çalışmanın amacı OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde FADÖ'nün etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada OSB olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde FADÖ kullanılmıştır. FADÖ, doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak düzenlenmiştir.

FADÖ'nün oluşturulması üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki kapsam geçerliği kapsamında öğretimin içeriğinin belirlenmesi ve aktivelerin oluşturulması, ikincisi etkinliklerin uygunluğunun hesaplanması (değerlendiriciler arası uyumun hesaplanması) ve son olarak da etkinliklerin uygulanması aşamalarıdır.

(1) İçeriğinin Belirlenmesi ve Aktivelerin Oluşturulması Aşamaları.

FADÖ için etkinliklerin oluşturulması sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı ile Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programındaki hedefler göz önünde bulundurulmuştur. Bu aşamada, deneysel uygulamanın kapsam geçerliliğini sağlamak için her bir hedefe uygun etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacı tarafından toplamda 18 etkinlik oluşturulmuş ve bu etkinlikler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı ile Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programındaki hedeflere yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı.

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocukların motor gelişimini Yer Değiştirme Hareketleri, Denge Hareketleri, Nesne Kontrolü, Küçük Kas Kullanımı Gerektiren Hareketler ve Müzik ve Ritim eşliğinde hareket olmak üzere beş temel başlık altında sunmuştur. Bu programa ilişkin kazanımlar, yaş grupları bazında üç ana kategori altında toplanmıştır: 36-48 aylık çocukların motor gelişimi, 48-60 aylık çocukların motor gelişimi ve 61-72 aylık çocukların motor gelişimi. Bu yaş grupları için sırasıyla 21, 21 ve 18 kazanım belirlenmiştir. Buna göre 1.etkinlik 48-60 ay arasındaki çocuklar için yer değiştirme hareketi yapar kazanımına (kazanım no:8) ve 61-72 ay arasındaki çocuklar için denge hareketleri yapar kazanımına (kazanım no:9), 2.etkinlik 61-72 ay arasındaki çocuklar için denge hareketleri yapar kazanımına (kazanım no:9) uygundur. Etkinliklerde yer alan okul öncesi eğitim programına ait kazanımlar 36-48 ay, 48-60 ay ve 61-72 ay gruplarına göre yer değiştirme hareketleri yapar, denge hareketleri yapar, nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar ve küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar kazanımlarına göre sınıflandırılmıştır. Hangi etkinliklerin hangi kazanımlara dayandığı çalışma kapsamında incelenmiş olup, bu veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Programına Ait Kazanımlar

1.Etkinlik	Kazanımlar	36-48 Ay	48-60 Ay	61-72 Ay
	Yer değiştirme hareketleri yapar		8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
2.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-2	1-7-8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
3.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-2-4-5	1-3-4-5-8	1
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	7		
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
4.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-2-5	1-4-7-8	1
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		11-13	4-5
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.		11	
5.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	10	8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		11	4
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.		11	

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

<i>Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Programına Ait Kazanımlar</i>				
	Kazanımlar	36-48 Ay	48-60 Ay	61-72 Ay
6.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1	1	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
7.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	4-5	1-3-4-5-7-8	1
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
8.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar		1-7-8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
9.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar		8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
10.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar			
	Denge hareketleri yapar.		8	
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	7-8	11	4-5-6
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			6
11.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-5	1-4-5-8	4
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	7		
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
12.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-2	1	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	10	11	4
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.		11	

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

<i>Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Programına Ait Kazanımlar</i>				
	Kazanımlar	36-48 Ay	48-60 Ay	61-72 Ay
13.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1	1-7-8	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			5
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
14.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1-2-3-7	1-3-4-5	1
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		11	
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
15.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar			
	Denge hareketleri yapar.			
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		8	9
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
16.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	1	7	
	Denge hareketleri yapar.			9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.			
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			
17.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar	2-4-5	2-3-4-5-9	1
	Denge hareketleri yapar.	2-4-5	3-4-5-9	1-9
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	7-8	11	4
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.		11	4
18.Etkinlik	Yer değiştirme hareketleri yapar			
	Denge hareketleri yapar.			
	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		11	4
	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.			

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için tasarlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı, bilişsel gelişim, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, kaba motor gelişimi, ince motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve uyum becerileri gelişimi alanlarından oluşmaktadır. Program, motor gelişimi alanında kaba motor ve ince motor gelişimini içeren iki ana başlık altında sunulmaktadır. Kaba motor gelişimi alanında 44, ince motor gelişimi alanında ise 25 olmak üzere toplamda 69 kazanım bulunmaktadır. Buna göre 1. etkinlik 49-60 ay çocuklar için hareket alanındaki 1.10 ve 1.11 nolu kazanımlarına; 61-78 ay çocuklar için 1.20-1.21-1.22-1.23 nolu kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerde yer alan okul öncesi özel eğitim öğretim eğitim programına ait kazanımlar 37-48 ay, 49-60 ay ve 61-78 ay gruplarına göre ve hareket, denge ve nesne kontrolü alanındaki kazanımlara göre oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında hangi etkinliklerde hangi kazanımlara yer verildiği Tablo 3'te detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 3

		<i>Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programına Ait Kazanımlar</i>		
		37-48 AY	49-60 AY	61-78 AY
		Kazanım Numaraları		
1.Etkinlik	Hareket		1.10-1.11	1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge			2.7
	Nesne kontrolü			
2. Etkinlik	Hareket		1.10-1.11	1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.3		2.7-2.9
	Nesne kontrolü			
3.Etkinlik	Hareket		1.6-1.11	1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge			2.7
	Nesne kontrolü	3.1		3.9
4.Etkinlik	Hareket		1.10-1.11	1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge			2.7
	Nesne kontrolü	3.1		3.9
5.Etkinlik	Hareket		1.6-1.10-1.11	1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge			2.7
	Nesne kontrolü	3.1		3.8-3.9

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

<i>Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programına Ait Kazanımlar</i>				
		37-48 AY	49-60 AY	61-78 AY
Kazanım Numaraları				
6.Etkinlik	Hareket		1.5-1.10-1.11	1.18-1.20-1.21 1.22-1.23
	Denge	2.3		2.9
	Nesne kontrolü		3.6	3.10
7.Etkinlik	Hareket			1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.3	2.5-2.10-2.11	2.9
	Nesne kontrolü			
8.Etkinlik	Hareket	1.2	1.5-1.10-1.11	1.18-1.20-1.21-1.22
	Denge	2.1-2.2-2.3-2.4		2.7-2.9
	Nesne kontrolü			
9.Etkinlik	Hareket		1.5-1.6-1.10-1.11	1.15-1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.3		2.7-2.9
	Nesne kontrolü	3.2	3.5	3.7
10.Etkinlik	Hareket		1.6-1.10-1.11	1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.3		2.7-2.9
	Nesne kontrolü	3.3		
11.Etkinlik	Hareket	1.1-1.2-1.3	1.4-1.6-1.10-1.11-1.14	1.15-1.20-1.21-1.22-1.23-1.24
	Denge	2.3		2.7
	Nesne kontrolü			
12.Etkinlik	Hareket		1.6-1.10-1.11	1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge			2.7
	Nesne kontrolü	3.1-3.3	3.4	3.8-3.9
13.Etkinlik	Hareket		1.6-1.10-1.11	1.15-1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.3		2.7-2.9
	Nesne kontrolü	3.1	3.4	3.9
14.Etkinlik	Hareket		1.6-1.7-1.8-1.10-1.11-1.12	1.15-1.16-1.18-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.1-2.2-2.3	2.5	2.7-2.8-2.9
	Nesne kontrolü			
15.Etkinlik	Hareket		1.6-1.7-1.8-1.10-1.11-1.12	1.15-1.16-1.20-1.21-1.22-1.23
	Denge	2.1-2.2-2.3	2.5	2.7-2.8
	Nesne kontrolü		3.4	

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

		<i>Etkinliklerde Yer Alan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programına Ait Kazanımlar</i>		
		37-48 AY	49-60 AY	61-78 AY
		Kazanım Numaraları		
16.Etkinlik	Hareket	1.1-1.3	1.4-1.6-1.7-1.8- 1.10-1.11-1.13	1.16-1.17-1.20- 1.21-1.22-1.23
	Denge	2.1-2.2-2.3	2.5	2.7-2.8
	Nesne kontrolü		3.4	3.9
17.Etkinlik	Hareket	1.1-1.3	1.4-1.6-1.8-1.10- 1.11-1.12	1.15-1.16-1.20- 1.21-1.22-1.23
	Denge	2.1-2.2-2.3	2.5	2.7-2.8
	Nesne kontrolü	3.1	3.4	3.9-3.11
18.Etkinlik	Hareket		1.7-1.8-1.10- 1.11	1.16-1.20-1.21- 1.22-1.23
	Denge	2.1-2.2-2.3	2.5	2.8
	Nesne kontrolü	3.1	3.4	3.9

İçeriklerin oluşturulması aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı ile Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programındaki hedefler göz önünde bulundurulmuş, sosyal beceri kontrol listesinde yer alan ve ilgili öğretim programlarında yer alan kazanımlara yer verilen fiziksel aktivite eğitim programı ile geliştirilebileceği belirlenen sosyal beceriler belirlenmiştir. Bu kapsamda 1.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, bilgi isteme, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama, etkinliği bitirme; 2.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, sırasını bekleme, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma; 3.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sözel yönergelere uyma, dinleme ve etkinliği bitirme; 4.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, bilgi isteme, yardım isteme, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme ve etkinliği bitirme; 5.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme ve etkinliği bitirme; 6.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma; 7.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dinleme, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme; 8.etkinlik;

selamlaşma, kurallara uyma, sırasını bekleme, sözel yönergeler uyma, dinleme, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma ve lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma; 9.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sözel yönergeler uyma, dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma ve yeni bir etkinlik başlatma; 10.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, bilgi isteme, sözel yönergeler uyma, dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme ve etkinliği bitirme; 11.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, yardım isteme, sözel yönergeler uyma dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme, lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma; 12.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, bilgi isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergeler uyma, dinleme, sırasında uygun oturma ve dikkatini toplama; 13.etkinlik; selamlaşma, işbirliği ile çalışma, sözel yönergeler uyma, dinleme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma; 14. etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, yardım isteme, sözel yönergeler uyma, dinleme, dikkatini toplama, etkinliği bitirme ve lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma; 15.etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, bilgi isteme, sözel yönergeler uyma ve dinleme etkinliği bitirme; 16. etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergeler uyma, dinleme, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma, yeni bir etkinlik başlatma, lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma; 17. etkinlik; selamlaşma, kurallara uyma, bilgi isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergeler uyma, dinleme, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma ve 18.etkinlik; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergeler uyma, dinleme, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma, lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma sosyal becerilerinin geliştirilmesini içerecek şekilde hazırlanmıştır.

(2) *Etkinliklerin Uygunluğunun Hesaplanması (değerlendiriciler arası uyumun hesaplanması).*

Taslak etkinliklerin kapsam geçerliliğini belirlemek adına, özel eğitim ve beden eğitimi/spor alanlarında çalışan iki akademisyen, biri milli eğitim bakanlığından özel eğitim öğretmeni, biri milli eğitim bakanlığı özel eğitim uygulama okulunda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak üzere toplam beş uzmandan etkinlikler hakkında

değerlendirme istenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler, Lawshe'nin (1975) geliştirdiği kapsam geçerlilik oranları ve indeksleri üzerinden her bir etkinlik için değerlendirici arası uyumu hesaplamak için kullanılmıştır. Kapsam geçerliliğini belirleme amacıyla çeşitli teknikler geliştirilmiş olsa da, Lawshe'nin (1975) yaklaşımı, basitliği ve kullanılabilirliği nedeniyle daha yaygın olarak tercih edilen bir tekniktir (Ayre ve Scally, 2014). Bu teknik, bir ölçme aracının kapsam analizini bir dizi uzman görüşüne dayandırarak gerçekleştirir. Araştırma kapsamında her bir etkinlik için hesaplanan kapsam geçerlilik oranları ve indeksleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Etkinliklere İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri

	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
Etkinlik 1	4	1	-	,60*
Etkinlik 2	5	-	-	1,00
Etkinlik 3	5	-	-	1,00
Etkinlik 4	4	1	-	,60*
Etkinlik 5	5	-	-	1,00
Etkinlik 6	5	-	-	1,00
Etkinlik 7	5	-	-	1,00
Etkinlik 8	5	-	-	1,00
Etkinlik 9	5	-	-	1,00
Etkinlik 10	5	-	-	1,00
Etkinlik 11	5	-	-	1,00
Etkinlik 12	5	-	-	1,00
Etkinlik 13	5	-	-	1,00
Etkinlik 14	5	-	-	1,00
Etkinlik 15	5	-	-	1,00
Etkinlik 16	5	-	-	1,00
Etkinlik 17	5	-	-	1,00
Etkinlik 18	5	-	-	1,00

Toplam uzman sayısı: 5

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO): 1.00

Kapsam geçerlik İndeksi (KGİ): 0,8

*KGÖ=CVRcritical değeri (1.00)'nin altındaki maddeler

Toplam 18 taslak etkinlik formu 5 uzmana değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Uzmanlardan herhangi bir etkinlik için "düzeltilmeli" seçeneğini işaretlemişlerse, "Düzeltilmesi gereken nokta ne şekilde olmalıdır?" şeklinde görüşlerini yazmaları istenmiştir. "ıkarılmalı" seçeneğini işaretlemişlerse ise, "Cevabınızın çıkarılması gerektiğine dair nedeniniz nedir?" şeklinde her bir madde için görüşlerini belirtmeleri talep edilmiştir. Uzmanlardan biri etkinlik 1 ve biri etkinlik 4 için düzeltilmeli şeklinde görüş bildirirken diğer tüm etkinlikler için tamamı kullanılabilir sekinde görüş bildirmiştir. Düzeltilmeli şeklinde görüş bildiren uzmanlardan birinin gerekçesi; etkinlik için çoklu beceriye sahip olması nedeniyle yönergelerin biraz daha sadeleştirmesinin uygun olacağı; diğer uzmanın gerekçesi ise etkinliğin başlangıcında fiziksel açıdan bazı hareketlerden önce, yapılması daha kolay ve uygun olan hareketler ile başlanmasının uygun olacağı şeklindedir.

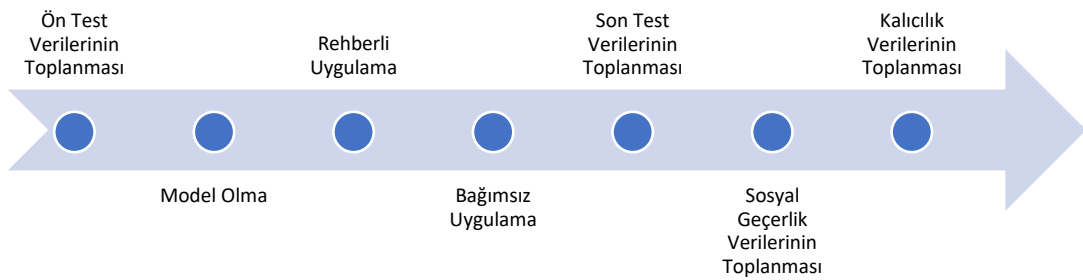
KGO, ölçekteki her bir madde için -1 (tamamen reddedilen) ile +1 (tamamen kabul edilen) arasında bir değer ifade etmektedir. Eğer tüm katılımcılar bir maddeyi "Uygun" olarak değerlendirirse, o maddenin KGO değeri 1 olur. Ancak KGO değeri sıfır veya negatifse, madde kapsam geçerliliği açısından yetersiz kabul edilir ve ölçekten çıkarılır (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975). Ayrıca, Lawshe'ye göre her bir madde için pozitif bir değere sahip olması durumunda, $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik lt (KG=CVRcritical=critical CVR) hesaplanmalıdır. Bu araştırmada, beş uzman için minimum gereken Kapsam Geçerlik lt (KGO) 1.00 olarak belirlenmiştir (Ayre ve Scally, 2014). Etkinliklerde sadece iki öğe (etkinlik1 ve etkinlik 4) için KGO değeri 1.00'ın altında olan .06 değerinde bulunmuştur. Bu öğeler için uzmanlardan gelen geri bildirimler gözden geçirilmiş, düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman görüşü alınmıştır. Bu süreç sonucunda tüm öğeler için Kapsam Geçerlik lt (KGO) yeniden 1.00 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, elde edilen KGİ değerinin KG değerinden büyük olması (KGİ>KG), ölçekteki maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Yeşilyurt ve apraz, 2018). Tüm bu bulgular, geliştirilen etkinliklerin yüksek kapsam geçerliliğine sahip olduğunu ve araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

(3) Etkinliklerin uygulanması.

Çalışmanın uygulama süreci pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Pilot Uygulama: Asıl uygulama sırasında ortaya çıkabilecek aksalıkların tespit edilmesi, öğretimin öğrencilere uygunluğunun belirlenmesi, etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılabilecek problemler, uygulama ortamının özellikleri, uygulama zamanının yeterli olup olmadığı gibi hususları incelemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu süreçte uygulama aşamasında tesadüfi hatalar belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Pilot uygulama kapsamında tesadüfi olarak seçilen 4 etkinlik 2 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmış ve uygulama sürecinde herhangi bir aksaklık olup olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama asıl uygulamanın yapılacağı merkezde yapılmıştır. Asıl uygulama kapsamındaki etkinlikler için gerekli olan materyaller pilot uygulama sürecinde denenmiştir. Uygulama, özel eğitim merkezinin müsaitlik durumu göz önüne alınarak cumartesi ve pazar günleri yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda herhangi bir eksiklik görülmemiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

Asıl Uygulama: Asıl uygulama, uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı, araştırmanın yapıldığı özel eğitim merkezinde otizmli çocukları ile fiziksel etkinlikler içeren çalışmalar yürüttüğü için araştırma kapsamında uygulayıcı olarak görev almıştır. Asıl uygulama sürecinde öğretim haftada 2 gün uygulanacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Öğretim, öğrencilerin aileleri ve kurumun müsaitlik durumu göz önüne alınarak Cumartesi ve Çarşamba günleri yapılmıştır. Etkinlikler sabah 1 oturum, öğleden sonra 1 oturum olmak üzere günde 2 oturum şeklinde uygulanmıştır. Öğretim 4.5 hafta sürmüştür. Öğretim, doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak planlanmış ve uygulanmıştır.



Şekil 1. Uygulama Süreci Aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırmada ilk olarak ön test verileri alınmıştır. Uygulama sürende tüm çocuklara aynı anda öğretim yapılmıştır. Asıl uygulama sürecinde

model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde her 4 etkinlikten sonra 1 defa öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. Uygulamanın sona ermesinin ardından sontest verileri toplanmıştır. Ardından sosyal geçerlik verileri ve daha sonra ise kalıcılık verileri toplanmıştır. Uygulama sürecinde; ön test, öğretim sırası izleme, son test, kalıcılık ve sosyal geçerlik verilerinin kim tarafından, nasıl ve nerede toplandığına ilişkin ayrıntılı açıklamalar *Veri Toplama Süreci* başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Doğrudan öğretim yönteminin ilk aşamasında öğretilecek olan bilgi, örnekler verilerek ve model olarak sunulur. Sonrasında rehberli uygulamalar yapılır ve geri bildirim verilir. Son olarak öğrencinin bağımsız bir şekilde uygulama yapması istenir ve uygulama sonunda öğrenci pekiştirilir (Kozloff, LaNunziata ve Cowardin, 1999). Güzel (1998)'in ifade ettiği gibi, doğrudan öğretim, müdahale edilen içeriğin ardışık sıralanması, öğrencilerin tam katılımı, öğretmenin düzeltici geribildirimler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, uygulanması ve sonrasında geri çekilmesi anlamına gelmektedir. Engelman, Becker, Carnine ve Gersten (1988) tarafından belirtildiği üzere, doğrudan öğretimin iki önemli kuralı, kısa süre içinde yoğun öğretim sunmak ve detayları kontrol altında tutmaktır. Model olma aşaması, çocuğa kazandırılacak becerinin etkinliklerle açıklanarak ve betimlenerek uygulanması sürecidir (İlik, 2009; Dağseven-Emecen, 2008). Bu aşamada uygulayıcı, hedeflenen beceriyi detaylı bir şekilde sunar. Doğrudan öğretimin ikinci aşaması, rehberli uygulamadır. Bu aşamada, öğretim çocukların bağımsızlığını destekleyecek şekilde yapılandırılır (Moore, 2007). Öğretmen, her çocuğun katılımını sağlar, gerektiğinde düzeltici ve hızlı geribildirimler sunar. Öğretmen, yardımı zamanla azaltır ve çocuklar etkinliği kendi başlarına gerçekleştirebilecek duruma geldiklerinde bağımsızlık kazanırlar. Model olma ve rehberli uygulama oturumlarının amacı öğrencilerin öğretilen stratejiyi uygulamada bağımsızlaşmalarını sağlamaktır (Güzel, 1999). Bu sebeple, bu oturumlarda öğrenciler öğrendikleri stratejiyi modelleme aşamasında uygulamış, araştırmacı ise öğrencilere rehberlik etmiş ve düzeltici geri bildirimlerde bulunmuştur. Başarılı bir rehberli uygulama aşamasının ardından, öğrenciden, modelleme ve rehberli uygulama aşamalarındaki etkinlikleri aynı zorluk seviyesinde farklı bir senaryoda gerçekleştirmesi beklenir. Öğrencinin, senaryodaki rolü kendiliğinden yerine getirip getirmediği gözlemlenir. Bu aşama, öğrencinin bağımsızlık kazanma sürecidir. Eğer öğrenci doğru bir şekilde gerçekleştirirse, bu davranış pekiştirilir; eğer hatalıysa, aynı senaryoya dönülerek rehberli uygulamalarda role ilişkin hatırlatıcı ipuçları verilir (Güzel, 1998). FADÖ uygulanırken

doğrudan öğretim yönteminin aşamaları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda uygulayıcı, etkinliğe başlamadan önce çocuklara o oturumdaki etkinliğin ne ile ilgili olduğundan ve etkinlikte kullanılacak malzemelerden bahsetmiştir. Etkinliğe ait materyaller uygulamadan önce araştırmacı ve uygulamacı tarafından salona getirilmiştir. Etkinlikte kullanılacak olan malzemeler çocuklarla birlikte hazırlanmıştır. Malzemelerin hazırlanma aşamasında çocukların yeterli katılım sağlamadığı durumlarda, araştırmacı ve uygulamacı gerekli hazırlıkları yapmışlardır. Malzemeler hazırlandıktan sonra etkinliğin uygulanma sürecine geçilmiştir. Uygulama, doğrudan öğretim modelinin üç aşamasını takip etmiştir. İlk aşamada, uygulayıcı çocuklara etkinliğin nasıl yapılacağını modellemek için detaylı bir açıklama yapmıştır. Bu aşamada uygulayıcı, etkinliği detaylı ve anlaşılır bir şekilde anlatmış ve çocuklara adım adım göstererek anlatmıştır. Daha sonra, ikinci aşama olan rehberli uygulama aşamasına geçilmiştir. Rehberli uygulama aşamaları her bir çocuğun bağımsız olarak etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri ana kadar uygulanmıştır. Toplam 18 etkinlik uygulandığı için araştırma sürecinde herbir etkinlik için en az 1 rehberli uygulama aşaması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte etkinliğin ve çocukların etkinliği yapabilme durumlarına göre rehberli uygulama sayıları arttırılmıştır. Uygulayıcı, bu aşamada çocuklarla birlikte etkinliği gerçekleştirmiş ve çocukların aktif katılımıyla birlikte kendi rolünü giderek azaltmıştır. Bu süreçte uygulayıcı, çocuklara geri bildirimlerini vermiştir. Üçüncü aşama ise bağımsızlık aşamasıdır. Bu aşamada çocuklar, etkinliği bağımsız olarak yapmış ve etkinlik tamamlanana kadar bu aşama devam etmiştir.

Ortam

Araştırma süreci öğrencilerin eğitim gördükleri rehabilitasyon merkezinin spor salonunda gerçekleştirilmiştir. Ortam 72 metrekare büyüklüğünde bir salondur. Salonun alt zemini tamamen tatami ile kaplıdır. Aktivitelerin gerçekleştirileceği futbol topu, antreman merdiveni, takozlu slalom seti, antrenman çanağı, antrenman hunusi, koordinasyon çemberi, 3, 4 ve 5 numara top ve ayrıca sağlık topları bulunmaktadır. Spor salonu, özel eğitim merkezinin alt katında bulunmaktadır. Spor salonunun bir kenarının üst kısmı tamamen cam ile kapatılmıştır. Bununla birlikte spor salonunun giriş kapısı içerinin net bir şekilde görülebilmesine imkan sağlayan şekilde konumlandırılmış olup kapının üst kısmı camdan yapılmıştır. Spor salonunun sahip olduğu bu imkanlar öğretim sürecinde ebeveynlerin ilgili öğretim sürecini izlemelerine imkan vermektedir. Araştırma

verilerinin toplanabilmesi ve güvenilirlik verilerinin kaydı için bulunulan ortamda video kamera bulundurulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın yürütüldüğü spor salonu ve kullanılan malzemelere ilişkin fotoğraf örnekleri ekte (Ek-10) sunulmuştur.

Araştırmacı Özellikleri

Araştırmacı sınıf öğretmenliği lisans ve yüksek lisans mezunudur. Beden eğitimi ve spor eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış olup spor bilimleri alanında doçent ünvanına sahiptir. Özel eğitim alanında doktora yapmaktadır. Araştırmacı, Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Sporda Eğitsel Stratejiler, Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi, Erken Çocuklukta Farklı Yaklaşımlar ve Programlar, Davranış Bilimlerinde İleri Araştırma ve Davranış Bilimlerinde İleri İstatistik gibi doktora derslerini almıştır.

Uygulayıcı Özellikleri ve Eğitimi

Uygulayıcı spor bilimleri alanında lisans ve yüksek lisans mezunu olup yine spor bilimleri alanında doktora yapmaktadır. Uygulayıcının otizm ve fiziksel aktivite konularında çalışmaları bulunmaktadır. Bu kapsamda uygulayıcının “Otizmlilerde Egzersiz Temelli Fiziksel Aktivitelerin Motor Becerilere Etkisi” ve “Egzersiz Temelli Fiziksel Aktivitelerin Otizm Tanısı Almış Çocuklarda Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Üzerine Etkisi” gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır. Bununla birlikte, uygulayıcı araştırmanın yapıldığı özel eğitim merkezinde özel gereksinimli çocuklar ile fiziksel aktivite içeren çalışmalar yürüttüğü için araştırma kapsamında uygulayıcı olarak görev almıştır. Araştırma sürecinin amaca uygun bir şekilde yürütülmesi için uygulayıcıya araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim OSB olan çocukların özellikleri ve FADÖ olmak üzere iki başlıkta verilmiştir. FADÖ’ye ilişkin uygulayıcı eğitimi sürecinde, her bir etkinlik için ortalama yirmi dakika süre planlanmıştır. Öğretim programında onsekiz etkinlik olduğu için uygulayıcı eğitiminin yaklaşık altı saati FADÖ’nün etkinliklerine ayrılmıştır. Bu eğitimin bir saati doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili, altı saati etkinliklerin içeriği ve uygulanışı ile ilgili olarak yürütülmüştür. Uygulayıcı eğitimi, OSB olan çocukların özelliklerine ilişkin iki saat,

FADÖ'nün uygulanışına ilişkin yedi saat olmak üzere toplam dokuz saat sürmüştür. Uygulayıcı eğitimi, uygulayıcının çalışma saatleri dışında olması gerektiği için hafta içi akşam saat 18:00'dan sonra olacak şekilde uygulanmıştır. Bu süreç dört günde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ve ailelerinin demografik bilgileri için araştırmacı tarafından geliştirilen "*Bilgi Formu*", öntest, sontest, öğretim sırası izleme ve kalıcılık verilerinin toplanmasında Çifci ve Sucuoğlu (2005) tarafından geliştirilen "*Sosyal Beceri Kontrol Listesi*" ve sosyal geçerlik verisi için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "*Sosyal Geçerlik Görüşme Formu*" kullanılmıştır.

Bilgi Formu; *Araştırma* kapsamında uygulamaya dahil edilen çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerini içermektedir. Çocuklara ilişkin bilgiler için çocuk bilgi formu, ailelere ilişkin bilgiler için ise aile bilgi formu kullanılmıştır. Çocuk bilgi formu; çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları ve cinsiyetlerine ilişkin sorulardan oluşmakta iken aile bilgi formu ise çalışma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarının yaşları ve öğrenim durumlarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Sosyal Beceri Kontrol Listesi (EK-5). Araştırma kapsamında, öntest, sontest, izleme ve kalıcılık aşamalarında veri toplama aracı olarak Çifci ve Sucuoğlu (2005) tarafından geliştirilen "*Sosyal Beceri Kontrol Listesi*" kullanılmıştır. Bu süreçte kontrol listesinin araştırmada kullanımına ilişkin olarak kullanım izni alınmıştır (Ek-6). Sosyal beceri kontrol listesinde yer alan becerinin çocukta var olması veya çocuğun beceriyi uygun şekilde kullanıyor olması '+', ilgili sosyal becerinin çocukta olmaması veya çocuğun beceriyi uygun şekilde kullanamıyor olması '-' ile ifade edilerek değerlendirme yapılmaktadır. Kontrol listesinde toplam 32 beceri yer almaktadır. Kontrol listesinde yer alan sosyal becerilerden hangilerinin fiziksel aktiviteye dayalı öğretim ile geliştirilip geliştirilmeyeceğinin belirlenmesi için ilgili kontrol listesi ikisi özel eğitim alanında, biri de spor bilimleri alanında uzman olan toplam üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan ilgili becerinin fiziksel aktiviteye dayalı öğretim ile kazandırılabilirliği düşünülüyorsa "uygun/kullanılmalı", kazandırılmayacağı düşünülüyorsa "uygun değil/çıkarılmalı" seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. 2

öğretim üyesi 15 becerinin, 1 öğretim üyesi ise 17 becerinin fiziksel aktiviteye dayalı öğretim ile kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ilgili alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda Fleiss Kappa kullanılarak uzmanlardan gelen verilerin değerlendiriciler arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Uyum katsayılarına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sosyal Beceri Kontrol Listesinde Yer Alan Maddeler İle İlgili Uzman Görüşleri

	Uygun, kullanılmalı	Uygun değil, çıkarılmalı		Uygun, kullanılmalı	Uygun değil, çıkarılmalı
Beceri 1	3	0	Beceri 17	3	0
Beceri 2	3	0	Beceri 18	3	0
Beceri 3	3	0	Beceri 19	3	0
Beceri 4	3	0	Beceri 20	3	0
Beceri 5	3	0	Beceri 21	3	0
Beceri 6*	0	3	Beceri 22*	0	3
Beceri 7*	0	3	Beceri 23*	0	3
Beceri 8	3	3	Beceri 24*	0	3
Beceri 9	3	0	Beceri 25*	1	2
Beceri 10*	0	3	Beceri 26*	0	3
Beceri 11	3	0	Beceri 27*	0	3
Beceri 12*	0	3	Beceri 28*	0	3
Beceri 13*	0	3	Beceri 29*	0	3
Beceri 14	3	0	Beceri 30*	0	3
Beceri 15*	1	2	Beceri 31*	0	3
Beceri 16	3	0	Beceri 32*	0	3

Genel uyum yüzdesi (Percent overall agreement) = 95.83%

Fleiss Kappa Katsayısı (Free-marginal kappa) = 0.92

*Ölçme aracından çıkarılan maddeler

**Fleiss'in (1981) temel kuralı, 0,40'ın altındaki kappa değerlerinin "zayıf", 0.40 ila 0.75 arasındaki değerlerin "orta ila iyi" ve 0.05'in üzerindeki değerlerin "mükemmel" olduğudur.

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Beceri Kontrol Listesinde yer alan 32 becerinin 15 tanesinin fiziksel aktiviteye dayalı öğretim geliştirilebileceği görülmüştür. Bu verilerden

yola çıkılarak araştırma süreci Sosyal Beceri Kontrol Listesinde yer alan bu 15 beceri ile yürütülmüştür.

Sosyal Geçerlik Görüşme Formu (Ek-7). Fiziksel aktiviteye dayalı öğretim için çocuklardan ve ailelerden “*Sosyal Geçerlik Görüşme Formu*” ile sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Bu kapsamda çocuklara yönelik olarak (1) *Yaptığımız etkinlikleri sevdi mi?* (2) *Etkinlikleri yapmak sana kolay geldi mi?*, (3) *Yaptığımız etkinliklere benzer etkinlikler yapmak ister misin ?*, (4) *Yaptığımız etkinlikleri başka öğrencilere de yaptırmamı ister misin ?* ifadelerini içeren ve amaca hizmet ettiği düşünülen 4 soru hazırlandı. Buna ek olarak ebeveynlere yönelik hazırlanan (1) *Çocuğunuzun, öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerden keyif aldığını düşünüyor musunuz?*, (2) *Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerle ilgili olarak çocuğunuzdan olumlu geribildirim aldınız mı?* ve (3) *Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir?* ifadelerini içeren ve amaca hizmet ettiği düşünülen 3 soru hazırlandı. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretime ilişkin sosyal geçerlik görüşme formunda yer alan ve çocuklara yönelik hazırlanan 4 soru ile ebeveynlere yönelik hazırlanan 3 sorunun çalışma kapsamında sosyal geçerlik verisi alınması için uygun olup olmadığının tespit edilmesi için 2’si özel eğitim, biri eğitim bilimlerinde doktora mezunu olan toplam 3 uzmandan görüş alınmıştır. İlgili sorular uzmanlara gönderilmiş ve “kullanılabilir”, “düzeltildikten sonra kullanılabilir” ve “kullanılamaz” şeklinde değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı × 100” formülü (Kırcaali-İftar, ve Tekin, 1997) formülü ile analiz edilmiş ve uzmanlar arasındaki uyum oranı % 100 olarak tespit edilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda çocuklara yönelik olarak hazırlanan 4 sorunun ve ebeveynlere yönelik olarak hazırlanan 3 sorunun çalışma kapsamında sosyal geçerlik verisi alınması için uygun olduğu görülmüş ve araştırma kapsamında çocuklara ve ebeveynlere sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Ön test, öğretim sırası izleme, son test ve kalıcılık verisi toplama süreçlerinde aynı veri toplama araçları kullanılmıştır. Sosyal Beceri Kontrol Listesi, ön test, son test ve kalıcılık verileri olarak çocukların öğretmenlerinden toplanmıştır. Buna ek olarak öğretim sırası izleme, son test ve kalıcılık verileri araştırmacı tarafından da toplanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık verileri Özel Kırşehir Özel Eğitim Merkezinde çalışma grubunda yer

alan çocukların öğretmenlerinin uygun olduğu saatlerde ve merkezde yer alan uygun bir sınıfta toplanmıştır. Buna ek olarak öğretim sırası izleme, son test ve kalıcılık verileri araştırmacı tarafından araştırma sürecinde yine Sosyal Beceri Kontrol Listesi kullanılarak toplanmıştır. İzleme verileri araştırmacı tarafından her 4 oturumdan sonra bir defa olmak üzere toplam 4 defa toplanmıştır. Sontest verileri uygulama bittikten birkaç gün sonra, kalıcılık verileri ise uygulama bittikten 4 hafta sonra toplanmıştır. Öğretim sürecinde izleme verileri toplanırken Sosyal Beceri Kontrol Listesi kullanılmıştır. 4. oturumdan sonra 1.izleme verisi, 8. oturumdan sonra 2. izleme verisi, 12. oturumdan sonra 3. izleme verisi ve 16. oturumdan sonra 4. izleme verisi toplanmıştır. Öğretim sırası izleme verileri araştırmacı tarafından her öğrenci tek tek gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırmanın sontest verileri toplandıktan sonra çalışma grubunda yer alan çocuklardan ve ailelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi Özel Kırşehir Özel Eğitim Merkezinde, çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerinin uygun olduğu saatlerde ve merkezde yer alan uygun bir sınıfta toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş formu ailelere verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklara uygulanan öntest, sontest, öğretim sırası izleme ve kalıcılık verileri de aynı şekilde değerlendirilmiştir. Sosyal beceri kontrol listesinde yer alan becerinin çocukta var olması veya çocuğun beceriyi uygun şekilde kullanıyor olması ‘+’, ilgili sosyal becerinin çocukta olmaması veya çocuğun beceriyi uygun şekilde kullanamıyor olması ‘-’ ile ifade edilerek değerlendirme yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Verileri

Araştırmanın geçerliği için dikkat edilmesi gereken birtakım etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler katılımcı seçimi, katılımcı yitimi, dış etmenler, veri toplama aracı ve değerlendirme güvenirliliği olarak sayılabilir. Araştırma kapsamında katılımcı seçim yanlılığını ortadan kaldırmak amacıyla ön koşul beceriler belirlenmiş ve bu ön koşul becerilere uygun olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Yine, katılımcı yitimini önlenmesi için çalışma grubunda yer alan öğrenci velileri ile araştırmanın amacı ve önemine ilişkin detaylı görüşmeler yapılmış, velilerden çocuklarının araştırma sürecinden ayrılmaması konusunda kararlı olmaları istenmiş ve yedek olarak bir öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek dış etmenlerin etkisini

kontrol etmek için uygulama süreci boyunca çocukların öğretmenlerinden sosyal beceri konusunda çalışma yapmamaları, yine velilerden de araştırma süreci boyunca çocuklarına sosyal beceriye ilişkin ekstra bir eğitim, kurs vb aldirmamaları istenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek etkileri kontrol altına alabilmek için öntest, izleme, sontest ve kalıcılık süreçlerinde aynı ölçme araçları ile veriler toplanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın öğretim sırası izleme verilerinin toplanması sürecinde başka bir gözlemciye eğitim verilerek öğrencilerin sosyal becerilerini ilgili kontrol listesini kullanarak puanlanma yapması sağlanmıştır. Araştırmacının yaptığı puanlama ile gözlemcinin yaptığı puanlama arasında uyum belirlenmiştir. Buna ek olarak öntest, sontest ve kalıcılık verileri hem çocukların öğretmenleri hem de araştırmacı tarafından toplanmış ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretimin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının tespiti için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulama güvenilirliği için, elde edilen veri kayıtlarının en az %20'sinin kullanılması önerilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu doğrultuda, araştırma sürecinde çocuklara uygulanan bağımsız değişken olan FADÖ'nün planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için rastgele seçilen dört video (%22.2) üzerinden uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, FADÖ konusunda bilgilendirilmiş ve özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış iki gözlemci tarafından toplanmıştır. Ayrıca, etkinliklerin doğrudan öğretim modeline uygun bir sırada ilerleme durumuna dikkat edilmiştir. Gözlemciler, araştırmacının uygulamaları sırasında ilgili adımları uygulayıp uygulamadığını ve etkinliklerde belirtilen basamakların planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda öğretim sürecinde, model olma, rehberli uygulama ve bağımsızlık aşamasının amaca uygun ve doğru olarak uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı × 100” formülü (Kırcaali-İftar, ve Tekin, 1997) ile analiz edilmiştir. Gözlemciler inceledikleri tüm etkinliklere, etkinliklerin uygulanması noktasında ilgili işlem basamaklarının planlandığı şekli ile ve doğru bir şekilde yapıldığı şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Bu kapsamda uygulama güvenilirliği verileri kontrol

listeleri kullanılarak (Ek-8) toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde uyum oranının %100 olduğu görülmüştür.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Araştırma sürecinde izleme verileri ile sontest ve kalıcılık verilerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır. İzleme verileri için toplanan güvenilirlik verileri, araştırmacı tarafından oturum süreçlerinde, gözlemci tarafından ise bağımlı değişken için toplanan video kayıtları kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda, her 4 oturumdan sonra alınan verilerden yansız atama yolu ile seçilmiş olan 2. ve 3. izleme verileri gözlemci tarafından kodlanmıştır. Gözlemci özel eğitim alanında doktora mezunu olup çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Son test ve kalıcılık verilerine ilişkin güvenilirlik verileri araştırmacı ve çocukların öğretmenlerinden alınan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İzleme verileri ile sontest ve kalıcılık verilerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik Kappa Uyum Ölçümü ile yapılmıştır. İzleme oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verilerine ilişkin Kappa değerleri Tablo 6’da, sontest ve kalıcılık verileri için gözlemciler arası güvenilirlik verilerine ilişkin Kappa değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

İzleme Oturumları İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Gözlemciler Arası Kappa Katsayıları	1.Katılımcı için 2. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .732
	1.Katılımcı için 3. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .722
	2.Katılımcı için 2. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .722
Katsayıları	2.Katılımcı için 3. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .659
	3.Katılımcı için 2. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .595
	3.Katılımcı için 3. İzleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .700

Tablo 6’da yer alan gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde 1.Katılımcı için 2. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .732, 3. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı:.722; 2.Katılımcı için 2. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .722, 3. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı:.659; 3.Katılımcı için 2. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı: .595, 3. izleme oturumlarına ilişkin Kappa Katsayısı:.700 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7

Sontest ve Kalıcılık Süreçleri İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Gözlemciler Arası Kappa Katsayıları	1.Katılımcı için sonteste ilişkin Kappa Katsayısı: .700
	1.Katılımcı için kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.857
	2.Katılımcı için sonteste ilişkin Kappa Katsayısı: 1.000
	2.Katılımcı için kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.762
	3.Katılımcı için sonteste ilişkin Kappa Katsayısı: 1.000
	3.Katılımcı için kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.842

Tablo 7’de yer alan gözlemciler arası güvenirlik verileri incelendiğinde 1.Katılımcı için son teste ilişkin Kappa Katsayısı: .700; kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.857, 2.Katılımcı için son teste ilişkin Kappa Katsayısı: 1.000; kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.762, 3.Katılımcı için son teste ilişkin Kappa Katsayısı: 1.000; kalıcılığa ilişkin Kappa Katsayısı:.842 olarak hesaplanmıştır.

Kappa değerleri Peat (2001)’e göre; 0.5 değeri için orta değerde bir uzlaşmayı, 0.7 üzeri için iyi düzeyde bir uzlaşmayı ve 0.8 üzeri bir uzlaşmayı ise ileri düzey bir uzlaşma olarak açıklamıştır. Araştırma sürecinde izleme oturumları için gözlemciler arası güvenirlik verilerine ilişkin değerler ile sontest ve kalıcılık süreçleri için gözlemciler arası güvenirlik verilerine ilişkin Kappa değerleri genel olarak incelendiğinde gözlemciler arasında iyi düzeyde bir uzlaşmanın olduğu görülmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde; birinci araştırma sorusu “*FADÖ’nün otizmi olan öğrencilerin sosyal becerilerinde etkili midir?*” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin ön test-sontest, izleme oturumlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Katılımcıların sosyal beceri durumları her bir katılımcının ön testte ve son testte ilgili becerileri kazanıp kazanmadıkları tablo üzerinde ve görsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Öğretim sırası izleme verilerinin analizinde öğrencilerin, öğretim sırası performanslarının nasıl değişiklik gösterdiğini ortaya koymak amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Bununla birlikte fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin kontrol listesinde yer alan hangi becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğuna dair tablo ile genel durum ortaya

konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu “*FADÖ, otizmi olan öğrencilerin edindikleri sosyal becerileri dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?*” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerinde kalıcılık oturumlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Katılımcıların sosyal beceri durumları her bir katılımcıda ilgili becerilerin kalıcılık durumu tablo üzerinde verilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu “*Öğrencilerin ve ebeveynlerinin FADÖ’ye ilişkin görüşleri nelerdir?*” olarak belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Bu kapsamda içerik analizi yapılmış ve veriler tablolar aracılığı ile ortaya konulmuştur.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular dört aşamada sunulmuştur. İlk olarak her bir öğrencinin öntest, sontest ve kalıcılık testinde elde edilen verileri ayrı ayrı tablolatırılmış ve yorumlanmıştır. İkinci olarak her bir öğrencinin izleme oturumlarına ilişkin verileri öntest, sontest ve kalıcılık verileri ile birlikte grafikler halinde ayrı ayrı verilmiş ve yorumlanmıştır. Üçüncü olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin sosyal beceri kontrol listesinde yer alan becerileri geliştirme düzeyleri tüm katılımcı verileri göz önüne alınarak genel olarak ortaya çıkarılmıştır. Son olarak ise sosyal geçerliğe ilişkin bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular şeklinde ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara İlişkin Öntest-Sontest Verileri

Bu kısımda her bir öğrencinin öntest ve sontest de elde edilen verileri ayrı ayrı tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ön test, öğretim sırası izleme, son test ve kalıcılık veri dağılımlarına ilişkin grafikler de sunulmuştur

Tablo 8

1. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri

Beceriler	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)
1 Selamlaşma	+		+		+	
2 Sorulan sorulara cevap verme		-	+		+	
3 Kurallara uyma		-		-		-
4 Sırasını bekleme		-	+		+	
5 Yardım ya da bilgi isteme		-		-		-
6 Yardım isteme	+		+		+	
7 İşbirliği ile çalışma		-	+			-
8 Sözel yönergelere uyma		-	+		+	
9 Dinleme	+		+		+	
10 Sırasında uygun oturma		-		-		-
11 Dikkatini toplama		-	+		+	
12 İşini/ödevini zamanında bitirme		-		-		-
13 Etkinliği bitirme		-	+		+	
14 Devam eden bir etkinliğe katılma	+		+		+	
15 Yeni bir etkinlik başlatma		-		-		-
Toplam	4	11	10	5	10	5

Birinci katılımcıya ilişkin öntest verileri incelendiğinde kontrol listesinde yer alan 15 becerinin 11 tanesinin olmadığı/uygun kullanamadığı, 4 tanesinin olduğu/uygun kullandığı görülmektedir. Birinci katılımcının öntest sonucunda uygun olarak kullandığı 4 beceriye ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda 6 beceri daha edindiği

görülmektedir. Bununla birlikte birinci katılımcıya ilişkin kalıcılık verileri incelendiğinde sontest verileri ile kazanmış olduğu görülen becerilerden 5 tanesinin olduğu/uygun olarak kullanıldığı, 1 tanesinin olmadığı/uygun olarak kullanamadığı görülmektedir. Bu verilere göre birinci katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretimden önce; selamlaşma, yardım isteme, dinleme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme becerilerini de kazanmış olduğu görülmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme becerilerini kalıcı olduğu görülmüştür.

Tablo 9

2. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri

Beceriler	Ön Test		Son Test		Kalıcılık
	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+) Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)
1 Selamlaşma	+		+		+
2 Sorulan sorulara cevap verme	+		+		+
3 Kurallara uyma	+		+		+
4 Sırasını bekleme		-	+		+
5 Yardım ya da bilgi isteme		-		-	-
6 Yardım isteme	+		+		+
7 İşbirliği ile çalışma		-	+		+
8 Sözel yönergelere uyma		-	+		+
9 Dinleme	+		+		+
10 Sırasında uygun oturma		-	+		+
11 Dikkatini toplama		-	+		+
12 İşini/ödevini zamanında bitirme		-	+		+
13 Etkinliği bitirme		-	+		+
14 Devam eden bir etkinliğe katılma		-	+		+
15 Yeni bir etkinlik başlatma		-		-	-
Toplam	5	10	13	2	13 2

İkinci katılımcıya ilişkin öntest verileri incelendiğinde kontrol listesinde yer alan 15 becerinin 10 tanesinin olmadığı/uygun kullanamadığı, 5 tanesinin olduğu/uygun kullandığı görülmektedir. İkinci katılımcının öntest sonucunda uygun olarak kullandığı 5 beceriye ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda 8 beceri daha edindiği görülmektedir. Bununla birlikte ikinci katılımcıya ilişkin kalıcılık verileri incelendiğinde sontest verileri ile kazanmış olduğu görülen becerilerin tamamının olduğu/uygun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu verilere göre ikinci katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretimden önce; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, yardım isteme ve dinleme becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerini de kazanmış olduğu görünmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Tablo 10

3. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri

Beceriler	Ön Test		Son Test		Kalıcılık
	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	
1 Selamlaşma	+	-	+	-	+
2 Sorulan sorulara cevap verme	-	-	+	-	+
3 Kurallara uyma	-	-	-	-	-
4 Sırasını bekleme	+	-	+	-	+
5 Yardım ya da bilgi isteme	-	-	-	-	-
6 Yardım isteme	-	-	+	-	+
7 İşbirliği ile çalışma	-	-	+	-	-
8 Sözel yönergelere uyma	-	-	+	-	+

(Devam Ediyor)

Tablo 10 (Devam)

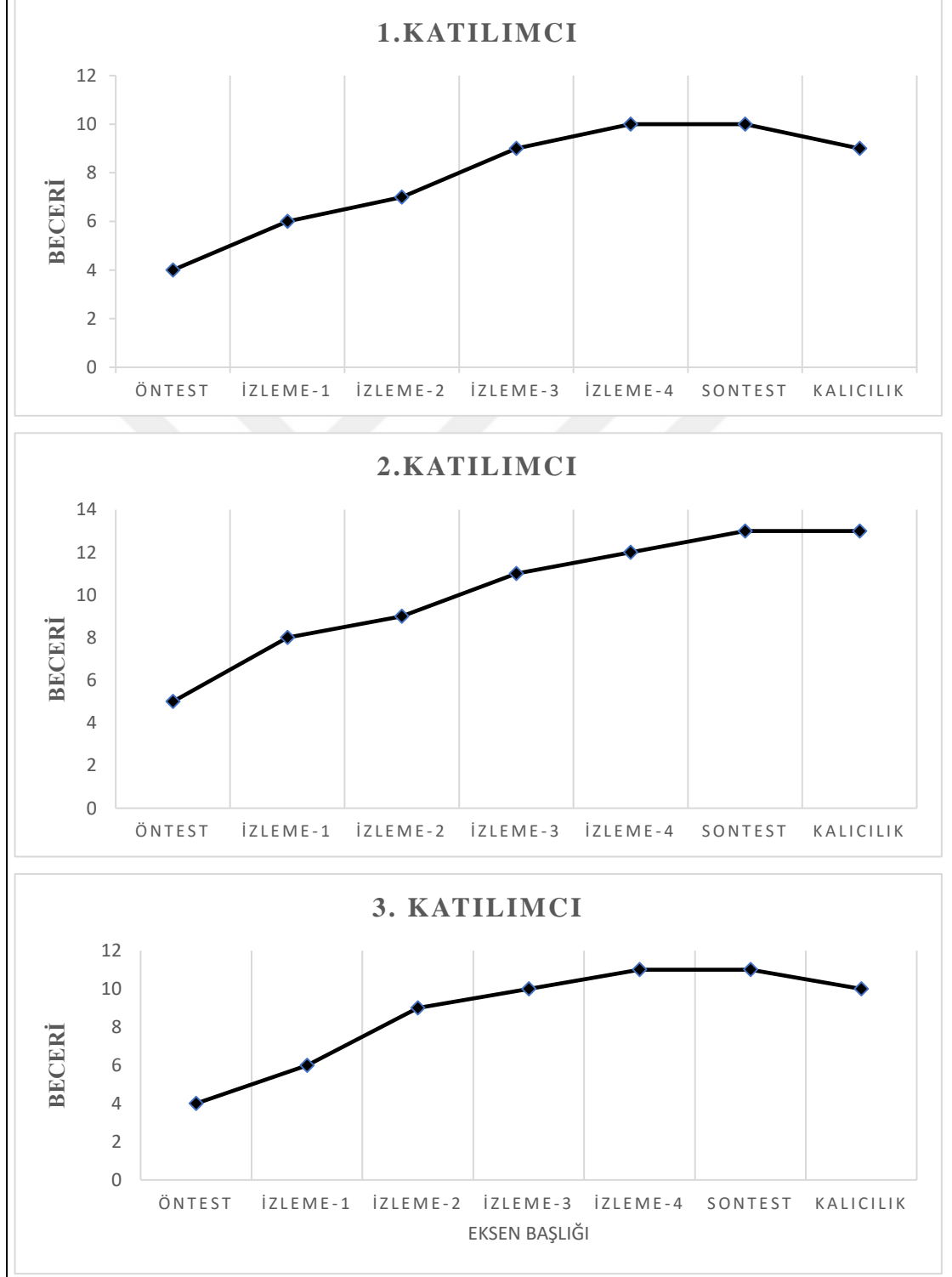
3. Katılımcıya İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Verileri

Beceriler	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)	Beceri var, uygun kullanıyor (+)	Beceri yok, uygun kullanmıyor (-)
9 Dinleme	+		+		+	
10 Sırasında uygun oturma		-	+		+	
11 Dikkatini toplama	+		+		+	
12 İşini/ödevini zamanında bitirme		-		-		-
13 Etkinliği bitirme		-	+		+	
14 Devam eden bir etkinliğe katılma		-	+		+	
15 Yeni bir etkinlik başlatma		-		-		-
Toplam	4	11	11	4	10	5

Üçüncü katılımcıya ilişkin öntest verileri incelendiğinde kontrol listesinde yer alan 15 becerinin 11 tanesinin olmadığı/uygun kullanamadığı, 4 tanesinin olduğu/uygun kullandığı görülmektedir. Üçüncü katılımcının öntest sonucunda uygun olarak kullandığı 4 beceriye ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda 7 beceri daha edindiği görülmektedir. Bununla birlikte üçüncü katılımcıya ilişkin kalıcılık verileri incelendiğinde sontest verileri ile kazanmış olduğu görülen becerilerden 6 tanesinin olduğu/uygun olarak kullanıldığı, 1 tanesinin olmadığı/uygun olarak kullanamadığı görülmektedir. Bu verilere göre üçüncü katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretimden önce; selamlaşma, sırasını bekleme, dinleme ve dikkatini toplama becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sorulan sorulara cevap verme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerini de kazanmış olduğu görülmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sorulan sorulara cevap verme, yardım isteme, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test, Öğretim Sırası İzleme, Son Test ve Kalıcılığa İlişkin Veriler

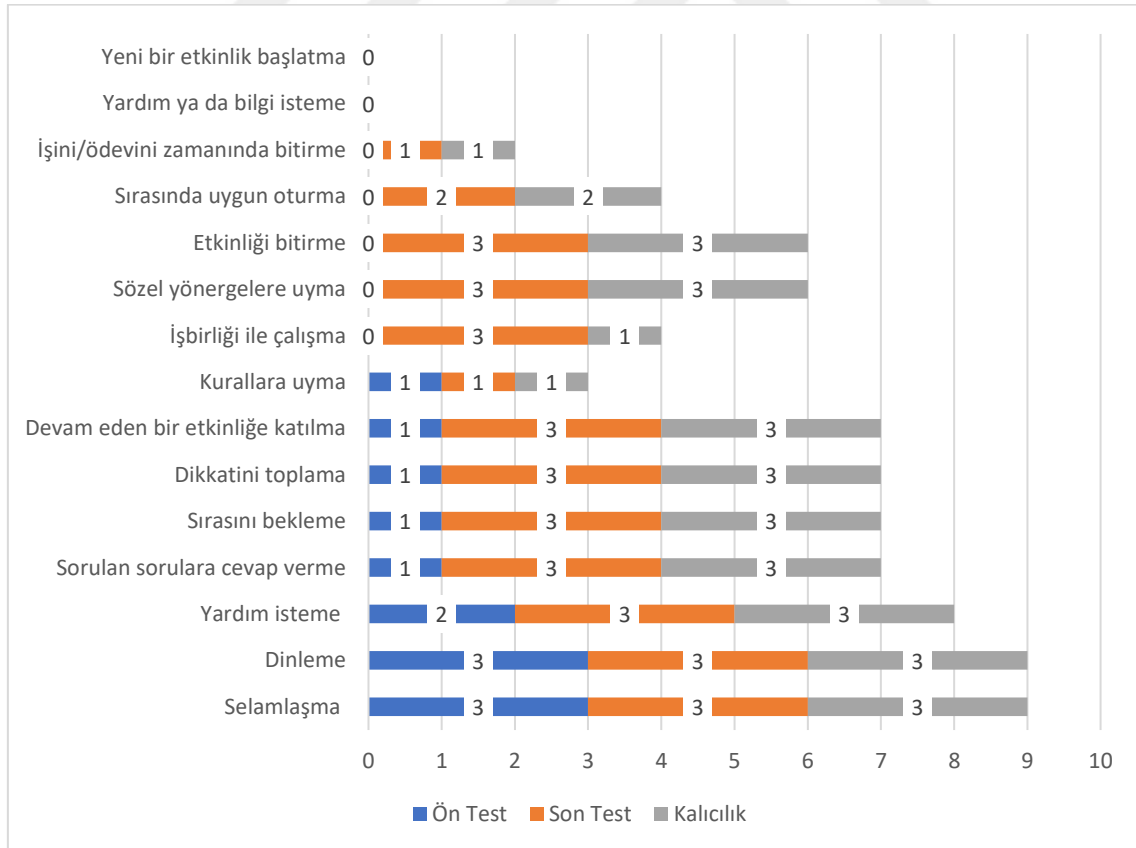
Katılımcıların ön test, öğretim sırası izleme, son test ve kalıcılık veri dağılımlarına ilişkin veriler grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Katılımcıların Ön Test, Öğretim Sırası İzleme, Son Test ve Kalıcılık Veri Dağılımı.

Grafik 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının ön test puanları ile son test puanları arasında artış görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamının ön test puanları ile öğretim sırası izleme-1 test puanları arasında artış görülmektedir. Bu artışın öğretim sırası izleme-2, öğretim sırası izleme-3 ve öğretim sırası izleme-4’de de devam ettiği görülmektedir. Grafik 1 incelendiğinde birinci katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretim ile birlikte kazandığı sosyal beceri sayısı 4’ten 9’a, ikinci katılımcının sosyal beceri sayısı 5’ten 13’e, ve üçüncü katılımcının sosyal beceri sayısı 4’ten 10’a yükselmiştir. Başka bir ifade ile fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda birinci katılımcı 5, ikinci katılımcı 8 ve üçüncü katılımcı 6 beceri edinmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasındaki en düşük artışın birinci katılımcıda, en büyük artışın ise ikinci katılımcıda olduğu görülmektedir.

Fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin sosyal beceri kontrol listesinde yer alan becerileri geliştirme düzeyleri tüm katılımcı verileri göz önüne alınarak incelenmiş, ilgili becerinin ön testte, son testte ve kalıcılık testinde kaç öğrencide var olduğuna ilişkin bulgulara Grafik 2’de yer verilmiştir.



Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Beceri Gelişimine İlişkin Öntest-Sontest ve Kalıcılık Verileri

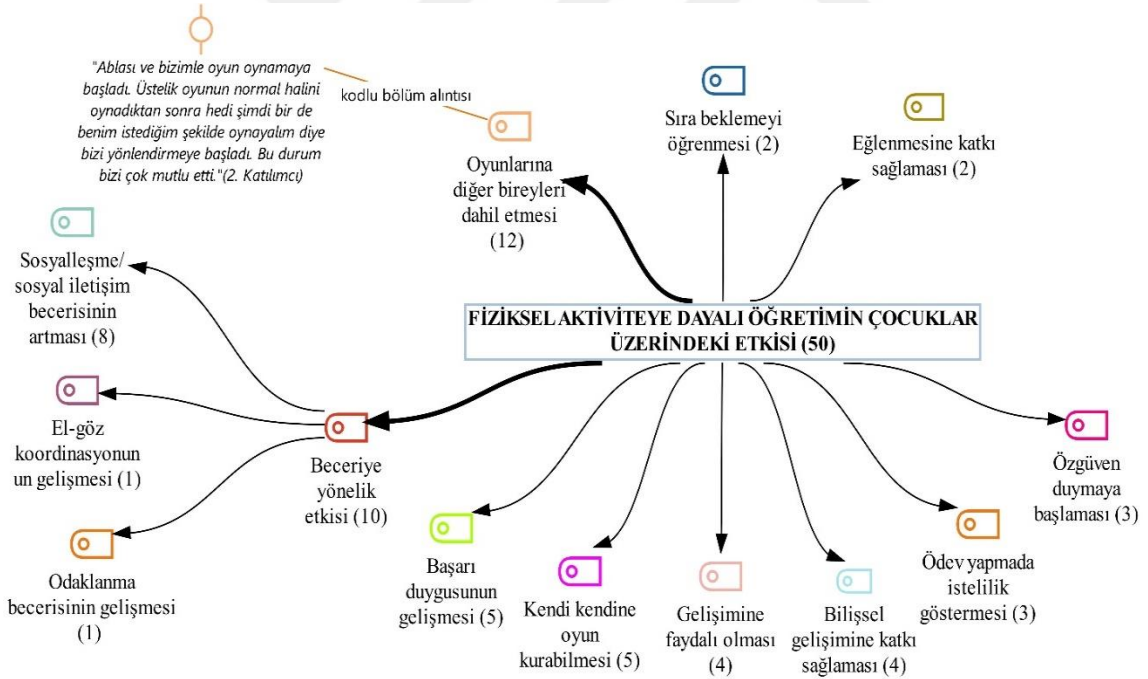
Grafik 2’de yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin beceri gelişimine ilişkin öntest-sontest ve kalıcılık verilerden çalışma kapsamında kullanılan etkinliklerin kazandıramadığı beceriler *yeni bir etkinlik başlatma* ile *yardım ya da bilgi isteme* becerileri olduğu görülmüştür. Bu becerilerin ön testte hiçbir öğrencide olmadığı ve fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinde de bu becerilerin geliştirilemediği görülmüştür. Bununla birlikte ön testte olmadığı halde öğretim süreci sonucunda gelişen becerilere bakıldığında; *işini ödevini zamanında bitirme* becerisinin ön testte hiçbir öğrencide yok iken son testte 1 öğrencide geliştiği, *sırasında uygun oturma* becerisinin ön testte hiçbir öğrencide olmadığı ancak son testte 2 öğrencinin bu beceriyi kazandığı; *etkinliği bitirme*, *sözel yönergelerle uyma* ve *iş birliği ile çalışma* becerilerinin ön testte hiçbir öğrencide olmadığı ancak son testte tüm öğrencilerde geliştiği görülmüştür. Bu becerilerden *işbirliği ile çalışma* becerisinin kalıcılıkta azaldığı görülmektedir.

Bununla *birlikte devam eden bir etkinliğe katılma*, *dikkatini toplama*, *sırasını bekleme* ve *sorulan sorulara cevap verme* becerinin ön testte 1 öğrencide olduğu son testte ise tüm öğrencilerde bu becerilerin gelişmiş olduğu görülmektedir. *Yardım isteme*, *dinleme* ve *selamlaşma becerileri* de ön testte yer alan ve öğretim süreci sonunda da devam eden beceriler arasında yer almaktadır. Genel olan bu veriler incelendiğinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin öğrencilerin en çok *etkinliği bitirme*, *sözel yönergelerle uyma*, *işbirliği ile çalışma* becerilerini geliştirdiği, bu becerilerden sonra ise en çok *devam eden bir etkinliğe katılma*, *dikkatini toplama*, *sırasını bekleme* ve *sorulan sorulara cevap verme* becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Sosyal Geçerlik Verileri

Araştırma sürecinde, sosyal geçerlik verileri öğrencilere ve ebeveynlerine sorulan sorular ile toplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere dört, ebeveynlere üç soru sorulmuştur. Katılımcıların araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin büyük oranda olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Sosyal geçerlik verisi kapsamında öğrencilere sorulan sorulardan *Yaptığımız etkinlikleri sevdi mi?*, *Etkinlikleri yapmak sana kolay geldi mi?* ve *Yaptığımız etkinlikleri başka öğrencilere de yaptırmamı ister misin?* sorularına öğrencilerin tamamı *evet* şeklinde görüş bildirirken *Yaptığımız etkinliklere benzer etkinlikler yapmak ister misin?* sorusuna iki öğrenci *evet* şeklinde görüş bildirirken bir öğrenci *biraz* şeklinde görüş bildirmiştir. Ebeveynlere sorulan *Çocuğunuzun, öğretim süreci boyunca yapılan*

etkinliklerden keyif aldığını düşünüyor musunuz? ve Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerle ilgili olarak çocuğunuzdan olumlu geribildirim aldınız mı? sorularına tüm ebeveynler *evet* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, katılımcıların bu çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını, öğretim sürecindeki etkinliklerin çocukların yapabileceği düzeyde kolay olduğunu, benzer etkinliklere katılmak istediklerini ve fiziksel aktiviteye dayalı öğretimi başka öğrencilere de öğretilmesini önerdiklerini göstermektedir. Katılımcı ve ebeveyn görüşlerine göre ortaya çıkan bu durum araştırmanın sosyal geçerliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak ebeveynlere “Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin uygulandığı çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin “Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerinde Etkisi” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerinde Etkisi Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 2’de görüldüğü üzere *Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi* teması on kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler *oyunlarına diğer bireyleri dahil etmesi* (f:12), *beceriye yönelik etki* (f:10), *başarı duygusunun gelişmesi* (f:5),

kendi kendine oyun kurabilmesi (f:5), gelişimine faydalı olması (f:4), bilişsel gelişimine katkı sağlaması (f:4), ödev yapmada isteklilik göstermesi (f:3), özgüven duymaya başlaması (f:3), eğlenmesine katkı sağlaması (f:2) ve sıra beklemeyi öğrenmesi (f:2) kategorileridir. Katılımcılar fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilişkili olarak en fazla oyunlarına diğer bireyleri dahil etme etkisine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Oyunlarına diğer bireyleri dahil etme etkisine ilişkin görüşlerini K2 kodlu katılımcı: “Yine uygulamadan önce tek başına oyunlar oynarken şimdi oyunlarına bizi de dahil etmeye başladı. Tek başına oynamasını söylediğimizde oyunu bırakıp oynamıyor, grupta oynamak istiyor. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin uygulamasından önce parka götürdüğümüzde tek başına oyun oynar, kimseyle iletişime geçmezdi. Ancak uygulamadan sonra parka gittiğimizde diğer çocuklarla grup olarak oyun oynamak istiyor. Eğer başka çocuk yoksa bizi de oyun oynamaya bile davet ediyor.” şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılar fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilişkili olarak beceriye yönelik etkisine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Beceriye yönelik etkisine ilişkin görüşlerini K3 kodlu katılımcı “Yaptığınız uygulamadan sonra çocuğumun çekinme davranışları ortadan kalktı. Eğitim aldığı kuruma geldiğinde bir tek kendi öğretmeni ile iletişim kurarken şimdi kurumdaki herkesle iletişim kurmaya başladı. Sosyalleşmeye başladığını görüyoruz ve bu kesinlikle fiziksel aktiviteler sayesinde oldu. Çocuğumun fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonrası sosyalleşme ve iletişim becerisi gelişti.” şeklinde ifade etmiştir.

Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi Temasına İlişkin

Kelime Bulutu

Şekil 3'te yer alan "Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi" teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden oluşturulan kelime bulutu gösterilmektedir. Kelime bulutu uygulamasında sıklığa göre duyarlılığı tercih edilmiştir.



Şekil 3. Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi Kelime Bulutu

Şekil 3’de yer alan kelime bulutuna göre frekans sayısı en yüksek olan kelime “Fiziksel” kelimesidir. İkinci sırada frekansı yüksek kelimelerin ise “Uygulamadan” ve “Oyun” kelimeleri olduğu ve frekanslarının eşit olduğu görülmektedir. Kelime bulutunda yer alan zamir ve ekler hariç listesinde düzenlendiğinde yukarıdaki üç kelimedenden sonra frekansı yüksek diğer kelimelerim “Aktivite” ve “Çocuklar” olduğu ortaya çıkmaktadır. Kelime bulutuna göre “Fiziksel”, “Uygulamadan”, “Oyun” “Aktivite”, “Çocuk” vb. kelimelerin frekanslarının yüksek olması ebeveynlerin fiziksel aktivitenin eylemsel yönüne ve çocuklarına ilişkin atıflara sıklıkla başvurulduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer bir önemli nokta ise sıfat ve fiil kullanımı ile ilgilidir. Bu durum ebeveynlerin, fiziksel aktivitenin çocukları üzerindeki etkisine ilişkin daha çok olumlu ifade kullandıkları anlamında yorumlanabilir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmanın genel amacı otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkililiğini incelemektir. Çalışmaya 60-72 ay arası otizmlili 3 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grupsuz deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan, sosyal beceriler açısından güçlük yaşayan otizmlili çocuklara yönelik hazırlanmış olan ve doğrudan öğretim yöntemine göre uygulanan fiziksel aktiviteye dayalı 18 etkinlik, 4.5 hafta, haftada iki gün ve günde iki oturum şeklinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretim sürecinde yürütülen fiziksel aktivitelerin sosyal beceri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. İlerleyen bölümlerde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin içeriği, güçlü ve zayıf yönleri ile uygulama ortamlarında yapacağı katkılar alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

FADÖ, otizmlili çocukların sosyal becerilerini desteklemek için 4.5 haftalık bir öğretim programını ifade etmektedir. Araştırmada, FADÖ'nün etkililiğini değerlendirmek adına üç aşamalı bir süreç izlenmiştir: ön değerlendirme, öğretim süreci ve son değerlendirme. Bu süreçlerde, sosyal beceri kontrol listesi kullanılarak çocukların performansı değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi verileri çocukların öğretmenlerinden, öğretim süreci değerlendirme verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretim süreci değerlendirme aşamasında verileri araştırmacı tarafından her 4 oturumdan sonra bir defa olmak üzere her öğrenci tek tek gözlemlenerek toplanmıştır. Son değerlendirme aşamalarında verileri öğretmen ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların tamamının ön test becerileri ile son test becerileri arasında artış görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamının ön test becerileri ile öğretim sırası izleme-1 performansı arasında artış görülmektedir. Bu artışın öğretim sırası izleme-2, öğretim sırası izleme-3 ve öğretim sırası izleme-4 performanslarında da devam ettiği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerine bireysel olarak bakıldığında; 1.katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı

öğretimden önce; selamlaşma, yardım isteme, dinleme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme becerilerini de kazanmış olduğu görünmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme becerilerini kalıcı olduğu görülmüştür. 2.katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretimden önce; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, yardım isteme ve dinleme becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerini de kazanmış olduğu görülmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerinin kalıcı olduğu görülmüştür. 3.katılımcının fiziksel aktiviteye dayalı öğretimden önce; selamlaşma, sırasını bekleme, dinleme ve dikkatini toplama becerilerine sahip ve bu becerileri uygun olarak kullanabiliyorken; öğretimden sonra bu becerilere ek olarak sorulan sorulara cevap verme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerini de kazanmış olduğu görünmektedir. Buna ek olarak fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sonucunda elde edilen becerilerden sorulan sorulara cevap verme, yardım isteme, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunda yer alan çocukların FADÖ sonucunda kazanmış oldukları becerilere bakıldığında; 1.katılımcı; sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme, 2.katılımcı; sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma ve 3.katılımcı sorulan sorulara cevap verme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, sırasında uygun oturma, etkinliği bitirme ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerini kazandıkları görülmüştür. Bununla birlikte çalışma grubundaki öğrencilerin beceri gelişimine ilişkin öntest-sontest

ve kalıcılık verilerden çalışma kapsamında kullanılan etkinliklerin kazandıramadığı becerilerin yeni bir etkinlik başlatma ile yardım ya da bilgi isteme becerileri olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretim sürecinin öğrencilerin en çok etkinliği bitirme, sözel yönergelere uyma, işbirliği ile çalışma becerilerini geliştirdiği, bu becerilerden sonra ise en çok devam eden bir etkinliğe katılma, dikkatini toplama, sırasını bekleme ve sorulan sorulara cevap verme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Yukarıda yer alan araştırma sonuçları kapsamında FADÖ'nün otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerine etki ettiği noktalar ve geliştirdiği beceriler alan yazın kapsamında aşağıda tartışılmıştır.

Çocuklar, sosyal iletişime olan gereksinimleri nedeniyle sürekli olarak yakın çevreleriyle iletişim halindedirler. Bu iletişim sürecinde çocuklar, öğrendikleri ve kazandıkları sosyal beceriler ile bunlara bağlı olarak edindikleri çeşitli beceriler geliştirirler. Çocuklar bu iletişim sürecinde karşılıklı olarak duygularını ve düşüncelerini bir birlerine aktarırlar. İletişim sürecinin istenilen şekilde gerçekleşmesi, çocukların ilişkilerinin olumlu olmasına ve amaca yönelik olmasını bağlıdır. Çocukluk dönemi, bireyin çevresiyle tanıştığı ve sosyal ilişkilerin büyük önem taşıdığı bir dönemdir (Samancı ve Uçan, 2017). Otizmlili çocukların yaşamış oldukları sosyal iletişim becerilerindeki güçlükler, çocukların bir birleri ile sözel olmayan sosyal davranışların edinilmesini ve sosyal ilişki kurmalarını zorlaştırmaktadır (Wong vd., 2014). Buna ek olarak, erken çocukluk dönemi çocukların sosyal becerilerini en yoğun ve kalıcı şekilde edindikleri bir dönemdir (Cantalapiedra Zarca, 2023).

Sosyal beceriler birey doğduğu andan itibaren gelişme gösteren ve erken çocukluk döneminde önemli olan becerilerdir. Çocuklar ilkökul dönemine birçok sosyal beceriyi kazanmış olarak başlamaktadır. OSB olan çocukların büyük bir çoğunluğu ise sosyal beceriler için temel oluşturan becerilerden dahi yoksundur. Göz teması kurma, soruları yanıtlama veya teşekkür etme davranışlarını gerçekleştirmede zorlanmaktadır (Gillis, Vener ve Poulson, 2023). Çalışma grubunun erken dönemde seçilmesinin nedenini, çocukların ilkökul dönemine geçmeden önce sosyal becerileri kazanarak ilkökula başlamalarının önemli olduğunun düşünülmesi oluşturmaktadır. Çocukların ilkökul dönemine sosyal becerileri kazanarak başlamalarının onların sosyal ilişkilerinde ve birçok beceriyi kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu kapsamda kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam edebilmeleri için gerekli olan becerilerin bir çoğu da sosyal beceriler arasında yer almaktadır (Kiss, 2023). FADÖ için belirlenmiş olan sosyal beceriler bütün sosyal becerileri desteklemeye yönelik olmasada çocukların

keyifle ve eğlenerek yapmalarına ve belirlenmiş olan sosyal beceri hızlı kazanmalarına imkan sağlamıştır. Bu durumda bir üst kademeye geçen otizimli bir birey için ilkokula başlamadan önce bazı sosyal becerileri kazanmaları açısından FADÖ'nün önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel aktivite içerisindeki etkinlikler çocukların sosyal beceriler üzerinde pratik yapmalarına, arkadaşlarıyla iletişime geçmelerine ve toplumun bir parçası olma fırsatını artırmayı desteklediğinden dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. FADÖ aktivitelerine benzer ve farklılaştırılmış aktiviteler geliştirilerek ileriye yönelik araştırmalarda çalışma grubu sayıları ve çocuklara kazandırılacak olan sosyal becerilerin farklılaştırılabilmesi fiziksel aktivitelerin kapsamının geniş olduğunu göstermektedir.

OSB'li çocuklar etraflarındaki sosyal uyaranlara karşı dikkatlerini toplamakta ve yönlendirmekte yetersizlikler yaşamaktadırlar. Çevrelerinden gelen sosyal uyaranlara karşı dikkat oluşturamamak çocukların sosyal iletişimlerinde de problem yaşamalarına neden olmaktadır (Luiselli, Russo, Christian ve Wilczynski, 2008). Bu durum sosyal yeterliğin temelini oluşturan sosyal becerilerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bireylerin sosyal becerileri edinmeleri ve bu becerileri uygun şekilde kullanmaları sosyal yeterlilik kavramının gerçekleştiğine işaret etmektedir (Ergenekon, 2012; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Bundan dolayı sosyal becerilerin desteklenmesi sadece sosyal beceri odaklı değil aynı zamanda sosyal becerilerin etki ettiği farklı becerilerin gelişmesine de imkân sağlayacaktır. Otizimli çocuklar için bu kadar önemli olan becerilerin çocuklara hızlı ve keyifli bir şekilde kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretim 4.5 haftalık bir öğretim sürecini içermesi, hızlı ve kısa süreli olması, oluşturulan aktivitelerin oyun kurgusunu bünyesinde barındırması çocukların keyifli bir şekilde gerçekleştirmelerine ve çocukların sosyal becerileri hızlı bir şekilde edinmelerine imkan sağlamaktadır.

OSB'li bireyler için yapılan fiziksel etkinlik temelli çalışmalar incelendiğinde, OSB olan çocuklara uygulanan 4 aylık bir fiziksel aktivite programının, onların çeşitli fiziksel becerilerine ve sosyal etkileşimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Cerrahoğlu, Günar ve Abanoz, 2017). Farklı bir çalışmada 12 haftalık oluşturulan bir fiziksel aktivite programının okul öncesi otizimli çocuklarda oluşturulan egzersiz temelli etkinliklerin çocukların sosyal iletişim bozukluğunu olumlu yönde geliştirdiğini bulgulamışlardır (Yang vd., 2021). Yine benzer bir çalışmada 12 haftalık fiziksel aktivite ile oluşturulmuş 3-6 yaş arası okul öncesi çocuklar için hazırlanmış olan programda motor becerilerde ve sosyal becerilerde iyileşmeler gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda sosyal becerilerin geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır (Ke-Long vd., 2020). Bu durum özel

eğitim çalışmalarının yanında fiziksel etkinliklerin destekleyici bir unsur olarak kullanılmasının gerekli olduğu varsayımını desteklemektedir. Bununla birlikte çocukların bir grup olarak hareket edebilme becerilerini geliştirmelerine de gizil olarak katkı sağlamaktadır. Çocukların daha sağlıklı ilişki kurmalarını kolaylaştırmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kalıcı hale gelen davranışların günlük yaşam içerisinde sıklıkla kullanıldığı ve bu becerilerin çocukların yeni becerileri öğrenmelerine destek sağlayıcı olduğu görülmektedir.

Uygulama sürecine başlamadan önce çocukların bir araya ilk gelişlerinde çocukların birbirlerine karşı problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Birbirine vurma, birbirini itme, elindeki nesneyi alma gibi problem davranışların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya başladıktan sonra fiziksel aktiviteleri sevdikleri ve araştırma öncesinde gösterilen problem davranışların çocuklar tarafından gösterilmediği tespit edilmiştir. FAD içeriği geneliyle eğlenceli aktivitelerden oluşmaktadır. Ancak bazı çocuklar bu aktiviteleri tercih etmeme veya uygulamama konusunda ısrarcı olabilirler. Bu durumda uzman kişi öncelikle çocuğun tercihlerinin dikkate alarak etkinliklere başlamalıdır. Çocuğun hoşlandığı zevk aldığı etkinlikler motivasyonunu arttırmaktadır (Forbes ve Yun, 2023). Bununla birlikte fiziksel aktivitelerin uygulanmasında çocuğun akranların olmaması halinde uzman kişi çocukla birlikte fiziksel aktiviteyi gerçekleştirebilir.

FAD'nn içeriği oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul ncesi zel Eğitim ğretim Programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde sosyal beceri kontrol listesinde yer alan ve fiziksel aktivite ile geliştirilebileceği düşünülen; selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardım ya da bilgi isteme, yardım isteme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dinleme, sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, işini/ödevini zamanında bitirme, etkinliği bitirme, devam eden bir etkinliğe katılma, yeni bir etkinlik başlatma becerileri belirlenmiştir.

Alanyazın kapsamında sosyal beceriler kapsamı içerinde yer alan bu beceriler ilerleyen dönemlerde otizmliler çocukların nasıl etkileşime geçeceklerini öğrenmeleri, arkadaşlık ilişkileri kurmaları, diğer insanlardan bir şeyler öğrenmeye ve yeni ilgi alanları geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Bellini, Benner ve Peters-Myszak, 2009; Lopez-diaz vd., 2021). Aynı zamanda birlikte oynamayı, bir oyunda sırayla oynamayı veya bir oyuncuğı paylaşmayı öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Yine alan yazında yapılan

farklı çalışmalarda sosyal becerilerin çocukların sohbet başlatma ve devam ettirme, grup etkinliklerine problemsiz bir şekilde katılma, sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmede tokalaşma ve merhabalaşma becerilerini sıkça geliştirdiği belirtilmektedir (Ai-Guo Chen, 2020; Wang vd., 2020; López vd., 2017). Bu sonuçların ortaya konması ve benimsenmesi ile sosyal beceriler, yoğunlukla neredeyse uluslararası alan yazında birçok becerinin çatı becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası alan yazında tipik gelişim gösteren ve otizmlili çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin yapıldığı ve sonuçların sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Colombo-Dougovito ve Lee, 2020; Healy, Nacario, Braithwaite ve Hopper, 2018; Zhao ve Chen, 2018). Ancak ülkemizde otizmlili çocuklar ve çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik fiziksel aktiviteye dayalı yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların yeni olduğu ve çalışmaların bir beceri üzerinde odaklandığı görülmektedir (Cerrahoğlu, Günar ve Abanoz, 2017; Hulusi ve Çamlıyer, 2017; Kurt, 2021; Nalbant, 2018). Çalışmalardan elde edilen sonuçlara ayrıntılı bakıldığında, otizmlili çocukların sosyal beceriler alanında güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerin azaltılabilmesinde farklı öğretimsel uyarlamalar yapılması gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte özel eğitim okullarında beden eğitimi derslerinin öğretim programlarının olmaması ayrıca çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesinde sıklıkla özel eğitim içeriğinde beceri edinimlerinin kazandırılması FADÖ etkinliklerinin bu alanda disiplinler arası çalışılması gerektiği yönünde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Otizm sosyal, iletişimsel ve davranışsal zorluklara neden olabilen gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Otizmin tıbbi olarak tedavisi günümüzde mümkün olmasa da çocukların yetersizlik yaşadıkları alanların iyileştirebilecek ve otizmlili kişilerin daha rahat bir yaşam sürmesine yardımcı olabilecek öğretimsel süreçler yer almaktadır (Lee, He ve Xu, 2022). Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimsel süreçlerin eğitim ortamına aktarılması bu süreci desteklemektedir. Araştırmalar, fiziksel aktivitenin otizmlili kişiler için, sosyal beceriler, motor performansı dahil olmak üzere çok sayıda faydası olabileceğini göstermiştir (Alaniz, Rosenberg, Beard ve Rosario, 2017; Nalbant, 2018). Fiziksel aktivitelerin, sosyal etkileşim fırsatları sağlayarak ve kişinin başkalarıyla etkileşim kurma yeteneğini artırarak sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Battaglia, Agro, Cataldo, Palma ve Alesi, 2019; Zanobini ve Solari, 2019).

Araştırma kapsamında hazırlanan fiziksel aktiviteler çocuklarla etkileşimi artırıcı, eğlenceli ve çocuklara güvenilir bir ortam hazırlaması bakımından önemlidir. Bu

aktiviteler çocuklara sosyal becerilerin uygulanması için mükemmel fırsatlar sunmaktadır. Fiziksel aktivitelerin hazırlanış itibari ile kolaydan zora bir sıra alması çocukların küçük adımlarla öğretim sürecine başlamasını gerekli kılmıştır. Gün içerisinde aralıklarla yapılan daha kısa fiziksel aktivitelerin sürdürülebilmesi daha kolay olmaktadır. Buradaki temel amaçlardan bir tanesi fiziksel aktiviteyi çocukların günlük yaşamının düzenli ve keyifli bir parçası haline getirebilmektedir. Bununla birlikte stereotipik (kendini uyaran davranışlar) azalma, sosyal becerilerin gelişmesi, rutinlerin oluşturulmasına yardımcı olma, kilo yönetimi ve dikkatin arttığını göstermektedir (Peake, 2021). Otizm spektrumundaki birçok çocuk sadece sınıfta değil evde de dikkatli kalmakta zorluk çeker. Çocuklarda dikkatin azalmasının bir nedeni de çocukların dikkat dağıtıcı hale gelen kalıplaşmış davranışlarıdır. Gün içerisindeki etkinliklerin artırılması stereotipik davranışlarının azalmasına ve dikkatin artmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca çocuğun bir spora katılmasını sağlamak onun başkalarıyla birlikte çalışmasına ve grup çalışması, işbirliği gibi hedeflerine ulaşması için yönergeleri dinleme becerisini geliştirmesine de yardımcı olacaktır. Ayrıca otizmlili bireylerin rutinlerinin içine gömülebilmesinin çok daha kolay olması hazırlanmış olan fiziksel aktivitelerin önemini arttırmaktadır.

FADÖ'nün etkinlikleri doğrudan öğretim yöntemi ile sunulmuştur. Doğrudan öğretim normal süreç içerisinde sosyal beceri edinimleri kazanamamış ve sosyal becerilerde zorluk yaşayan çocukların hızlı bir şekilde destekleme imkânı sunmaktadır. Çocuklarda etkinliklerin basamaklar halinde, komuta dayalı ve uzman kişinin göstermesi ile gerçekleşmesinden dolayı bu öğretim yönteminin seçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel aktivitelerde doğrudan öğretimin kısa zamanda, daha fazla öğretim sunması ve ayrıntıları kontrol altında tutabilmesi ile bireysel ve küçük gruplar halinde öğretim sunabilmesi açısından tercih edilmiştir. Alan yazında bakıldığında otizmlili çocuklarda fiziksel aktivitelerin doğrudan öğretimin etkili olduğu çalışmalar görülmektedir (Savage, 2016; Yanardağ, Yılmaz, Özgen ve Aras, 2010). Bundan dolayı erken dönemde bu kadar önemli olan sosyal becerilerin hızlı ve etkin bir şekilde kazanılması gerekmektedir. Bundan dolayı disiplinler arası etkili farklı yaklaşımlar ve öğretim süreçlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin doğrudan öğretim yöntemi ile hızlı bir şekilde sorulan sorulara cevap verme, sırasını bekleme, işbirliği ile çalışma, sözel yönergelere uyma, dikkatini toplama ve etkinliği bitirme becerilerinin kazandırılmasında fiziksel etkinliklerin sosyal becerilerin

öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca etkinliklerin 4.5 hafta gibi kısa bir sürede çocukların sosyal becerilerini geliştirmesini desteklemesi araştırma kapsamında ele alınmayan birçok farklı sosyal beceriyi destekleyebilecek farklı etkinliklerin hazırlanmasına temel oluşturacaktır.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar sosyal bir ortamda akranlarıyla etkileşimde bulunmakta zorluk çekerler. Bunun nedeni kaygı, sosyal ipuçlarını okuyamama, düşük özsaygı, azalan sözlü iletişim vb. olabilir. Çocuklar fiziksel aktivite programlarına katıldıklarında takım arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurabilmektedirler, hedeflere ulaşmak için başkalarıyla çalışabilmekte ve birbirlerine güven oluşturmaktadırlar. Fiziksel aktivitelere katılım aynı zamanda çocukların daha önce hissetmedikleri bir şekilde toplumda bir rolleri olduğunu ve bir takımın parçası olduklarını hissetmelerine de olanak tanımaktadır. Ayrıca otizmlilerde rutinlerin oluşturulması önemlidir. Otizmliler alışık oldukları rahatlığı sağladığı için tekrarlayan kendini uyarıcı davranışlar sergileme eğilimindedirler. Fiziksel aktiviteyi yavaş yavaş çocuğun hayatına uygulayarak yeni bir rutine geçişini sağlamak önemlidir. Çocuğun keyif alacağı bir aktivite (uzun bir yürüyüş veya eğlenceli bulabileceği bir spor) bulmak ve çocuğu rutine dahil etmek becerilerin kazanımı açısından önemli görülmektedir. FADÖ'nün uygulanacağı günlerde çocukların doğrudan uygulamanın yapılacağı alana gelmesi, etkinliklere hazır bulunmaları fiziksel etkinliklerin çocukların üzerinde ilgi çekici olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak yukarıda belirtilen tüm bilgiler değerlendirildiğinde, FADÖ etkinliklerinin sosyal beceri açısından zorlanan ve güçlük yaşayan otizmlilerde destekleyen bir öğretim süreci olduğu görülmektedir. İçerik ve kapsamsal açıdan bakıldığında ise Türkiye'de otizmlilerde çocuklara farklı disiplinler bir yaklaşım sunması açısından ilkler arasında yer almaktadır. Pratik oluşu, ailelerin kendilerinin uygulayabilecekleri kolaylıkta olması ve basamaklandırılması, okullarda öğretmenlere yol gösterici olması özelliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle otizmlilerde çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi açısından önemli bir boşluğu dolduracağı, ailelere ve uzmanlara ihtiyaç duydukları desteği sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Özel özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler çocukların sosyal beceri gelişimi için derslerinde fiziksel aktivite uygulamalarına yer verebilirler.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin çocukların sosyal beceri gelişimi için derslerinde fiziksel aktivite uygulamalarına yer verebilirler.

Ailelere Yönelik Öneriler

OSB tanılı çocuklara sahip olan aileler, çocuklarını erken yaşlardan itibaren fiziksel aktivite programlarına yönlendirebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada fiziksel aktivitelerin OSB tanılı çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Benzer çalışmalar özel gereksinimli olan diğer çocuklar üzerinde yapılabilir.

Özel gereksinimli bireylerin gereksinim türüne göre ihtiyaç duydukları alanlarda fiziksel aktivite destekli uygulamalarla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Fiziksel aktivitelerin, OSB tanılı çocukların farklı gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenebilir.

Fiziksel aktivitelerin, OSB tanılı çocukların akademik becerilerinin gelişimine etkisi incelenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli öğrenciler için müfredata haftada en az 1 saat beden eğitimi ve spor dersi eklenebilir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin istihdamı zorunlu olabilir.

Özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı tüm programlarda fiziksel aktivite uygulamalarının yer aldığı içerikleri geliştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Akyol, A., Bilgiç, P., ve Ersoy, G. (2008). *Fiziksel Aktivite, Beslenme Ve Sağlık Yaşam*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Alaniz, M. L., Rosenberg, S. S., Beard, N. R., & Rosario, E. R. (2017). The effectiveness of aquatic group therapy for improving water safety and social interactions in children with autism spectrum disorder: A pilot program. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 4006-4017. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3264-4>
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis in the classroom*.
- Alpkaya, U., ve Mengütay, S. (2004). Fiziksel Aktivitenin Reaksiyon Süresine Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 49-58.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Virginia: American Psychiatric Publication.
- Ardınc, A. ve Tunçel, E. (2021). *Sosyal-Duyusal Gelişim*. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler.). *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı* (ss. 205-233). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avanoğlu, A. E., Karakaya, F., ve Hazar, S. (2020). Fiziksel Aktivite Düzeyi İle Dikkat Seviyesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 10-16.
- Aydın, E., Filiz, B., ve Durnalı, M. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri Ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 62-70.
- Ayvazoglu, N. R., Kozub, F. M., & Butera, G. (2006). Physical activity and self-perceptions of social and athletic competence among children with and without autism spectrum disorders in inclusive physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(4), 468-477.
- Ayvazoglu, N. R., Kozub, F. M., Butera, G., & Murray, M. J. (2015). Determinants and challenges in physical activity participation in families with children with high functioning autism spectrum disorders from a family systems perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.015>
- Azboy, Y. (2021). Fiziksel Aktivite Ve Sağlık. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(2), 140-144.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A., (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.

- Battaglia, G., Agrò, G., Cataldo, P., Palma, A., & Alesi, M. (2019). Influence of a specific aquatic program on social and gross motor skills in adolescents with autism spectrum disorders: Three case reports. *Journal of functional Morphology and Kinesiology*, 4(2), 27. <https://doi.org/10.3390/jfmk4020027>
- Bay, Ü. S., ve Yılmaz, E. (2020). Ruhsal Bozukluklarda Fiziksel Aktivite Ve Egzersizin Etkileri İle İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 437-447.
- Beidel D.C., Turner S.M., & Morris T.L.(2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *J Consult Clin Psychol*, 68, 1072-1080. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.1072>
- Bek, N. (2008). *Fiziksel Aktivite Ve Sağlığımız*. Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Bellini, S. (2009). Making (and keeping) friends: A model for social skills instruction.
- Bellini, S., Benner, L., & Peters-Myszak, J. (2009). A Systematic Approach to Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders: A Guide for Practitioners. *Beyond Behavior*, 19(1), 26-39.
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., & Erickson, K (2016). Communication Services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and 41 Intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2). <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Brady, R., Maccarrone, A., Holloway, J., Gunning, C., & Pacia, C. (2019). Exploring interventions used to teach friendship skills to children and adolescents with high-functioning autism: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(4), 295-305. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00194-7>
- Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 19(8), 980-991. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>

- Bremer, E., Crozier, M., & Lloyd, M. (2016). A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 9(11), 1133-1149.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cai, K. L., Wang, J. G., Liu, Z. M., Zhu, L. N., Xiong, X., Klich, S., ... & Chen, A. G. (2020). Mini-basketball training program improves physical fitness and social communication in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Human Kinetics*, 73, 267. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0007>
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive settings: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25, 223-248. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.
- Cantalapiedra Zarca, P. (2023). The development of socio-emotional skills in asd through new technologies.
- Carpenter, E., Shepherd, E. J., & Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0026>
- Casey, A. F., Quenneville-Himbeault, G., Normand, C. L., & Soulières, I. (2014). Enhancing social skills through cooperative physical activity in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1113-1123.
- Cederlund, M., Hagberg, B., Billstedt, E., & Gillberg, I. C. (2007). Asperger syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than 5 years after original diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 72-85. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0364-6>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2018). Autism spectrum disorder (ASD): Data & statistics on autism spectrum disorder, prevalence. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2021). Data and statistics on autism spectrum disorder. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>.
- Cerrahoğlu, N., Günar, B. B., ve Abanoz, H. (2017). Otizmlı Çocuklarda 4 Aylık Fiziksel Aktivite Programının Fiziksel Uygunluklarına Etkisi. *Social Sciences Studies* 3(11), 1578-1586. <https://doi.org/10.26449/sss.219>

- Chaddock, L., Pontifex, M., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *J. Int. Neuropsychol. Soc.* 17, 975-985. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000567>
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Voss, M. W., Knecht, A. M., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2014). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: A randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00072>
- Chaidi, I., & Drigas A., (2020), Autism, expression, and understanding of emotions: a literature review. *International Journal of Online and Biomedical Engineering* 16(2), 94-111. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v16i02.11991>
- Chester, M., Richdale, A., & McGillivray, J. (2019). Group-based social skills training with play for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2231-2242. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03892-7>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231-239. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Clark, P., & Fullwood, L. (1994). Social skills activities to use with hearing impaired children. *Journal British Assn. Teachers of The Deaf*, 18(3), 86-94.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.
- Colombo-Dougovito, A. M., & Lee, J. (2020). Social skill outcomes following physical activity-based interventions for individuals on the autism spectrum: a scoping review spanning young childhood through young adulthood. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(1), 138-169. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0080>
- Colombo-Dougovito, A. M., Blagrove, A. J., & Healy, S. (2021). A grounded theory of adoption and maintenance of physical activity among autistic adults. *Autism*, 25(3), 627-641. <https://doi.org/10.1177/1362361320932444>
- Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çelik, A., ve Şahin, M. (2013). Spor ve Çocuk Gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çelik, O. T., ve Buğday, B.(2022). *Otizmlı Çocuklarda Fiziksel Aktivite*.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceriler Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Dekker, V., Nauta, M. H., Timmerman, M. E., Mulder, E. J., Hoekstra, P. J., & de Bildt, A. (2021). Application of Latent Class Analysis to Identify Subgroups of Children with Autism Spectrum Disorders who Benefit from Social Skills Training. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(6), 2004-2018. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04678-y>
- Demir, Ş. (2009). *Otizimli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demir, Ş. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizim Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri* (ss.404). Ankara: Vize.
- Demir, Ş. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu: Tarihçe, Tanımlar Ve Sınıflandırma. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M., Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler.), *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı* (3-33). Ankara: Vize Akademik.
- Dishman, R.K., Berthoud, H.-R., Booth, F.W., et al., (2006). *Neurobiology of exercise. Obesity* 14 (3), 345-356. <https://doi.org/10.1038/oby.2006.46>
- Dishman, R.K., Dunn, A.L., Sallis, J.F., Vandenberg, R.J., Pratt, C.A., (2009). Social-cognitive correlates of physical activity in a multi-ethnic cohort of middle-school girls: twoyear prospective study. *J. Pediatr. Psychol.* 34 (4), 441-451. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn100>
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*, (2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2>
- Dolu, N., Bahür, S., Demirer, F., Kulak, E., ve Çam, A. (2016). Fiziksel Aktivitenin Kognitif Fonksiyonlar Üzerine Etkisi. *İzmir Üniversitesi Tıp Dergisi*, 5.
- Elliott SN, Gresham FM.(1987). Children's social skills: assessment and classification practices. *J Clin Psychiatry*,66, 96-99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>
- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., and Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303-317.
- Erickson, K. I., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current opinion in behavioral sciences*, 4, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>

- Eroğlu, E. (2015). Gemişten Gnmze Sosyal Normlar. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 299-308.
- Fisher, M. H., & Taylor, J. L. (2016). Let's talk about it: Peer victimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(4), 402-411. <https://doi.org/10.1177/1362361315585948>
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. Hoboken, JN: Wiley.
- Forbes, A. S., & Yun, J. (2023). Visual Supports for Children With Autism in Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 1-26.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3th ed). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Order Department, McGraw Hill Publishing Co., Princeton Rd., Hightstown, NJ 08520.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Garcia, S., & Lopez, R. (2016). Physical activity and social integration in adolescence: A systematic review. *Adicciones*, 28(4), 241-260.
- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2014). Applied research in education and behavioral sciences. Single case research methodology: *Applications in special education and behavioral sciences*, 2, 1-18.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research, competencies for analysis and application* (5th Edition). OHIO: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gillis, A. M., Vener, S. M., & Poulson, C. L. (2023). Teaching Social Skills. *Handbook of Applied Behavior Analysis: Integrating Research into Practice*, 979-997.
- Goodwin, M. S., Groeden, J., Velicer, W. F., Lipsitt, L. P., Baron, M. G., Hofmann, S. G., & Groden, G. (2006) Cardiovascular arousal in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 100-123. <https://doi.org/10.1177/10883576060210020101>
- Görgün, S., ve Melekoğlu, M. A. (2016). Otizmlilerde Fiziksel Aktivite. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 17(2), 171-186.
- Graziano, A.M. (2002). *Developmental disabilities intruction to a diverse field*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>

- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377. <https://doi.org/10.1177/019874290603100402>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 155-163. <https://doi.org/10.1177/0165025413515627>
- Güven, D., ve Diken, İ. H. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Haidi, E. & Papoudi, D. (2010). Educational software for the emotional development of people with autism spectrum, Procedure: 2nd Panhellenic Conference on Specialist Education "Special Education is the starting point for developments in science and practice", Athens 2010, Grigoris Publications.
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (HSGM). (2014). *Engellilerde Fiziksel Aktivite*. Ankara: Tuğba Matbaacılık.
- Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 241-246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Hansen, S. G., Frantz, R. J., Machalicek, W., & Raulston, T. J. (2017). Advanced Social Communication Skills for Young Children with Autism: a Systematic Review of Single-Case Intervention Studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(3), 225-242. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0110-8>
- Hardy, L. L., Dobbins, T. A., Dennehy, A. M., & Destino, L. A. (2017). Combined influence of physical activity and diet on obesity parameters among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 221-227.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. Psychology Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>

- Healy, S., Nacario, A., Braithwaite, R. E., & Hopper, C. (2018). The effect of physical activity interventions on youth with autism spectrum disorder: *A meta-analysis*. *Autism Research, 11*(6), 818-833. <https://doi.org/10.1002/aur.1955>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9*(1), 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience, 159*(3), 1044-1054. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R.L. (2010). Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 30*(4), 325-339. <https://doi.org/10.3109/01942638.2010.481661>
- Howlin, P., & Magiati, I. (2017). Autism spectrum disorder: Outcomes in adulthood. *Current Opinion in Psychiatry, 30*, 69-76. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000308>
- Howlin, P., Moss, P., Savage, S., & Rutter, M. (2013). Social outcomes in mid- to later adulthood among individuals diagnosed with autism and average nonverbal IQ as children. *Journal of American Academics and Child Adolescent Psychiatry, 52*(6), 572-581. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.02.017>
- Hulusi, A., ve Çamlıyer, H. (2017). Hareket eğitimi Ve Fiziksel Aktivite Programı Verilen Davranış Problemlili Otistik Çocukların Bir Yıl Sonraki Süreçlerinin İzlenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (63)*, 1-13.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction Patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism, 15*(4), 397-419. <https://doi.org/10.1177/1362361310387804>
- Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., Kuo, D. Z., Apkon, S., Davidson, L. F., ... & Bridgemohan, C. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics, 145*(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of child language, 37*(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- İftar, E. (2012). *Çoklu Yoklama Modelleri*. Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar, 217-243.
- İftar, G. K., ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- İlik, Ş. (2009). *Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Jenkinson, J., Hyde, T., & Ahmad, S. (2008). *Building blocks for learning occupational therapy approaches: Practical strategies for the inclusion of special needs in primary school*. John Wiley & Sons.
- Ji, C., Yang, J., Lin, L., & Chen, S. (2022). Executive function improvement for children with autism spectrum disorder: A comparative study between virtual training and physical exercise methods. *Children*, 9(4), 507. <https://doi.org/10.3390/children9040507>
- Johnson, L., & Smith, P. (2019). The effects of physical activity on memory and creativity in children: A meta-analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 187.
- Karakuş, B., ve Çakır, E. (2020). *Fiziksel Aktivite Ve Sağlıklı Yaşam*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 53(4), 431-439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Keogh, M., Axelsson, C., Gonzalez, M. A., Lockwood, E., & Lange, K. (2022). *UNICEF Fact Sheet/ Children with Disabilities*. United Nations Children's Fund: New York, NY, USA.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme İçin Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket Ve Fiziksel Aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Kırcaali-İftar, G. (2009). Değerlendirme. B. Sucuoğlu (Editör), *Zihin Engelliler Ve Eğitimleri* (s. 177-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kiss, S. I. (2023). *Special education teachers' experiences with and attitudes towards social skills instruction to students with autism spectrum disorder* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University at Edwardsville.
- Kozloff, M. A., LaNunziata, L., & Cowardin, J. (1999). Direct instruction in education. *Journal Instructivist*.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. What works clearinghouse.

- Kurt, Ö. (2021). *Uyarlanmış Fiziksel Aktivitenin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Odaklanmış Dikkat Üzerine Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). Behavioral competence and academic functioning among early elementary children with externalizing problems. *School Psychology Review*, *41*, 123-140. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087516>
- Lang, R., Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Regester, A., Ence, W., & Smith, W. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 565-576. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.006>
- Lauderdale-Litten, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(4), 469 - 478.
- Lee, G. T., He, L., & Xu, S. (2022). Using cooperative physical activities in inclusive settings to enhance social interactions for preschoolers with autism spectrum disorder in China. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *24*(3), 236-249. <https://doi.org/10.1177/10983007211035135>
- Lee, J., & Vargo, K.K. (2017). Physical activity into socialization: A movement-based social skills program for children with autism spectrum disorder. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88*(4), 7-13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1270788>
- Li, W., & Wang, H. (2017). Effect of physical exercise on social interaction behavior in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(6), 1495-1503.
- Liu, T. (2013). Sensory processing and motor skill performance in elementary school children with autism spectrum disorder. *Perceptual and motor skills*, *116*(1), 197-209. <https://doi.org/10.2466/10.25.PMS.116.1.197-209>
- Lord, C. ve McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academy Press.
- Lyon, G., & Krasnegor, N. A. (1996). *Attention, memory, and executive function*. Paul H Brookes Publishing Co.
- MacDonald, M., Lord, C., & Ulrich, D.A. (2013). The relationship of motor skills and adaptive behavior skills in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(12), 1383-1390. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.020>
- Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, *21*(1), 71-93. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9065-y>

- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, N. J:Prentice Hall.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Hessel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.004>
- Melamett, G., Rosen, L., & Heneghan, J. (2007). Physical activity and its effects on academic achievement in elementary school children. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Mell, S., Jerlinder, K., & Lundqvist, L. O. (2020). Parents' perceptions and concerns about physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(8), 2243-2255. <https://doi.org/10.1177/1362361320942092>
- Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda Fiziksel Aktivitenin Biyopsikososyal Yararları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 125-135.
- Miller, M., Young, G. S., Hutman, T., Johnson, S., Schwichtenberg, A. J., & Ozonoff, S. (2014). Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: implications for DSM-5 social communication disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(7), 774-781. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12342>
- Misailidi, P. & Papoudi, D. (2009). Expression, perception, and understanding of emotions in autism: Psychological and neurological findings. *Step of the Social Sciences*, 54, 127 - 145.
- Moore, D. W. (2007). *Direct instruction: Targeted strategies for students success*. Journal National Geographic School Publishing, 1-3.
- Mordre, M., Groholt, B., Knudsen, A. K., Sponheim, E., Mykletun, A., & Myhre, A. M. (2012). Is longterm prognosis for pervasive developmental disorder not otherwise specified different from prognosis for autistic disorder? Findings from a 30-year follow-up study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 920-928. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1319-5>
- Morrison, K. M., Drapeau, V., & Tremblay, M. S. (2020). Physical activity and body mass index in children and adolescents: How effective are physical activity interventions and which variables may mediate their effectiveness? *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 60(16), 2789-2807.
- Muslu, M. (2023). Öğrencilerde Akademik Başarının Arttırılmasında Masanın Dört Ayağı; Beslenme, Uyku, Fiziksel Aktivite Ve Sosyal Yaşam. *Current Perspectives on Health Sciences*, 4(1), 17-25.
- Myles, B.S., Hubbard, A., Swanson, T.C., R.L., Schelvan and Simonelli, A. (2007).

- Nalbant, S. (2018). Effects of participation in inclusive physical activity on social skills of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 255-261. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3789>
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3-19). Springer, New York, NY.
- National Autism Center [NAC]. (2015). The national autism center's national standards report phase 2. Massachusetts: National autism center. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/reports>.
- National Clearinghouse On Autism Evidence and Practice [NCAEP]. (2020). Evidencebased practices for children, youth, and young adults with autism. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>.
- National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC]. (2014). Evidence-based practice brief components. The national professional development center on autism spectrum disorders. Retrieved from <http://auismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014EBPReport.pdf>
- Nelson, K., Axtell, J., Derby, K. M., & Moug, R. (2011). A preliminary analysis of therapeutic horseback riding. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 644-656
- Nichols, C., Block, E. M., Bishop, C. J., & McIntire, B. (2019). Physical activity in young adults with autism spectrum disorder. Parental perceptions of barriers and facilitators. *Autism*, 23(6), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/1362361318810221>
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. R. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after-school physical activity by children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9215-z>
- Orhan, R. (2019). Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite Ve Sporun Önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Önalın Akfırat, F. (2020). İşitme Yetersizliği Ve Sosyal Beceri Eğitimi. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Edditörler.), *İşitme Yetersizliği Ve Görme Yetersizliği Olan Çocuklar Ve Eğitimleri* (ss. 69-93) içinde. Ankara: Nobel.
- Özer, D., Baltacı, G., ve Tedavi, F. (2008). *İş Yerinde Fiziksel Aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Pan, C. Y. (2014). Motor proficiency and physical fitness in adolescent males with and without autism spectrum disorders. *Autism*, 18(2), 156-165. <https://doi.org/10.1177/1362361312458597>

- Pan, C. Y., & Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 597-606. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0101-6>
- Pan, C.Y., Tsai, C.L., & Chu, C.H. (2009). Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 1694-1705. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0813-5>
- Parson, D., Cordier, R., Vaz, S., & Lee, Ho. (2017). Parent-mediated intervention training delivered remotely for children with autism spectrum disorder living outside of urban areas: systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8), 1-19. <https://doi.org/10.2196/jmir.6651>
- Peake, J. (2021). Screen time for children on the autism spectrum.
- Penn, H. E. (2006). Neurobiological correlates of autism: a review of recent research. *Child Neuropsychology*, 12 (1), 57-79.
- Petrus, C., Adamson, S. R., Block, L., Einarson, S. J., Sharifnejad, M., & Harris, S. R. (2008). Effects of exercise interventions on stereotypic behaviors in children with autism spectrum disorder. *Physiotherapy Canada*, 60, 134-145. <https://doi.org/10.3138/physio.60.2.134>
- Rakap, S., Birkan, B., ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., ve Kalkan, S. (2020). Tek-Denekli Deneysel Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplama: Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub2>
- Reinders, N. J., Branco, A., Wright, K., Fletcher, P. C., & Bryden, P. J. (2019). Scoping review: Physical activity and social functioning in young people with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00120>
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (2017). Global self-esteem and specific self-esteem: *Different concepts, different outcomes*. *American Sociological Review*, 51(2), 430-441.
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Savage, M. N. (2016). Comparing direct and technology-based praise statements to increase physical activity for students with Autism Spectrum Disorder (Unpublished Doctoral Dissertation). Purdue University, Chicago.

- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. Monographs of the
- Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Smith, B., Rigby, B., Netherway, J., Wang, W., Dodd-Reynolds, C., Oliver, E., Bone, L., & Foster, C. (2022). *Physical activity for general health in disabled children and disabled young people: Summary of a rapid evidence review for the UK Chief Medical Officers' update of the physical activity guidelines*. Department of Health and Social Care.
- Sowa, M., & Meulenbroek, R.G. (2012). Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.001>
- Soyuer, F., ve Soyuer, A. (2008). Yaşlılık Ve Fiziksel Aktivite. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 15(3), 219-224.
- Spence, S. H., Spence, S., & Shepherd, G. (Eds.). (1983). *Developments in social skills training*. Academic Press.
- Spence, S. J., Sharifi, P., & Wiznitzer, M. (2004). Autism spectrum disorder: Screening, diagnosis, and medical evaluation. *Seminars in Pediatric Neurology*, 11(3), 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.spn.2004.07.002>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., De La Torre-Cruz, M., & Martínez-López, E. J. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Research in developmental disabilities*, 77, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.015>
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. A. Ataman (Editör). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (ss. 293-308). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Supekar, K., Kochalka, J., Schaer, M., & Wakeman, H. (2018). Deficits in mesolimbic reward pathway underlie social interaction impairments in children with autism. *Brain*, 141(9), 2795-2805. <https://doi.org/10.1093/brain/awy191>

- Taras H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health* 75,(6) 214- 218. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00026.x>
- Taşçı, S. (2011). Kronik Hastalıklarda Fiziksel Aktivite. *Nefroloji Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 24-29.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu Yoklama Modelleri. Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denkli Araştırmalar, *Türk Psikologlar Derneği*, 217-243.
- Thapar A., Cooper, M., & Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. *Lancet Psychiatry*, 4(4), 339-346. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30376-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30376-5)
- Tiner, S., Cunningham, G. B., & Pittman, A. (2021). "Physical activity is beneficial to anyone including those with ASD": Antecedents of nurses recommending physical activity for people with autism spectrum disorder. *Autism*, 25(2), 576-587. <https://doi.org/10.1177/1362361320970082>
- Todd, T., & Reid, G., & Butler-Kisber, L. (2010). Cycling for students with ASD: Selfregulation promotes sustained physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27.226-241. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.3.226>
- Tomporowski, P. D., Lambourne, K., & Okumura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., MacKinnon, A., & Rinehart, N. (2014). A randomized group comparison controlled trial of 'preschoolers with autism: a parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. *Autism*, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.1177/1362361312458186>
- Toscano, C. V. A., Carvalho, H. M., & Ferreira, J. P. (2017). Exercise effects for children with autism spectrum disorder: Metabolic health, autistic traits, and quality of life. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 126-146. <https://doi.org/10.1177/0031512517743823>
- Trower, P. (1982). "Towards a generative model of social skills. A critique and synthesis." In J.P. Curran & P.M. Monti (Eds.) *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment* (pp.399-428). N.Y.: The Guilford Press.
- Tunay, V. B., ve Tedavi, F. (2008). *Yetişkinlerde Fiziksel Aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Vural, Ö., Eler, S., ve Güzel, N. A. (2010). Masabaşı Çalışanlarda Fiziksel Aktivite Düzeyi Ve Yaşam Kalitesi İlişkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 69-75.
- Vuran, S. (2007). Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi, S. Eripek (Editör), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 221-242). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.

- Webber, J. and Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. Austin, Texas: Pro-Ed.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- White, S., Koenig, K., & Scabil, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 1858-1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Whyatt, C. P., & Craig, C. M. (2012). Motor skills in children aged 7-10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1799-1809. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1421-8>
- Wiggins, L. D., Rice, C. E., Barger, B., Soke, G. N., Lee, L.-C., Moody, E., Edmondson-Pretzel, R., & Levy, S. E. (2019). DSM-5 criteria for autism spectrum disorder maximizes diagnostic sensitivity and specificity in preschool children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(6), 693-701. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01674-1>
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, M. G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 525-536. <https://doi.org/10.1023/A:1005683209438>
- Wolfe, K., Pound, S., McCammon, M. N., Chezan, L. C., & Drasgow, E. (2019). A systematic review of interventions to promote varied social-communication behavior in individuals with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 43(6), 790-818. <https://doi.org/10.1177/0145445519859803>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P. & Schultz, T.R. (2014). Evidence Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Xiao, T., Zhong, W., Zhao, J., Qian, B., Liu, H., Chen, S., ... & Yang, C. (2018). Polyphyllin I suppresses the formation of vasculogenic mimicry via Twist1/VE-cadherin pathway. *Cell death & disease*, 9(9), 906. <https://doi.org/10.1038/s41419-018-0902-5>
- Yanardağ, M., ve Özböke, C. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Motor Beceri Edinimi Ve Hareket Eğitimi. M. Yanardağ ve M. Huri (Editörler). *Otizm Spektrum Bozukluğunda Duyu-Algı- Motor Sorunlar Ve Müdahale Süreci* (ss.322-362) içinde. Sakarya: Alpaslan Yayınları.

- Yanardağ, M., Aras, O., & Emiroglu, O. N. (2013). The effect of physical education and sports program on the positive social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 992-1001.
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ., Özgen, A., & Aras, Ö. (2010). Approaches to the teaching exercise and sports for the children with Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3), 214-230.
- Yarım kaya, E., İlhan, E. L., ve Karasu, N. (2017). Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 225-252.
- Yener, A. (2020). Rekreatyonel Faaliyet Olarak Fiziksel Aktivitelerin Otizmlilerde Çocuklarda Sosyal İletişime Yönelik Etkileri. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 315-324. <https://doi.org/10.31680/gaujss.689747>
- Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, M., Akyol, A., ve Ersoy, G. (2008). *Şişmanlık (Obezite) Ve Fiziksel Aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Asil.
- Zanobini, M., & Solari, S. (2019). Effectiveness of the program "Acqua mediatrice di comunicazione"(Water as a mediator of communication) on social skills, autistic behaviors and aquatic skills in ASD children. *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 4134-4146. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04128-4>
- Zhao, M., & Chen, S. (2018). The effects of structured physical activity program on social interaction and communication for children with autism. *BioMed research international*. <https://doi.org/10.1155/2018/1825046>.



EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 10/04/2023
Toplantı Sayısı : 09
Karar Sayısı : 104

104- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Öğr. Üyesi Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı doktora öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği" başlıklı tezi ile ilgili 31.03.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Öğr. Üyesi Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı doktora öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
10/04/2023

**EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan
Araştırma İzinleri**

T.C.

Özel Kırşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Kurum Kodu: 99995357-41007-19

22/03/2023

Konu: Araştırma İzni

Sayın Turan BAşKONUŞ

“Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği” başlıklı doktora tez araştırması kurumumuz tarafından değerlendirilmiştir. Yapacağınız alışma tarafımızca olumlu bulunmuştur. Kurumumuza ait spor salonunu kullanmanız da uygun görölmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

**KURUM MÜDÜRÜ
Öner SOYKAN**

EK 3. Çalışma Grubunun Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecinde Bir ve İki Basamaklı Yönergeleri Gerçekleştirip Gerçekleştiremediklerinin Kontrolü

Tek basamaklı yönergeler	Gerçekleştirebiliyor	Gerçekleştiremiyor
Topu al		
Topu ver		
İpi tut		
İpi bırak		
Bisikleti getir		
Bisikleti götür		
Huniyi tak		
Huniyi çıkar		
İki basamaklı yönergeler	Gerçekleştirebiliyor	Gerçekleştiremiyor
Topu alıp potaya at		
İpi tutup çek		
Bisiklete bin ve sür		
Huniyi götürüp direğe tak		
Topu alıp sür		
Koşup topa vur		
Huniyi tutup direktten çıkar		
Çemberi alıp ipe geçir		

EK 4. Ebeveyn Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği

A. Giriş Bölümü:

“Sayın Veli,

Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya çocuğunuzun katılması için davet edilmiş bulunuyorsunuz. Çocuğunuzun bu araştırmada yer almasını kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

B. Bilgilendirme Bölümü:

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Katılımcıların seçiminde dikkate alınacak kriterler; Otizm tanısına sahip olmak, bir ve iki basamaklı koşullu yönergeleri gerçekleştirebilmek, sözel dili en az basit cümle düzeyinde kullanıyor olmak, 60-72 ay arasında olmak. Araştırma kapsamında belirlenen kriterlere uygun olan öğrencilere, sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla fiziksel aktiviteye dayalı öğretim gerçekleştirilecektir. Yaklaşık 1.5 ay sürecek olan uygulama süreci analizler için video ile kaydedilecektir. Araştırma Özel Kırşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinin spor salonunda gerçekleştirilecektir. Spor salonunun zemini tatami ile kaplanmıştır, bu sayede zemin daha yumşak ve güvenli hale getirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz veya çocuğunuzun araştırmadan ayrılmasını talep etmeniz halinde herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaksınız. Araştırma kapsamında size herhangi bir ücret ödenmeyecek, sizden de herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

C. Güvence Bölümü:

“Çocuğunuzun bu araştırmada yer alması tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çocuğunuzun araştırmadan çekmeniz ya da araştırmacı tarafından çocuğunuzun araştırmadan çıkarılması halinde, çocuğunuz ile ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Çocuğunuzdan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinin gizliliği korunacaktır.”

D. Onay Bölümü:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum ve sözlü olarak dinledim. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocuğumun çalışmaya katılmasını isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, uygulama sürecinin video ile kaydedilmesini, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

E. İmza Bölümü:

..../..../2023

İmza

Veli Adı Soyadı

..../..../2023

İmza

Turan BAŞKONUŞ

EK 5. Sosyal Beceri Kontrol Listesi

	Beceri uygun kullanıyor (+)	var,	Beceri uygun kullanmıyor (-)	yok,
Selamlaşma				
Sorulan sorulara cevap verme				
Kurallara uyma				
Sırasını bekleme				
Yardım ya da bilgi isteme				
Eşyalarını paylaşma				
Etrafı rahatsız etmeden sınıfa girme				
Yardım isteme				
İşbirliği ile çalışma				
Görevini yaparken sırasında oturma				
Sözel yönergelere uyma				
Yazılı yönergelere uyma				
Sınıfta boş zamanını uygun kullanma				
Dinleme				
Öğretmenin dikkatini çekme				
Sırasında uygun oturma				
Dikkatini toplama				
İşini/ödevini zamanında bitirme				
Etkinliği bitirme				
Devam eden bir etkinliğe katılma				
Yeni bir etkinlik başlatma				
Diğerlerine olumlu geri bildirim verme				
Okulda suçlama ile baş etme				
Yabancı bir kişiyle tanıştırıldığı zaman uygun şekilde davranma				
Lütfen ve teşekkür ederim sözcüklerini kullanma				
Uygun olmayan dokunmaktan kaçınma				
Ödünç alma				
Kendini tanıtmaya				
Bir kişiyle diğerini tanıştırma				
Özür dileme				
Alay edilme/İsim takılmasına uygun tepki verme				
Yaptığı işle ilgili geri bildirim isteme				

EK 6. Veri Toplama Aracı Kullanım İzni

Kontrol listesi kullanım izni -



Kontrol listesi kullanım izni

Gelen Kutusu x



Turan Baskonus

Alıcı: cifici_j

Sn. Hocam merhaba.

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezi kitabınızda yer alan "Sosyal Beceri Kontrol Listesi" ne ihtiyaç duymaktayım. İz

Saygılarımla.

Turan Başkonuş



İlknur TEKİNARSLAN

Alıcı: ben

Turan merhaba. Tezinde Kontrol Listesini kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim. Prof.Dr. İlkur Çıfci Tekinarıslan

Kimden: "Turan Baskonus" ·

Kime: "İlknur TEKİNARSLAN" ·

Gönderilenler: 27 Mart Pazartesi 2023 17:54:18

Konu: Kontrol listesi kullanım izni

EK 7. Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Çocuklara Yönelik Sorular	Çocukların Yanıtları
1.Yaptığımız etkinlikleri sevdi mi?/	Evet Hayır Biraz
2. Etkinlikleri yapmak sana kolay geldi mi?	Evet Hayır Biraz
3.Yaptığımız etkinliklere benzer etkinlikler yapmak ister misin?	Evet Hayır Biraz
4. Yaptığımız etkinlikleri başka öğrencilere de yaptırmamı ister misin ?	Evet Hayır Biraz
Ebeveyne Yönelik Sorular	Ebeveynlerin Yanıtları
1.Çocuğunuzun, öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerden keyif aldığını düşünüyor musunuz?	Evet Hayır Biraz
2. Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerle ilgili olarak çocuğunuzdan olumlu geribildirim aldınız mı?	Evet Hayır Biraz
3. Fiziksel aktiviteye dayalı öğretimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir?	

EK 8. Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi

	Yaptı	Yapmadı
Model Olma Aşaması: Çocuğa model olmak için;		
Uygulayıcı etkinlik için gerekli malzemeleri hazırlar.		
Uygulayıcı etkinliğe başlamak için başlangıç noktasında bulunur.		
Uygulayıcı sırasına uygun olarak, etkinliğin uygulanışını aynı anda anlatır, gösterir ve gerçekleştirir.		
Rehberli Uygulama Aşaması: Model olma aşamasından sonra çocuk ile birlikte etkinliğin uygulamasına geçilir.		
Uygulayıcı ile çocuk etkinlik için gerekli malzemeleri birlikte hazırlar.		
Uygulayıcı ile çocuk etkinliğe başlamak için başlangıç noktasında bulunur.		
Uygulayıcı ile çocuk sırasına uygun olarak etkinliğin uygulanışını aynı anda gerçekleştirir.		
Uygulayıcı yönergeleri uygun şekilde verir/kullanır.		
Bağımsızlık Aşaması: Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir.		
Çocuk etkinlik için gerekli malzemeleri hazırlar.		
Çocuk etkinliğe başlamak için başlangıç noktasında bulunur.		
Çocuk sırasına uygun olarak etkinliğin uygulanışını gerçekleştirir.		

EK 9. Etkinlik Örneği

Etkinlik İçin Kullanılan Araç ve Gereç: 15 adet slalom çubuğu, 10 adet slalom takozu, 3 adet antrenman çanağı, 1 adet 3 numara futbol topu, 1 adet 4 numara futbol topu, 1 adet 5 numara futbol topu, 1 adet 2 metre uzunluğunda masa, 2 adet antrenman çemberi, 1 adet portatif basketbol potası.

Etkinliğin Hazırlanışı: Öğretmen etkinliklerin hazırlanış aşamasını kendisi yapmaktadır.

- Bir adet masa ortam içerisinde konumlandırılır. Masanın enine olan tarafında yere bir adet antrenman çemberi koyularak başlangıç noktası oluşturulur. Başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içine bir adet üç numara futbol topu, bir adet dört numara futbol topu, bir adet beş numara futbol topu koyulur.
- Masanın uzun kenarına bitişik olacak şekilde beş adet slalom çubuğu beş adet slalom takozlarına takılarak, aralarında toplam mesafe masanın uzunluğu olan iki metreye uygun olacak şekilde dikey olarak dizilerek birinci çubuk sırası oluşturulur.
- Beş adet slalom çubuğu beş adet slalom takozlarına takılarak masaya bitişik slalom çubuklarına bir metre mesafede paralel olarak sıralanarak ikinci çubuk sırası oluşturulur.
- Birinci ubuk sırasının birinci slalom çubuğu ile ikinci çubuk sırasının birinci slalom çubuğu arasına yatay olacak şekilde slalom çubuğu takılır. Slalom çubuğunun yerden yüksekliği 10 cm olarak ayarlanır ve birinci engel oluşturulur.
- Birinci ubuk sırasının ikinci slalom çubuğu ile ikinci çubuk sırasının ikinci slalom çubuğu arasına yatay olacak şekilde slalom çubuğu takılır. Slalom çubuğunun yerden yüksekliği 10 cm olarak ayarlanır ve ikinci engel oluşturulur.
- Birinci ubuk sırasının üçüncü slalom çubuğu ile ikinci çubuk sırasının üçüncü slalom çubuğu arasına yatay olacak şekilde slalom çubuğu takılır. Slalom çubuğunun yerden yüksekliği 10 cm olarak ayarlanır ve üçüncü engel oluşturulur.
- Birinci ubuk sırasının dördüncü slalom çubuğu ile ikinci çubuk sırasının dördüncü slalom çubuğu arasına yatay olacak şekilde slalom çubuğu takılır. Slalom çubuğunun yerden yüksekliği 10 cm olarak ayarlanır ve dördüncü engel oluşturulur.

- Birinci çubuk sırasının beşinci slalom çubuğu ile ikinci çubuk sırasının beşinci slalom çubuğu arasına yatay olacak şekilde slalom çubuğu takılır. Slalom çubuğunun yerden yüksekliği 10 cm olarak ayarlanır ve beşinci engel oluşturulur.
- Slalom çubuklarından oluşturulan parkurun sonuna antrenman çemberi koyularak atış noktası oluşturulur. Atış noktasından 1 metre ileriye portatif basketbol potası koyulur.
- Masanın başlangıç noktasının karşı tarafında masanın üstüne üç adet antrenman çanağı koyularak durak noktası oluşturulur.

Uygulamacıya Notlar

Temel Düzen

Not: Topun çapı, slalomların sayısı, slalomlar arasındaki mesafe ve slalomlar arasındaki alçaklık yükseklik, masanın uzunluğu, portatif basketbol potasının yüksekliği ve mesafesi öğrencinin fiziksel uygunluk ve yaşına göre değişkenlik gösterebilir.

- Başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden futbol topu alınır. Masanın üzerine koyulur. Masanın üzerinde 3 numara futbol topu küçük el hamleleriyle yuvarlanmaya başlatılarak harekete geçilir.
- Futbol topu yuvarlanırken sırasıyla 1.,2., 3., 4. ve 5. engelin üstünden geçilir. Top masanın üstünden düşürülmeden durak noktasına ulaşılarak antrenman çanağı üzerine koyulur. Masanın boş kalan uzun kenarından at gibi koşularak başlangıç noktasına ulaşılır.
- Başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 4 numara futbol topu alınır. Masanın üzerine koyulur. Masanın üzerindeki futbol topu küçük el hamleleriyle yuvarlanır.
- Futbol topu yuvarlanırken sırasıyla 1.,2., 3., 4. ve 5. engelin üstünden adımlayarak geçilir. Top masanın üstünden düşürülmeden durak noktasına ulaşılarak antrenman çanağı üzerine koyulur. Masanın boş kalan uzun kenarından at gibi koşularak başlangıç noktasına ulaşılır.
- Başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 5 numara futbol topu alınır. Masanın üzerine koyulur. Masanın üzerindeki top küçük el hamleleriyle yuvarlanır.

- Top yuvarlanırken sırasıyla 1.,2., 3., 4. ve 5. engelin üstünden adımlayarak geçilir. Top masanın üstünden düşürülmeden durak noktasına ulaşılarak antrenman çanağı üzerine koyulur.
- Durak noktasında antrenman çanağı üzerinde bulunan toplardan 3 numara futbol topu alınır. Atış noktasında bulunan antrenman çemberinin içine girilir. Basketbol potasına top atılır.
- Durak noktasında antrenman çanağı üzerinde bulunan toplardan 4 numara futbol topu alınır. Atış noktasında bulunan antrenman çemberinin içine girilir. Basketbol potasına top atılır.
- Durak noktasında antrenman çanağı üzerinde bulunan toplardan 5 numara futbol topu alınır. Atış noktasında bulunan antrenman çemberinin içine girilir. Basketbol potasına top atılır ve etkinlik tamamlanır.

Etkinliğin Uygulanışı

Model Olma Aşaması: Öğretmen çocuğa model olmak için;

- 1.Adım: Öğretmen başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 3 numara futbol topunu eline alır.
- 2.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 3.Adım: Öğretmen masanın üzerinde 3 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 4.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 5.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 6.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 7.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 8.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 9.Adım: Öğretmen durak noktasına ulaşır.
- 10.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 11.Adım: Öğretmen masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
- 12.Adım: Öğretmen başlangıç noktasına ulaşır.

- 13.Adım: Öğretmen başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 4 numara futbol topunu eline alır.
- 14.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 15.Adım: Öğretmen masanın üzerinde 4 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 16.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 17.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 18.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 19.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 20.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 21.Adım: Öğretmen durak noktasına ulaşır.
- 22.Adım: Öğretmen 4 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 23.Adım: Öğretmen masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
- 24.Adım: Öğretmen başlangıç noktasına ulaşır.
- 25.Adım: Öğretmen başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 5 numara futbol topunu eline alır.
- 26.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 27.Adım: Öğretmen masanın üzerinde 5 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 28.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 29.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 30.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 31.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 32.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 33.Adım: Öğretmen durak noktasına ulaşır.
- 34.Adım: Öğretmen 5 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 35.Adım: Öğretmen durak noktasındaki 3 numara futbol topunu eline alır.
- 36.Adım: Öğretmen atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 37.Adım: Öğretmen basketbol potasına 3 numara futbol topunu atar.
- 38.Adım: Öğretmen durak noktasına gider.
- 39.Adım: Öğretmen durak noktasından 4 numara futbol topunu eline alır.

- 40.Adım: Öğretmen atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 41.Adım: Öğretmen basketbol potasına 4 numara futbol topunu atar.
- 42.Adım: Öğretmen durak noktasına gider.
- 43.Adım: Öğretmen durak noktasından 5 numara futbol topunu eline alır.
- 44.Adım: Öğretmen atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 45.Adım: Öğretmen basketbol potasına 5 numara futbol topunu atar.
- 46.Adım: Öğretmen etkinliği tamamlar.

Rehberli Uygulama Aşaması: Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir.

- 1.Adım: Öğretmen ve öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 3 numara futbol topunu eline alır.
- 2.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 3.Adım: Öğretmen ve öğrenci masanın üzerinde 3 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 4.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 5.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 6.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 7.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 8.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 9.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasına ulaşır.
- 10.Adım: Öğretmen ve öğrenci 3 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 11.Adım: Öğretmen ve öğrenci masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
- 12.Adım: Öğretmen ve öğrenci başlangıç noktasına ulaşır.
- 13.Adım: Öğretmen ve öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 4 numara futbol topunu eline alır.
- 14.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 15.Adım: Öğretmen ve öğrenci masanın üzerinde 4 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 16.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 17.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 18.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.

- 19.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 20.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 21.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasına ulaşır.
- 22.Adım: Öğretmen ve öğrenci 4 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 23.Adım: Öğretmen ve öğrenci masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
- 24.Adım: Öğretmen ve öğrenci başlangıç noktasına ulaşır.
- 25.Adım: Öğretmen ve öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 5 numara futbol topunu eline alır.
- 26.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 27.Adım: Öğretmen ve öğrenci masanın üzerinde 5 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 28.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 29.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 30.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 31.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 32.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 33.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasına ulaşır.
- 34.Adım: Öğretmen ve öğrenci 5 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 35.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasındaki 3 numara futbol topunu eline alır.
- 36.Adım: Öğretmen ve öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 37.Adım: Öğretmen ve öğrenci basketbol potasına 3 numara futbol topunu atar.
- 38.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasına gider.
- 39.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasından 4 numara futbol topunu eline alır.
- 40.Adım: Öğretmen ve öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 41.Adım: Öğretmen ve öğrenci basketbol potasına 4 numara futbol topunu atar.
- 42.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasına gider.
- 43.Adım: Öğretmen ve öğrenci durak noktasından 5 numara futbol topunu eline alır.
- 44.Adım: Öğretmen ve öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.

- 45.Adım: Öğretmen ve öğrenci basketbol potasına 5 numara futbol topunu atar.
46.Adım: Öğretmen ve öğrenci etkinliği tamamlar.

Bağımsızlık Aşaması: Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir.

- 1.Adım: Öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 3 numara futbol topunu eline alır.
- 2.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 3.Adım: Öğrenci masanın üzerinde 3 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 4.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 5.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 6.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 7.Adım: Öğretmen 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 8.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 9.Adım: Öğrenci durak noktasına ulaşır.
- 10.Adım: Öğrenci 3 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 11.Adım: Öğrenci masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
12. Adım: Öğrenci başlangıç noktasına ulaşır.
- 13.Adım: Öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 4 numara futbol topunu eline alır.
- 14.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 15.Adım: Öğrenci masanın üzerinde 4 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 16.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 17.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 18.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 19.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 20.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 21.Adım: Öğrenci durak noktasına ulaşır.

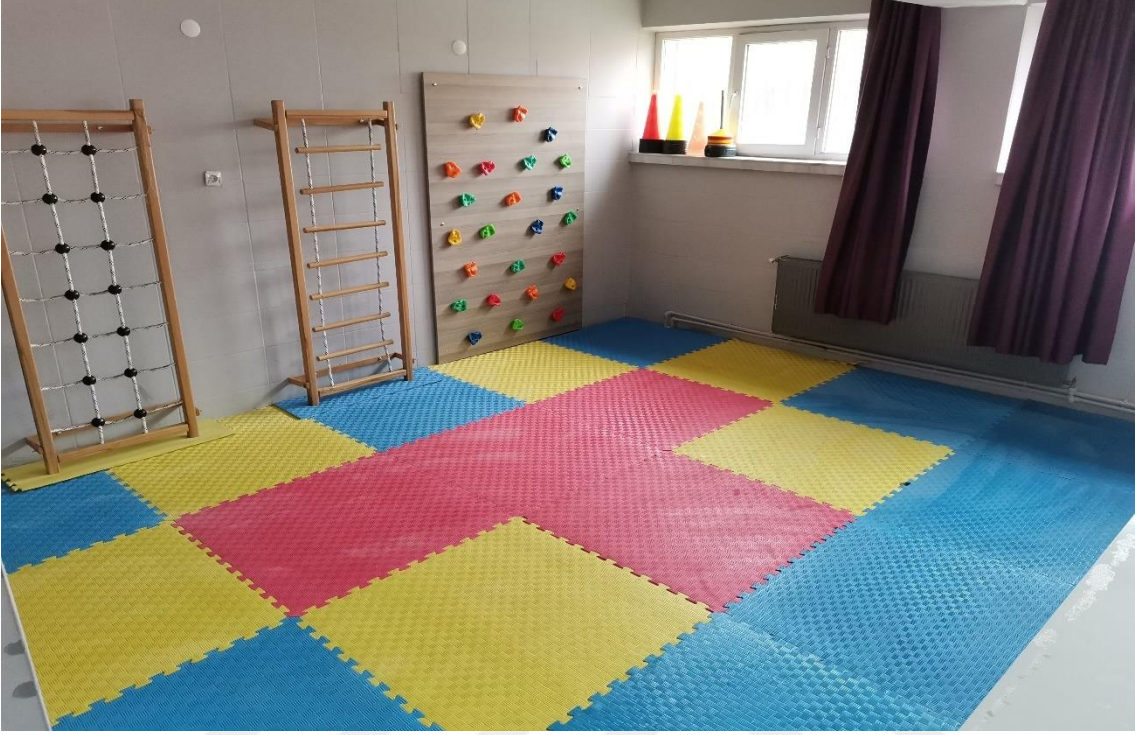
- 22.Adım: Öğrenci 4 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 23.Adım: Öğrenci masanın boş kalan uzun kenarından başlangıç noktasına at gibi koşarak döner.
24. Adım: Öğrenci başlangıç noktasına ulaşır.
- 25.Adım: Öğrenci başlangıç noktasında yerde bulunan antrenman çemberi içinden 5 numara futbol topunu eline alır.
- 26.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu masanın üzerine koyar.
- 27.Adım: Öğrenci masanın üzerinde 5 numara futbol topunu eliyle ileri doğru yuvarlamaya başlar.
- 28.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 1.engelin üstünden geçer.
- 29.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 2.engelin altından geçer.
- 30.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 3.engelin üstünden geçer.
- 31.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 4.engelin altından geçer.
- 32.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu yuvarlayarak önünde bulunan 5.engelin üstünden geçer.
- 33.Adım: Öğrenci durak noktasına ulaşır.
- 34.Adım: Öğrenci 5 numara futbol topunu durak noktasındaki antrenman çanağına koyar.
- 35.Adım: Öğrenci durak noktasındaki 3 numara futbol topunu eline alır.
- 36.Adım: Öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 37.Adım: Öğrenci basketbol potasına 3 numara futbol topunu atar.
- 38.Adım: Öğrenci durak noktasına gider.
- 39.Adım: Öğrenci durak noktasından 4 numara futbol topunu eline alır.
- 40.Adım: Öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 41.Adım: Öğrenci basketbol potasına 4 numara futbol topunu atar.
- 42.Adım: Öğrenci durak noktasına gider.
- 43.Adım: Öğrenci durak noktasından 5 numara futbol topunu eline alır.
- 44.Adım: Öğrenci atış noktasındaki antrenman çemberinin içine girer.
- 45.Adım: Öğrenci basketbol potasına 5 numara futbol topunu atar.
- 46.Adım: Öğrenci etkinliği tamamlar.

	Etkinliğin İçerdiği Kazanımlar			
OSBDEP	Hareket	Denge	Nesne kontrolü	
OÖEP	Yer değiştirme hareketleri yapar.	Denge hareketleri yapar.	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.
	<p>-Engel üstünden adımlayarak yürür</p> <p>-Engel altından eğilerek yürür</p>	<p>-Engel üstünden adımlayarak geçtikten sonra dengesini sağlar</p> <p>-Engel altından eğilerek geçtikten sonra dengesini sağlar</p>	<p>-Topu iki eliyle kavrar</p> <p>-Topu tek eliyle yuvarlayarak götürür</p> <p>-Topu hedefe atar</p>	<p>-Topu avuç içinde hafif temas ederek yuvarlar</p>

OSBDEP: OTIZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI

OÖEP: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

EK 10. Araştırmanın Yürütüldüğü Spor Salonu Ve Kullanılan Malzemelere İlişkin Fotoğraf Örnekleri



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Fiziksel Aktiviteye Dayalı Öğretimin Etkililiği ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.01.2024
Gönderim Numarası	: 2266344563
Sayfa Sayısı	: 82
Sözcük Sayısı	: 19399
Karakter Sayısı	: 137633
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 18.12.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Turan BAŞKONUŞ

Tarih: 09.01.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Turan Başkonuş

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Doçent	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	2023-
Başöğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2022-2023
Uzman Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2016-2022
Müdür Yardımcısı	Milli Eğitim Bakanlığı	2012-2016
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2007-2012

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2019-2023
Doktora	Beden Eğitimi ve Spor	Sakarya Üniversitesi	2015-2018
Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Ahi Evran Üniversitesi	2009-2011
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2002-2006

Yayımlar:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2023). Examining the attitudes of high school students towards physical education courses. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 572-587., Doi: 10.35826/ijetsar.565.

Başkonuş, T. (2022). Analysis of high school students 'motivations of participation In physical activity according to some variables. *International Online Journal of Education and Teaching*, 10(1), 308-320.

- Başkonuş, T. (2022). Description of teacher candidates' attitudes to playing physical activity games: Kırşehir Ahi Evran University example. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 166-177.
- Öztürk, D. & Başkonuş, T. (2022). Metaphorical perceptions of preservice teachers towards inclusive students. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 804-834., Doi: 10.35826/ijetsar.431
- Başkonuş, T. (2022). Examination of classroom teachers' attitudes towards educational games according to some variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 667-688., Doi: 10.35826/ijoecc.543
- Çiriş, V., Başkonuş, T., Kartal, T. & Taşdemir, A. (2022). A study on digital game addictions of adolescents in the covid-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(2), 168-186., Doi: 10.55549/jeseh.01113707
- Akdal, D. & Başkonuş, T. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin sportif etkinliklerine ve spora yönelik tutumlarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 1-20., Doi: 10.30783/nevsosbilen.747278
- Başkonuş, T. & Çiriş, V. (2021). Describing the competence perception levels of physical education and sports teachers in integrative practices: Kırşehir province example. *International Education Studies*, 14(2), 21-32., Doi: 10.5539/ies.v14n2p21
- Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2262-2283., Doi: 10.15869/itobiad.726173
- Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020). Developing the measurement and evaluation attitude scale for physical education and sports teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 96-113., Doi: 10.17220/ijpes.2020.04.010.
- Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2483-2493., Doi: 10.47423/TurkishStudies.43234
- Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376., Doi: 10.31592/aeusbed.730674
- Başkonuş, T. & Çiriş, V. (2020). Analysis of the attitudes of physical education teachers towards gifted education according to certain variables. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 333-347., Doi: 10.29329/ijpe.2020.277.21
- Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2020). Examining the attitudes of classroom teachers towards sports: example of Kırşehir province. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 248-255., Doi: 10.5539/jel.v9n5p248

- Çiriş, V., Başkonuş, T., Samar E., Beyleroğlu, M. & Abanoz, H. (2019). Multivariate analysis of physical education teachers burnout and job satisfaction levels (Kırşehir province example). *Acta Kinesiologica*, 13(1), 62-72.
- Başkonuş, T., Çiriş, V. & Soyer F. (2017). An analysis of the relations between levels of leisure satisfaction and job satisfaction of physical education teachers. *Acta Kinesiologica*, 11(2), 81-87.
- Çiriş, V., Başkonuş, T., Çalık, F., Bebek, Ö., Ramazanoğlu, T. M. & Kavas, E. T. (2017). Anadolu yıldızları projesi atletizm branşında aktif olarak görev alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Asos Journal* (48), 445-468., Doi: 10.16992/Asos.12449

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- Başkonuş T., Akyel, Y., Koca, H. & Kurt, Y. (2023, Ekim). Description of the happiness levels of primary school students in the context of their participation in the school sports course. *Ases International Bandırma Scientific Studies Conference*, Bandırma, Türkiye.
- Başkonuş T., Akyel, Y., Koca, H. & Kurt, Y. (2023, Ekim). Investigation of parents' healthy life education awareness levels according to sports, gender and education status. *Ases International Bandırma Scientific Studies Conference*, Bandırma, Türkiye.
- Akdal, D., Çiriş, V., Soykan, Ö. & Başkonuş, T. (2023, Eylül). Otizmli çocuklarda egzersiz temelli fiziksel aktivitelerin motor becerilere etkisi. *International Congresses on Education 2023*, Balıkesir, Türkiye.
- Soykan, Ö. & Başkonuş, T. (2022, Aralık). Egzersiz temelli fiziksel aktivitelerin otizm tanısı almış çocuklarda alıcı dil ve ifade edici dil üzerine etkisi. *20th International Sports Sciences Congress*, Antalya, Türkiye.
- Başkonuş, T. (2022, Aralık). Metaphorical perceptions of sports sciences master's students about teacher concept. *6th International Education And Innovative Sciences Congress*, Burdur, Türkiye.
- Başkonuş Turan (2022, Kasım). Türkiye'de fiziksel aktivite ile birlikte bilişsel beceriler ve akademik başarı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *3rd International Congress On Multidisciplinary Approach To Sports And Social Sciences*, İstanbul, Türkiye.

- Başkonuş, T. (2022, Ekim). Öğretmenlerin boş zaman yönetimlerinin incelenmesi: Kırşehir ili örneği. *6th International Symposium Of Education And Values*, Antalya, Türkiye.
- Başkonuş, T. & Öztürk, D. (2022, Haziran). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği. *IXth International Eurasian Educational Research Congress*, İzmir, Türkiye.
- Başkonuş, T. (2020, Aralık). Öğretmen adaylarının fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarının betimlenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği. *18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Türkiye.
- Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020, Aralık). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Türkiye.
- Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020, Aralık). Development of the scale for determining the assessment and assessment competences of physical education and sports teachers. *Uluslararası VI. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Başkonuş, T. (2020, Aralık). Analysis of high school students 'motivations of participation in physical activity according to some variables. *Uluslararası VI. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Başkonuş, T. (2020, Ekim). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Başkonuş, T. & Çiriş, V. (2020, Ekim). Ebeveynlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Akdal, D. & Başkonuş, T. (2020, Eylül). Sesbirimsel farkındalık etkinliklerinin zayıf sesbirimsel farkındalığa etkisi. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress*, Eskişehir, Türkiye.
- Başkonuş, T. (2020, Nisan). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *11. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020, Nisan). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Erpa International Congresses On Education 2020*, Belgrad, Sırbistan.

Başkonuş, T. (2020, Nisan). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erpa International Congresses On Education 2020*, Belgrad, Sırbistan.

Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2020). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erpa International Congresses On Education 2020*, Belgrad, Sırbistan.

Akdal, D., Başkonuş, T., & Taşdemir, M. (2011, Nisan). Ahi Evran Üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri. *2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, Antalya, Türkiye.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

Akdal, D. & Başkonuş, T. (2021). Ölçme öğrenme alanı: özellikler ve öğretimi. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Eds). *Özel eğitimde matematik öğretimi içinde* (ss. 331-357). Pegem Akademi.

Başkonuş, T. & Çiriş, V. (2021). Ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının incelenmesi. H. Şahin ve C. Unvan (Eds). *Güncel eğitim bilimleri araştırmaları içinde* (ss 187-201). Livre de Lyon.

Başkonuş, T. (2020). Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. T. Başkonuş (Ed.). *Sporde yenilik ve gelişmeler içinde* (ss 3-20). İksad Yayınevi.

Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri. Ö. Karataş (Ed.). *Spor bilimleri alanında akademik çalışmalar-2 içinde* (ss 181-196). Gece Kitaplığı.

Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının incelenmesi. Ö. Karataş (Ed.). *Spor bilimleri alanında akademik çalışmalar-2 içinde* (ss 197-210). Gece Kitaplığı.

Başkonuş, T. & Soyer, F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. A. Arseven (Ed.). *Eğitimde uygulama öğrenme ve değerlendirme içinde* (ss 185-212). İksad Yayınevi

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

Başkonuş, T. & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184., Doi: 10.31592/aeusbed.1212256

Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2020). Öğretmen adaylarının spor etkinliklerine yönelimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 141-155.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Başkonuş, T. & Taşdemir, M. (2012, Mayıs). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programında (4. ve 5. sınıf) yer alan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma kullanılmama durumları. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Rize, Türkiye.

Başkonuş, T. & Taşdemir, M. (2012, Mayıs). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklıkları. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Rize, Türkiye.