



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**DOĞA EĞİTİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hamide KAMACI
ORCID: 0000-0002-6781-0695

Danışman
Doç. Dr.Rukiye KONUK ER
ORCID: 0000-0002-9500-0534

Konya –2023

TEŞEKKÜR

Doğa eğitiminin otizmlı çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediğim yüksek lisans tezimde ilgisi ve sevecenliği ile yanımda olan danışmanım Sayın Doçent Dr. Rukiye Konuk ER 'e, çalışmam sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Hakan SARI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca dualarını esirgemeyen bana dair umutlarını hep diri tutan canım annem Münire KARADERİLİ ve desteğini esirgemeyen babacığım Niyazi KARADERİLİ' ye; kız kardeşim Hanife ÖZDEMİR'e; beni kızından ayrı görmeyen değerli kayınpederim Erdal KAMACI' ya, sabahlara kadar birlikte çalışıp tezimin her aşamasında birbirimize yoldaş olduğumuz çok kıymetli dostlarım Havva BİLGİN hanımefendi ile Özlem DEMİRTAŞ hanımefendiye; eşim Yunus KAMACI beyefendiye teşekkürü bir borç bilirim.

Ve sanırım, teşekkürlerin en özelini biricik oğlum Kadirşah KAMACI' ya etmem gerekir. Çalışmamın her bir sözcüğünü senden çaldığım zamanlarla yazdığım için, çocuk kalbin ve minicik bedeninin ile kucağımda uyuyakaldığın zamanlarda sana masal okumak yerine makale okuduğumda sabırla beni beklediğin için, her yorgunluğumda bana sarılmaktan vazgeçmediğin için çok teşekkür ederim oğlum. Dilerim anneciğinle gurur duyarsın, seni çok seviyorum.

Hamide KAMACI

Ocak 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
2. ALAN YAZIN	8
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	8
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi	9
2.1.2. DSM-5 Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Ölçütleri	10
2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri	11
2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri.....	12
2.2. Sosyal Beceri	15
2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	19
2.3. Doğa Eğitimine Genel Bakış	30
2.3.1. Doğa Eğitiminin Yeri ve Önemi	31
2.3.2. Doğa Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	32
2.4. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar	33
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	33
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	34
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Aracı	37

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	37
3.3.2. Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeği	37
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Doğa Eğitimi Etkinlikleri	39
3.5.1. Hazırlık Süreci	40
3.5.2. Doğa Eğitimi Etkinlikleri Planı	40
3.5.3. Doğa Eğitimi Uygulanması	42
3.5.4. Doğa Eğitimi Etkinlikleri Değerlendirmesi	43
3.5.5. Araştırmacının Deneyimleri	43
3.6. Verilerin Çözümlemesi	44
4. BULGULAR	45
4.1. Hipotez 1:	45
4.2. Hipotez 2:	46
4.3. Hipotez 3:	47
4.4. Hipotez 4:	48
4.5. Hipotez 5:	49
4.6. Hipotez 6:	50
4.7. Hipotez 7:	52
4.8. Hipotez 8:	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
5.1. Tartışma.....	54
5.2. Sonuç	61
5.3. Öneriler.....	63
5.3.1. Doğa Eğitimi Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler	63
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	64
KAYNAKLAR.....	65
EKLER	78

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırma Grubu.....	39
Tablo 3.2 Tanışma Oturumları Zaman Çizelgesi.....	44
Tablo 3.3 Doğa Eğitimi Etkinlikleri Oturumları.....	45
Tablo 3.4 ‘Doğada ben de varım!’ temasında gerçekleştirilmesi hedeflenen etkinlikler.....	46
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubunda Otizmlili Çocukların OSBP Ön Test Puanlarının (Öğretmen) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP Ön Test Puanlarının(Aile) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP Son Test Puanlarının (Öğretmen) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP Son Test Puanlarının(Aile) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.5 Deney Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.6 Deney Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Aile) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.7 Kontrol Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son TestPuanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	54
Tablo 4.8 Kontrol Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Aile) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.9 Deney Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Öğretmen) Son Test-İzleme Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.10 Deney Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Aile) Son Test-İzleme Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması.....	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Deney Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması Grafiği.....50

Şekil 4.2. Deney Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması Grafiği.....52



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Doğa Eğitiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **68** sayfalık kısmına ilişkin, 25/01/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/01/2023

Hamide KAMACI

Doç. Dr.Rukiye KONUK ER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

25/01/2023

Hamide KAMACI

SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

< : Küçüktür

>: Büyüktür

= : Eşittir

p: Anlamlılık

Kısaltmalar

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

DEU: Doğa Etkinlikleri Uygulamaları

ASD: Autism Spectrum Disorder

OSBP: Otizm Sosyal Beceri Profili

ASSP: Autism Social Skills Profile

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

n: Katılımcı (denek) sayısı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

DOĞA EĞİTİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hamide KAMACI

Bu araştırmanın amacı, doğa eğitimi programının otizmlı çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Deney-kontrol grupları üzerinde ön test - son test ölçümlerinin yapıldığı yarı deneysel desenle tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim öğretim yılında iki ayrı özel eğitim uygulama okuluna devam eden 7- 8 yaş arası otizmlı çocuklar oluşturmuştur. Kontrol ve deney grupları oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. 4 otizmlı çocuğa, 8 hafta, haftada 3 oturum ve toplamda 24 oturum doğa etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan otizmlı çocuklara ise herhangi bir müdahale olmamıştır. Araştırma süresince elde edilen tüm veriler; çocuklar için öğretmen ve aileleri tarafından cevaplanan Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeği (OSBP) kullanılarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların müdahale öncesi ve müdahale sonrası OSBP ölçeğinden aldıkları ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını karşılaştırmak için Mann-Whitney U Testi, deney ve kontrol gruplarının ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını kendi grup dinamikleri içinde test etmek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi bir istatistik programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, müdahaleden önce deney ve kontrol grubundaki otizmlı çocukların OSBP'den aldıkları sosyal beceri puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Müdahale sonrası yapılan analizler de ise deney grubunda yer alan otizmlı çocukların sosyal beceri puanlarında, olumlu yönde ve istatistiki açıdan anlamlı düzeyde bir değişim tespit edilirken; kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri puanlarında pozitif yönde anlamlı bir değişim görülmemiştir. Aynı şekilde iki grupta da son testleri karşılaştırıldığında deney grubunda bulunan çocukların, kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek sosyal beceri puanı aldıkları görülmüştür. Deney grubundan alınan izleme testi verilerinde ise sosyal becerilerin kalıcı olduğu ölçülmüştür. Araştırma bulguları ele alındığında araştırmacının araştırma öncesinde ortaya sürdüğü 8 hipotezden 6 hipotezin doğruluğu kanıtlanmıştır. Bu bağlamda doğa etkinliklerinin bu araştırmanın deney grubunda yer alan otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 4 çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesi üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri gelişimi, doğa etkinlikleri, doğa eğitimi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Mentally Disabled Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF NATURE EDUCATION ON SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Hamide KAMACI

The aim of this research is to examine the effect of nature education program on the social skills of children with autism. The study group of this research, which was designed with a quasi-experimental design in which pretest-posttest measurements were made on the experimental-control groups; In the 2020-2021 academic year, children with autism between the ages of 7 and 8 who attend the two different special education practice schools were formed. Purposeful sampling, one of the non-random sampling methods, was used while creating the control and experimental groups. Nature activities were applied to 4 children with autism for 8 weeks, 3 sessions a week and a total of 24 sessions. There was no intervention in the children with autism in the control group. All data obtained during the research; It was determined by using the Autism Social Skill Profile Scale for children answered by teachers and their families. Children in the experimental and control groups before the intervention and after the intervention, the scale OSBP taken from pre - and post-test scores to compare the significance of the difference between the Mann-Whitney U test, experimental and control groups pre - and post-test scores of the difference between the Wilcoxon signed rank test was used to test for the significance of their own group dynamics. The analysis of the data was analyzed with the help of a statistical program. When the findings obtained as a result of the research were examined, no statistically significant difference was found between the social skill scores of the children with autism in the experimental and control groups before the intervention. Post-intervention analyses also revealed a positive and statistically significant change in the social skill scores of the children with autism in the experimental group, there was no significant positive change in the social skill scores of the children in the control group. In the same way, when the final tests were compared in both groups, it was seen that the children in the experimental group received significantly higher social skill scores than the children in the control group. In the follow-up test data taken from the experimental group, it was measured that social skills are permanent. When the research findings are taken into consideration, the accuracy of 6 hypotheses out of 8 hypotheses that the researcher put forward before the research has been proven. In this context, it has been observed that nature activities have an effect on the development of social skills of 4 children diagnosed with autism spectrum disorder in the experimental group of this research.

Keywords: Autism spectrum disorder, social skill development, nature activities, nature education.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

SESSİZLİĞİM

Zihnim bomboş,

Düşüncelerim uçuşuyor,

Konuşmalarımса çoğu kez anlamsız.

Annem kim, babam kim

Zihnimi bir türlü toparlayamıyorum,

Bu çok yıpratıcı.

Çoğu zaman sinirleniyor,

Çoğu zaman küsüyorum,

Davranışlarımdaki bilinmezliklerle insanları üzüyorum.

Lütfen bana yardım edin,

Ben anlaşılmaz biri değilim,

Biraz sevgi, ilgi ve çabanız ile

Pek çok şeyi başarabilirim.

Otizmli Bir Çocuğun Şiiri

Otizm ilk defa 1943’de LeoKanner isimli bilim insanının vasıtasıyla literatürde yerini almıştır. Kanner, otizmli çocukları tanımlarken gecikmiş dile sahip, sosyal beceriler konusunda akranlarından geri kalmış, sergilediği sosyal beceriler ise belli bir seviyede kalan, sürekli kendini yineleyen bazı anlamsız davranışları olan, iletişim becerileri oldukça yetersiz ve insanlarla bağ kurma noktasında sorunlar yaşayan çocuklar olarak ifade etmiştir (Darıca ve diğerleri, 2011).Randle- Short’un yaratıcısı olduğu ‘Kontrol Listesi’ sayesinde ise otizm daha çok tanımlanabilir bir hal almıştır. Söz konusu kontrol listesinde otizmli çocukların; akranları

ile bağ kurma ve etkileşime geçmede zorluk yaşadığı, değişik koşullara uyum saplamada sorun yaşayan, fiziksel olarak yakınlıktan hoşlanmayan, çoğunlukla tehlikelerin farkına varamayan, ihtiyaçlarını sözel ifadeler yerine işaretlerle ifade eden çocuklar olduğu belirtilmiştir. Diğer bir bakış açısıyla ele alındığında Rutter ve diğerleri tarafından bahsi geçen bu özellikler yeniden ele alınmış analiz edilmiş ve toplamda dört ana başlık altında toparlanılmıştır. Bu başlıklar:

1. Belli kalıpların dışına çıkma söz konusu olduğunda aynı davranışı ya da durumu sürdürmede anlamsız ısrar ve sürekli aynı oyunları oynama isteği
2. Sıklıkla ortaya çıkışı 30 aylıktan önce oluşu
3. Özellikle dil ve konuşma becerilerinde görülen anlamlı bir gecikme ve yetersizlik
4. Zihinsel gelişimin dışında söz konusu olan ileri düzey sosyal gelişim eksikliği (Darıca ve diğerleri, 2011).

İlerleyen süreçlerde otizme dair fikir verme noktasında daha anlamlı ve gerçekçi sonuçlar içeren ölçeklerin artmasıyla beraber otizmlili bireylerin özellikleri söz konusu olduğunda hemen hemen aynı çizgilerde buluşulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Otizm kelimesinin geçtiği birçok bilimsel yazıda ortak bir nokta vardır: ‘sosyal becerileri sergileme noktasında yaşanan yetersizlikler.’ Deyim yerinde ise hemen hemen her otizmlili bireyde söz konusu olan ve geliştirilmeye mutlak suretle ihtiyaç duyulan alan sosyal gelişim alanıdır denilebilir. İnsan psikososyal bir varlıktır birlikte yaşama ve sosyalleşme sayesinde hayatını idame ettirmektedir buna karşın ‘birlikte hayatını sürdürme’ çoğu birey için oldukça kolay iken bazı bireyler için sosyalleşmenin getirisi olan sosyal davranışları sergilemek sanıldığı kadar aksine çok da kolay değildir (Bacanlı, 2014). Otizmlili bireylerin sosyal becerileri sergilemede yaşlılarının gösterdiği becerilerin gerisinde kalmasının yanı sıra ebeveynlerine, yakın çevrelerine sergiledikleri davranışlarda da çeşitli yetersizlikler söz konusudur. Erken çocukluk döneminden itibaren başlayan çevreye karşı sınırlı ilgi gösterme ya da yalnızca bazı nesnelere ilgi gösterme, anne baba ve kardeşlerine karşı ilgisizlik hali, kendi başına oynama davranışı, oyun kurma konusunda isteksizlik olarak kendisini göstermeye başlayan sosyal yetersizlikler ilerleyen dönemde okul ortamında sınıf içi etkinliklere ilgisizlik, sınıf arkadaşları ile oyun kurmama, akranları ile sosyal etkileşime

geçmede sınırlılıklar olarak kendisini göstermektedir (Darıca ve diğerleri, 2011). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerde henüz yaşamın ilk yıllarında başlayan ve ilerleyen sosyal iletişimsizlik hali kendini göz teması kurmaktan çekinme, diğer bebeklerle ya da anne baba ile iletişime geçmekten kaçınma, temastan uzak durma olarak kendini gösterir ki bu yüzden pekiştirildikçe oturan sosyal beceriler bu yetersizlikler sebebi ile daha da büyük sosyal yetersizliklere dönüşmektedir (Darıca ve diğerleri, 2011; Zager, 2005). Sosyal beceriler kültürel öğeler çerçevesinde oluşmaktadır ve birden fazla ortak paydanın kaynaşmasından beslenmektedir. Söz konusu sosyal beceri edinimi, toplumsal hayatın bir getirisi gibi görünmesine rağmen içinde bir nizam barındırmakta ve kültürel öğelerin içiçe geçmiş halkalarından oluşmaktadır. Bu perspektiften değerlendirildiğinde otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin sosyal becerileri kazanması ve sergilemesinde yaşanan problemler onların asosyal olarak nitelendirilmelerine sebep (Attwood, 1998; Midgley 1995; Notbohm, 2012). Burada önemli olan nokta toplumun sosyal beceri ve etrafında şekillenen değer yargılarına bakarak, akranlarından çok da farklı fiziksel özellikleri olmamasına rağmen sosyal, iletişimsel, duygusal, davranışsal anlamda anlamlı sınırlılıklar sergileyen otizmliler çocukları ‘asosyal’ veya ‘problemliler’ olarak adlandırmalarıdır (Attwood, 1998; Midgley, 1995; Notbohm, 2012).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda baş gösteren ve hayat kalitelerini etkileyen sosyal beceri yetersizliği araştırmacıların odak noktası olmuştur ki sosyal beceri diğer becerilerle mukayese edildiğinde en az diğerleri kadar yaşamsal öneme sahip ve bireyin toplumsallaşması yolunda bel kemiği rolü üstlenmektedir. Bu kadar hayati bir öneme sahip beceriler sadece araştırmacıların değil aynı zamanda özel eğitim uzmanlarının ve özel eğitim öğretmenlerinin ana merceğinde yer almakta ve gün geçtikçe bu alana alaka artmakta ve çeşitli yöntemlerin etkililiği gün geçtikçe ispatlanmaktadır. Sosyal beceri edinimi noktasında Doğa Eğitimi otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda etkililik düzeyi olabileceği noktasında bir problem durum olarak algılanabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, doğa eğitimi etkinliklerinin otizmliler çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada aşağıda ifade edilen hipotezlere cevap aranmıştır.

Hipotez 1: Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri n test puan düzeylerinde ğretmenlerinin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hipotez 2: Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri n test puan düzeylerinde ailelerin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hipotez 3: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde ğretmenlerinin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Hipotez 4: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde ailelerin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Hipotez 5: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri n test - son test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Hipotez 6: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri n test - son test puan düzeyleri arasında ailelerinin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Hipotez 7: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hipotez 8: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında ailelerin verdiğı cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Otizm son yıllarda daha sık duymaya başladığımız ve eğitim camiasında büyük yankılar uyandırmasına rağmen sebepleri konusunda henüz tam olarak ortak kanıya varılamamış bir yaygın gelişimsel bozukluktur. Literatürde otizmlı çocukların birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları sıkça ele alınan bir konu iken sosyal beceri konusunda yaşadıkları yetersizlikler ve sorunlar ise hemen hemen her otoritenin mutabık olduğu ortak noktadır. Çağımızda bilim insanları otizmden kaynaklı olan ve bireyi olumsuz etkileyen etmenleri asgari seviyeye çekmek için farklı uygulamalara ve arayışlara yönelmişlerdir (Deniz, 2019). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerle çalışan hemen hemen her uzmanın veyahut ailelerin öfke nöbetlerine, davranış problemlerine, bireyin kendine zarar veren ya da sosyal yaşamını zedeleyen davranışlara, stereotip hareketlerin varlığına, değişime direnç göstermeye ve sosyal yetersizliklerle baş etmek için var olan teknik ve yöntemlerin dışında daha başka yöntemlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal beceri gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarda da dahi çeşitli handikaplara maruz kalabilen ve erken yaşlarda desteklendiğinde daha anlamlı ve kalıcı davranışlar olarak bireyin ilerleyen yaşamına katkısı olmaktadır. Çiftçi (2019)'nin yürütmüş olduğu araştırmada normal gelişim seyrinde olan erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara 12 hafta boyunca doğa eğitimi uygulanmış ve deney grubunda olan çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde, tasarlanan bu araştırma öncesinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal beceri gelişimlerine doğa eğitimi müdahalesinin daha önceden kullanılmamış olması ve diğer ülkelerde de bu konuyla ilgili oldukça sınırlı çalışmalar olması yönüyle bu araştırma doğa eğitimin otizmlı çocukların sosyal becerilerini edinmesinde, sosyal becerilerini geliştirmesinde ve ülkemizde otizm alanında kullanılmaya başlanmasına ve araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulgular ışığında doğa eğitiminin otizm spektrum bozukluğu alanın gelişmesine katkıları olacağı yönüyle önem arz etmektedir.

Doğa eğitiminin normal gelişim gösteren erken yaş grubunda etkili olduğu sonucu göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu bu eğitimin amacı doğrultusunda ortaya çıkan veriler ve bulgular ışığında otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklarda da etkili olup olmadığı tespit edilecek ve nitekim doğa eğitiminin otizmlı çocukların sosyal becerileri geliştirmede etkisi olması halinde, bu alanda çalışan öğretmen ve uzmanlara, ailelere, alan yazına rehberlik etmesi umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada:

1. Doğa eğitiminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinde çocuklar arasındaki yaş farkının etkili olmadığı varsayılmıştır.
2. Doğa eğitiminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirleme 8 hafta ve 24 oturumluk yoğunluğun yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal beceri tanılamalarının ve gelişimlerinin ölçülmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerinin OSBP ölçeğinden aldıkları puanların yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Öğretmenlerin ve ailelerin deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testlerinde OSBP ölçeğine doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
5. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların deney ve kontrol gruplarına amaçsal atanmasının, iki grubun da eşdeğerliliği maksimum seviyede karşıladığı varsayılmıştır.
6. Araştırmacının doğa eğitimi temasında yetkin olduğu ve yer alan etkinlikleri verimli bir şekilde yürüttüğü varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okuluna ve Başkent Özel eğitim Uygulama Okuluna devam eden 7- 8 yaş arası otizimli çocuklar için tasarlanmış olup söz konusu çalışma 8 haftalık süre ile sınırlı olup, araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular, sözü edilen çalışma grubu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma deney ve kontrol grupları olan yarı deneysel bir araştırma olmasının yanı sıra otizm spektrum bozukluğu tanısı almış deney grubuna dahil 4 kontrol grubuna dahi 4 katılımcıyı ihtiva etmektedir. Bununla beraber 8 ebeveyn ve 8 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada yarı deneysel metot eşliğinde 8 hafta süre devam eden ve 24 oturumdan oluşan doğa etkinliklerinden oluşup sadece söz konusu olan otizimli çocukların sosyal becerilerindeki etkililiği sınamak ile sınırlıdır.

4. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında faydalanılan ön test ve son test verileri Demir'in (2009), Türkçeye kazandırdığı OSBP ölçeğinden sağlanan veriler ile sınırlıdır.

5. Araştırmayı yürüten ve doğa eğitimini uygulayan aynı araştırmacı olmasını sebebi ile araştırmacı kişinin deneyimlerinin, önyargılarının, varsayımlarının bu çalışmanın hemen hemen tüm bakış açısından net bir vaziyette görülmesi ile sınırlıdır.

6. 8 hafta ve 24 oturumdan oluşan doğa etkinliklerini içeren doğa eğitimi uygulamasını yürüten araştırmacının, etkinlikleri uygulama yetkinliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Beceri: Bir bireyin akranları sayesinde ve toplumu oluşturan diğer bireylerle etkin etkileşim içine girmesini sağlayan, bireyin hayatını idame ettirmesinde ona destek olan, bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından kabul edilen onaylanan ve sosyal yapı tarafından oluşturulan öğrenilmiş becerilerin tümüdür (Tekin- İftar,2012).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) aynı zamanda yaygın gelişimsel bozukluk terimiyle aynı anlamda kullanılmakla beraber genellikle erken dönemde kendini gösteren sosyal gelişim ve dil gelişim alanlarında, bilişsel ve duyuşsal alanlarda da etkisini hissettiren birden fazla genin içine girdiği karmaşık bir genetik bozukluktur (Tekin-İftar, 2012).

Doğa eğitimi: Doğayı tanımayı ve anlamayı sağlayan etkinliklerin bir plan dahilinde gerçekleştirilmesidir (Ozaner, 2004; Erentay ve Erdoğan, 2009).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm, kelime yapısı olarak Yunanca “*autos*” ve Latince “*ismus*” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (Kuhn ve Cahn, 2004:361-366). Otizm önceleri çocukluk çağı şizofrenisi olarak nitelendirilmiş olup gerçeklik kavramıyla ilişki kurma bozukluğu olarak literatürde yerini almıştır. Fakat zaman içinde şizofrenide sıkça görülen sanrı, delüzyon, halüsinasyon gibi bozuklukların otizimli bireylerde görülmeyişi, iki kavramın birbirinden ayrılmasına sebep olmuştur (Darıca ve diğerleri, 2011). Otizmin Kanner (1943) tarafından tanımın yapılmasından günümüze kadar geçen süreçte otizm etiyolojisi net olarak belirlenememiştir (Hebert ve Koulouglioti, 2010). Otizmin psikiyatrik kategorilerde yer bulamamasının ardından biyolojik bir bozukluk olup olmadığı düşünülmeye başlanmıştır fakat otizmin sebeplerini tespit edebilecek biyolojik unsurlu bir testin olmayışı otizmin davranışsal olarak tanımlanmasına yol açmıştır. Bu sebeple otizm bir bireyin veya bir çocuğun daha çok davranışlarının gözlemlenmesi ile teşhis edilmektedir. Kaynaklara bakıldığında otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde görülen kalıcı bozukluklarla kendini gösteren birbirini sürekli yineleyen tekrarlayıcı davranışlarla kendisini ortaya koyan küçük yaşlardan itibaren gözlemlenen nörolojik gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) sınıflaması baz alındığında, sendromun en belirleyici tanı kriterlerinden biri OSB tanısı olan çocukların dil iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında sorunlarının olmasıdır ve otizmin bireye yaşattığı şiddet iletişim sorunlarının ve bu tekrarlayıcı sınırlı davranışların sıklığına şiddetine orantılı olarak belirlenmektedir (APA, 2013). DSM-5 incelendiğinde OSB tanısı alan çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişiminde yaşadıkları sorunlar; sosyal becerilerini geliştirmede karşılaştıkları güçlükler ve sınırlılıklar sosyal duygusal karşılıklılıkta (social-emotional reciprocity) problemler ve bu davranışları sergileme anlamlandırma ve sürdürme noktasında yaşanan güçlükler olarak bahsedilmektedir. Aynı zamanda OSB tanısı alan çocukların iletişim kurma, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, jest mimik kullanma beden dilini etkin kullanma, göz kontağı kurma, yüz ifsdelerini kullanma becerileri sınırlı kalmıştır. Bununla beraber iletişim becerilerinde yaşanan yoğun sınırlılığın neticesinde OSB’li çocuklar

yaşıtlarına karşı ilgisiz, sosyal becerileri yetersiz ve bu ilişkileri anlama, akranlarıyla oyun kurma, sürdürme ve sonlandırma noktasında yetersiz oluşları DSM-5 yaşanan problemlere örnek olarak sıralanmıştır.

Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklar, bilişsel özellikleri, sosyal gelişimleri, iletişim becerileri ile davranış kalıpları bakımından birbirlerinden apayrı özellikler gösterebilirler (Roberts ve Williams,2015).

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi

Otizmle alakalı ilk makale 1943 yılında Leo Kanner tarafından bilim dünyasına armağan edilmiştir. Leo Kanner kendi hastası olan onbir çocuk üzerinde yaptığı araştırmaya dayanarak çocukların sergiledikleri özellikleri tek tek açıklamış ve bu davranışları ‘aşırı otistik yalnızlık’ olarak tanımlamıştır. Kanner, bu gözlemleri sırasında çocukların fiziksel olarak yaşıtlarından farklı görünmediğini sadece davranış noktasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Kanner bu tespitine dayanarak otizmin uzvi bir bozukluk olmadığını belirtmiştir (Tekin- İftar,2012).

Yıl 1944’de ise Hans Asperger otizmi konu alan bir makale yayımlamıştır. Hans Asperger, daha sonraları asperger sendromu adıyla anılacak olan kategorinin özelliklerini belirtirken; bu çocukları ‘otistik psikopati’ olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre otistik psikopatiye sahip olan çocuklar zeka olarak diğer çocuklarla aynı seviyede iken iletişim becerileri ve sosyal beceriler bakımından oldukça sıradışılardır (Asperger, 1944).

Otizmin nörolojik bir problem olabileceğine dair ilk bilimsel çalışma Rimland tarafından 1964 yılında yayımlanmıştır. O yıllarda otizmin sebebinin ebeveynler olmadığı görüşü güç kazanmaya başlamıştı ve otizmlili çocukların aileleri 1965 yılında Amerika Otizm Cemiyetini (ASA- Autism Society of America) kurmuşlardır (Schreibman, 2005).

Otistik çocuklara dair ilk eğitim programları 1960’ların sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamıştır. 1969 ya uygulamalı davranış analizini temel alarak eğitim programları tasarlayan Ivar Lovaas uyguladığı eğitimin ağır düzey zihin engelli bireylerde ve otistik bireylerde olumlu sonuçlar verdiğini tespit etmiştir (Lovaas ve Simmons, 1969). Daha sonraları bu çalışmaların ceza içerikli oluşu etik olmasa da benzer çalışmaların davranışları söndürmede etkili olduğunu ispat eden birçok çalışma ortaya konulmuştur. İlerleyen yıllarda daha çok otizmlili çocukların eğitimlerine ilişkin çalışmalar artmıştır. 1980’lerin sonuna doğru tanılama ve tıbbi bakışa yönelen bilim insanları otizm spektrum bozukluğu için disiplinler arası çalışılması gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır.

2.1.2. DSM-5 Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Ölçütleri

DSM-5'e göre Otizm Spektrum Bozukluğu şu şekilde tanımlanmıştır: İlişki kurma, sürdürme, sonlandırma, sosyal etkileşimde ortaya çıkan, sözel olan ve sözel olmayan iletişim becerilerinde görülen kalıcı yetersizliklerdir. Aynı zamanda iletişim ve sosyal becerileri sergileme noktasında yetersizliklerin yanı sıra basmakalıp kendini yenileyen davranışlar, ilgi alanları ile kendisini gösteren nörogelişimsel bozukluk diye tanımlanmaktadır. (APA, 2013).

DSM-5'te bahsedilen tanılama kriterleri ise şunlardır:

A. Aşağıda ifade edildiği üzere sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde geçmişte ya da halen devam eden sürekli yetersizliğin olması,

1. Karşısındaki sosyal tepki verme noktasında yaşanan sorunlar, sosyal mesafeyi korumada zorluklar gereğinden fazla yaklaşma veya kaçınma, iletişimi başlatma sürdürmede eksiklikler, duygularını ifade etme paylaşmada eksiklikler yetersizlikler.
2. Sözel olmayan iletişimde gözlemlenen yetersizlikler, yetersiz beden dili sergileme, olağandışı göz kontağı, jest ve mimik kullanımında yetersizlik veya olması gerekenden az ya da daha fazla jest ve mimik kullanımı.
3. Sosyal ilişkileri kurmada, sürdürme ve sonlandırmada gözlemlenen yetersizlikler örneğin birbirinden farklı sosyal ortamlara uyum sağlayamama, sembolik oyun kurmada yaşanan aksilikler, arkadaş çevresine ilgisiz kalma, arkadaşlık kurmada yaşanan zorluklar.

B. Aşağıda söz edilenlerden en az iki maddenin geçmişte veya halen kendini göstermiş olması, kendini tekrar eden ilgi, etkinlik, davranışlar ve sınırlı davranışların bulunması,

1. Kendini tekrar eden motor hareketler
2. Rutinlere aşırı bağımlı olmak, aynı kalmakta ısrar, ufak değişikliklerde yoğun stres yaşama, günlük hayatta yaşanan küçük değişikliklerde uyum sağlamada sorunlar, günlük yaşam içinde yaptıklarını hergün aynı olacak şekilde sıkı sıkıya yapma.
3. Duyusal olarak normal dışı tepkiler (örneğin; seslere aşırı tepki ya da tepkisiz kalma, sıcaklığa aşırı duyarlılık veya duyarsızlık gibi)
4. Herhangi bir nesneye şiddetli bağlılık, bir olaya, nesneye karşı sınırlı ve değişmeyen yoğun ilgi.

C. Bu belirtilerin bireyin mesleki yaşamını sürdürmesinde ve diğer alanlarda kendini hissettirmesi ve kritik rol oynayacak şekilde günlük yaşamını etkilemesi

D. Bu belirtiler ilk gelişim evrelerinde gözlemlenebilir olmalıdır.

E. Bu belirtiler zihinsel herhangi bir geriliğin sonucunda olmamalıdır. Günümüzde zihinsel engellilik ile otizm genelde birlikte gözlemlenebilmektedir fakat burada ayırt edici nokta zihinsel yetersizlik tanısı için sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin genel gelişimin gerisinde olması gerekir.(APA, 2013).

2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri

Otizm şüphesiz ki son yıllarda adından sıkça söz ettiren bireyin ilk gelişim evrelerinden itibaren kendisini hissettiren merkezi sinir sistemini ve beynin önemli noktalarını etkileyen nörogelişimsel bir bozukluk ve aynı zamanda özel eğitim kategorisidir. ‘Otistik’ olarak isimlendiren bu bireyler çocukluk yaşlarından itibaren bu gelişimsel bozukluğun getirmiş olduğu sonuçlar çerçevesinde gerek sosyal yaşantılarında gerek günlük yaşam becerilerini yerine getirmede farklı sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Dodd (2005)’e göre otizm beynin bazı noktalarını etkileyerek beynin normal işleyişinde anormalliklere sebep olmakta hem genetik hem de çevresel etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Bunun yanı sıra iletişim ile sosyal işlevler otizmle alakalı sorunların temel kaynağıdır ve hali hazırda teşhis işlemlerinin ana basamaklarını oluşturmaktadır. Daniels (2006)’ya baktığımızda otizme sebep olan mevcut teoriler şu şekilde gruplandırılabilir:

1. Otizm Kalıtsaldır: Bu teorinin ortaya çıkmasında otizm tanısı almış çocukların ailelerin incelendiğinde diğer kardeşlerde de otizme yatkınlığın oluşu ve anne babalarda da otistik özellikler gösteriyor olması yatmaktadır.
2. Kararsız Gen Sorunsalı: Bazı bilim insanları ise bir takım kararsız genlerin beyin gelişiminde olumsuz rol oynadıklarına inanmaktadırlar.
3. Hamilelik ve Doğum: Hamilelik sürecinin ve doğumun otizme sebep olup olmadığı hala araştırılmaya devam edilmektedir.
4. Çevresel Etkenler: Bazı bilim insanları otizme virüs bakteri gibi çevresel etmenlerin sebep olma ihtimalini araştırmaya devam etmektedirler.
5. Toksinler: Bir görüşe göre de hamilelik esnasında annenin maruz kaldığı ilaçlar, besinler sebebiyle vücuda giren toksinlerin otizme neden olduğu varsayılmakta ve araştırılmaktadır.

Otizme sebep olan etmenler net olarak gün yüzüne çıkmamış olsa da anne babaların çocuklarına sergiledikleri tutumlardan kaynaklanmadığı aksine genetik miras olarak aktarıldığı otizmin sebebinin kalıtsal olma durumu ve aynı zamanda farklı çevresel etmenlerden de etkilendiği, beynin işleyişinde gözlemlenen anormal durumların oluşu, bazı enfeksiyonlar, kimyasal sorunlar, genetik farklılıklar gibi sebeplerden dolayı oluşabileceği tartışılırken bilim insanları tarafından mutabık olunan tek nokta ise otizmin hatalı eksik çocuk yetiştirmeden kaynaklanmadığı ve otizmin zihinsel bir hastalık olmadığıdır. (Brill, 2001; Cohen, 2002).

Shriver (2005) bir çalışmasında otizme sebep olan genlerin on veyahut ondan daha fazla genin rol aldığı bazı genlerin otizme sebep olmada daha fazla risk teşkil ettiği ‘otizme genetik duyarlılık’, bazı genlerin ise otizm belirtilerine sebep olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra çevresel faktörlerin de otizme sebep olma ihtimali göz önünde bulundurulmalı ve sebepler analiz edilirken bulaşıcı, metabolik, nörolojik, immünolojik etmenlerde işin içine katılmalıdır (Shriver, 2005). Otizm birden fazla faktörün etkisinde kalan karmaşık nörobiyolojik bir bozukluk olduğu için otizm tanısı alan bireylerin de birbirinden çok farklı özellikler göstermeleri, OSB’nun birden fazla nedenden kaynaklandığına delil oluşturmaktadır (Shriver, 2005).

2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

OSB’nin yaygınlığı gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Otizm tanısı almış bireylerin tanı kriterlerinde yer alan belli başlı özelliklerinin yanı sıra günlük yaşamlarını da olağan şekilde yaşamalarına engel olacak bazı problemleri de mevcuttur. OSB’li çocukların günlük hayatlarında sık karşılaşılan özelliklerinden birisi de uyku düzensizliği ve uykuya dalma veyahut süresinde yaşanan sorunlardır. Bu bahsi geçen olumsuz özellikler sebebiyle, ailenin diğer bireyleri stres yaşamakta ve duygusal, fiziksel anlamda zorlanmanın yanı sıra gerek çocuğun genel durumunun tehlikeye girmesi gerek genel ihtiyaçlarının karşılanması (örneğin: tuvalete gitme, yemek yeme) konusunda fonksiyonel sorunların artışına sebep olmaktadır. Bunların hepsinin sonucunda OSB tanısı almış çocuklarda problem davranışlarda artış meydana gelmektedir (Siegel, 2003; Polimeni, Richdale ve Francis, 2005; Herring, Gray, Taffe, Tonge, Sweeney ve Einfeld, 2006; Malow, McGrew, Richdale ve Schreck 2009).

Öte yandan otizimli bireyler yaşadıkları iletişim sorunları sebebiyle akranlarıyla oyun kurma, sürdürme ve gerektiği zaman sonlandırma noktasında çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Siegel (2003)’ e göre otizimli çocuklar kişisel nesnelere eşyalara normalden daha fazla bağımlılık göstermektedirler. Bu davranışları ise oyun kurma becerileri olumsuz etkileyebilmektedir. Powers (2000), otizm tanısı almış bireylerin basmakalıp ve kendini

sürekli yineleyen tekrarlayıcı davranışları olduğunu ayrıca ifade etmiştir. Powers (2000)'e göre otizmlili bireyler günlük rutinlerinin değişmesinden oldukça rahatsız olurlar ve herhangi bir değişiklik onların sosyal hayatlarını olumsuz etkileyebilmektedir. OSB'li bireyler günlük hayatlarında istenmeyen bir durumla karşılaştıklarında kendisine zarar verecek davranışlar (kendini yere atma, ısırma, kendisine zarar verme) sergileyebilmekte bazen da anlam içermeyen bir takım tekrar eden davranışlara da yönelebilmektedirler (El sallama, yerlerde yuvarlanma vb.) Çoğunlukla acı eşikleri normal bireylerden farklıdır ve ağrıya acıya dayanma kapasiteleri normal bireylere göre daha fazla olabilmektedir fakat dokunmaya karşı oldukça hassas duyuusal uyarıcılara karşı da son derece duyarlı olabilmektedirler (Powers, 2000).

Bu alt başlık altında otizm tanısı almış bireylerin sosyal davranışsal özelliklerine, iletişim özelliklerine, bilişsel özelliklerine ve duyuusal özelliklerine değinilmiştir.

Sosyal ve Davranışsal Özellikleri

Otizmlili bireylerde kendini gösteren en büyük özelliklerden birisi sosyal yaşamda kendisini hissettiren güçlüklerdir. Otizmlili bir birey çocukluk çağından itibaren gerek oyun kurmada, gerek karşısında yer alan kişinin jest mimik davranışlarından ipuçları çıkarmada gerek sözel ve sözel olmayan iletişim kurarak sosyal becerilerini hayatını idame ettirmek için kullanma noktasında büyük eksiklikler yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra OSB'li bireyler oyun kurma, devam ettirme becerilerinde de aynı problemleri benzer şekilde yaşamakta oyunun rutin akışınaya da oyunu oynayan diğer bireylerle gerekli kontakları kuramamaktadırlar (Towbin, Mauk, ve Batshaw, 2005; Downs ve Smith, 2006; Zafer, 2013). Zafer (2013)' göre otizmlili çocuklar oyun esnasında gerekli şekilde oyuna dahil olmakta güçlük çekmekte genelde oyunu ve akranlarını uzaktan izlemektedirler. Tan (2007)'a baktığımızda ise otizmlili çocuklarda stereotipik hareketler, el sallama, kendi etrafında tekrar tekrar dönme, nesneleri döndürme, yürürken parmak uçlarını kullanma gibi davranışlar sıkça gözlemlenmektedir.

Bilişsel Özellikleri

Akçakın (2007) otizmlili bireylerin hemen hemen %70'inde zihinsel bir yetersizliğin görüldüğünü ifade etmiştir. Otizmlili bireyler zeka puanlarına göre yüksek ya da düşük işlevli otizm olarak nitelendirilmekte ve zeka puanı 70 ve üstü olan otizmlili bireyler yüksek fonksiyonlu daha düşük olan bireyler ise düşük fonksiyonlu otizm özellik göstermektedirler. Bununla beraber otizm tanılı çocukların %10'nunun üstün özellikler yetenekler sergiledikleri de aşikârdır. (Kırcaali-İftar, 2003). OSB'li çocukların zihin kuramı becerileri ele alındığında bu bireylerin düşük puanlara sahip oldukları gözlenmiş aynı zamanda işleyen bellekte sorun yaşadıkları tespit edilmiştir gözlenmiştir üstelik bu bireylerde Theory of Mind yani zihin

kuramının yeterince gelişmediği de gözler önüne serilmiştir (Özdemir, 2007; Gökçen ve diğerleri, 2008).

İletişim Özellikleri

Otizm tanısı almış birçok bireyde göze çarpan ilk özelliklerden birisi dil gelişiminde yaşanan gerilik ve aksaklıklardır öyle ki bu bireylerin hemen hemen yarısı hayatları boyunca konuşma yetisinden yoksun kalmaktadırlar (Kırcaaili-İftar, 2003; Siegel, 2003; Diken, 2008).

OSB'li bireyler alıcı dil becerilerini sergilerken de çeşitli aksaklıklar yaşamaktadırlar. İki ve daha fazla eylem içeren yönergeleri anlama ciddi problemler sergilemektedirler buna nazaran basit yönergeleri anlamada daha az sorun yaşayabilmektedirler. Otizmlili bireyler ifade edici dildeki sorunları gecikme ile başlamakta ve günlük kullanımda pragmatik aşamasında daha hayati sorunlar göz önüne serilmektedir. Bu çocuklar genellikle ekolali olarak adlandırılan anlamsız tekrarlarla konuşmaktadırlar ve sıklıkla kişi zamirlerini yanlış kullanmaktadırlar. (Towbin ve diğerleri, 2005).

Otizmlili bireyler iletişime geçerken akranları gibi davranmakta zorluk çekmektedirler örneğin konuşma esnasında sosyal mesafeyi kullanamama, konuşmayı yerinde ve amacına uygun kullanamama, eksik konuşma, dilbilgisi kurallarını kullanamama vb. sorunlar yaşamaktadırlar. Siegel (2003)'e göre otizmlili bireyler iletişim esnasında göz kontağı kuramamaktadır ve gözleri sürekli aşağı ya da yukarı hareket etmektedir. Kırcaaili-İftar (2003)'e baktığımızda otizm tanısı almış bireylerin iletişime geçme noktasında uzun zaman hamle yapmayabildikleri veyahut belli mekanlarda, ortamlarda hiç konuşmadıkları ya da aksine daha fazla konuştukları gözlemlenebilmektedir. Üstelik sözel dil becerilerine bakıldığında sözel olmayan dil becerilere nazaran daha geri oldukları ifade edilebilir.

Duyusal özellikleri

Otizm tanısı almış bireyleri incelediğimizde dokunsal denge, kendi vücudunun farkında olma becerisi, beş duyu organının aktif kullanılması noktasında çeşitli problemler yaşanabilmektedir. Duyu sisteminde kendini gösteren bu sorunlar otizm tanısı almış çocukların öğrenme becerilerini de etkilemektedir (Diken, 2008). Bu çocuklar yüksek sestene oldukça rahatsız olmaktadır ve yüksek tonlardaki sesler strese sebep olabilmektedirler. Bunun neticesinde sese karşı olması gerekenden fazla duyarlılık otizmlili bireylerin yönergeleri alma anlama konusunda sorunlar yaşamasına da sebep olabilmektedir (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

2.2. Sosyal Beceri

Yaşadığımız çağda, toplumlar sürekli değişim ve gelişim içindedirler. Çocuk olarak, toplum içindeki rollerimi yerine getirirken yaşanan bu değişimlere uyum sağlayabilmemiz; bizi, içinde bulunduğumuz toplumun bir parçası yapmanın yanısıra tıpkı bir yapbozun parçalarının birleşimi gibi toplum içinde bütünlük sağlayarak kusursuz bir tablo oluşturmamıza yardımcı olur. Elbette, bu değişimi özümseyebilmek için birden çok beceriyi yerine getirmemiz gerekmektedir (Dam ve Volman, 2007; Han ve Kemple, 2006).

İnsanoğlu psikososyal bir varlıktır. Yaşamı için diğer canlılara ve sosyal bir ortama muhtaç olan insanoğlu, doğumundan ölümüne kadar birbirinden farklı sosyal ortamlarda bulunur. Şüphesiz ki, insanoğlunun girdiği sosyal ortamlarda kabul görmesinin ve uyum içinde bağımsız bir şekilde varlığını sürdürebilmesinin bazı temel kıstasları bulunmaktadır. Çocuğun doğumu ile başlayan yaşam serüveninde karşılaştığı her ortamda yaşına ve bulunduğunu sosyal ortama göre davranış sergilemesi, kabul görmesinin ve mensubu olduğu toplum içinde nitelikli bir yer edinmesine yardımcı olur.

Çocuğun; ortama, yaşına uygun sosyal beceriler sağlayabilmesi, gerektiğinde sosyal becerileri başlatıp, devam ettirip, sonlandırması için birbirinden farklı ve birbirinden elzem birçok sosyal davranışı öğrenmesi gerekmektedir. Çocuk nefes aldığı her an bu davranışlara ihtiyaç duymaktadır.

Bebeklik dönemi davranışları incelendiğinde yeni doğan bir bebeğin ağlaması aslında sadece bir ağlama değildir, bebek annesi tarafından kucaklanmak veyahut annesi tarafından karnının doyurulması gibi ihtiyaçlarının gidermek için bu davranışı sergilemektedir. Bu ilkel davranışlar zaman içinde yaşa uygun olacak şekilde anlamlı sosyal becerilere dönmekte ve istediğini ağlama yoluyla ifade eden bir bebek yaş aldıkça sözcüklerle ve davranışları ile ihtiyacını gidermeye başlamaktadır.

Burada aslında değinilmek istenilen nokta şudur: Sosyal beceri öğrenimi bir ömür boyu devam eder. Gülay ve Akman (2009)' a göre de tüm bu sosyal beceriler hayati bir öneme sahiptir ve sosyal beceri öğrenimi bitmek bilmeyen bir süreçtir. Aslına bakılırsa, her gelişim döneminde olduğu gibi çocukluk döneminde de sosyal gelişimin temellerinin atıldığını söylemek yanlış olmaz. Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşantısında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Atalarımızdan hep duyarız: “Ağaç, yaşken eğilir.” İnsan da tıpkı ağaç misali olgunlaştıkça eğilmesi, şekil alması zorlaşır. Erken dönemde edinilmesinde geç kalınan

her davranışın ileri yaşlarda anlamlı öğrenilmesi gecikebilir veyahut erken çocukluk döneminde edinildiği kadar kolay olmadığı savunulabilir.

Tüm gelişim alanları erken çocukluğun ciddiyetinden nasibi almışken sosyal gelişim belki de içlerinde en yaşamsal olan beceridir. Bu dönemde edinmekte güçlük yaşanan ya da geç kalınan ön sosyal beceriler çocuğun önce çocukluk sonra gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine dahi yansıyabilir ve çocuğun çeşitli sınırlılıklar yaşamasına sebep olabilir (Gülay ve Akman, 2009; Driscoll ve Carter, 2004).

Burada karşımıza çıkan iki büyük kavram çıkmaktadır: Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri. Sosyal yeterlilik, nedir peki? Ya da ne değildir? Anne babaların ve eğitimcilerin gayesi sosyal beceriye sahip çocuklar mı yetiştirmektir yoksa sosyal yeterliliğe sahip çocuklar mı yetiştirmektir? Şüphesiz ki bu sorunun birden fazla yanıtı vardır. Günümüzde, artan şiddet olayları kendini küçük yaş grubunda dahi göstermektedir, burada gündeme sosyal yeterlilik kavramı gelmektedir.

Alanyazın tarandığında sosyal beceri kavramının sosyal yeterlilik kavramı ile içiçe kullanıldığı bazen birbirinin yerine geçtiği görülmektedir. Bu iki kavram birbirinden tamamen bağımsız olmamakla beraber, içiçe algılanmasının sebebi herhangi bir çocuğun sosyal becerileri yerine getirmesi, onun sosyal anlamda yeterli olduğunun görüşü ile doğru orantılıdır (Bacanlı, 1999). Örneğin, parkta arkadaşları ile oynarken salıncak sırasını kurallarına uygun şekilde ağlamadan sakince bekleyen, arkadaşı inince salıncağı verdiği için teşekkür eden bir çocuğun sosyal becerisinin anlamlı ve yaşına uygun olduğunu söylenebilir ve bu çocuğun sosyal yeterlilikleri olduğunu savunulabilir. Bununla beraber sosyal yeterliliğin henüz üzerinde çok fazla uzmanlaşmamış olması, araştırmacıların birbirinden farklı görüşlere sahip olması da sosyal yeterliliğin kavramının net bir şekilde ortaya konmasına engel olmaktadır. Bazı bilim insanlarına göre sosyal yeterlilik: Çocuğun ihtiyaç duyduğu zamanlarda anlamlı ve yerinde sosyal beceri kullanılmasını sağlayan duygusal, bilişsel duygusal ve sosyal becerilerdir (Han ve Kemple, 2006).

Sosyal yeterlilik, çocuğun arkadaşlık ilişkilerini yürütebilmesi, akranları ile duygusal ilişkiler geliştirebilmesi, toplumsal gruplara ve topluluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan sosyal beceri ve stratejiler bütünüdür. Sosyal yeterlilik, çocuğun kaliteli bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temel sosyal beceri ve stratejiler bütünüdür, sosyal beceri ise sosyal bir ortamda ortaya çıkan becerilerdir. Bu iki kavram birbiri ile ilişkili ve bağlantılı

olmakla beraber sosyal yeterlilik kavramı sosyal beceri kavramını kapsayan bir konumdadır (Önalın ve Akfırat, 2006). McFall (1982) sosyal yeterliliğin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

1. Sosyal yeterliliğin kurallarını koyan başka insanlar olduğu için kişi hata yapmaya daha yatkındır daha açıktır.
2. Sosyal yeterlilik bazı kavramları içinde barındırır: ‘İyi, kötü, güzel, çirkin vb.’
3. Sosyal yeterlilik kavramı için birtakım ölçütlerin belirlenmiş olması gerekir.
4. Çocuğun kişisel özellikleri yeterliliği etkileyebilir. Örneğin yaşı, cinsiyeti vs.

Peki, sosyal yeterlilik geliştirilebilir mi? Alanyazın incelendiğinde sosyal yeterliliğin geliştirilebilir olduğuna dair kanıtlar bulmakmümkündür. Sosyal yeterliliğin gelişmesinde çocuğun içinde yaşadığı çevre, şartlar, içinde bulunduğu toplumun diğer çocuklar ve onların değer yargılarının da önem taşıdığını söylenebilir. Çiftçi ve Sucuoğlu (2009)’nın Brockman (1998)’dan aktardığına göre sosyal yeterliliği tanımlayan kıstasları şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuğun yakın çevresi
2. Çocuğun yakın çevresinde sergilediği davranışlar
3. Bu davranışların daha önceden belirlenen normlara uygunluğu.

Sosyal yeterlilik tanımı şu şekilde toparlanabilir: Bir çocuğun yaşadığı yakın ve uzak çevresi içinde diğer kişilerle başarılı bir ilişki kurabilmesi, geliştirebilmesi yerine göre bu ilişkiyi sonlandırabilmesi, akran kabulü, sosyal kabulü sağlayabilmesi tüm bunları yaparken çocuğun bu becerileri kullanma düzeyi ve başarısı sosyal yeterliliği oluşturmaktadır.

Sosyal yeterlilik daha detaylı incelediğinde iki ana parçaya ayrıldığını görölmektedir (Gresham ve Reschly, 1988). Bunlar: Uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerdir (Gresham ve Reschly, 1988). Uyumsal davranışlar birbirinden farklı bir sürü beceriyi içine almaktadır. Bunlar; öz bakım becerileri, ev içi becerileri, toplumsal servislerden faydalanma, kendimi izleme, kendini yönetme, sağlık servislerinden ve güvenlik servislerinden faydalanma, boş zamanlarını anlamlı kullanma, iş becerileri gibi becerilerdir (Luckasson ve diğerleri 1992). Sosyal beceriler ise üç ayrı kategoride ele alınabilir. Bu kategoriler (a) kişiler arası davranışlar, (b) çocuğun kendisi ile olan ilişkisi, (c) görevle ilgili davranışlardır (Merrel ve Gimpell, 1998). Gresham ve Reschly (1988) bu bağlamda akran kabulüne de değinmiştir. Buna göre akran kabulü sosyal yeterliliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu şu demektir; çocuk yeteri kadar uyumsal davranış sergilediğinde sosyal becerileri gelişir ve akran kabulü

yükselir. Sosyal yeterliliğin boyutlarını oluşturan sosyal beceri ve uyumsal davranışların akran kabulü ile değerlendirilmesi bu açıdan ele alınır (Gresham ve Elliot, 1987).

Sosyal yeterlilikleri başka bir pencereden incelediğinde Sargent (1998)'in çalışmaları dikkat çekmektedir. Sargent (1998)'e göre sosyal yeterlilik girdi, süreç ve çıktı terimleri ile açıklanır. Sosyal yeterliliğin girdi ayağını kültürel öğeler, süreç ayağını sosyal etkileşim ve çıktı ayağını istendik, arzu edilen, ulaşılması hedeflenen davranışlar oluşturmaktadır.

Sosyal beceriler, sosyal yeterliliklerin bir ögesidir. Sosyal beceriler çocuğun bağımsızlık kazanarak yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayan böylelikle çocuğun hayat kalitesine etki eden davranışlar bütünüdür. Warren (2004) sosyal becerileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal beceri öğrenme ile gelişebilen, çocuğun içinde bulunduğu kültürle şekillenen sosyal pekiştirmeler ile artan becerilerdir.

Aslında sosyal beceriyi etkileyen bazı değişkenlerin olduğunu çıkarımlarımıza dayanarak analiz edilebilir. Bunlar: Zekâ, dil, algı, tutumlar, kişilik ve değer yargıları, ortam, cinsiyet, yaş vb. Sosyal beceriler çocuğun herhangi bir davranışın ardından olumlu sonuçlar alıp o davranışı arttırma eğilimine girerken olumsuz sonuç aldığı davranışları azaltmaya yönelmesidir. Yani toplum içinde sergilediğimiz davranışların olumlu yönde pekiştirilmesi yeterli sosyal beceriye sahip olduğumuzu göstermektedir. Sosyal beceriye sahip olan çocuğu tanımak oldukça kolaydır. Sosyal yeterliliğe sahip çocuklar, edindikleri sosyal becerileri uygun ortam, zaman ve koşullarda sergileyebilen çocuklar demek mümkündür (Dobbins ve diğerleri,2010).

Sucuoğlu ve Çiftçiye (2001) sosyal becerilerle, ilgili bilgiler incelendiğinde sosyal becerilerin beş temel özelliği olduğunu söylenebilir. Bunlar:

1. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır ve kültürler arası farklılıklar göstermektedirler.
2. Sosyal beceriler içlerinde bulunan durumlara göre değişkenlik gösterebilir.
3. Sosyal beceriler toplum içinde kabulü kolaylaştıran, çocuğun kabul görece davranışlara yaklaşırken kabul görmeyen davranışlardan uzaklaşmasını sağlar.
4. Çocuk içinde bulunduğu ortama uygun olarak davranır ve bu davranışı amaçlar bütünü ile olur.
5. Sosyal beceriler gözlenebilen davranışların yanısıra bilişsel ve duygusal boyutları da içeren bir süreçtir.

Sosyal becerilerin bu özellikleri göz önüne alındığında kazanılmasının güç olduğunu savunulabilir. Buna karşılık bu becerilerin kazanılması gelişimi normal seyreden ve özel eğitime muhtaç çocuklar açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Normal şartlarda çocuklar sosyal davranışları ile hayatın akışı içinde öğrenip, karşılıklarına çıkan doğal öğrenme fırsatlarını değerlendirip gerekli kazanımları edinmelerine rağmen otizmli çocuklar bu fırsatları yakalamakta oldukça yetersiz kaldıkları söylenebilir. Buna bağlı olarak sosyal becerileri tek başlarına öğrenmekte büyük ölçüde sorun yaşadıkları ifade edilebilir. Otizm tanısı alan çocuklar sosyal becerileri kazanabilmek için çok daha sistematik ve yapılandırılmış ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar. Söz konusu olan bu çocuklara sosyal beceri kazandırırken çok daha spesifik yöntemler kullanılmaktadır, bu yöntemlerin neler olduğunu bilmek eğitimciler ve aileler için önemli olduğu savunulabilir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi bu yapılan araştırmanın hedeflediği amaçtır.

2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Araştırmanın bu başlığında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere değinilmiştir.

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi, özel eğitime muhtaç çocuğa öğretmeni tarafından belli bir sistematik şema içinde çocuğun istendik davranışı sağlamasına yardımcı olan zamanla sunduğu desteği gene sistematik olarak aşama aşama geri çekerek çocuğun bağımsız hareket etmesini sağlayan bir yöntemdir. (Rosenberg, Shea ve Shea, 2006).

Doğrudan öğretim yönteminin sosyal beceri öğretiminde kullanılabilmesi için bazı basamaklar vardır. Bunları gereksinim oluşturma, beceri basamaklarını oluşturma, model olma, rol oynama, alıştırma, genelleme olarak sıralanabilir. Çiftçi (2001)'den edindiğimiz bilgilere göre gereksinim oluşturma aşamasında otizmli öğrenciye kazandırılmak istenilen beceri ile ilgili bilgi veriri ve çocuğun dikkati eğitime yönlendirilir. Hedef becerinin, beceri basamaklarını oluşturma aşamasında ise beceriyi oluşturan tüm alt basamaklar listelenir. Model olma aşamasında ise öğretmen kendisi ya da bir kuklayı, oyuncayı, videoyu kullanarak öğretmek istenen beceri sergilenir, model olunur.

Rol oynama ise öğrencinin beceriyi izledikten sonra kendisinin aynı beceriyi sergilemesi ve bunun sonucunda geri bildirim almasıdır. Rol oynamanın otizmlili öğrenciler tarafından lehine olan yönleri yadsınamaz. Rol oynama sayesinde özel eğitime muhtaç çocuğun öğrenmesi gereken sosyal beceriyi gerçek ortamlarda kullanmadan evvel beceriyi prova etme imkânına sahip olur (Sargent, 1998).

Tüm bu basamakların sonunda edinilen sosyal becerinin alıştırma aşaması devreye girer. Burada otizmlili çocuğun söz konusu davranışı için davette bulunma, ödevlendirme, çeşitli ipuçları sunma, rol oynama gibi destekleyici görevler üstlenir.

Son evre olan genelleme ise öğrencinin edindiği bilgileri, farklı yer, zaman, kişiler, durumlarda sergileyebilmesidir.

Temel Tepki Öğretimi

Gelişimsel yaklaşım ilkeleri ve uygulamalı davranış analizini baz alan temel tepki öğretimi (TTÖ) OSB'li çocuğun doğal ikliminde gerçekleştirilen davranışsal bir uygulamadır (Koegel ve diğerleri,1999; Koegel ve Koegel, 2006; Koegel ve diğerleri 2006; Odom ve diğerleri, 2010; Stahmer ve diğerleri,2010). Bu öğretim yöntemi OSB'ye sahip çocuklara, öğretilmesi hedeflenen davranışların sürekli olarak tekrarlanan oturumlar eşliğinde kazandırılmasını içerir. TTÖ'nün geliştirilmesindeki amaç ipucu kullanımını minimum seviyeye indirmek akabinde tepki genellemesini gündelik hayata yaymak ve OSB'li çocuğu üst düzey motive etmektir (Suhreinhich, 2011).

Temel gelişim alanlarına yönelik yapılan ilk araştırmalarda çocukların yapılandırılmış ortamlarda sosyal becerileri ile taklidi içeren becerileri ödüllendirilmiş olup bu becerilerine odaklanılmaktadır. Daha sonra yapılan araştırmaların neticesinde sınıf, kreş, ev gibi farklı sosyal ortamlarda uygulayıcılar dışındaki diğer kişiler yoluyla dayatılmasını ön plandadır. (Hewett, 1965).

Öğretim planlanırken çocuğun gelişimine dikkat edilmesi öncelikle OSB'ye sahip çocukların gelişim basamaklarında gerekli özellikleri taşıması yönüyle hayati önem taşır. TTÖ'yü tanımlayacak olursak çocukların gelişim süreçlerinin üzerine inşaa edilen uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım prensiplerine dayanarak oluşturulmuş uygulamaların içerisinde yer alır. TTÖ'nün başlıca alanların belirlenmesinde çocuğun gelişim sürecinde çocuk için hayati değerniteliği taşıyan beceriler ana rol oynar (Koegel ve Koegel, 2006).

Çoklu uyaranlara tepki verme, kendini yönetme, motivasyon ve kendiliğinden başlatma becerisi TTÖ'nün dört ana unsurudur (Koegel ve Koegel, 2006).

TTÖ'nün özelliklerikısacaşu şekilde açıklanabilir: Öğretime erken başlama, verilen öğretimin sıklığı, veli katılımı, öğretimin doğal ortamda gerçekleşmesi ve öğretim sürecinde devamlı olarak verilerin işlenmesidir. TTÖ, uygulanmaya başladığı ilk zamanlar öncelikle uygulayıcılar ve veliler için hazırlanan bir program niteliğinde iken, asıl amacı ebeveyn ile çocuğun arasında bir bağ kurması için doğmuştur. Günümüzde kaynaştırma ortamına entegre edilen çocuk sayısı arttıkça bilimsel temellere dayanan etkililiği ispatlanmış uygulamaların, çocukların öğretimin uygulandığı doğal ortamlar olan okul, kreş, sınıf, ev, park vb. ortamlarda uyarlanmasının önemli olduğu söylenebilir (Suhrheinrich, 2011; Stahmer ve diğerleri, 2012).

Stahmer ve diğerleri (2012) gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğretmenlerin sınıflarında uygulamaya koydukları öğretim yöntemlerine dair fikirlerini ortaya koymuşlardır. Buna çalışmadan elde edilen sonuçlara göre TTÖ çocuğun sade yönergeleri anlamada avantaj sağladığı,yeni kazanımların, daha önceki kazanımların üzerine inşaa edilmesi, pekiştireç sunulurken davranış ile arasında anlamlı bir bağ bulunması, uygulama yapılacak olan çocukların gelişim seviyelerinin dikkate alınması, hedeflenen kazanım gerçekleştiğinde ise pekiştirmenin anlamlı şekilde sunulmasından ötürü TTÖ'yü uygulamada pratik, faydalı gördüklerini söylemişlerdir.

Bunun yanısıra çalışmaya katılan öğretmenler çocuklarla birebir çalışırken öğrenilen becerilerin, toplumsal normların geçerli olduğu ortamlarda genellemede destek görmeden başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda bu araştırma göstermiştir ki uygulama davranış analizinin prensiplerinin çok iyi biliniyor olması TTÖ'nüuygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu prensiplerin çok iyi anlaşılammış olması TTÖ'nün uygulama sahasında zorluklar yaşanabileceğini ifade edilmiştir. Bununla beraber uygulayıcı öğretmenler amaç oluştururken nasıl bir yol izleyeceklerini, bu geliştirdikleri amaçları bireyselleştirilmiş programlara ne şekilde dâhil edecekleri konusunda net fikirlerinin olmadığını,sınıf mevcudunun yoğun olduğu okullarda veri toplama noktasında yetersiz kaldıklarını, sınıf ikliminde OSB'ye sahip olan çocuklara farklı etkinlik seçeneklerinin sunulmasının imkan ve zaman yetersizlikleri sebebiyle az olması ve pekiştirmenin amacına ulaşmasında güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir Buna mukabil bu yöntemin sınırlılığı olarak gölge öğretmenlerin TTÖ'yü uygulamaya koymada çok daha

fazla kaynağa, eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişleridir. Bu bilgiler yorumlandığında TTÖ uygulamada zorluklarının olmasının yanısıra faydaları ile otizmli çocuklara beceri kazandırma noktasında başarılı olduğu savunulabilir. Bununla birlikte TTÖ'ni kullanan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına nasıl ekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, TTÖ'yü kullanma noktasında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Sosyal beceri öğretiminde de etkin bir şekilde kullanabilecek TTÖ etkililiği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış bir yöntemdir.

Video Modelle Öğretim

Bireye sosyal beceri öğretimi söz konusu olduğunda diğer etkili bir yöntemin video modelle öğretim olduğu söylenebilir ki video modelle bir öğretim tasarlamının ana hatlarında çocukların herhangi bir sosyal beceriye yönelik öğretim oturumu planlamadan sadece video izleme yoluyla kazandırılması, kazandırılması hedeflenen davranışın gözlem aracılığıyla öğrenmesi yatmaktadır. Bahsi geçen bu öğretim yönteminde çocuk videoda davranışı sergileyen rol modelin davranışlarını izler, analiz eder akabinde bu davranışları ev, okul, arkadaş ortamı gibi günlük yaşam alanlarında sergilemeye başlar. Bu açıdan ele alındığında çocuklara sosyal beceri öğretiminde video model vasıtasıyla kazandırılan beceriler hem kalıcı hem de genellenebilme oranı yüksektir denilebilir (Halisküçük ve Çıfci 2007; Akmanoğlu, 2008).

Video modelle öğretim sayesinde sosyal becerileri kazanan çocukların becerileri sergilemede hata yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde video ile rol modelliliğin başka bir faydası ise gündelik yaşamda kullanılabilecek farklı bir doğal yöntem oluşudur ki bu yöntem dört farklı şekilde yapılabilmektedir. Bunlar: Video aracılığıyla rol model olma, video sayesinde geri bildirim sağlama, video yoluyla ipucu sunma, son olarak bilgisayar aracılığıyla videodur (Nikopoulos ve Keenan, 2006; McCoy ve Hermansen, 2007).

Davranış kazandırılması hedeflenen çocuğa, belirlenen sosyal beceriyi; beceri analizi yöntemi ile tek tek basamaklarına ayrıştırıldıktan sonra, becerinin her bir aşamasının herhangi bir yetişkin, öğretmeni, anne babası, komşusu veya bir arkadaşı, akranı tarafından sergilendiği kayıtların izletilmesi videoyla model olma şeklidir

Video aracılığıyla geribildirim sunmada ise çocuğun sosyal becerileri sergilediği doğal ortamlarda kayda alınmış videolar çocuğa izlettirilerek davranışa dair uygun olan ve olmayan noktalar tespit edilir daha sonra davranışlar hakkında konuşabilir, sohbet edebilir, video

modeli hakkında fikir yürütebilir. Video sayesinde ipucu sunma yolunda ise çocuk faal bir biçimde video kayda entegre edilir bu sayede sunulan ipucu neticesinde çocuk beceriyi o an gerçekleştirerek dönüt almış olur. Eğer video model içinde bilgisayar yardımıyla öğretim tasarlanmakta ise söz konusu olan tüm kaynaklar yalnızca tek bir düzenek içinde muhafaza edilir. Bu düzenek içinde hedef sosyal beceriye ilişkin, animasyon öğeleri, sesler, müzik kayıtları bulunur. Bu yöntemle öğretim tasarlanırken farklılıklar arz etse dahi kazandırılacak becerilerin tespiti ve işlevsellik açısından değerlendirilmesi, uygulama koymak için ailenin rızasının bulunması, her aşamada anne baba ile istişare edilmesi ve sürece dahil edilmeleri, kullanılacak rol modele eğitim verilmesi, video çekilecek ortamın keza araçların seçilen beceriye uygunluk göstermesi, davranış öncesi ve sonrası değişikliğin veri toplama usullerine uygun olarak toplanmaması ve saklanması gibi basamakları içerlemelidir (McCoy ve Hermansen, 2007 Halisküçük, 2007; Vuran ve Turhan 2012).

Sosyal Öykü İle Öğretim

Ana hedefi var olan, gündelik yaşamda sıkça kullanılan sosyal davranışları açıklamak, bir anlam çerçevesinde izah etmek, anlamlandırmaya çalışmak ve kabul gören sosyal karşılıklar sunma becerisi kazandırmak olan sosyal öyküler ilk olarak Gray (1994) tarafından ortaya atılmıştır ve ikinci ana hedefi OSB'ye sahip çocuklara sosyal davranışlar edindirmek, var olan davranışları da ihya etmek, daha iyi bir kalıba sokmaktır. Özelinde bir öykü başroldedir ve bu öyküde ne olmuştu, nerede olmuştu?, neden olmuştu?, nerede olmuştu?, ne vakit olmuştu?, kimlerle olmuştu? sorularının cevaplarını içeren 5N1K tekniği kullanılarak bireyin gelişim basamağı göz önünde bulundurularak, Türkçeyi kullanma anlama algılama kabiliyeti doğrultusunda seçilen cümleler ve görsellerle hazırlanan içerikler öykünün sistemine dahil edilir. Öyküyü yazdığımız çocuğun var olan eğitsel durumun oldukça etkili olduğu ve anlama kapasitesinin üzerinde cümleler kullanılmaması gerekmektedir, eğer ki çocuğun okuma becerisi mevcut değilse görsellerden oluşan öyküler hazırlanabilmektedir. Sosyal durumu, beceriyi resmeden, betimleyen cümleler ile öyküye konu edilen davranışın öykü içinde değerler içinde bütünleşik olması; ele alınan beceriye dair bir perspektif sunması, öykünün kahramanlarının istedik olumlu yönde davranışlar sergilemesi öykü ile sosyal beceri öğretimini yararlı kılmaktadır. Öyküde kahramanın ele alınan sosyal durumlara karşı ne şekilde karşılık vermesi gerektiği işlenmekte ve bununla beraber kahramanların sahip oldukları düşünce yapıları, empatik bakış açısı, toplumsal normlar, duygu durumları sözel bir şekilde ortaya konmakta ve çocuğun bahsi geçen sosyal davranışlara dair fikir sahibi olması

sağlanmaktadır (Gray ve Garand, 1993; Kuttler ve diğerleri, 1998; Crozier ve Sileo, 2005; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Kırcaali-İftar, 2007 Özdemir, 2007; More, 2008).

Fırsat Öğretimi

Fırsat öğretiminin bir tanımı yapılacak olursa iletişimi geliştirmek üzere uyarlanan ortamlarda doğal yollar ile birden çok denemelere yer veren; özünde uygulamalı davranış analizini modelleyen nispeten diğer yöntemlere göre etkili olduğu söylenebilecek bir yöntemdir (Tekin-İftar, 2012).

Bu yöntemde öncelikle girişim çocuktan gelir, uygun ortam düzenlemesinden sonra çocuk tarafından gelen girişim ön uyaran kabul edilir. Çocuğun bu adımdan sonra karşısında bulunan iletişim partneri ön uyaranı pekiştirir ve iletişimin derinleşmesi için tepki sunar bu sayede doğal pekiştirme ortamı yaratılır. Önceleri dil becerilerinin öğretilmesinde kullanılmaya başlanılsa da zaman içinde sosyal beceri öğretimi gibi diğer alanlarda da kullanılmaya başlanılmıştır. Ekseriyetle çocukların iletişim becerilerini arttırmak veya bu becerileri edindirmek maksadıyla kullanılmakta ve OSB'li çocuklarla iletişim kurma noktasında problemlere sahip başka çocuklara bu becerileri kazandırmak; var olan becerilerini ise bir üst seviyeye taşımak suretiyle de kullanılmaktadır (Birkan, 2009; Tekin-İftar, 2012).

Bu öğretim sürecinde hedef davranışı ortaya koyarken çocuğun hali hazırdaki düzeydeki önem taşımaktadır. Hedef davranış oluştururken kazanım, herhangi bir nesneyi parmakla göstermek kadar basite indirgenmiş olabilmenin yanısıra sevdiği bir oyuncakla oynamak kadar da gelişmiş olabilir buradaki ana kıstas çocuğun iletişim becerilerinde iletişime geçme sürdürme konusunda ne kadar başarılı olduğudur.

Belli basamaklara sahip olan fırsat öğretimini sekiz ayrı alt boyutta incelemek mümkündür. Bunlar: Gözlemlleme, kabul edip istekte bulunmak, beklemek, doğrulamak ve pekiştirmek, ipucu sunmak, beklemek, doğrulamak ve pekiştirmek, diğer deneme oturumuna geçmektir. Özetle gözlemlleme basamağında çocuğu yapılandırılmış ortamda herhangi bir nesneye yönelik bir girişimi beklenir çocuk sadece gözlenir kabul edip istekle bulunmak aşamasında ise iletişim partneri ya da ortamda bulunan eğitimci, anne, abla çocuktan gelen jest mimik veya iletişim kabul eder ve daha üst düzey bir girişim talep eder daha sonra tekrar bekler. Çocuktan gelen diğer girişimi doğrular kabul eder ve pekiştirir. Farz edilir ki çocuktan herhangi bir iletişimsel ya da sosyal girişim görülmeyebilir bu noktada ipucu sunma aşaması devreye girer. Bilhassa çocukla ilk defa bu yöntem çalışılırken başarıyı

kesinleştirmenin yolu ipucu sunmaktır. Bu şekilde birbirinin devamı olan denemelerle öğretim sürdürülür. İletişim sosyal becerinin temelini oluşturmaktadır ve bu yöntem yavaş bir şekilde kazanımları edindirir dahi uzun vadede genelleme açısından avantaj sağlamaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi

Problem çözme yöntemi de olarak tanımlanan bu yaklaşımda otizmli öğrenciye tek tek sosyal davranış ya da sosyal beceri öğretmek yerine farklı durumlarda baş edebilmesini sağlamak maksadıyla problem çözme becerisi kazandırmayı hedefler.

Bilişsel süreç yaklaşımına göre sosyal beceri kazandırmak istediğimiz zaman çocukların sözel yönergeleri dinlemelerini, modelleri gözlemlemelerini ve kafalarında bilişsel bir tablo oluşturmak gerekmektedir. Bu aşamadan sonra çocuklar bu şemalara göre nasıl davranacaklarını ne tür sosyal davranışlar sergileyeceklerini belirlemektedirler. Ve neticede bir performans sergilemektedirler (Vuran ve Turhan, 2012). Ezcümle bilişsel süreç yaklaşımında çocuklara sosyal beceri öğretmekten ziyade günlük yaşamda karşılaşması olası sosyal problemlerle başa çıkabilmeleri için gerekli olan problem çözme becerilerini kazandırılmaktadır.

Drama Yöntemi İle Sosyal Beceri Öğretimi

Diğer bir ifadeyle şekliyle oyun oynamak anlamına gelse bile drama yönteminin eğitim sürecinde bir yöntem olarak görülmesinin sebebi çocuklarda davranışsal, motor, duyuşsal, duygusal veya bilişsel gelişim alanlarını bir üst seviyeye taşımaktır. Drama bireysel gelişim, özgüven sahibi olma, yaratıcılığını geliştirme, eleştirel bakış açısı kazanma ve problem çözme becerilerini arttırmada etkindir. Bununla beraber eğitim sürecinde yaratıcı drama belli başlı drama gerçekleştirme tekniklerinden fayda sağlayarak küme faaliyeti halinde çocukların hayatın içinden herhangi bir kavramı, olguyu, insan davranışlarını, olayları var olan zihinsel temalarıyla tekrar tekrar kullanarak oyunlaştırması demektir (San 2002; Genç, 2003).

Temelinde günümüz insanının toplumsal beceriler kazanıp toplumsal bağlarını normlara göre oluşturmada, bir birey olarak farkındalığının artmasında, üretici konumda olmasında, kendini gerçekleştirmesinde drama yardımcı olmaktadır. Bu sayede yaşanan tecrübeler ile diğer toplumsal olaylarla benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaktadır ve

yaratıcı drama ile kişi kendi davranışlarını gözleme fırsatı yakalar. Bir başka ifade ile olayların yaşanarak idrak edilmesini içeren aktif bir yöntemdir (Adıgüzel, 2006).

Eğitimde dramayı kullanırken çocuk hem zihinsel hem duygusal üstelik bir de fiziksel yönden kendisini ispatlanış ve göstermiş olur. Böylelikle sosyal davranışları kolaylıkla sergileme fırsatı sunulabilir. Drama sayesinde çocuk erken yaşlarda empatik özelliklerini arttırır, yaratıcılığını geliştirmenin yanı sıra, ifade edici dil becerilerini geliştirir (Sağlam, 2004). Sağlam (2004)'ün alıntısından anlaşıldığı gibi dramanın çocuğa kattığı özellikler toplumsal yaşamında onun mutlu olmasını sağlayarak, becerilerin temelini oluşturmaktadır.

Gelişim aşamasında olan çocukların bir gruba ait olma ve grubun üyesi olmanın gerektirdiği rolleri yerine getirmede, iletişim becerilerini üst seviyeye aktarmada, öz kontrolünü sağlamada ve bunun gibi kritik sosyal beceriler üzerinde dramanın etkisi olduğu tartışılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama yöntemi uygulama aşamasında çocuğa kazanılmayı istediğimiz becerilerin önceden tasarlanmasının gerekliliği ve önceden hazırlık yapılmasının zorunluluğu daha fazla zaman almasına sebep olmaktadır. Dramanın otizmli çocuklar açısından handikaplarına değinecek olursak çocukların bu yöneme aşına olmamaları, bu çocukların toplum önünde sakin kalamamaları çekingen ve tedirgin olmaları gibi etmenlerden ötürü drama uygulamasında sorunlar olarak başı çekmektedir. Zaman içinde bu konularda tecrübe kazanarak sosyal beceri öğretimi için drama yöntemi başarıyla kullanılabilecektir (Kara ve Çam, 2007).

Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları – Planlanmış Oyun Etkinlikleri

Sosyal beceri öğretimi söz konusu olduğuunda beceriye has öğrenme prensiplerini kullanmanın ve sosyal beceri öğretiminde birbirinden başka yöntemlerin harmanlayabileceğini söyleyen araştırmacılar uzun yıllar sonucu yaptıkları araştırmalar sonucu görmüşlerdir ki erken çağda çocuklara sosyal beceri öğretiminde oyunu aktif bir biçimde kullanılması hedef davranışı kazandırmada oldukça yeterli üstelik insanlar için küçüklükten beri bambaşka öneme sahip oyun oynamanın gelişim namına vazgeçilmez öneme sahip olduğunu ispatlar niteliktedir. Çocukların oyun içinde kendilerini rahatça ifade ettiklerini düşünöldüğuünde oyunun onlar için iyi bir öğrenme aracı olduğunu söylemek ve kişilik gelişiminden sosyal becerileri edinmeye varıncaya kadar hemen hemen her türlü gelişim alanına fayda sağladığı ifade edilebilir (Aral ve diğerleri, 2001; Darwish ve diğerleri, 2001; Melendez ve diğerleri, 2001; Çoban ve Nacar, 2006).

Oyunu, sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yoludur denilebilir. Üstelik oyun esnasında toplumsal rolleri oynama, taklit etme, roller hakkında fikir sahibi olma, konuşma ve iletişim becerileri, etkileşim halinde olma problem çözme gibi sosyal açıdan önemli bir yer tutan beceriler kullanılmaktadır. Eğer doğal süreçler içinde bir çocuğun sosyal beceriler edinmesi beklenirse şüphesiz oyun bunun için biçilmiş kaftandır denilebilir yani, oyun aslında hayatın basit bir provasıdır, çocuk içinde bulunduğu oyunla sosyal becerilerini pekiştirmekte ve rollerini doğal, içten bir şekilde oynamakta üstelik bunu eğlenerek yapmaktadır. Oyun, öyle bir etkinliktir ki çocuk aslında kişiliğini geliştirmekle beraber paydaşlarıyla sosyal becerileri de kullanarak, sosyal davranışlarını taklit yoluyla yinelemektedir (Darwish ve diğerleri 2001; Ömeroglu ve diğerleri, 2004; Swindells ve Stagnitti 2006).

Oyun her ne kadar biz büyükler için harcanan ve boşa giden zaman gibi algılansa da aslında gerçek bambaşkadır, oyun çocuğun hislerini rahatlıkla dışa vurabildiği kabiliyetlerini sergileyip, bu yeteneklerini bir üst seviyeye çıkarabildiği yaratıcılığı gözler önüne serdiği, çeşitli gelişim alanlarının becerilerini arttırdığı bir alandır (Mangır ve Aktas 1993, Egemen ve diğerleri, 2004; Yavuzer, 2007).

Yavuzer'e (2007) göre oyun, çocuğa kendi açısı ile öğrenme fırsatı sunarak, deneyimlemek için kapı açmaktır. Okul öncesi dönemde gelişiminde ve eğitimde çok önemli bir yere sahip olan oyuntamamıyla aktif öğrenme metotlarını kapsar, çocuk her oyunda yeniden ve yeni şeyler deneyimler. Zira çocuk, oyunu kuran sürdüren yöneten ve bitirendir ve çocuk oyunun içinde her daim aktif bir görev üstlenir. Oyun içine eğitim de girdiğinde etkin bir öğrenme olması kaçınılmazdır. Oyun sayesinde çocuk, özgüven kazanır, duygudaşlık yeteneğini geliştirir, dil, sosyal beceriler ve daha nice becerilerini pekiştirir, hoşgörü yeteneği kazanır, duygularını ve isteklerini ifade etme becerisi geliştirir, sıra alma, hayır deme vb. gibi birçok toplumsal beceriyi süreç içinde kendiliğinden öğrenir. Neredeyse her oyun bir amaca hizmet etmektedir Çocuk bu sayede:

1. Toplumsal yaşamda cinsel rolünü kavramaktadır. Yaşadığı toplumda cinsiyetlere verilen rolleri öğrenmektedir.
2. Kendi ve diğerleri kavramlarını kazanmaktadır. Oyun esnasına kendinin, sınırlarının ve diğerlerinin farkında olmaktadır.
3. Zaman zaman oyunlarda mızıkçılık yapsa da süreç içinde istemediğinde hayır demeyi ve duygularını, isteklerini ifade etmeyi öğrenmektedir.

4. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenmektedir. Oyun toplumsal yaşamın bir paçası olduğu için oyun esnasında hak ve özgürlüklerinin sınırını keşfeden çocuk zamanla bu sınırlara saygı duymayı öğrenmektedir.
5. Kendi hak ve özgürlüklerini koruyabilmektedir. Sınırlarını korumayı öğrenen çocuk kendi hakkını almayı ve hakkını korumayı da öğrenmektedir.
6. Oyun esnasında sosyal davranışlarını geliştiren çocuk paylaşmak, işbirliği gibi önem arz eden becerileri de kendiliğinden öğrenmektedir.
7. Liderlik vasfını öğrenen çocuk grupla işbirliğinin anlamını kavramaya başlar.
8. Çocuk oyun esnasında toplumsal normları da oyununa dâhil eder böylelikle görgü ve ahlak kurallarını da öğrenmektedir.
9. İletişim başlatmayı, sürdürmeyi ve sonlandırmayı öğrenmenin yanısıra duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmektedir (Maden-Ellialtıoğlu 2005).

Otizmlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde oyun yönteminin etkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. OSB'li çocukların oyuna olan düşkünlüğünü göz önüne aldığımızda oyun yöntemi ile sosyal becerileri öğretmede bu yöntemi kullanabileceğimiz düşünülmektedir.

Sosyal Beceri Öğretiminde Doğa Eğitimi

Doğal çevrenin, tabiat ananın eğitim süreçlerinde bir araç gibi nitelendirilmesine doğa eğitimi denmektedir (Keleş ve diğerleri 2010). Tabiat içinde doğa deneyimleri ile yapılan eğitimler erken yaşta çocukların var olan merak duygularını kamçılacağı, keşfetme arzusunu büyüttüğü, bu sayede çocukların davranışlarında olumlu bir iklim seyretmesine yol açtığı araştırmalar sonucu kanıtlanmıştır (Özdemir 2007; Yağcı, 2016). Çocuklar doğal çevredeki zengin uyaranlarla etkileşime girerek bir öğrenme gerçekleştirdiğinde aslında plan program dâhilinde öğretilmesi hedeflenen pek çok davranış kolaylıkla öğrenilebilir bu perspektiften bakıldığında örgün eğitimde doğaya yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Erken yaş döneminde doğa eğitimini içine alarak tasarlanan öğretim programlarının sosyal becerileri oldukça geliştirdiği araştırmalarla ispat edilmiştir bilhassa erken dönemde vazgeçilmez yeri olan sosyal becerileri edinme noktasında doğa eğitimi en büyük yardımcımız olabilmektedir. Doğa içinde arkadaşları ile birlikte olan çocuk sorumluluk almayı, birlikte gözlem yapmayı, bir bütün olarak hareket etmeyi öğrenir (Çelebi, 2002; Çiftçi, 2019).

Çocuklar doğumdan başlayarak tabiat ana ile içli dışlıdır ve çocuğun yaşadığı toplumsal ortam, çevre koşulları çocuğun sahip olduğu davranışları şekillendiren en kritik

etmenlerden biridir. Kişilik çevreden, toplumdan etkilenmektedir ki zaman içinde sadece anne babasıyla olan bebek yaş aldıkça farklı sosyal ortamlara dahil olmakta ve her olumlu davranışı ona artı puan olarak dönmektedir. Bakış açımızı bu perspektife yönlendirdiğimizde doğada zaman geçirdikçe sosyal gelişimini tamamlamaya devam eder (Altınköprü, 2003; Çiftçi, 2019). Bu bakış açısını ele aldığımızda okul öncesi dönem diye adlandırdığımız erken çocukluk döneminde çocuk ne kadar fazla sosyal çevre görürse o kadar çok olumlu davranış edindiği savunulabilir. Gerekli fırsatı elde eden çocuk sosyal becerini geliştirmede ya da sosyal beceri edinmede akranlarından daha avantajlı olduğu ifade edilebilir.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında doğa eğitimi verilirken, canlılar arası ilişkiler, canlıların çeşitliliği, çevresel unsurlar gibi kavramlar ön planda tutulmalıdır ki çocuklar doğayı bir devamlılığı olan bütün halinde gördüklerinde doğal etkenler arasındaki bağları basit bir şekilde algılamaları açısından önem arz eder. Doğa eğitimi sayesinde çocuklarda sorumluluk alma, görev paylaşımı, bilişsel kazanımları edinmede kolaylık, kendini kolaylıkla ifade edebilme benzeri becerilerde arttığı görülmüştür (Özdemir, 2007; Keleş ve diğerleri; 2010; Köşker, 2013). Özdemir (2007)'e göre doğa eğitimi ile ulaşmayı ve kazandırmayı hedeflediğimiz birçok bilişsel ve sosyal davranışları kazandırmamız mümkündür.

Doğa eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere kısaca değinecek olursak öncelikle bu eğitimi sürecimize dâhil ederken sınıf içi ve sınıf dışı farklı etkinlikler hazırlamak oldukça önemli görülmektedir. Doğaya ait kavramları işlerken oyun yoluyla ve de yaparak yaşayarak öğretilmesi soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştıracağı bilinmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim programlarına doğa etkinlikleri çocukların aktif rol alacağı şekilde düzenlenmeli ve bu tarz uygulamalara yer verilmelidir (Alisinanoğluve diğerleri,2007; Çiftçi, 2019).

Bunu sağlayabilmek için gözlem yapma, aktif olarak ilgilenme, ilgilendiği konuda araştırma yapma,imkanı sunularak çocuğun bireysel gelişimi göz önüne alınarak uyarlanan etkinlikler doğaya olan alakası arttırmaktadır. Doğa eğitimi söz konusu olduğunda birden fazla faaliyet akla gelmektedir. Bu faaliyetler, orman gezisi, konuyla alakalı alan gezisi, sınıf ortamını düzenleme, doğayla alakalı projeler ve ödevler, hayvanların bakımına dair etkinlikler, bitki yetiştiriciliği, kulüp çalışmaları vb. olabilir (Şimşekli, 2002; Karadoğan, 2016). Carter (2016) yapmış olduğu çalışmasında, Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi Gelişimi (SEED) programını perspektifine alarak küçük yaşlarda doğa eğitiminin ne denli etkili

olduğuna ulaşmıştır. Sözü edilen program neticesinde çocukların doğa okuryazarlığında olumlu gelişmeler sergilediklerini, saygılı ilişkiler kurduklarını, iş birliği yapma konusunda tecrübe sahibi olduklarını, bilişsel başarımların arttığını kanısına varmıştır. Carter (2016)’nın çalışmalarını dikkatle incelediğimizde Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi programı çocuklar arasında sosyal ilişkilerin gelişmesine ortam sağlamıştır. Sosyal beceri öğretiminde doğayı işin içine kattığımızda çocuklar hem içlerinde yaşadıkları evrenle bir bütün oldukları idrak ederler hem de doğal bir ortamda sosyal ilişkilerini geliştirirler, dezavantajlı grupta daha önce doğa eğitimine dair çalışma rastlanmamaktadır. Çiftçi (2019) doğa eğitimin erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimine katkısı olduğu bilinmekte ve bu tarz çalışmalar farklı yaş ve gruplarda da uygulandığında etkili olacağı düşünölmektedir.

2.3. Doğa Eğitimine Genel Bakış

Erdoğan (2011)’e göre doğa eğitimi şu şekilde tanımlanmaktadır: Doğa eğitimi tabiatın bir bütün olarak algılanması ve bireylerin bu bütönlüğün idrakına varmasıdır. Doğa eğitimin oluşturan en önemli kıstaslardan birisi ise doğanın çocuklar için sunmuş olduğu canlı varlıkları birer örnek niteliği taşıması, aktif öğrenme yoluyla bu örneklerle iç içe olması ve çocukların bu öğrenmeler neticesinde kalıcı öğrenmeler elde ediyor olması bunun yanı sıra bir bakıma çocukların doğanın farkına vararak, doğanın içinde kendilerini geliştirebilme fırsatını yakalayabilmeleridir (Başal,2003; Erdoğan ve Özsoy, 2007).

Sınıfın dışında gerçekteşen her etkinliğin ‘sınıfdışı etkinlikler’ olarak nitelendirilmesinin yanı sıra Okur Berberoğlu ve Uygun (2013)’e göre doğa eğitimi sınıf dışı etkinlikler çerçevesinde ele alınmaktadır. İngilizce karşılığı “outdoor education” kavramsal olarak Türkçemizdeki doğa eğitimi karşılar niteliktedir (Çelebi, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde doğa eğitimi ve sınıf dışı etkinlikler birbiri yerine kullanılabilirlerdir Ford (1986).

Bir diğer kavram olan çevre eğitimi de zaman zaman doğa eğitimi yerine kullanılan aslında doğa eğitiminden farklı olarak çevreyi korumak üzerine kanalize olmuş bir kavramdır ve bu kavramla doğa eğitimi kavramı iç içe girişik kavramlardır tek farkları doğa eğitimi daha kapsayıcı bir kavramdır (Ozaner, 2004). Alan yazın tarandığında Köşker (2013) ve Keleş ve diğerlerine (2010)’a göre doğa eğitiminin sadece doğada yer alan varlıkları tanıtmaktan ziyade onların birbirleriyle olan ilişkileri de gözler önüne serilmesinin; doğadaki çeşitliliğin ve insanın bu bütönde hangi parça olarak aktif rol aldığının farkında olmasının; doğanın bir

hiyerarşisinin olduğunun doğa eğitiminin bu sistematığı kavratmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler.

2.3.1. Doğa Eğitiminin Yeri ve Önemi

Doğa eğitimi çocukların etkinliklere aktif olarak katılım sağlamalarına imkan veren yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkısı olan, ne kadar erken başlanırsa o kadar kalıcı olan, bireyin tutumlarına etki eden ve davranışlarının temelini oluşturan bir eğitimidir. Bu sayede yaşamın ilk yıllarında alınan doğa eğitimi, bireylerin doğayı anlamasına; içinde yaşadığı dünyaya karşı olumlu tutum geliştirmesine, onu korumaya ve geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemesine katkı sağlamaktadır (Smith, 2001; Erten, 2006; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009).

Smith (2001)'e göre erken yaşlarda çocukların doğaya karşı tutum ve davranışları şekillenemeye başlamaktadır. Taşkın ve Şahin (2008) Okul öncesinden itibaren doğa eğitimiyle alakalı etkinliklerin ve programların eğitim öğretime ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmektedirler. Okul öncesi dönemde ve ilkokul çağlarında çocuklar doğaya, karşı merak içinde olup, doğayla ilgili meraklarını ortaya koyan sorular ve keşif amaçlı hareketler sıkça gözlemlenmektedir (Erbaş ve diğerleri, 2002). Tam da bu noktada onların meraklarını destekleyici hamleler yapmak ve onları doğayla iç içe getirmek elzemdir.

Erken yaşlarda doğa eğitimin kazandırılmasını gerektiğini belirten Gülay (2011), bu kazandırılan deneyimler neticesinde çocukların yaşam boyu doğal çevreslerine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyeceklerini bu bilince sahip olacaklarını ifade ederek doğa eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda doğa eğitimi ile bilimsel bazı kavramların temeli de atılmaktadır (Bir bitkinin boyunun uzaması, güneşin doğuşu, yağmur, sıcaklık vb.) Bu gözlemler sayesinde çocuklar bilimsel bazı tecrübeler elde etmeye başlamaktadırlar (Güler ve Bıkmaz, 2002).

Özdemir (2007)' e göre doğa ve çevre eğitiminde nihai hedef çocukların duyuşsal, sosyal, bilişsel kazanımlara ulaşmalarıdır. Aynı zamanda çocuklar doğa eğitimleri sayesinde sorumluluk alma, görev paylaşımı, bir bütünün parçası olma, etkin katılım alma gibi sosyal gelişim süreçlerinin öne çıktığı görülmektedir.

Taşkın ve Şahin (2008) Çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmak için gelişim özellikleri göz önüne alınarak doğa ve çevre eğitimleri verilmelidir. Erten (2005), Aslen doğa eğitimi bireylerde bir bilinçlenme sürecini aktif etmektedir ve böylelikle ekolojik bilgiler birey tarafından alınırken çevreye ve doğaya karşı pozitif duygular beslemekte ve bunları davranışlarına yansıtmaktadırlar.

2.3.2. Doğa Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Erken çocukluk döneminde ve ilkokul yıllarının başlarında öğretmenlere doğa ve fen etkinliklerini planlarına dahil etmeleri görevi düşmektedir. Bu konuya istinaden erken yaşlarda başlayan dramatizasyon, deneyler, gözlemler, alan gezileri benzeri çalışmalara çocukların katılımları sağlanmalı; onların süreçte aktif rol almalarına olanak verilmelidir. Tüm bu çalışmalara bütün aktif öğretim yöntemleri dahil edilebilir. (Alisinanoğlu ve diğerleri, 2007). Bu görüşü destekler nitelikte bir başka görüş ise doğa eğitimde soyut olan kavramların oyun temelli ve yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla aktarılmasının kolaylık sağlayacağı belirtilmektedir (Gökler ve Yılmaz 1999).

Topaloğlu (2013), çocuklar bilgiye erişirken aktif rol alabilmeli bilgiye ulaşırken keşif yeteneklerini ortaya koyabilmelidirler ki bunların sağlanabilmesi için öğretmenlerinin çocukların eğitim sürecinde aktif rol alacakları yöntemlerle teknikleri planlarına dahil etmeleri önem taşımaktadır.

Doğa eğitimi tasarlanırken sınıf dışı etkinlikler ile sınıfsı etkinlikler bir bütün halinde olmalıdır, çünkü çocuklar doğayı keşfederken aktif rol almak isterler ve onları bu süreçten uzak tutan bilgi transferi doğa eğitimin amacına hizmet etmez. Bunun yanı sıra doğa eğitimi denilince sadece çevresel faktörleri içeren çalışmalar olmamalı, doğayı oluşturan unsurlar arası ilişkiler de eğitime dahil edilmelidir. Bu sayede çocuklar kendilerini doğanın bir parçası olarak görebilmekte canlı cansız tüm doğal unsurlarla arasındaki bağı çözebilmekte ve doğanın diliyle aynı dili konuşabilmektedirler Köşker (2013). Aynı zamanda çocuklar duyuları sayesinde doğrudan etkileşime geçtikleri için öğrenmeler daha kalıcı hale gelmektedir (Köşker, 2013).

Fen ve doğa etkinliklerinde soyut olan kavramların somutlaştırılması öğrenmeyi kolaylaştırırken; çocukların öğrenme çıktılarını drama, resim gibi farklı yollarla sunmalarına konusunda liderlik yapılmalıdır (Bilaloğlu, 2005; Büyüktaşkapu ve diğerleri, 2012).

Bu sunumlar ve öğrenme çıktıları sayesinde aslında bilimsel rapor hazırlamanın da ilk basamağını öğrenmiş bulunmaktadırlar (Bilaloğlu, 2005; Büyüktaşkapu, ve diğerleri, 2012). Fen ve doğa eğitimi etkinliklerinde çocukların kavramları anlamalarında drama, müzik, oyun gibi yöntemlerin aktif kullanılmasını önem arz etmektedir. Bununla beraber bilgisayar destekli öğretim etkinliklere renk katabilir ve zengin bir öğrenme ortamı sağlayabilmektedir.

Bu kapsamda öğretmen adaylarının bu konuya hakim olmaları da ayrıncı önem taşımaktadır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2002).

Doğa etkinliklerini keyif içinde uygulamaları için uygun ortamlar hazırlamak öğretmenlerin en büyük görevidir üstelik çocuklar bu eğlenceli etkinlikler sırasında deneme yanılma yoluyla, gözlem yaparak, etkin katılım sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler kazanmaktadırlar (Kaptan, 1998; Şahin, 1998).

Doğa etkinliğinde konu alan kavram ile ilgili arazi uygulamaları, alan, bahçe, orman gezileri, mekânsal birtakım düzenlemeler, özel doğa eğitimleri, çeşitli simülasyonlar, ödevler, projeler, bilimsel programlar, hayvan besleme ve bakımı vb. çok farklı etkinlikler düzenlenebilmektedir (Karadoğan, 2016).

Tarım alanları oluşturma, çeşitli sebze tohumları ekme, bitki yetiştirme gibi ekosistem çalışmaları da tercih edilebilmektedir (Erdoğan, 2011).

2.4. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili daha önceden ele alınan konular yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

2.4.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Çiftçi (2019), doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelemiş olduğu yüksek lisans tezinde 12 hafta süren ‘Doğadan Tabağıma’ temalı eğitim programıyla Düzce ilinde ikamet eden ve anaokulunda eğitim alan otuz üç çocukla yapmış olduğu araştırmasında deney grubunda bulunan çocukların son testlerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Çiftçi (2019), araştırmaya katılan deney grubunda bulunan çocukların; okul öncesi sosyal beceri değerlendirme (OSBED) ölçeğinden alınan puanlarında ve alt boyutlarında başlangıç, arkadaşlık ilişkileri, akademik destek, duygularını kontrol edebilme becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlar incelendiğinde ise son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Zelcek (2022) Açık Alanlarda Kum Terapisinin Otizmlili Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisini araştırdığı tezinde otizm tanılı üç çocuğa 5 hafta 10 seans kum terapisi uygulamıştır. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan otizmlili çocukların OSBP’ den aldıkları sosyal beceri puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yardımcı (2009), dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yaz bilim kampında etkinlik temelli doğa eğitimini kullanarak doğa algılarını incelemiştir. Araştırmaya 24 öğrenci dahil olmuştur. Verilerin toplanma sürecinde, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında kamp programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin doğaya dair algılarında olumlu yönde etkilerin olduğu, ekolojik sistemleri anlama ve anlamlandırma açısından gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Doğa eğitimi etkinliklerinin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolünün araştırıldığı çalışmada, Çelebi (2002) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okuluna devam eden 31 öğrenci ile araştırmasını tamamlamıştır. Çelebi (2002) verileri toplarken grup tartışması, değerlendirmesi ve gözlem yöntemlerini tercih etmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre doğa eğitimi sayesinde öğrencilerin karar verme becerilerinin, risk alma becerilerinin, karar verme becerilerinin, takım çalışması yapma becerilerinin, grup dinamiği oluşturma becerilerinin ve liderlik becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Carter (2016) yapmış olduğu araştırmasında, Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi Gelişimi (SEED) programını inceleyerek ve erken çocuklukta sosyal ve duygusal gelişim odaklı doğa eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Carter (2016) bu programla çocukların iletişim becerilerinin, okul olgunluğunun, sosyal becerilerinin ve iş birliğinde olma becerilerinin, doğa okuryazarlıklarının arttığını tespit etmiştir.

Alekseeva ve diğerleri (2016) araştırmalarında, okul öncesi eğitim veren kurumlarda çocuk bahçelerini inceyerek planladıkları sanat etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, psikomotor becerileri ve sosyal duygusal farkındalıklarının arttığını belirlemişlerdir.

Okul öncesi kurumlara devam eden çocukların doğa ile ilgili etkinliklerin yaratıcılıklarına etkisinin araştırıldığı çalışmada Kiewra ve Veselack (2016), iki farklı doğal dış mekan sınıfı kullanmışlardır. İlk sınıfta 88 çocuk ve onların öğretmenleri, ikinci sınıfta 22 çocuk bulunan bu araştırma toplamda 110 çocuk ve öğretmenleriyle sürdürülmüş nitel yöntemler kullanılmıştır. Dış mekan sınıflarda yürütülen doğa faaliyetleri ile çocukların yaratıcılık becerilerinin ve problem çözme davranışlarında olumlu yönde artış saptanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi, veri toplama araçları ve uygulama kısımları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın tasarımı oluşturulan bazı başlıklar vardır. Bunlar, verileri araştırmak, araştırmayla birlikte verileri düzenli bir şekilde toplamak, kullanılacak yöntemi özenle seçmektir. Bu başlıklarla beraber deney grubu ve yakın özellikler taşıyan kontrol grubunun ele alındığı ve çeşitli yöntem, yaklaşımların etkililiğini ortaya koymak için yarı deneysel araştırma tasarımlarına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle hazırlanan Doğa Eğitimi Etkinlikleri (DEE)'in ekliliğini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak ön test ve son test verilerinin analizine göre tasarlanan bu araştırmada doğa eğitimi temasında doğa etkinliklerini içeren ve OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişimindeki etkililiğini tespit etmeyi amaçlayan 8 haftalık programda yarı deneysel bir çalışma olarak tasarlanmıştır (Matthews ve Ross, 2010; Strangor, 2016). Bu araştırmada etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılan bağımsız değişken 8 hafta sürecek olan ve 24 oturumdan oluşan doğa eğitimi temasında doğa etkinlikleridir ve bağımlı değişkeni ise deney ve kontrol grubunda yer alan otizmli çocukların sosyal beceri düzeyleridir.

Bu araştırmanın deneysel tasarımı dizayn edilirken deney grubu $n=4$, kontrol grubunun ise $n=4$ çocuktan oluşması planlanmıştır. Bu araştırmanın deneysel tasarımında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların DEE öncesi sosyal becerilerinin karşılaştırılması maksadıyla ön testte Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP) ölçeği ile bağımlı değişken ölçümü yapılması planlanmaktadır. Daha sonra deney grubundaki çocuklar 8 hafta 24 oturum olacak şekilde DEE tabi tutulurken kontrol grubu herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmayacaktır. Etkinlik süreci sonrasında son test OSBP (aile- öğretmen) ile bağımlı değişken yeniden ölçülecektir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bilimsel bir çalışmanın araştırmacısı nadir ve spesifik özellikler taşıyan bir grupla çalışmasını yürütüyorsa ve çalışmaya dahil olan katılımcıların evreni tam olarak

yansıttığından emin değilse ya da temsil yeteneğine dair bir öngörüsü yoksa evren – örneklem terimlerinin yerine araştırma grubu ifadesini kullanır (Karasar, 2016).

Bu çalışmanın araştırma grubu, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okuluna ve Başkent Özel Eğitim Uygulama Okuluna devam eden 7-8 yaş grubu OSB’li 8 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklardan 4’ü deney grubunu diğer 4’ü kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki okulun da bulunduğu çevresel ve ailevi özellikler dikkate alındığında sosyo demografik açıdan benzer özellikler taşımasına özen gösterilmiştir.

Kontrol ve deney grupları oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının rastgele atanmamasının yarı deneysel araştırmaları, hiçbir şekilde, gerçek deneysel araştırmalardan eksik, yetersiz veya değersiz kılmadığı bilim insanlarınca ifade edilmiştir (Fife-Schaw 2006).

Amaçsal örnekleme belli ölçütleri karşılayabilen veya belli özelliklere sahip özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılması tercih edilen yöntemdir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Araştırmada da benzer yaş grubunda olan çocukların yasal koruyucuları olan ebeveynlerinden onay alınmıştır.

Araştırmacının belirlediği çalışma grubu atama kısıtları:

1. 7-8 yaş arasında olmak
2. Otizm tanısı almış olmak
3. En az iki eylem içeren yönergeleri yerine getirebilmek
4. Velisinin izninin bulunması
5. Okula düzenli devam ediyor olmak
6. Çalışmalara katılmasına engel fiziksel bir eksikliğinin olmaması

Katılımcıların yasal koruyucularına, araştırmanın içeriğinden bahsedilmiş, kişisel bilgi ve verilerin hiçbir kişi ya da kurum tarafından kullanılmayacağı tüm özel bilgilerin saklı kalacağı, çalışmada gönüllüğün esas olduğu, çalışmanın herhangi bir aşamasında isteğe bağlı çekilme haklarının saklı olduğu, araştırmacının, katılım sağlayanları beklenmedik risklerden koruyacağı, araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan üçüncü şahıslarla hiçbir bilgi alışverişi olmayacağı iletilmiştir.

Araştırma grubunun özellikleri tabloda 3.1’de belirtilmiştir. Tabloda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Ankara İl Milli Eğitim ARGE tarafından önerildiği üzere kodlama yapılarak D1, D2, D3, D4, K1, K2, K3, K4 olmak üzere kod verilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri doğrudan çalışmaya dahil olan aileleri ve öğretmenleri dışında kimseyle paylaşılmamıştır.

Tablo 3.1 Araştırma Grubu

Katılımcı	Araştırma Grubu	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Devam Ettiği Okulu
D1	Deney	7	K	Otizm	Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
D2	Deney	7	E	Otizm	Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
D3	Deney	8	K	Otizm	Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
D4	Deney	8	E	Otizm	Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
K1	Kontrol	7	E	Otizm	Başkent Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
K2	Kontrol	8	E	Otizm	Başkent Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
K3	Kontrol	8	K	Otizm	Başkent Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe
K4	Kontrol	8	K	Otizm	Başkent Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

3.3. Veri Toplama Aracı

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak tasarlanan çalışmada eğitim oturumları öncesi ve sonrasında otizmlili öğrencilerin sosyal becerilerindeki değişimleri analiz etmek ve Doğa Eğitimi'nin OSB'li çocukların sosyal becerilerin değerlendirmek için Scott Bellini ile Andrea Hopf'un 2007 yılında geliştirdikleri ve Şeyda Demir 'in 2009 yılında Türkçe ye uyarladığı "Otizm Sosyal Beceriler Profili Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubundaki çocukların demografik özelliklerine yönelik bilgiler toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeği

Otizm Sosyal Beceri Profili ölçeği Bellini ve Hopf (2007), OSB'li çocukların bazı davranışları benzersiz bir şekilde ölçmekte ve sosyal beceri çalışmalarında, sosyal beceride

oluşan gelişimleri ölçmek amacıyla oluşturulmuştur ki bu ölçülen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Temel sosyal beceriler ve sosyal karşılık
- Sözsüz iletişim becerileri
- Asosyal davranışlar
- Sosyal katılım

OSBP ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanmada karar verilmesine etkili olan nokta öteki sosyal beceri dereceleme ölçeklerine nazaran sosyal becerileri detaylı olarak ölçmesi ve otizmlili çocukların sosyal beceri yetersizliklerini temeline alan bir ölçek olmasıdır. Farklı sosyal beceri ölçekleri ile mukayese edildiği takdirde OSBP 'nin, sosyal karşılıklılık kavramına dair çok fazla maddeye sahip oluşu ölçeğin söz konusu olan sosyal becerilere dair daha detaylı değerlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir. 6–17 yaş arası OSB'li bireylerin sosyal beceri yetersizliklerini tespit etmek, OSB tanısı almış bu bireylerin sosyal beceri yetersizliklerine göre uygun programı tasarlamak ve tasarlanan programın etkililiğini ölçmek noktasında OSBP yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

OSBP de totalde 41 madde vardır ve bu 41 madde 3 temel davranışı ölçmektedir. Bunlar sosyal katılım, sosyal karşılıklılık ve zarar verici sosyal davranışlardır. Sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım becerileri ölçen maddeler olumlu sosyal becerileri içeren maddelerden oluşurken zarar verici sosyal davranışları ölçen maddeler olumsuz sosyal becerilerden oluşmaktadır.

Likert tipi dörtlü derecelendirme ile veri toplamayı sağlayan bu ölçekte her madde için “hiçbir zaman” seçeneği 1 puan, “bazen” seçeneği 2 puan, “sık sık” seçeneği 3 puan, “her zaman” seçeneği 4 puan ile değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 12 madde (zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde yer alan maddelerin tümü) tersten puanlanması yapılmaktadır.

OSBP 'den alınan yüksek puanlar olumlu sosyal davranışları işaret ederken ile sosyal işlevlerde yeterliliği, düşük puanlar ise sosyal işlevlerde yetersizliği işaret etmektedir (Demir, 2009, s.50).

Ölçeğin Türkçe formu hazırlanırken 208 OSB tanısı almış çocuk ve gencin ebeveynleri tarafından değerlendirmesi yöntemiyle ulaşılan sonuçlar sayesinde OSBP'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Analizinden elde edilen sonuçlar ışığında

ölçeğin Türkçe formuna ait bazı uyum istatistiklerinin düşük olmasına rağmen OSBP'nin üç faktörlü yapısının genel olarak kullanılabilir ve geçerli bir model olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu için 208 OSB tanısı almış çocuk ve gencin ebeveynlerinden alınan veriler analiz edilip ölçeğin iç tutarlılığına dair araştırma yapılmıştır. OSBP-T'nin iç tutarlılığını tespit etmek üzere Cronbach Alfa katsayıları; SK= .91, SKK= .91, ZVSD= .78, Toplam= .84 çıkmıştır. OSBP-T'nin güvenilirliğini test etmek için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin OSB'li çocukların sosyal becerilerini değerlendirme noktasında güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OSBP-T'nin geçerliğini görmek amacıyla yapılan faktör analizi ve ölçüt geçerliği çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında ise, OSBP-T'nin Türkiye'deki OSB tanısı almış çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek maksadıyla kullanılabilecek geçerli bir araç olduğu kabul edilmiştir (Demir, 2009, s.51).

3.4. Verilerin Toplanması

Deney grubuna dahil olan 4 ve kontrol grubunda dahil olan 4 otizmlili çocuğun aile ve öğretmenlerine, doğa eğitimi müdahalesinden 7 gün önce OSBP ölçeğini kullanarak ön test verilerini elde etmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanan 8 hafta 24 oturum gruba doğa eğitimi müdahaleleri sonlandıktan 7 gün sonra, deney ve kontrol grubundaki otizmlili çocukların aile ve öğretmenlerine OSBP ölçeği yeniden uygulanarak araştırmanın son test verileri elde edilmiştir. Doğa eğitimi müdahalesi sonlandıktan 14 gün sonra ise deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen ve velilerden kalıcılığı görmek amacıyla ölçeğin tekrar uygulanması istenmiştir. Verilerin toplanması sırasında araştırmacının bilgilendirme ve ölçeğin nasıl doldurulacağını ifade etmek dışında hiçbir müdahalesi olmamıştır.

Araştırmada yer alan etkinliklerin oturum sayılarına alan yazıda daha önceden yapılmış çalışmalar ışığında karar verilmiştir. Ülkemizde ve dünyada yaşanan küresel salgın COVID -19 tedbirleri de göz önüne alınarak, okullarda meydana gelen kısa veyahut uzun süreli kapanmalar göz önüne alındığında yoğunlaştırılmış bir eğitim uygulamalarının eğitimin yarıda kesilmemesi ve araştırmayı sekteye uğratmaması açısından önemi düşünüldüğünde 8 haftalık 24 oturumluk bir doğa eğitimi uygun görülmüştür.

3.5. Doğa Eğitimi Etkinlikleri

Bu başlıkta doğa eğitimi kapsamında yapılacak etkinlikler ve uygulama süreci ele alınmıştır.

3.5.1. Hazırlık Süreci

Hazırlık sürecinde Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu tarım atölyesi ve uygulamalı tarım bahçesi araştırmacı tarafından gezilmiştir. Öğretmenlerle tanışma toplantısı düzenlenerek, kısaca yapılacak etkinlikler hakkında bilgiler verilmiştir. Her etkinlik öncesi gerekli materyaller hazır bulundurulmuştur. Araştırma dahilinde tasarlanan 8 hafta 24 oturumluk doğa eğitimi etkinlikleri katılımcıların tam devamlılığını sağlayabilmek amacıyla deney grubunun bulunduğu okul olan Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu müdürlüğünün onayı ve görüşü de alınarak COVID – 19 pandemi tedbirleri ışığında haftanın bir günü üç oturum ard arda olacak şekilde otizm 1-A sınıfının, tarım atölyesinin, yiyecek atölyesinin ve uygulamalı tarım bahçesinin okulda eğitim gören diğer öğrencilerin ders akışını engellemeyecek şekilde kullanılması uygun görülmüştür.

3.5.2. Doğa Eğitimi Etkinlikleri Planı

SÜRE: 8 Hafta & 24 Oturum

Doğa Eğitimi Etkinlikleri hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından doğa eğitimine ilişkin literatür incelenmiş ve erken çocukluk eğitiminde konuyla ilgili çalışmaların olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda çocukların gelişimsel ihtiyaçları temel alınarak otizm spektrum bozukluğu olan 6-8 yaş çocukların doğa eğitimi etkinlikleriyle buluşturulması amacına yönelik hem bireysel hem grup çalışmaları içeren, aile katılımının da dahil edildiği toplam 24 oturum etkinlik hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur.

“Doğada ben de varım!” doğa eğitimi etkinliklerinin temel hedefi otizmlili çocukların doğaya yönelik farkındalığı arttırarak sosyal becerilerini geliştirmektir. Etkinlikler hazırlanırken otizmlili çocukların doğa ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmaları ve doğanın bir parçası olduklarını hissetmelerine özen gösterilmiştir. Bunun için etkinliklerde; yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenme fırsatlarının sağlanmasına, okul içinde ve dışında yapılacak etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesine, etkinliklerin basitten karmaşığa bir sıra içinde ilerlemesine, ailelerin eğitime katılımının sağlanarak eğitimin doğa, okul ve ev arasındaki devamlılığının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı ile çocuklar arasında güven ortamının oluşturulması için tanışma oturumları düzenlenmiştir. Tanışma oturumları öncesinde öğretmenlerden çocukların genel özellikleri, ilgi alanları, problem davranışlarının olup olmadığı, varsa kullandığı ilaçlar hakkında genel bilgiler alınmıştır.

Tablo 3.2 Tanışma Oturumları Zaman Çizelgesi

	Tarih	Süre	Katılım Sağlayanlar
Etkinlikler Öncesi Tanışma Oturumları	01/12/2021	30 dakika	D1,D2,D4
	01/12/2021	32 dakika 27 saniye.	D1,D2,D4
	02/12/2021	35 dakika 3 saniye.	D1,D2,D3,D4
	02/12/2021	30 dakika 10 saniye	D1,D2,D4

Araştırmanın doğa eğitimi etkinlikleri, COVID-19 pandemi tedbirlerine bakarak okulların tekrar eğitim öğretime uzaktan devam etme riskine karşın ve aynı zamanda otizmli çocukların becerilerinin gelişmesinde yoğun ve aralıksız müdahalelerin daha etkili olacağı düşünülerek 2021- 2022 Eğitim öğretim yılı 1. Dönemin içinde yer alan 02/12/2021 – 20/01/2022 tarihleri arasında toplam 8 hafta boyunca Ankara ili Altında ilçesi Çağdaş Özel Eğitim Uygulama okulunda uygulamalara devam edilmiştir. Araştırmacı, etkinlikler öncesi deney grubunda yer alan çocuklarla bireysel tanışma oturumları tasarlanmıştır.

Tablo 3.3 Doğa Eğitimi Etkinlikleri Oturum Çizelgesi

Haftalar	Oturum	Tarih	Süre	Katılan Çocuklar
1.Hafta	1. Oturum	02/12/2021	40 dk	D1,D2,D3
	2. Oturum	03/12/2021	40 dk	D1,D2,D3
	3.Oturum	03/12/2021	37 dk	D1,D2,D3
2.Hafta	1. Oturum	08/12/2021	40 dk	D1,D2,D3,D4
	2. Oturum	09/12/2021	42 dk	D1,D2,D3,D4
	3.Oturum	09/12/2021	40 dk	D1,D2,D3,D4
3.Hafta	1. Oturum	15/12/2021	39 dk	D1,D2,D3,D4
	2. Oturum	16/12/2021	40 dk	D1,D2,D3,D4
	3.Oturum	16/12/2021	40 dk	D1,D2,D3,D4
4.Hafta	1. Oturum	22/12/2021	40 dk	D1,D2,D3,D4
	2. Oturum	23/12/2021	38 dk	D1,D2,D3,D4
	3.Oturum	23/12/2021	41 dk	D1,D2,D3,D4
5.Hafta	1. Oturum	29/12/2021	40 dk	D1,D3
	2. Oturum	30/12/2021	40 dk	D1,D3
	3.Oturum	30/12/2021	40 dk	D1,D3
6.Hafta	1. Oturum	05/01/2022	40 dk	D1,D3
	2. Oturum	06/01/2022	38 dk	D1,D3
	3.Oturum		40 dk	

		06/01/2022		D1,D3
7.Hafta	1. Oturum	12/01/2022	40dk	D1,D2,D3,D4
	2. Oturum	13/01/2022	46 dk	D1,D2,D3,D4
	3.Oturum	13/01/2022	40 dk	D1,D2,D3,D4
8. Hafta	1. Oturum	19/01/2022	40 dk	D1,D2,D3,D4
	2. Oturum	20/01/2022	40 dk	D1,D2,D3,D4
	3.Oturum	20/01/2022	40 dk	D1,D2,D3,D4

3.5.3.Doğa Eğitimi Uygulanması

Araştırmada doğa eğitimi etkinlikleri, haftada üç etkinlik olmak üzere 8 hafta süresince çocuklara uygulanacaktır. Her uygulamaya başlamadan önce çocuklara hangi etkinliklerin yapılacağı anlatılacak ve eğitim ortamı uygun şekilde düzenlenecektir.

Tablo 3.4 Doğada ben de varım!' temasında gerçekleştirilmesi hedeflenen etkinlikler

Hafta ve Oturumlar	'Doğada ben de varım!' temasında gerçekleştirilmesi hedeflenen etkinlikler
1. Hafta1. Oturum	Doğa eğitimi konusunda aileleri ve çocukları bilgilendirme Doğa eğitimine merhaba etkinliği ve okul bahçesine soğan tohumların ekilmesi
1. Hafta 2. Oturum	Doğa eğitimi konusunda aileleri ve çocukları bilgilendirme Doğa eğitimine merhaba etkinliği ve okul bahçesine soğan tohumların ekilmesi
1. Hafta 3. Oturum	Doğa eğitimi konusunda aileleri ve çocukları bilgilendirme Doğa eğitimine merhaba etkinliği ve okul bahçesine soğan tohumların ekilmesi
2. Hafta 1. Oturum	Doğa Yürüyüşü ve Doğa Koleksiyonun Oluşturulması Okul Bahçesinde Böcek Arama Gezisi Düzenlenmesi ve Çocuklarla Büyüteç Kullanılarak Böcekleri Arama İnceleme
2. Hafta 2. Oturum	Doğa Yürüyüşü ve Doğa Koleksiyonun Oluşturulması Okul Bahçesinde Böcek Arama Gezisi Düzenlenmesi ve Çocuklarla Büyüteç Kullanılarak Böcekleri Arama İnceleme
2. Hafta 3. Oturum	Doğa Yürüyüşü ve Doğa Koleksiyonun Oluşturulması Okul Bahçesinde Böcek Arama Gezisi Düzenlenmesi ve Çocuklarla Büyüteç Kullanılarak Böcekleri Arama İnceleme
3. Hafta 1. Oturum	Tere, Fasulye ve Roka Bitkisi Yetiştirme Beslenme Kitabının Oluşturulması
3. Hafta 2. Oturum	Tere, Fasulye ve Roka Bitkisi Yetiştirme Beslenme Kitabının Oluşturulması
3. Hafta3. Oturum	Tere, Fasulye ve Roka Bitkisi Yetiştirme Beslenme Kitabının Oluşturulması
4. Hafta 1. Oturum	Sınıfta Doğa Köşesi Oluşturma
4. Hafta 2. Oturum	Sınıfta Doğa Köşesi Oluşturma
4. Hafta 3. Oturum	Sınıfta Doğa Köşesi Oluşturma
5. Hafta 1. Oturum	Ağaç Parçaları ve Doğal Atıklardan Doğa Köşesine Materyal Hazırlama
5. Hafta 2. Oturum	Ağaç Parçaları ve Doğal Atıklardan Doğa Köşesine Materyal Hazırlama
5. Hafta 3. Oturum	Ağaç Parçaları ve Doğal Atıklardan Doğa Köşesine Materyal Hazırlama
6. Hafta 2. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama &Kek Pişirme
6. Hafta 2. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama &Kek Pişirme

6.	Hafta 2. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama & Kek Pişirme
7.	Hafta 1. Oturum	Bir Balığın Yaşam Döngüsü Drama ve Olay Kartlarının İşlenmesi & Sınıfta Balık Besleme
7.	Hafta 2. Oturum	Bir Balığın Yaşam Döngüsü Drama ve Olay Kartlarının İşlenmesi & Sınıfta Balık Besleme
7.	Hafta 3. Oturum	Bir Balığın Yaşam Döngüsü Drama ve Olay Kartlarının İşlenmesi & Sınıfta Balık Besleme
8.	Hafta 1. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama & Turşu Kurma
8.	Hafta 2. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama & Turşu Kurma
8.	Hafta 3. Oturum	Doğadan Soframıza Buluşmasında Ailelerle Birlikte Doğal Yiyecekler Hazırlama & Turşu Kurma

3.5.4. Doğa Eğitimi Etkinlikleri Değerlendirmesi

Araştırmacı, doğa etkinliklerinin otizmli çocukların sosyal becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu araştırmak için yaptığı çalışmada, Çiftçi (2019) doğa eğitimin küçük yaş grubu çocuklarda sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu görüşünden yola çıkarak otizmli çocuklar için de benzer doğa etkinliklerinin fayda sağlayabileceği ön görüşüne ulaşmıştır. Araştırmacının tez danışmanının fikirleri ışığında ve alanyazında daha önceden yapılan doğa etkinlikleri göz önüne alınarak, OSB’li çocukların seviyelerine uygun doğa etkinlikleri birlikte seçilmiştir. Araştırmacı, her hafta için oturum günlüğü yazmıştır. (Ekler kısmında paylaşılmıştır.)

Doğa eğitiminde hedeflenen amaç, çocuğa sadece liderlik yaparak, onu sürecin içine dahil ederek doğal materyaller ile alakadar olması, çocuk istemediği sürece yönlendirme konusunda ısrar etmeden doğa etkinliklerine katılımın sağlanması, etkinlikler sırasında çocuğun davranışlarından yola çıkarak, çocuğun kendi davranışlarıyla ifade ettiği duygularını anlayabilmek ve ona anlaşıldığını hissettirebilmek, anlaşıldığını hissetmesiyle belirli bir kabul düzeyine eriştiğini fark ettirmek ve araştırmacı ile arasında güven içeren bir bağın kurulmasıdır. Bu sayede çocuk, günlük hayatında karşılaştığı sorunları çözmede, sosyal bakımdan yaşadığı problemlerle baş etmede doğa etkinlikleri yoluyla edindiği tecrübelerle uzmanlaşmaya başlayacaktır.

3.5.5. Araştırmacının Deneyimleri

Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığı’nda özel eğitim öğretmeni olarak 8 yıldır görev yapmakta olup çeşitli engel tür ve düzeylerinde çalışmış olup, otizmli çocuklarla tecrübe sahibidir. Doğa eğitimi etkinlikleri hazırlanırken araştırmacı ve danışman eşgüdümü olarak fikir yürüterek özel eğitimde fen ve doğa etkinlikleri modülünden ve konu ile ilgili alanyazın taraması neticesinde ortak görüş dâhilinde karar verilip seçilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın veri analizlerini yorumlamaya yönelik SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan deney ve kontrol grubundaki katılımcıların müdahale öncesi ve müdahale sonrası OSBP ölçeğinden (aile/öğretmen) aldıkları ön test ve son test puanlarını iki grup arasında karşılaştırmak için Nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların sayısı $n < 20$ olmasından, OSBP ölçeğinin içerik olarak likert tipi derecelendirme ile veri toplaması, müdahaleden önce ve müdahaleden sonra kullanılan ölçek ile değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilebilmesi için OSBP ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sürecinde parametrik olmayan istatistikler (Nonparametrik Testler)'in kullanılmasının uygunluğuna karar verilmiştir.

Parametrik olmayan yöntemlerin çoğunlukla tercih edilmesinin bir diğer sebebi de uygulama ve sonuçlarının anlaşılmasının diğer testlere nazaran daha anlaşılır olmasındandır. Bunun yanı sıra parametrik testlerin kullanılamadığı durumlarda devreye girişi kolaylık sağlamaktadır (Hollander, Wolfe, ve Chicken, 2013). Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki yer alan katılımcıların etkinliklerinden önce ve etkinliklerinden sonra almış oldukları öntest, sontest ve izleme testi sonuçlarının puanlarını karşılaştırmak için nonparametrik testlerden olan Mann Whitney –U kullanılmıştır. Sözü edilen Mann Whitney-U testi birbirinden bağımsız iki grup arasında istatistiksel açıdan herhangi bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan veriler de (tipik sıralı veriler de) kullanılmaktadır.

Deney grubu ile kontrol grubundaki katılımcıların etkinlikler öncesi ve sonrasında OSBP aldıkları ön test, son test puanlarını kendi grup dinamikleri içinde karşılaştırmak maksadıyla nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Test kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Test birbiriyle ilişkili iki ölçeği karşılaştırmakta kullanılır (Corder ve Foreman, 2009).

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde doğa eğitimi uygulamalarının otizmli çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkisini tespit etmek amacıyla, OSB'li çocukların uygulamalar öncesi ve 8 hafta 24 oturum sonrası öğretmen ve aileleri tarafından doldurulan OSBP ölçeğinden almış oldukları öntest son test istatistiki verilere yer verilmiştir. Analizler sonucu ortaya çıkan bulgular araştırma öncesi hipotezleri test etmede kullanılmıştır.

4.1. Hipotez 1: *Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır*

Araştırmanın hipotezlerinden ‘Hipotez 1: Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır’ test etmek amacıyla, doğa eğitimi uygulamalarından 7 gün önce çocukların sosyal beceri profilleri, öğretmenleri tarafından yanıtlanan OSBP ölçeği ile ölçmüştür. Ölçekten elde edilen veriler Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-4,1’te (öğretmen) gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP Ön Test Puanlarının(Öğretmen) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Kontrol	4	4,13	16,50	6,500	0,655	62	71
Deney	4	4,88	19,50			62	74
Toplam	8						

Kontrol ve deney grubu OSBP ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da grupların benzer yapıda olduğunu ve yansız oluşturulduğunu gösterir. Tablo-4.1.’den anlaşıldığı üzere kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların müdahaleden önce öğretmenlerinin doldurmuş oldukları OSBP ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($p=0,655>0,05$). Deney grubundaki çocuklar öntestten minimum 62 almışlardır. Aynı şekilde kontrol grubunda yer alan çocuklar da öntestten minimum 62 sosyal beceri puanı almışlardır. Aynı şekilde deney grubundaki çocuklar OSBP testinden maksimum 74 puan alırken kontrol grubundaki çocuklar maksimum 71 sosyal

beceri puanı almışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ve araştırmacının bu iki gruba deneysel çalışma yürütmesinin anlamlı olduğu söylenebilir.

4.2. Hipotez 2: Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır'

Araştırmanın hipotezlerinden 'Hipotez 2: Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır'ı test etmek amacıyla, DEU'dan 7 gün önce çocukların sosyal beceri profillerini, aileri tarafından yanıtlanan OSBP ölçeği ile ölçmüştür. Ölçekten elde edilen veriler nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-4.2'te (aile) gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmlı Çocukların OSBP Ön Test Puanlarının(Aile) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Kontrol	4	4,25	17,00	7,000	0,767	67	70
Deney	4	4,75	19,00			62	74
Toplam	8						

Tablo-4.2'ye bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, müdahale öncesi, ailelerinin yanıtladığı OSBP'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,767>0,05$). Deney grubundaki öğrenciler OSBP testinden minimum 62 alırken kontrol grubunda yer alan öğrenciler minimum 67 sosyal beceri puanı almışlardır. Aynı zamanda deney grubunda bulunan öğrenciler maksimum 74 puan sergilerken kontrol grubunda olan öğrenciler maksimum 70 sosyal beceri puanı almışlardır. Kontrol ve deney grubu OSBP Ön Test Puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da grupların benzer yapıda olduğunu ve yansız oluşturulduğunu gösterir. Sonuç olarak ikinci hipotezinin 'Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocuklara dair ailelerin verdiği cevaplara göre, çocukların Sosyal Beceri Profili Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır' kanıtlanmaktadır; araştırmacının bu iki gruba deneysel çalışma sürdürmesinin anlamlı olduğu ifade edilebilir.

4.3. Hipotez 3: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'

Araştırmanın 'Hipotez 3: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'ı test etmek ve doğa eğitimi uygulamaları sonlandıktan sonra doğa eğitiminin etkililiğini tespit etmek amacıyla OSBP testi öğretmenleri tarafından uygulanarak çocukların son testleri alınmıştır. Ölçekle elde edilen veriler nonparametrik test olan Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.3. (öğretmen)de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP Son Test Puanlarının(Öğretmen) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Kontrol	4	2,50	10,00	0,000	0,019	63	70
Deney	4	6,50	26,00			77	93
Toplam	8						

Kontrol ve deney grubu OSBP Son Test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($p=0,019<0,05$). Deney grubundaki çocuklar OSBP (öğretmen) son testten minimum 77 puan alırken, kontrol grubundaki çocuklar ise minimum 63 puan sergilemişlerdir. Deney grubundaki bireyler OSBP (öğretmen) son testten maksimum 93 puan alırken, kontrol grubundaki çocukların aldıkları en yüksek puan 70'dir.

Bu veriler sonucunda 24 oturumluk doğa eğitimi uygulamaları sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek sosyal beceri puanı sergilemeleri ve minimum maksimum puanları arasındaki farklılıklar deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan anlamlı düzeyde farklılaşan sosyal beceri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu sayesinde 'uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocuklara dair öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, çocukların Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır hipotezi doğrulanmıştır.

4.4. Hipotez 4: ‘Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır’ Araştırmanın hipotezlerinden ‘Hipotez 4: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır’ı test etmek ve doğa eğitimi uygulamaları sonlandıktan sonra doğa eğitiminin etkiliğini tespit etmek amacıyla OSBP testi aileleri tarafından uygulanarak çocukların son testleri alınmıştır. Ölçekle elde edilen veriler nonparametrik test olan Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekle elde edilen veriler Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo-4.4 da (aile) gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP Son Test Puanlarının(Aile) Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Kontrol	4	2,50	10,00	0,000	0,021	66	71
Deney	4	6,50	26,00			77	95
Toplam	8						

Kontrol ve deney grubu OSBP Son Test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($p=0,021<0,05$) Deney grubundaki çocuklar OSBP (aile) son testten minimum 77 puan alırken, kontrol grubundaki çocuklar ise minimum 66 puan sergilemişlerdir. Deney grubundaki bireyler OSBP (öğretmen) son testten maksimum 95 puan alırken, kontrol grubundaki çocukların aldıkları en yüksek puan 71’dir.

Bu veriler sonucunda 24 oturumluk doğa eğitimi uygulamaları sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek sosyal beceri puanı sergilemeleri ve minimum maksimum puanları arasındaki farklılıklar deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan anlamlı düzeyde farklılaşan sosyal beceri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu sayesinde ‘uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocuklara dair ailelerin verdiği cevaplara göre, çocukların Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır hipotezi doğrulanmıştır.

4.5. Hipotez 5: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'

Araştırmanın hipotezlerinden 'Hipotez 5: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'ı test etmek ve doğa eğitimi uygulamaları sonlandıktan sonra doğa eğitimi uygulamalarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için deney grubunda yer alan çocukların sosyal becerileri düzeyleri öğretmenleri aracılığıyla OSBP testi ile ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen veriler nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo-4.5 de (öğretmen) gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Deney Grubundaki Otizmli Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Min.	Max.
Negatif Sıra	0 ^a	0,00	0,00	-1,826 ^b	0,068	Ön Test 62	Ön Test 74
Pozitif Sıra	4 ^b	2,50	10,00			Son Test 77	Son Test 93
Eşit	0 ^c						
Toplam	4						

a. deneygrubusontest<deneygrubuontest

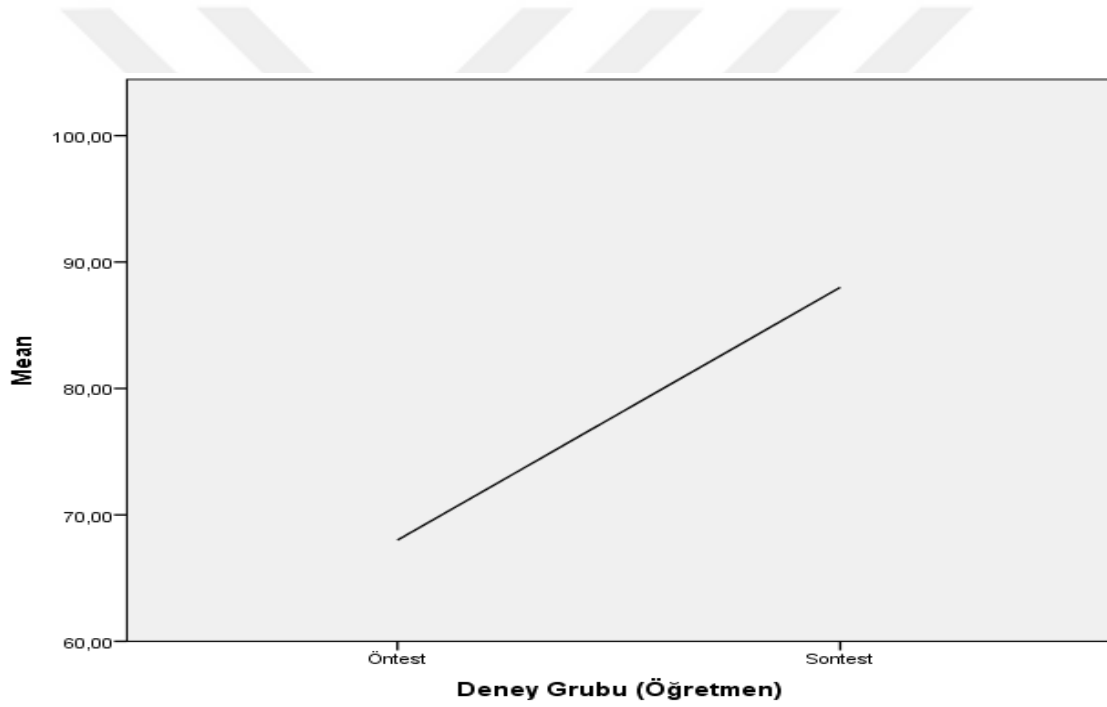
b. deneygrubusontest>deneygrubuontest

c. deneygrubusontest=deneygrubuontest

Deney grubunun (öğretmen) ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ortalama değerler dikkate alındığında önemli bir artış vardır. Bu artış söz konusu araştırmada çalışma grubu dikkate alındığında SPSS programının örneklem büyüklüğünden etkilenmesi sonucu ile açıklanabilmektedir.

Tablo 4.5. incelendiğinde 8 hafta 24 oturumluk doğa eğitimi uygulamalarına katılan çocukların OSBP (öğretmen) ölçeği öntest sontest bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı göze çarpmaktadır ($p=0,068 > 0,05$). Fakat müdahale öncesi OSB'li

bireylerin OSBP testinden öntest en düşük puanı 62 en yüksek puanı 74 iken müdahale sonrası en düşük puanı 77 en yüksek puanı 93 puan olarak tespit edilmiş olması ve katılımcıların 4/4'nün pozitif yönde değişim 4b (deneygrubusontest>deneygrubuontest) göstermesi doğa eğitimi uygulamalarının klinik olarak etkili sonuçlar verdiğini gösterir. Ortalama değerlerin yüksek olması uygulanan etkinliklerin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Buna karşın öğretmenlerin OSBP testine verdikleri yanıtlara bakılarak deney grubu çocukların sosyal beceri puanlarında istatistiki bakımdan anlamlı bir gelişme olmadığı gözlenmiştir. Bu sebepten hipotez 5'in doğruluğu red edilmiştir.



Şekil 4.1. Deney Grubundaki Otizmlı Çocukların OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması Grafiği

4.6. Hipotez 6: *Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında ailelerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'*

Araştırmanın hipotezlerinden: 'Hipotez 6: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında ailelerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır'ı test etmek ve doğa eğitimi uygulamaları sonlandıktan sonra doğa eğitimi uygulamalarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki

etkisini belirlemek için deney grubunda yer alan çocukların sosyal becerileri düzeyleri aileleri aracılığıyla OSBP testi ile ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 6. de (aile) gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Deney Grubundaki Otizmlı Çocukların OSBP (Aile) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması

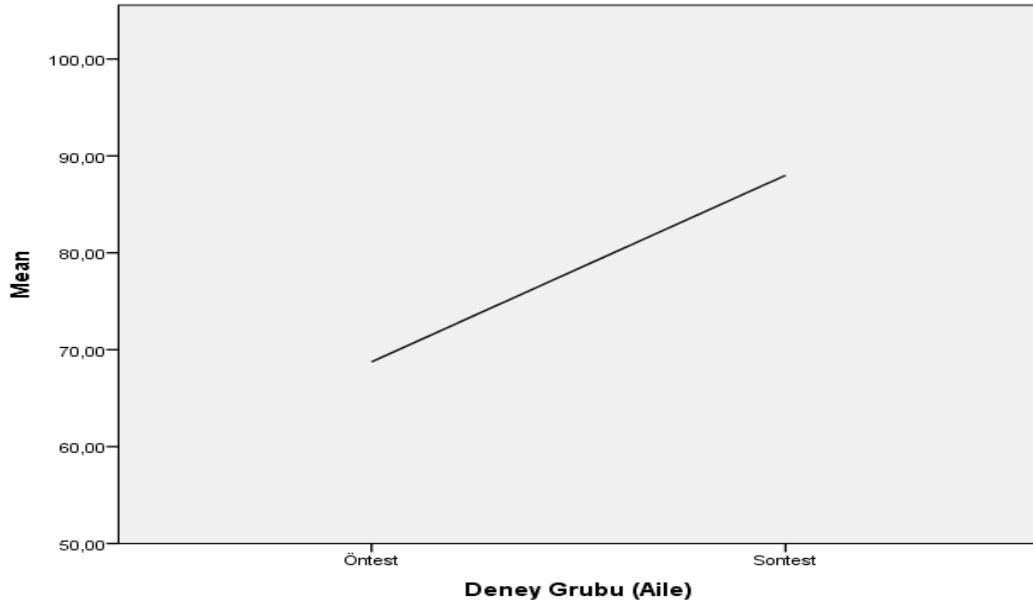
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Min.	Max.
Negatif Sıra	0 ^a	0,00	0,00	-1,268 ^b	0,086	Ön Test 62	Ön Test 74
Pozitif Sıra	4 ^b	2,50	10,00			Son Test 77	Son Test 95
Eşit	0 ^c						
Toplam	4						

a. deneygrubusontest<deneygrubuontest

b. deneygrubusontest>deneygrubuontest

c. deneygrubusontest=deneygrubuontest

Tablo 4.6. incelendiğinde 8 hafta 24 oturumluk doğa eğitimi uygulamalarına katılan çocukların OSBP (aile) ölçeği öntest sontest bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı göze çarpmaktadır ($p=0,086 > 0,05$). Fakat müdahale öncesi OSB'li bireylerin OSBP testinden öntest en düşük puanı 62 en yüksek puanı 74 iken müdahale sonrası en düşük puanı 77 en yüksek puanı 95 puan olarak tespit edilmiş olması ve katılımcıların 4/4'nün pozitif yönde değişim 4_b (deneygrubusontest>deneygrubuontest) göstermesi doğa eğitimi uygulamalarının klinik olarak etkili sonuçlar verdiğini gösterir. Buna karşın ailelerin OSBP testine verdikleri yanıtlara bakılarak deney grubu çocukların sosyal beceri puanlarında istatistiki bakımdan anlamlı bir gelişme olmadığı gözlenmiştir. Bu sebepten hipotez 6'nın doğruluğu red edilmiştir.



Şekil 4.2. Deney Grubundaki Otizmlilerin OSBP (Öğretmen) Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması Grafiği

4.7. Hipotez 7: ‘Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır’

Araştırmanın ‘Hipotez 7: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır’ı test etmek amacıyla uygulama sonlandıktan sonra onbeş gün sonra deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerinden tekrar OSBP ölçeğinin doldurulması istenilmiştir. Elde edilen veriler İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo-4.7. (öğretmen) de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Deney Grubundaki Otizmlilerin OSBP (Öğretmen) Son Test-İzleme Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Min.	Max.
Negatif Sıra	0 ^a	0,00	0,00	0,00	1	Son Test 77	Son Test 93
Pozitif Sıra	0 ^b	0,00	0,00			İzleme Testi 77	İzleme Testi 93
Eşit	4 ^c						
Toplam	4						

Tablo-4.7. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin OSBP (öğretmen) ölçeğinden elde edilen sontest ve izleme testi bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir. Bununla beraber katılımcıların OSBP sontest sosyal beceri puanları en düşük 77 en yüksek 93 iken on gün sonra OSBP ölçeğinden tekrar en düşük 77 en yüksek 93 puan sergilemiş olmaları deney grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre sosyal becerilerinde önemli bir değişim olmadığını gösterir niteliktedir.

4.8. Hipotez 8: ‘Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır’

Araştırmanın ‘Hipotez 8: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır’ı test etmek amacıyla uygulama sonlandıktan sonra on beş gün sonra deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinden tekrar OSBP ölçeğinin doldurulması istenilmiştir. Elde edilen veriler nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo-4.8. (aile) de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Deney Grubundaki Otizmlili Çocukların OSBP (Aile) Son Test-İzleme Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Min.	Max.
Negatif Sıra	0 ^a	0,00	0,00	0,00	1	Son Test 77	Son Test 95
Pozitif Sıra	0 ^b	0,00	0,00			İzleme Testi 77	İzleme Testi 95
Eşit	4 ^c						
Toplam	4						

Tablo 4.8. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin OSBP (ailelerin) ölçeğinden elde edilen sontest ve izleme testi bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir. Bununla beraber katılımcıların OSBP sontest sosyal beceri puanları en düşük 77 en yüksek 95 iken on gün sonra OSBP ölçeğinden aynı şekilde en düşük 77 en yüksek 95 puan sergilemiş olmaları deney grubundaki öğrencilerin ailelerin verdikleri cevaplara göre sosyal becerilerinde önemli bir değişim olmadığını gösterir niteliktedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmacının, araştırma yapmadan önce ortaya atmış olduğu hipotezlerini test ettiği verilerin analiz sonuçlarını göz önüne alarak, doğa eğitimi etkinliklerinin bu çalışmada yer alan otizmlı çocukların sosyal becerilerinin gelişimleri üzerinde etkililiği tartışmaya sunulmuştur. Bu araştırmanın odak noktası sosyal beceri gelişimi ve doğa etkinlikleridir.

Hipotez 1'in 'Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.'ı test etmek amacıyla, DEE müdahalesinden 7 gün önce çocukların sosyal beceri profillerini, öğretmenleri tarafından yanıtlanan OSBP ölçeği ile ölçmüştür ve Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırıldığında kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların müdahaleden önce öğretmenlerinin doldurmuş oldukları OSBP ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($p=0,655>0,05$). Öğretmenlerin görüşlerine göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ve araştırmacının bu iki grupta deneysel çalışma yürütmesinin anlamlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda hipotez 1 kanıtlanmıştır.

Hipotez 2'i; 'Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.' test etmek amacıyla DEE müdahalesinden 7 gün önce çocukların sosyal beceri profillerini, aileleri tarafından yanıtlanan OSBP ölçeği ile ölçmüştür. Ölçekten elde edilen veriler nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırıldığında ailelerinin yanıtladığı OSBP'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,767>0,05$). Böylelikle 2. Hipotez kanıtlanmaktadır ve araştırmacının bu iki grupta deneysel çalışma sürdürmesinin anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Bu iki bulgu ele alındığında kontrol ve deney gruplarında yer alan alan öğrencilerin uygulama öncesi sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş olması, araştırmayı yürütücüsünün birbirine yakın özelliklerde sosyal beceriye sahip çocuklar ile

birbirine denk kontrol deney gruplarının oluşturulması ile anlamlı bir yarı deneysel çalışmanın olduğunu sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın '3. Hipotezi olan Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.'ı test etmek ve doğa eğitimi etkinlikleri sonlandıktan sonra doğa eğitiminin etkililiğini tespit etmek amacıyla OSBP testi öğretmenleri tarafından uygulanarak çocukların son testleri Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edildiğinde kontrol ve deney grubu OSBP Son Test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($p=0,019<0,05$). Bu veriler sonucunda 24 oturumluk doğa eğitimi uygulamaları sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek sosyal beceri puanı sergilemeleri ve minimum maksimum puanları arasındaki farklılıklar deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan anlamlı düzeyde farklılaşan sosyal beceri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Hipotez 3'ün doğruluğu ispatlanmıştır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde 24 oturumluk doğa eğitimi etkinlikleri gerek çocukların öğretmenlerinin doldurduğu ölçek verilerine göre gerek uygulama esnasında alınan notlardan elde edilen klinik bulgulara bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha yüksek puan sergilemeleri bu araştırmanın deney grubundaki OSB'li çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çiftçi (2019), doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelediği tezinde 12 haftalık 'Doğadan Tabağıma temalı eğitim programıyla Düzce ilinde yer alan bağımsız bir anaokulunda eğitim alan otuz üç çocukla yaptığı çalışmada deney grubunda yer alan çocukların son testlerinde anlamlı farklılıklara rastlamıştır. Çiftçi (2019), araştırmaya katılan deney grubu çocuklarının; OSBED ölçeğinin tümünden elde edilen toplam puanlarında ve alt boyutlar olan başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde de son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2011) de yapmış olduğu çalışmada ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye dair eğilimleri, çevreye yönelik sorunlu davranışlarını incelediği çalışmada yaz doğa eğitimine katılan 64 ilköğretim öğrencisi ile

öntest sontest deneysel desen kullanarak yürütmüştür. Erdoğan (2011)'in bu çalışmasında hazırlanmış olan doğa eğitimini temel alan programının öncesinde ve programı uyguladıktan sonra öğrencilerin duyuş, bilgi ve davranışların değişim olup olmadığına bakılmıştır. Söz konusu çalışmada da uygulanan doğa eğitimi programına katılan öğrencilerin çevreye dair davranışlarından istatistiksel açıdan anlamlı katkılar kazandırdığı tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışma örneği ise Yunanistan'da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Lithoxoidou ve arkadaşları (2017) bir çevre eğitimi programı tasarlayarak erken çocukluk döneminde olan çocukların çevreye dair değerlerinin ve empati değerlerinin gelişimine herhangi bir katkısı olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları ele alındığında çevre eğitimi programına katılan çocukların doğaya karşı tutumlarında gelişmeler olmasının yanı sıra, empatik becerilerinin geliştiği, yardımlaşma gibi sosyal becerilerinde ilerleme, doğaya saygı gösterme ve doğadaki canlıları koruma gibi sosyal becerileri içeren davranışlarında olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Benzer bir çalışma ise ülkemiz İzmir ilinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Akamca (2017)'nin yürüttüğü bu çalışmada erken çocukluk döneminde olan ve kayıtlı oldukları okul öncesi kurum dezavantajlı kabul edilen otuz beş öğrenciye dış mekan etkinliklerinden oluşan bir program tasarlanmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan çocuklara nazaran duygusal ile sosyal gelişimlerinde ilerlemeler olduğu saptanmıştır.

Yine İstanbul ilinde gerçekleştiren bir diğer çalışmada okul öncesi kurumuna devam eden on dört öğrenci ile çalışan Kara ve diğerleri (2015) öğrencilerle yaptıkları temaslar sonucunda çevreye dair tutumlar, doğaya dair alışkanlıklar özelinde çevre eğitiminde kullanılan materyallerin, dış mekanda gerçekleştirilen etkinliklerin, bahçe faaliyetlerinin planlı olmasının önemine ulaşmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde doğa eğitime dair sürdürülen bu çalışmaların, araştırmanın bu hipotezi ile bağdaştığı görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında uygulanan doğa etkinliklerinin otizmli bireyler üzerinde de sosyal beceriler noktasında etkili olduğunu ifade edilebilir.

Bununla beraber doğa etkinliklerinin uygulanması esnasında otizmli bireylere verilen yönergeler, etkinlikler esnasında bireysel farklılıklara gösterilen özen, doğa algının içinde sosyal becerilerinin içeren davranışların ve grupla hareket etmenin aktif olarak kullanılması, etkinlikler esnasında kullanılan bahçenin – Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu, Tarım Atölyesi ve Uygulamalı Tarım Bahçesi- yeterli donanımına sahip olması, sınıf ortamında olan

Çalışmaların ise çeşitli ve zenginleştirilmiş doğal materyallerden oluşması da otizmlilerin çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi özelinde desteklenmiş olabileceği dūřunılmaktadır.

‘Hipotez 4: Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan dūzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.’ın doğruluğunu ispat için, uygulanan doęa etkinlikleri sonrası iki grubun da aileleri tarafından cevaplanan OSBP leęi son test puanları, Mann Whitney U testi aracılığı ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler ışığında deney grubunda yer alan bireylerle kontrol grubunda yer alan bireylerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ($p=0,021<0,05$). Araştırma sonunda deney grubunda yer alan bireylerin kontrol grubunda yer alan bireylere nazaran anlamlı seviyede sosyal beceri gelişimi sergilemeleri ve iki grubun maksimum- minimum sosyal beceri puanları arasında gözlenen puan farkı hipotez dördü kanıtlanmaktadır. Bu veriler sonucunda 24 oturumluk doęa eğitimi uygulamaları sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek sosyal beceri puanı sergilemeleri ve minimum maksimum puanları arasındaki farklılıklar, bununla beraber deney grubunun etkinlikleri esnasında alınan notlardan elde edilen klinik veriler, deney grubu ęrencilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan anlamlı dūzeyde farklılaşan sosyal beceri sergilemeleri doęa eğitimi etkinliklerinin bu araştırmada yer alan otizmliler dört bireyin sosyal becerilerinin gelişmelerine olumlu katkı sağladığı ve sosyal beceri gelişimi noktasında etkili olduğu sonuca varılabilir.

Deniz (2019)’un ocuk Merkezli Oyun Terapisinin otizmliler çocukların sosyal becerilerine etkisinin araştırdığı yüksek lisans tezinde 7-12 yaş aralığında yer alan dört otizm tanılı çocukla oluşturduğu deney grubuna, 12 hafta, haftada 3 oturum ve toplamda 36 oturum grup ocuk merkezli oyun terapisi uygulamıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların herhangi bir eğitime ya da müdahaleye maruz kalmadığı bu çalışmada araştırma boyunca aile ve öğretmenlerden elde edilen veriler Otizm Sosyal Beceri Profili leği yardımıyla toplanmıştır. Bu alışma sonucunda elde edilen veriler ele alındığında müdahale sonrası deney grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri puanlarında olumlu istikamette ve istatistiksel manada anlamlı bir değişim tespit edilmiştir, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri puanlarında ise pozitif yönde anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir.

Hipotez 5’in ‘Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri n test - son test puan dūzeyleri arasında öęretmenlerin verdięi verdięi cevaplara göre anlamlı

bir fark bulunmaktadır.’ doğruluğunu ispat için, deney grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan OSBP ölçeği verileri Wilcoxon Testi aracılığıyla karşılaştırıldığında, 8 hafta 24 oturumluk doğa etkinliklerinde yer alan OSBP (öğretmen) ölçeği öntest sontest bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,068 > 0,05$). Buna rağmen müdahale öncesi OSB’li bireylerin OSBP testinden öntest en düşük puanı 62 en yüksek puanı 74 iken müdahale sonrası en düşük puanı 77 en yüksek puanı 93 puan olarak olumlu yönde yükselmiş olması olması ve katılımcıların 4/4’nün pozitif yönde değişim 4b (deneygrubusontest>deneygrubuontest) göstermesi doğa eğitimi uygulamalarının klinik manada etkili sonuçlar verdiğini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin OSBP testine vermiş oldukları cevaplara göre deney grubu çocuklarının sosyal beceri puanlarında istatistiki açıdan anlamlı bir gelişme olmadığı gözlenmiştir. Bu sebepten hipotez 5’in doğruluğu ret edilmiştir.

Benzer şekilde Deniz (2019), yüksek lisans tezinde Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin otizmlili çocukların sosyal becerilerine olan etkisini araştırmış olup yapmış olduğu uygulama sonunda ‘Uygulama sonrasında; deney grubundaki çocuklar için öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre, çocukların Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır’ hipotezini OSBP ölçeği ön test-son test bulguları arasında anlamlı bir farkın ($p=0.046 < 0.05$) tespit ederek kanıtlamıştır, Bu açıdan ele alındığında söz konusu yüksek lisans tezinin bu bulgusuyla herhangi bir benzeşim görülmemiştir.

Araştırmanın hipotezlerinden Hipotez 6’yı ‘Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında ailelerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.’ı test etmek böylece doğa eğitimi uygulamaları sona erdikten sonra doğa eğitimi uygulamalarının OSB’li çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için deney grubundaki çocukların sosyal becerileri düzeyleri ailelerin verdikleri cevaplarla OSBP testi ile ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen veriler nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Karşılaştırma neticesinde elde edilen veriler OSBP (aile) ölçeği öntest sontest bulguları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark olmadığı göze çarpmaktadır ($p=0,086 > 0,05$). Ailelerin OSBP testine verdikleri yanıtlara bakılarak deney grubu çocukların sosyal beceri puanlarında istatistikî bakımdan anlamlı bir gelişme olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle hipotez 6’nın doğruluğu red edilmiştir. Fakat müdahale öncesi OSB’li bireylerin OSBP testinden öntest en düşük puanı 62’den 77’ye yükselerek +15 puanlık anlamlı bir farkın oluşması en yüksek puanın ise 74

iken 95 puana yükselerek +21 puanlık anlamlı bir farkın oluşması müdahale sonrası katılımcıların 4/4'nün pozitif yönde değişim 4b (deneygrubusontest>deneygrubuontest) göstermesi doğa eğitimi uygulamalarının deneysel olarak etkili sonuçlar verdiğini gösterir. Elde edilen bulguların; deneysel açıdan anlamlı sonuçlar vermesine rağmen istatistiki açıdan anlamlı sonuçlara ulaşamamasının ana sebebi katılımcı sayının azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Büyüköztürk ve arkadaşları (2012), yarı deneysel desenle yapılan araştırmaların çalışma gruplarının sayıca az olmasının elde edilen bulgularının analiz sonuçlarının anlamlılık değerinin düşürmesine sebep olduğunu savunmuşlardır. Benzer şekilde Deniz (2019), yüksek lisans tezinde Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin otizmlı çocukların sosyal becerilerine olan etkisini araştırmış olup yapmış olduğu uygulama sonunda 'Uygulama sonrasında; deney grubundaki çocuklar için öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre, çocukların Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır' hipotezini OSBP ölçeği ön test-son test bulguları arasında anlamlı bir farkın ($p=0.066>0.05$) olmadığını ortaya koymuş böylece Hipotez 6'nın doğruluğu istatistiki açıdan ret edilmiştir. İki araştırmanında bahsi geçen bulguları örtüşmektedir.

Benzer şekilde Zelcek (2022) Açık Alanlarda Kum Terapisinin Otizmlı Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisini incelediği yüksek lisan tezinde otizm tanısı konmuş üç çocuğa 5 hafta 10 seans kum terapisi uygulamıştır. Araştırma neticesinde, uygulama sonrası deney grubunda bulunan otizmlı çocukların OSBP' den aldıkları sosyal beceri puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık ölçülmüştür.

Araştırmanın hipotezlerinden 'Hipotez 7: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.'ı test etmek amacıyla uygulama bitiminden sonra on beş gün sonra deney grubu öğrencilerin öğretmenlerinden bir kez daha OSBP ölçeğinin doldurulması talep edilmiştir. Öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan oluşan veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiş ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontest ve izleme testi bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmediğini belirlenmiştir.

Aynı zamanda OSBP ölçeğini dolduran öğretmenlerin yanıtlarına bakarak sontest sosyal beceri puanları en düşük 77 en yüksek 93 iken on beş gün sonra OSBP ölçeğinden yeniden en düşük 77 en yüksek 93 puan sergilemiş olmaları deney grubunu oluşturan

öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri cevaplar neticesinde sosyal becerilerinde önemli bir değişim olmadığını ispat eder niteliktedir.

Deney grubunda yer alan dört deneğin ortalama sergilemiş oldukları sontest sosyal beceri puanları öğretmenlerine göre en düşük 77 en yüksek 93 iken on beş gün sonra OSBP ölçeğinden yeniden en düşük 77 en yüksek 93 puan sergilemiş olmaları söz konusu doğa etkinliklerinin sosyal becerileri kazandırma noktasında kalıcı olduğunu ispatlar niteliktedir.

Araştırmanın hipotezlerinden: ‘Hipotez 8: Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.’ı test etmek için uygulama sonlandıktan onbeş gün sonra deney grubunda bulunan çocuklara dair ailelerin verdiği cevaplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiş ve neticede sontest ve izleme testi bulguları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ailelerin verdikleri yanıtlara bakılarak deney grubu katılımcıların OSBP sontest sosyal beceri puanları en düşük 77 en yüksek 95 iken on beş gün sonra OSBP ölçeğinden aynı şekilde en düşük 77 en yüksek 95 puan sergilemiş olmaları deney grubundaki öğrencilerin ailelerin verdikleri cevaplara göre sosyal becerilerinde önemli bir değişim olmadığını gösterir niteliktedir ve hipotezin doğruluğu ispat eder bir değer taşımaktadır.

Çalışmada sonucunda elde edilen veriler ışığında doğa etkinliklerinin deney grubunda olan çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu istatistiki açıdan anlamlı olduğu ve deneysel açıdan önemli olduğu söylenebilir.

Otizmlili bireyler gün geçtikçe toplum içinde belli bir popülasyonu olan ve yaşadıkları en önemli sorunlardan biri olan sosyal becerilerinin toplumun gerisinde kalmalarından dolayı yaşadıkları güçlükler her geçen gün artmaktadır, insan psikososyal bir varlıktır ve toplumdan izole olması mümkün değildir. Otizm tanılı bireylerin sosyal becerileri toplumla uyum içinde olmaları için üzerinde durulması, ihmal edilmemesi gereken önemli bir olgudur. Bu pencereden bakıldığında otizmlili bireylerin sosyal becerilerindeki eksiklikleri gidermeleri ve toplumsal hayata entegre olabilmeleri için yeni yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin araştırılması önem taşımaktadır.

Bu araştırma ve araştırma sonucunda elde edilen veriler göz önüne alındığında doğa etkinliklerinin söz konusu otizmlili bireylerin sosyal becerilerinin artmasında ve gelişmesinde olumlu etkileri olduğunu söylenebilir. Alan yazında doğa etkinliklerinin sosyal beceri gelişimine etkisinin incelendiği araştırmalar da bu araştırma ile tutarlılık göstermektedir (Erdoğan, 2011; Kara ve diğerleri, 2015; Lithoxoidou ve arkadaşları, 2017; Yıldırım ve Akamca, 2017; Çiftçi, 2019; Zelcek, 2022).

5.2. Sonuç

Araştırma sonunda:

1. Araştırmanın hipotezlerinden Hipotez 1'i; 'Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.' doğrulanmış olup doğa etkinlikleri öncesi deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öğretmenlerinden gelen cevaplar ışığında OSBP ön test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamış olması sonucu doğrulanmış olmaktadır. Bu sayede yarı deneysel deney kontrol gruplu araştırma neticesinde elde edilen bulguların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmanın hipotezlerinden Hipotez 2'i; 'Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.' doğrulanmış olup doğa etkinlikleri öncesi deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ailelerinden gelen cevaplar ışığında OSBP ön test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamış olması sonucu doğrulanmış olmaktadır. Bu sayede yarı deneysel deney kontrol gruplu araştırma neticesinde elde edilen bulguların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
3. Araştırmanın 3. Hipotezi; 'Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.' çalışmalar neticesinde doğa etkinliklerinden sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin doldurmuş oldukları OSBP ölçeğinin yanıtlarına bakılarak ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın oluşu kanıtlanmış olup 8 hafta süren ve 24 oturumdan oluşan doğa etkinlikleri uygulamalarının bu araştırmadaki deney grubunu oluşturan otizmli dört deneğin sosyal becerileri gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu doğmuştur.
4. Araştırmanın hipotezlerinden Hipotez 4'ü; 'Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan düzeylerinde ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.'ı ele aldığımızda doğa etkinlikleri uygulamalarından sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelerin verdikleri yanıtlar neticesinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın

oluşu kanıtlanmış olup 8 hafta süren ve 24 oturumdan oluşan doğa etkinlikleri uygulamalarının bu araştırmadaki deney grubunu oluşturan otizmlili dört deneğin sosyal becerileri gelişimleri üzerinde etkili olduğunun sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırmanın hipotezlerinden Hipotez 5'i Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.'ı ele aldığımızda doğa etkinliklerinin uygulama süreci sonunda öğretmenlerinin yanıtlarına göre deney grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinde deneysel açıdan anlamlı fark bulunmasına rağmen öğretmenlerden elde edilen ön test son test verilerine göre istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olmayışı 8 hafta 24 oturumdan oluşan doğa etkinliklerinin bu araştırmanın deney grubundaki çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.
6. Araştırmanın hipotezlerinden 'Hipotez 6'i Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test - son test puan düzeyleri arasında ailelerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.'ı ele aldığımızda ise doğa etkinliklerinin uygulama süreci sonunda ailelerin cevaplarına göre deney grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinde deneysel açıdan anlamlı fark bulunmasına rağmen ailelerden elde edilen ön test son test verilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farkın olmayışı 8 hafta 24 oturumdan oluşan doğa etkinliklerinin bu araştırmanın deney grubundaki çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde istatistikî açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.
7. Araştırmanın hipotezlerinden 7'incisi 'Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.'ı incelediğimizde ise sonlandıktan on beş gün sonra deney grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin cevaplarına göre istatistiki açıdan anlamlı farkın olmaması sonucu doğrulanmıştır. Bu sonuca nazaran 8 hafta 24 oturumluk doğa eğitimi etkinliklerinin bu araştırmanın deney grubunun oluşturan çocukların sosyal becerilerinin kalıcı olduğunun sonucuna ulaştırmıştır.
8. Araştırmanın hipotezlerinden 8'nincisi 'Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test ile izleme test puan düzeyleri arasında ailelerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır'ı baktığımızda müdahaleler bittikten on beş gün sonra deney grubunda yer alan çocukların ailelerin doldurmuş oldukları ölçekten elde edilen yanıtlara göre istatistikî açıdan anlamlı

farkın olmaması sonucu doğrulanmıştır. Bu sonuç göz önüne alındığında 8 hafta 24 oturumluk doğa eğitimi etkinliklerinin bu araştırmanın deney grubunun oluşturan çocukların sosyal becerilerinin kalıcı olduğunun sonucuna varılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırma sonucu göz önünde tutularak otizmlili çocukların eğitimleriyle sorumlu olan öğretmen, uygulayıcı ve aileler ile ve ileri araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.3.1. Doğa Eğitimi Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

Bu araştırma 8 hafta 24 oturumdan oluşan doğa eğitimi etkinliklerinin otizm tanısı almış çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu anlamda etkisinin olduğunu kanıtlamıştır. Bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu sonuçlara istinaden otizmlili çocuğa sahip ailelere, otizm tanısı almış çocuklarla çalışan öğretmen ve uygulayıcılara,

1. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde beceriler kazandırılırken destekleyici olarak doğa etkinliklerine yer vermeleri önerilebilir.
2. Özel Eğitim Uygulama Okullarında bulunan ve otizmlili çocuklarla çalışan öğretmenlerin çalışmayı sürdürdükleri okullarda doğa eğitimini yaygınlaştırmaları önerilebilir.
3. Özel Eğitim Uygulama Merkezleri I., II. Ve III. kademelerde bulunan ‘Müzik ve Oyun’ dersinde, ‘ Sosyal Beceriler’ dersinde, ‘Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler’ dersinde, ‘İletişim Becerileri’ dersinde III. kademedede bulunan ‘İletişim ve Sosyal Beceriler’ derslerinde yapmış oldukları eğitim öğretim faaliyetlerinde doğa etkinliklerine de yer vermeleri önerilebilir.
4. Ailelerin, sosyal becerileri kazandırırken doğa etkinliklerinden faydalanmaları önerilebilir.
5. Otizmlili bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri sosyal beceri öğretiminde ve bu becerilerin desteklenmesinde ailelerin sürece katılmalarını sağlamak, doğa etkinliklerini nasıl kullanabilecekleri konusunda ailelere destek olmak ve onları da sürece dahil etmek noktasında rehberlik sağlayabilirler.

6. Özel eğitim öğretmenleri, otizmli çocuklarla çalışan uygulayıcılar ve aileler doğa eğitimleri özelinde kendilerini geliştirmek için çeşitli kurs, seminer ve etkinliklere yönelim sağlayabilirler.
7. Özel Eğitim Uygulama Okullarında bulunan ve otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin doğa ile ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak okullarında doğa etkinliklerini zenginleştirmeleri önerilebilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Doğa etkinliklerinin diğer engel gruplarının (zihin engellilik, işitme engellilik, görme engellilik vb.) sosyal beceri gelişimlerine etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
2. Yarı deneysel deney kontrol gruplu çalışmalarda istatistiksel anlamlılığın denek sayısı ile orantılı olmasından ötürü araştırmanın daha kapsamlı çalışma grubu ile yürütülüp daha büyük deney ve kontrol grupları ile yapılması önerilebilir.
3. Farklı yaş grupları ile benzer doğa çalışmaları yapılarak doğa eğitiminin sosyal beceriler üzerinde etkisi araştırılabilir.
4. Farklı yaş grupları ile benzer doğa çalışmaları tasarlanarak doğa eğitiminin diğer beceriler üzerinde etkisi araştırılabilir.
5. OSB'li çocukların ailelerine doğa eğitimi verilerek aile katılımı doğa etkinliklerinin sosyal becerilere olan etkisi aile açısından incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*,1, 17-31.
- Akçakın, M. (2007). Otistik bozukluk. AS. Aysev, YI. Taner (Ed.). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları içinde* (s.277-290). Golden Print.
- Alekseeva, L., Shkolyar, L. ve Savenkova, L. (2016). Garden of childhood as an innovative approach to training and education of children at preschool institutions. *International Journal of Environmental Science Education*. 11(10), 3345-3351.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*. Hayat Yayıncılık.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Akman, B. ve Tuğrul, B. (2002). Investigation of kindergarten children's computer literacy skills. *Journal of Qafqaz University*, 1(9), 43-52.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: Author.
- American Psychiatric Association (APA) [Online] (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM-5. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*, Available From: <http://dx.doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>, (Accessed 2020 November 01).
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ya-Pa Yayınları.
- Asperger H.(1944). Die 'Autistischen Psychopathen'im Kindesalter (Autistic Psychopathy of Childhood). *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Başal, H. A. (2003). *Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Yayınları.
- Bellini, S., ve Hopf, A. (2007). The development of the autism social skills profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 22(2), 80-87.
- Bilaloğlu, G. R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.
- Birkan, B. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Akçamete, A. G. (Ed.). Kök Yayıncılık.
- Brill, M. (2001). *Keys to parenting the child with autism*. Barron's Educational Series.
- Brockman, M.P. (1998). Best practices in assessment of social skills and peer interaction. In A. Thomas, J. Grimes (Ed.). *Best practices in school psychology* (s. 31-41). National Association of School Psychologist. (Aktaran: İtci, İ. ve Sucuoğlu, B., 2004, s. 19).
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri (18. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37(165), 275-292.
- Carter, D. (2016). A nature based social emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Cohen, S. (2002). Targeting Autism: What we know, don't know, and can do to help young children with autism and related disorders. *Los Angeles, CA: University of California Press. Journal of Child and Family Studies*, 7(3), 401-402. 10.1023/A:1022905914754

- Corder, G., ve Foreman, D. (2009). *Nonparametric Statistics For Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Wiley.
- Crozier, S. ve Sileo, N. M. (2005). Encouraging positive behavior with social stories. *Council for Exceptional Children*, 37(6), 26-31.
- Çelebi, M. (2002). *Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çifci, İ., ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Kök.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dam, G. T. ve Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-297.
- Daniels, R. (2006). Essential Guide to Autism. SGC Health. 11 02, 2022 tarihinde <https://www.automationjournal.org/download/essential-guide-to-autism/>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Şebnem. (2011). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. Özgür Yayıncılık.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. ve Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00228-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00228-3)
- Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, E.A. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Diken, (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.). *Otistik bozukluğu olan öğrenciler içinde*. Pegem Akademi.

- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D. ve Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in – service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31 (5), 358-367.
- Driscoll, C. ve Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (1), 7-37.
- Dodd, S. (2005). *Understanding Autism*. Elsevier Publications.
- Downs, A. ve Smith, T. (2006). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 625-635.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Ekin Yayınevi.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Afyon Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4), 2223-2237.
- Erdoğan, M. ve Özsoy, A. M. (2007). Graduate students perspectives on the human and environment relationship. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 21-30.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. ODTÜ Yayıncılık.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*. 12, 65-66.

- Fife-Schaw, C. (2006). Quasi-experimental Designs. G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, ve J. Smith (Ed.). *Research Methods in Psychology* içinde(s. 88-94). Sage Publications.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alınılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Gibbons, J. (1993). *Nonparametric statistics: An introduction*. Sage Publications.
- Gökçen, S., Bora, E., Erermis, S., Kesikci, H. ve Aydın C. (2008). Theory of mind and verbal working memory deficits in parents of the patients with autistic disorder. *Psychiatry Research*, 160, 23-29.
- Gökler, I. ve Yılmaz, I. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi*. Emre Basımevi.
- Gray, C. (1994). *The new social stories book*. TX: Future Horizons.
- Gray, C. ve Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism Behavior*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gresham, F.M., ve Elliot, S. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issuesin definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. (1988). İssues in the conceptualization, classification and assessment of Social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.
- Gülay, H ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitimi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249-267.

- Halisküçük, E.S. ve Tekinarslan Çifci, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7)2,113-127.
- Han, H. S. Ve Kemple K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34, 241–246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., ve Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 874- 882.
- Hewett, F. M. (1965). Teaching speech to autistic children through operant conditioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 927-936.
- Hollander, M., Wolfe, D., ve Chicken, E. (2013). *Nonparametric statistical methods*. Wiley.
- Kascsak, T. M. (2012). *The impact of child-centered group play therapy on social skills development of kindergarten children* (Doctoral dissertation). In The University of North Carolina at Charlotte. Department of Counseling. Charlotte.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-250.<https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner> adresinden alınmıştır.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Kara, G. E., Aydos, E. H. ve Aydın, O. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 145-155.

- Karadoğan, S. (2016). *Eğitimde sınıf- okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler ve çözüm önerileri.* Maya Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Yayıncılık.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(32), 384-401.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kiewra, C. ve Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., ve Carter, C. M., (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174-85.
- Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism communication, social, academic development.* Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R. M., ve Koegel, L. K. (2006). The Basics of pivotal response treatment. In R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Ed.), *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development* (s. 3–30) içinde. Brookes.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8(3), 341-355.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* Ya-Pa.

- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. Daktylos Yayınları.
- Kuhn R, Cahn C. H. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology, *Hist Psychiatry* 15 (3), 361–366.
- Kuttler, S., Myles, B. S. ve Carlson, J. K. (1999). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior ina student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 3(3), 176-182.
- Lithoxoidou, L. S., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. T. ve Xenitidou, S. C. (2017). " Trees have a soul too!" Developing empathy and environmental values in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 68-88.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Shalok, R. L., Snell, M.E., Spitalnick, D.M., ve Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems o supports*. American Association on Mental Retardation.
- M. A. Polimeni, A. L. Richdale ve A. J. P. Francis. (2005). A survey of sleep problems in autism, Asperger's disorder and typically developing children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 260-268. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00642.x>
- MacFarland, T., ve Yates, J. (2016). *Introduction to nonparametric statistics for the biological sciences using*. Springer International Publishing.
- Maden-Ellialtıoglu, F. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. Ya-Pa Yayınları.
- Mangır, M. ve Aktas, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-18.
- Malow, B.A., ve McGrew, S.G. (2008). Sleep disturbances and autism. *Sleep Medicine Clinics*, 3(3), 479–488.10.1016/J.JSMC.2008.04.004
- Matthews, B., ve Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Longman Pearson Education.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33.

- McCoy, K. ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183–213.
- Melendez, W. R., Beck, V. ve Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. Delmar Thomson Learning.
- Merrell, K.W. ve Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescent*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Midgley, J. (1995). *Social Development: The developmental perspective in social welfare*. Sage Publications.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.
- Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Notbohm, E. (2012). *Ten things every child with autism wishes you knew*. Future Horizons.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, I., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Ozaner, F. S., (2004)., “Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda, neler yapılmalı?”, V. Ulusal ekoloji ve çevre kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Biyologlar Derneği, Abant- Bolu. Bildiri kitabı (Doğa ve Çevre), 67 – 98.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel-Sahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. 2004. *Okul öncesi eğitimde drama*. Kök Yayıncılık.
- Önalan-Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 49-62.

- Özlü-Fazlıoğlu, Y. (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmlı çocukların duyusal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Powers, J. (2000). Children with autism and their families. In Powers (Ed). *Children with autism: A parents' guide*. Woodbury House.
- Richdale, A. L., ve Schreck, K. A. (2009). Sleep problems in autism spectrum disorders: prevalence, nature, possible biopsychosocial aetiologies. *Sleep Medicine Reviews*, 13(6), 403-411.
- Roberts, J., ve Williams, K. (2015). *Understanding Autism: The essential guide for parents*. Chatswood: Exisle Publishing.
- Rosenberg, S. M., O'Shea, J. L. ve O'Shea, J. D. (2006). *Student teacher to master teacher: A practical guide for educating students with special needs*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (17) 17, 4-22.
- San, İ. (2002). *Eğitimde yaratıcı drama, yaratıcı drama*, Naturel Yayıncılık.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (1), 43-57.
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. CEC.
- Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shriver, E. K. (2005). Autism overview: what we know. *National Institute of Child Health and Human Development*, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485723.pdf>
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn: treatment approaches for parents and professionals*. Oxford University.

- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., ve Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure*, 54, 265- 274.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, J., ve Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment*, 1-12.10.1155/2012/709861
- Stangor, C. (2016). *Research Methods for the Behavioral Sciences 4 Edition*. Cengage Learning Inc.
- Sucuoğlu, B. ve Çıfci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Suhrheinrich, J. (2011). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training, *The of Journal Autism*, 146-157.
- Swindells, D. ve Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian OccupationalTherapy Journal*, 53, 314-324.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. Beta Basım Yayıncılık.
- Şimşekli, Y. (2002). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tan, M. Y. (2007). Otistik çocuklarda kızamık, kızamıkçık, kabakulak antikorları. (Tıpta uzmanlık tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12.
- Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 338-339). Vize Yayıncılık.

- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Towbin, K. T., Mauk, J. E. ve Batshaw, L. B. (2005). Pervasive developmental disorders. Mark L Batshaw (Ed) *Children with disability*. (s. 365-387) Paul Brookes Publishing.
- Vuran, S. ve Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (s.167-182). Vize Yayıncılık.
- Zafer, Y. (2013). *Otizm bulgusu gösteren bireylerdeki genetik değişikliklerin arraycgh yöntemi ile ortaya konması*(Tıpta uzmanlık tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ware, J. N. (2014). *Play therapy for children with autism spectrum disorder: A single-case design*. (Doctor of philosophy dissertation). University Of North Texas, Department Of Counseling And Higher Education.
- Warren, K. (2004). Social skills. <http://www.uc.edu/psc/sh/SH>
- Yağcı, M. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yardımcı, E., (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yavuzer, H. 2007. *Çocuk psikolojisi*, Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, G. ve Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Zager, D. (2005). *Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.

Zelcek, B. (2022). *Açık alanlarda kum terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.



EKLER

Ek 1- Kullanılan Ölçek

Ek 2- Araştırma İzni



OTİZM SOSYAL BECERİLER PROFİLİ**Scott Bellini ve Andrea Hopf****Yönerge:**

Bu anket, otizmlı bir çocuğun/gencin belli sosyal becerileri hangi sıklıkta sergilediğini ölçmek için hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve bu çocuğun/gencin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşününüz. Çocuğun/gencin tanımlanan her davranışı hangi sıklıkta yaptığına karar veriniz.

Eğer çocuk/genç bir davranışı;

Hiçbir zaman yapmıyorsa: biri

(1)

Bazen yapıyorsa: ikiyi (2)

Sık sık yapıyorsa: üçü (3)

Her zaman yapıyorsa: dördü (4) daire içine alınız.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bazı durumlarda çocuğun/gencin bir davranıştaki performansını gözlemleyememiş olabilirsiniz. Çocuğun/gencin bu davranıştaki olası performansını tahmin etmeye çalışınız.

Sosyal Beceriler	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1. Bir kişi hakkında sorular sorar.	1	2	3	4
2. Konular hakkında sorular sorar.	1	2	3	4
3. Başkalarına sempatisini ifade eder.	1	2	3	4
4. Başkalarının yüz ifadelerini tanıır.	1	2	3	4
5. Başkalarının şakalarını veya esprilerini anlar.	1	2	3	4
6. Nasıl hissettiğini sözel olarak ifade eder.	1	2	3	4
7. Bir sohbe bozmadan katılır.	1	2	3	4
8. Başkalarına iltifat eder.	1	2	3	4
9. Başkalarından nazikçe yoldan çekilmelerini ister.	1	2	3	4
10. Başkalarından gelen iltifatları kabul eder.	1	2	3	4
11. Kendisini bir başkasına tanıtır.	1	2	3	4
12. Kişisel temizliğini korur.	1	2	3	4
13. ...	1	2	3	4

Lütfen arka sayfadan devam ediniz



Ek 2- Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-35617249
Konu : Araştırma izni

26.10.2021

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 07.10.2021 tarihli ve 101170 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hamide KAMACI'nın "**Doğa Eğitiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları
Dağıtım:
Gereği:
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Telefon No : 0 (312) 306 89 30 Bilgi için: Emine Konuk
E-Posta: iletistik06@meb.gov.tr Unvan : Şef
Kep Adresi : mebu@is01.kep.tr İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: C989-90f4-3109-a4bd-d141 koda ile teyit edilebilir.

CamScanner ile tarandı