

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda Demir

**Ankara
Eylül, 2009**

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda Demir

Danışman: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

**Ankara
Eylül, 2009**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilimdalı, Kaynaştırma Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Üye

Doç. Dr. Şener Büyükoztürk

Üye

Yrd. Doç. Dr. İlkur Çifci Tekinarıslan

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

..../...../2009

.....

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi pek çok kişinin katkılarıyla mümkün olmuőtur. Öncelikle araştırmanın her aőamasında bana yol gösteren ve beni destekleyen, değerli görüőlerini ve zamanını benimle paylaőan çok sevgili hocam Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Araştırmanın istatistiksel analizlerinin gerçekleőtirilmesinde ve yorumlanmasında desteklerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. şener Büyüköztürk'e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında bana yardımcı olan tüm kurumların müdür ve yöneticilerine teşekkür ederim. Araőtırmaya katılan tüm öğretmenlere, çocuklarıyla ilgili bilgi paylaőımında bulunan ve araştırmanın gerçekleőtirilmesini sağlayan tüm anne-babalara teőekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın her aőamasında maddi manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili aileme teőekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince sevgi ve desteğini hep yanımda hissettiğim beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan canım eőim Fırtına Cem Demir'e teőekkürlerimi sunarım.

şeyda Demir

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Otizmli Çocukların Sosyal Becerilerini Etkileyen Faktörler	10
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	20
İlgili Araştırmalar	29
Problem	44
Araştırmanın Amacı	44
Araştırmanın Önemi	45
Sayıtlılar	46
Sınırlılıklar	46
Tanımlar	46
BÖLÜM II	48
YÖNTEM	48
Araştırma Modeli	48
Çalışma Grubu	48
Veri Toplama Araçları	49
1. Bilgi Formu	49
2. Otizm Sosyal Beceriler Profili	50
OSBP Türkçe Formu	51
Yapı Geçerliği	51
Ölçüt Geçerliği	59
OSBP-T Güvenirlik Çalışmaları	62
3. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi–Ebeveyn Formu	62
Uygulama Süreci	63
Verilerin Analizi	64
BÖLÜM III	65

BULGULAR.....	65
1. Otizmli çocuk ve gençlerin sosyal becerileri ne düzeydedir?	65
2. Otizmli çocuk ve gençlerin sosyal becerileri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?.....	66
a) Değerlendiren kişi	66
b) Cinsiyet.....	67
c) Yaş.....	68
d) Eğitime başlama yaşı.....	69
e) Engel düzeyi	70
f) Tanı	72
g) Kardeşe sahip olma	73
BÖLÜM IV	75
TARTIŞMA	75
BÖLÜM V	89
SONUÇ ve ÖNERİLER	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Çalışma Grubundaki Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Özellikleri.....	49
Tablo 2.	OSBP-T Ölçeği için Yapılan Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	55
Tablo 3.	Zihin Engelli ve Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.	OSBP-T ile SBDS-EF Toplam ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Katsayıları.....	61
Tablo 5.	OSBP-T İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları.....	62
Tablo 6.	OSBP-T ve Alt Ölçeklerinden Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puan Ortalamaları.....	65
Tablo 7.	OSBP-T, Faktör 1, 2 ve 3'ten Elde Edilen Puanların Değerlendiren Kişiyeye Göre Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	66
Tablo 8.	OSBP-T, Faktör 1 ve 2'den Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	67
Tablo 9.	OSBP-T, Faktör 1 ve 3'ten Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Yaşlarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	68
Tablo 10.	OSBP-T Toplam Puan ve Faktör 1'den Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Eğitime Başlama Yaşlarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	69
Tablo 11.	OSBP-T Faktör 2 ve 3'ten Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Eğitime Yaşlarına Göre t-testi Sonuçları.....	70
Tablo 12.	OSBP-T Toplam Puan ve Faktör 1'den Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Engel Düzeyine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	71
Tablo 13.	OSBP-T Faktör 2 ve 3'ten Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Engel Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları.....	71
Tablo 14.	OSBP-T, Faktör 1 ve 2'den Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Tanılarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	72

Tablo 15. OSBP-T, Faktör 1 ve 2'den Otizimli Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olmaya Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	73
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Otizm Sosyal Beceriler Profiline İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları...57

Şekil 2. Otizm Sosyal Beceriler Profiline İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları....58

ÖZET

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Demir, Şeyda

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Eylül 2009, 116 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 6-17 yaş otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırma, Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP) kullanarak otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini araştıran nedensel-karşılaştırma çalışmasıdır. Araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: 1. Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerileri ne düzeydedir? 2. Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerileri a) değerlendiren kişiye (anne-baba ya da öğretmen), çocuk ve gençlerin b) cinsiyetlerine, c) yaşlarına, d) eğitime başlama yaşlarına, e) engelden etkilenme düzeylerine, f) tanılarına ve g) kardeşe sahip olmaya göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışma grubu 6–17 yaş arası 208 otizmlı çocuk ve gençten oluşmuştur. Araştırma verileri Bilgi Formu ve OSBP'nin anne-babalar ve öğretmenlerin doldurması yoluyla toplanmıştır. OSBP için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun (OSBP-T) faktör yapısının özgün ölçeğe benzediği ve otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda, anne-babaların otizmlı çocuk ve gençlere sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden öğretmenlerine oranla daha yüksek puan; ancak, zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde ve tüm ölçekte öğretmenlerine oranla daha düşük puan verdikleri görülmüştür. Otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitime başlama yaşlarına ve kardeşe sahip olmaya

göre farklılaşmamış, engel derecesi ve tanılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre yüksek işlevli (YİO) otizmlı çocuk ve gençler düşük işlevli (DİO) olanlara göre OSBP-T'den ve tüm alt ölçeklerden daha yüksek; yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) tanılı çocuk ve gençler OSBP-T'den ve sosyal karşılıklılık ile sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden otizm tanısı almış olan çocuk ve gençlere oranla daha yüksek puanlar almışlardır.

Araştırma bulguları var olan alanyazın ve otizmlı çocukların devam ettikleri kurumların eğitim programlarının içeriği çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Sosyal Beceriler Profili, otizm, sosyal beceri, değerlendirme.

ABSTRACT

THE VARIABLES RELATED TO THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN AND YOUTH WITH AUTISM

Demir, Şeyda

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

September 2009, 115 pages

The purpose of this study was to determine the variables related to the social skills of children with autism who were 6–17 years old. The research design of this study was causal-comparative model in which whether the social skills of the children and youth with autism differentiated according to different variables was investigated. Throughout the research we tried to answer the following questions: 1. What is the level of social skills of children and youth with autism? 2. Do the social skills of children and youth with autism differentiate according to the following variables: a) rater (parent or teacher), b) gender, c) age, d) onset age of education, e) level of disability, f) diagnosis, and g) having siblings?

The study group consisted of 208 children and youth with autism aged 6–17. The data of this research were gathered using an Information Form and ASSP that were filled by parents and teachers of children and youth with autism. Having being done the reliability and validity studies of ASSP showed that the factor structure of the scale was similar to the original one and the scale was valid and reliable in assessing social skills of Turkish children and youth with autism. As a result parents gave higher scores than teachers to children and youth with autism in social reciprocity and social participation/avoidance subscales but they gave lower scores than teachers in total scale and detrimental social behaviors sub-scale. Moreover, the scores of children and youth with autism were not differentiated significantly according to their gender, age, onset age of education and having siblings

except their level of disability and diagnosis. HFA children had higher scores than LFA children in total scale and all the sub-scales, PDD children had higher scores than autistic children in ASSP, social reciprocity and social participation/avoidance sub-scales.

The findings of this study were discussed according to the related literature and curriculums of the schools that children and youth with autism attend.

Keywords: Autism Social Skills Profile, autism, social skills, evaluation.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Anne-babalar çocukları büyüdüğünde bağımsız yaşayabilmeleri ve kendi ayakları üzerinde durabilmelerini, bunun için de okulda başarılı olmalarını istemektedirler. Okulda başarılı olabilmenin önkoşulunun akademik becerilerle yüksek ilişkisi olan zeka düzeyi yani bireyin zeka testlerinden aldığı puanlar olduğu kabul edilmektedir (Gardner, 1983/2004). Ancak kişinin sadece zeka testlerinden yüksek puanlar alması ileride mutlu ve başarılı olmasını sağlamamaktadır. Daniel Goleman'a (1995) göre zeka düzeyinin hayattaki başarıyı belirleme oranı %20'dir. Geriye kalan %80'i belirleyen faktörler ise tartışmalı bir konudur. Gardner'a (1983/2004) göre bu %80'lik dilime müzikal, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel-kinestetik, kişilerarası ve kişisel zeka ile dil zekası gibi farklı zeka türleri ve bu zeka türlerinde kişinin yetenekleri dahil olabilirken; Goleman'a (1995) göre burada "özdenetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilme"yi içeren duygusal zeka yer alabilir. Bu %80'in içeriği günümüze kadar tamamen doldurulamamıştır. Ancak toplumsal bir çevrede yaşadığımız düşünüldüğünde kişinin mutluluğunu ve başarısını belirleyen önemli faktörlerin başında sosyal yaşamdaki ilişkileri, bir başka deyişle sosyal yeterlilikleri ve sosyal becerilerin geldiği kabul edilebilir. Kişilerarası ilişkileri ve sosyal becerileri açısından birçok sorun yaşayan otizmi olan kişilerin de bağımsız yaşayabilmeleri ve gelecekte mutlu olabilmeleri için sosyal beceriler ve yeterlikler açısından küçük yaşlardan itibaren desteklenmeleri, sosyal becerilerinin gelişmesi ve sosyal yeterliklerin artması açısından büyük bir önem kazanmaktadır.

Otizm tanısı konulurken genellikle üç alandaki belirtilere bakılmaktadır: a) dil ve iletişimde bozukluk; sembolik oyun ve hayal gücünde yoksunluk b) toplumsal ilişki geliştirmede, sosyal etkileşimde sorunlar ve c) takıntılı, basmakalıp ve yineleyici davranışlar, ilgi alanında kısıtlılık (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001; Korkmaz, 2005). Otizimli çocuklarda normal olmayan dil

gelişimi, gecikmiş konuşma ve ekolali görülmekte; diğer taraftan bu çocuklar sosyal etkileşim başlatma ve sürdürmede zorluklar yaşamakta, kendine zarar verme, saldırganlık gibi problem davranışlar sergilemektedirler. Bunlara ek olarak çevrenin tahmin edilebilir olmasını isteme, duyuşal ve hareketşel bozuklukları, zihinsel işlevlerinde farklılıkları da genel özellikleri olarak belirtilmektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Otizm tanısının en önemli ölçütleri iletişim becerileri ile sosyal becerilerdeki sınırlılıklardır.

Sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik kavramları alanyazında birbirinin yerine kullanılabilen terimlerdir. Ancak araştırmacılar sosyal beceriler ile sosyal yeterliliğin birbiriyle ilişkili iki ayrı kavram olduğunu belirtmektedirler. Walker'a (1983) göre sosyal beceriler kişinin olumlu sosyal ilişkiler başlatmasını ve sürdürmesini, akran kabulünü ve okula uyumu sağlayan, kişinin daha geniş sosyal bir çevreyle etkili bir şekilde başa çıkmasını kolaylaştıran bir dizi yeterlilikten oluşur (Akt., Luiselli, McCarthy, Coniglio, Zorilla-Ramirez ve Putnam, 2005). Foster ve Ritchey (1979) sosyal becerileri, etkileşime giren kişinin belirli bir durumda olumlu bir etki yaratabilmesi, bunu sürdürebilmesi veya bu etkiyi artırabilmesi için gerekli davranışlar olarak tanımlamıştır. McFall (1982) ise sosyal becerileri iki yaklaşım ile kavramsallaştırılabileceğini belirtmiştir (Akt., Gresham, 1986). Bu yaklaşımlardan ilki sosyal becerilerin tepki vermeyi sağlayan yatkınlıklar olarak nitelendirildiği ve duruma göre farklılaşmadığını kabul eden *kişilik özelliği* yaklaşımıyken diğeri, sosyal becerileri duruma özgü belirli davranışlar olarak tanımlayan *moleküler model*dir.

Combs ve Slaby'ye (1977) göre sosyal beceriler sosyal bir bağlam içerisinde kabul edilebilir veya sosyal açıdan önemli görülen davranışlardır (Akt., Gresham, 1986). Bu davranışlar bazen kişinin sadece kendisi için yarar sağlayacak, bazen hem kendisine hem başkalarına bazen de sadece başkalarına yarar sağlayacak şekilde diğeriyle etkileşime girebilme becerilerini içerir. Libet ve Lewinsohn (1979, s. 304) sosyal becerileri "olumlu veya olumsuz pekiştirilen davranışları ortaya çıkaran; cezalandırılan ya da diğeri tarafından sönmesine neden olunan davranışları ise önleyen karmaşık beceriler" olarak tanımlamışlardır (Akt., Gresham, 1986).

Alanyazında yaygın olarak kabul edilen bir tanımda Gresham ve Elliot (1984) sosyal becerileri bireyin diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve sosyal olarak uygun olmayan tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal yönden kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak nitelendirmektedirler (Akt., Gresham ve Elliott, 1990). Bu beceriler, bireyin sosyal işlevlerini başkalarının nasıl gördüğüne dayanan sosyal yeterliliğinin de en önemli ögesidir.

Bazı araştırmacılar sosyal becerilerin karmaşık yapılar olduğunu ve tanımını üzerinde anlaşmaya varılamaması nedeniyle sosyal becerilerin temel özelliklerini belirlemeyi tercih etmişler, örneğin Riggio (1986) sosyal becerileri tanımlamak yerine bu becerilerin 6 alt boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar a) duygusal açıdan anlamlılık, b) duygusal duyarlılık, c) sosyal açıdan anlamlılık, d) sosyal duyarlılık, e) duygusal kontrol ve f) sosyal kontrol. *Duygusal açıdan anlamlılık*, duyguları sözel olmayan yollarla ifade edebilmeyi içermektedir. Bu boyut kişinin hissettiği duyguları zamanında ve uygun bir şekilde dışavurumunu ifade ederken aynı zamanda kişilerarası ilişki kurabilmesine ilişkin tutumlarını da sözsüz olarak ifade edebilmesini gerektirir. Duygusal açıdan anlamlılık becerilerinde iyi olan kişiler duygularını ifade edebilmede başarılı olduklarından diğerlerini duygusal açıdan etkileyebilirler. *Duygusal duyarlılık*, diğerlerinin sözsüz olarak ifade ettikleri duyguları algılama ve çözme becerilerini içerir. Bu becerilerde iyi olan kişiler diğerlerinin duygusal durumlarından kolayca etkilenebilirler. *Duygusal kontrol*, duygularını ve bunların sözsüz ifadelerini kontrol edebilme ve düzenleyebilme olarak ifade edilmekte, bu becerilerde iyi olan kişiler duygularını maskeleyemedi ve o anda hissettikleri duygular yerine başka duyguları göstermede iyidirler (örneğin üzgünken bir espriye gülebilmek gibi). *Sosyal açıdan anlamlılık*, sosyal etkileşimlere diğerlerini katabilme becerilerini içermekte, bu becerileri olan kişiler dışadönük ve girişkendirler. *Sosyal duyarlılık*, sözel iletişimi, uygun sosyal davranışlara ilişkin normları ve genel bilgiyi algılama ve anlama becerilerini içerir. Kendilerinin ve başkalarının sosyal davranışlarının uygunluğuyla ilgili aşırı kaygılı olan bireyler genellikle sosyal duyarlılıkları güçlü olan kişilerdir. *Sosyal kontrol*, kişinin sosyal olarak kendini sunmadaki becerileri içerir. Sosyal kontrol becerileri iyi olan kişiler nasıl davranacağını

bilen kendine güvenen kişilerdir ve bu kişiler iyi rol yapar ve tartışmalarda kendi duruşlarını hemen belli ederler. Araştırmacı bu altı kategoriye ek olarak sosyal yönlendirmenin de bir boyut olarak sosyal becerilere eklenebileceğini belirtmiştir. *Sosyal yönlendirme*, kişinin bazı durumlarda diğerlerini yönlendirmesi gerektiğini düşünmesi veya sonuçları etkilemek için durumun öğelerini değiştirmesi gerektiğini düşünmesi ve buna uygun olarak hareket etmesidir. Burada kişi öğeleri kendi lehine veya başkalarının lehine değiştirme eğiliminde olabilir.

Gresham ve Reschl (1986) ise sosyal becerilerin üç tür davranıştan oluştuğunu belirtmiştir: “a) kişilerarası davranışlar (örn., otoriteyi kabul etme, sohbet becerileri, işbirliği davranışları, oyun davranışları), b) kişiyle ilişkili davranışlar (örn., duygularını ifade etme, etik davranışlar, kendine karşı olumlu bir tutum), c) görevle ilişkili davranışlar (örn., dikkatini verebilme, görevi tamamlama, yönergelere uyma, bağımsız çalışma)” (Akt., Gresham, 1986, s.5).

Caldarella ve Merrell (1997), Riggio’dan farklı olarak sosyal becerilerin beş temel boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlardan ilki *akranlarla ilişkili beceriler*dir. Bunun içine akranlara iltifat etme, yardım etme, akranlarını oyuna davet etme, akranlarıyla sohbet etme ve kolaylıkla arkadaşlık kurma gibi beceriler girmektedir. İkinci boyut *kendini kontrol etme beceriler*idir. Bu beceriler kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, sınırlarını kabul etme, uzlaşma ve eleştiri kabul etme gibi becerilerden oluşur. Üçüncü boyut *akademik beceriler*dir. Akademik beceriler bağımsız çalışma, öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirme, boş vaktini değerlendirme, gerektiğinde yardım isteme ve akranlarının dikkatini dağıtmasına izin vermemeyi kapsar. Dördüncü boyut *uyuma beceriler*idir. Bu beceriler kurallara uyma, eşyalarını paylaşma ve yapıcı eleştirilere uygun tepkide bulunma gibi becerilerdir. Son boyut *atılganlık beceriler*inden oluşur ve arkadaşlarını oyuna davet etme, kendine güvenme, haksız olduğunu düşündüğü kuralları sorgulama ve kendisine haksızlık edildiğinde duygularını ifade edebilmeyi içerir.

Sosyal beceriler ile sosyal yeterlilik birbiriyle ilişkili ancak farklı iki kavramdır. Bu nedenle de araştırmacılar bu iki kavramın farklılıklarını ortaya

koyan açıklamalarda bulunmaya çalışmışlardır. Örneğin McFall (1982) sosyal becerileri de içeren sosyal yeterliliği bir kişinin bir davranışı doğru bir şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin diğerlerinin yargısına dayanan bir değerlendirme olarak tanımlamıştır (Akt., Gresham, 1986). Gresham'a (1985) göre sosyal yeterlilik ise bağımsız işlevde bulunabilme, fiziksel gelişim, dil gelişimi ve akademik yeterliklerden oluşan uyumsal davranış ve sosyal beceriler olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır (Akt., Gresham, 1986). Gresham (2002) daha sonra yaptığı ve günümüzde en geçerli tanım olarak kabul edilen tanımında sosyal yeterliliği bireyin çevresindeki kişilerin, bu kişinin sosyal davranışları ne kadar sergilediğine ilişkin yargıları olarak nitelendirmiştir (Akt, Cook, Gresham, Kern, Barreras ve Crews, 2008). Bu anlamda, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin gözle görülebilir yönünü oluşturan ve öğretilebilen davranışlardır (Sargent, 1991).

Çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizliklerini Gresham (1986) dört grupta toplamıştır. Bunlardan ikisi çocukların sosyal becerileri bilmedikleri için sergileyemediklerini, diğer ikisi ise çocukların bu sosyal becerilere sahip olsalar da sergilemediklerini belirtmektedir.

Beceri yetersizlikleri: Sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar akranlarıyla uygun bir şekilde etkileşime geçmek için gerekli olan becerilere sahip değildirler. Çocuk bir beceriyi nasıl gerçekleştireceğini bilmiyorsa ya da daha önce bu beceriyi hiç sergilememişse bu beceride yetersizliği vardır ve bu becerinin çocuğa öğretilmesi gerekmektedir.

Performans yetersizlikleri: Performans yetersizliği olan çocuklar davranış repertuarında sosyal beceriler olsa bile; bir başka deyişle sosyal beceriyi nasıl yerine getireceğini bilse de bu becerileri ya hiç sergilemeyen ya da istendik düzeyde sergileyemeyen çocuklardır. Performans yetersizlikleri çocuğun sosyal becerileri ne kadar sıklıkla gerçekleştirdiğinin belirlenmesi ile ortaya çıkar. Çocuk herhangi bir sosyal beceriyi bazı durumlarda sergiliyor, bazı ortamlarda sergilemiyorsa, bu beceri için performans yetersizliğinden söz edilebilir. Bu durum çocuğun yeterince güdülenmemesi ya da beceriyi sergileyecek fırsatı yakalayamamasıyla açıklanabilir.

Kendini kontrolle ilişkili beceri yetersizliği: Bu tür sosyal beceri yetersizliğine sahip çocuklar duygusal olarak aşırı uyarılma nedeniyle uygun sosyal becerileri öğrenememişlerdir. Örneğin kaygı, korku ve fobiler, dürtüsellik (örn., sosyal ortamlarda hemen harekete geçme eğilimi) ve kızgınlık çocuğun uygun sosyal beceriler öğrenmesini engelleyebilir.

Kendini kontrolle ilişkili performans yetersizliği: Uygun sosyal beceriler repertuarında olan ancak duygusal olarak aşırı uyarılma nedeniyle bu becerileri gerçekleştiremeyen çocuklarda kendini kontrolle ilişkili performans yetersizliği bulunmaktadır. Bu tür yetersizliklerde çocuk davranışı öğrenmiş olmasına rağmen yaşadığı kaygı, korku gibi duygulardan dolayı tutarlı olarak sergilememektedir.

Otizmlili çocukların sosyal becerileri normal gelişim (NG) gösteren akranları ile diğer engelli akranlarından belirgin derecede farklıdır (Weiss ve Harris, 2001). Bu çocuklar zihinsel özelliklerinden bağımsız olarak kendilerine özgü sosyal beceri özellikleri olan çocuklar olarak kabul edilmektedirler (Yirmiya ve Sigman, 1991). Sosyal ilişki ve etkileşim kurmadaki güçlükler ölçütü Kanner'ın (1943) otizmin tanımını yaptığı ilk zamandan beri geçerliğini ve önemini korumakta; bu güçlükler ortak ilgi kurmada zorluk, etkileşim başlatma ve sürdürme gibi bir ya da birden fazla alanda olabilmekte her çocukta sosyal beceri yetersizlikleri değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (McKinnon ve Krempa, 2002).

Otizmlili çocukların sosyal beceri özellikleri, genel olarak şöyle sıralanabilir: insanlarla az göz kontağı kurmaları, oyun becerilerinde yetersizlik, ilgilerini çeken konu veya nesnelere aşırı derecede odaklanmaları, arkadaşlık kurmada zorlanmaları, hiçbir sebep yokken veya uygun olmayan zamanlarda, görünürde bir neden yokken ağlamaları, sinirlenmeleri veya gülmeleri, kucağa alınmaktan veya dokunulmaktan hoşlanmamaları (<http://www.asha.org/public/speech/disorders/Autism.htm#two>). Özellikle sosyal karşılıklılığı koruma, etkileşim başlatma, sürdürme ve sonlandırma, sembolik ve dramatik oyun oynama becerileriyle ortak dikkat kurmada yetersizlikleri olduğu belirtilmektedir.

Başkalarının bakış açısını alabilmeyi içeren ve iletişimin karşılıklı olarak sürdürülmesini sağlayan sosyal ve duygusal karşılıklılık ile iletişimdeki yetersizlikler otizmi diğer tanı gruplarından ayıran birincil özelliklerdendir (<http://www.northshorelij.com/body.cfm?id=2868>; Lord ve Risi, 1998). Sosyal karşılıklılık, çocuğun, mutluluğunu kendiliğinden diğerleri ile paylaşması, basit sosyal oyunlara aktif olarak katılması, etkinlikleri diğerleriyle birlikte yapmaktan hoşlanması olarak tanımlanmaktadır. Otizmliler çocukların sosyal karşılıklılığa ilişkin sınırlılıklarının, akranlarını özellikle de kardeşlerini fark etmeme, başkalarına hiç gereksinim duymuyor gibi görünme ve diğerlerinin duygularındaki değişiklikleri fark etmeme ile sonuçlandığı kabul edilmektedir (Lord ve Risi, 1998). Bu özellikler otizmliler çocukların küçük yaşlardan itibaren sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve sürdürmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çocuklar genellikle sosyal etkileşime girmekten kaçınırsalar da birçoğu diğerleriyle ilişki kurmak istemekte, ancak arkadaşlık kurma ve arkadaşlıklarını korumada sorunlar yaşamaktadırlar. Diğerlerinin duygularını anlama ve kendilerini diğerlerinin yerine koyabilmede sınırlılıkları bulunmakta ve sözel olmayan iletişimi kullanma ve anlayabilmede çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca gizli sosyal işaretleri fark etme veya kabul edilen sosyal kuralları izlemekte güçlükler yaşadıkları, bu güçlükler ve sınırlılıklar bir araya geldiğinde otizmliler bireylerin diğerleri tarafından yanlış anlaşıldıkları, kaba ve ilgisiz bireyler olarak görüldükleri açıklanmaktadır (Adreon ve Durocher, 2007).

Etkileşim becerilerine ilişkin sınırlılıkları, göz kontağı kurmaktan kaçınmaları, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle oyun oynamak için isteksiz olmaları, çevrelerinde olan bitenlere ilgisiz olmaları, kucağa alındığında, kendisiyle oynamaya çalışıldığında veya kucaklandığında ilgisiz durmaları olarak sıralanmaktadır. Buna ek olarak, işbirlikçi ve paralel oyun oynamamaları, insanların duygularını anlama veya yorumlamada zorluklar yaşamaları, ilgilenilmeye veya dokunulmaya tepki vermemeleri ya da aşırı tepki göstermeleri de etkileşim yetersizlikleri arasında yer almaktadır (Wall, 2004). Etkileşim başlatmak için iletişim kuracağı kişinin karşısına geçerek beklemeleri, soru sormamaları gibi sosyal yönden uygun olmayan davranışlar sergilemeleri, sorulan sorulara kısa yanıtlar vermeleri, konuşma sırasını

izlemede, ipuçlarını okumada güçlük yaşamaları da temel iletişim sınırlılıkları olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, iletişim becerileri olan otizmliler çocukların etkileşimin bittiğini haber veren işaretleri fark edemedikleri, konuştukları kişinin yanından ansızın ayrılabilirdikleri de gözlenmektedir. Otizmliler çocukların çoğu, bir şeyi diğerlerine gösterme, başkalarına bir şeyleri işaret etme, el sallama ve başlarını evet-hayır anlamında sallama gibi sosyal jestleri kullanmada başarısız oldukları için sosyal etkileşim başlatma ve sürdürmede sorunlar yaşamaktadırlar (Anderson, 2006).

Sembolik ve dramatik oyun oynama sosyal becerilere ilişkin bir diğer güçlük alanı olarak kabul edilmektedir (Koegel ve Koegel 1995). Hayali oyunların gelişmemesi veya yetersiz olması, genellikle yalnız oynamayı tercih etmeleri, yinelenen ve tekrarlanan oyunlar oynamaları, serbest ortamlarda oynadıkları oyunların yaşitlarına uygun olmaması (Sucuoğlu, 2003) gibi özellikleri otizmliler çocukların akranlarıyla iletişimlerini küçük yaşlardan itibaren sınırlandırmaktadır. Bu durum çocukların hem sosyalleşmek için etkileşime geçmelerini hem de olumlu akran ilişkileri oluşturmalarını engellemektedir (Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007; Laushey ve Heflin, 2000).

Diğer insanlarla ve akranlarıyla aynı nesneyle ilgilenme olarak ifade edilen ortak dikkat, dikkati başlatma ve dikkate cevap verme olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortak dikkate cevap verme, ortak dikkat kurulan kişinin baktığı veya gösterdiği nesneye veya yöne bakabilmeyi içerirken ortak dikkati başlatma, ortak dikkat kurulan kişinin dikkatini kendi ilgilendiği nesne veya yöne çekebilme veya bir deneyimi paylaşma, bir nesneyle ilgili yorumda bulunmayı içerir (Sullivan, Finelli, Marcin, Garrett-Mayer, Bauman ve Landa, 2007). Ortak dikkat kurmadaki yetersizliklerinin yaygın olması (Stahl ve Pry, 2002), otizmliler çocukların küçük yaşlardan itibaren hem akranlarıyla etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte hem de dil becerileri ve diğer sosyal becerilerinin gelişmesini engellemektedir (Anderson, 2006).

Sosyal beceri yetersizlikleri çocuklar için çeşitli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, sosyal yeterlilik ile akademik beceriler arasında yüksek derecede bir ilişki olması nedeniyle (Bursuch ve Asher, 1986), sosyal yetersizliği olan çocukların akademik başarılarının da düşük olduğu

görülmüştür (DiPerna ve Elliot, 1999; Gresham ve Elliot, 1990). Diğer taraftan sosyal beceri yetersizlikleri çocukların sınıf içinde sosyal kabullerini de olumsuz yönde etkileyen önemli bir etmendir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Larriev ve Horne, 1991; Sater ve French, 1989; Smoot, 2004; Stone ve La Greca, 1990; Taylor, Asher ve Williams, 1987).

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler yüksek işlevli otizmlili (YİO) çocukların sosyal etkileşimlerinin sıklığı ve kalitesinin, akranlarına kıyasla daha az olmasına yol açmakta; otizmlili çocuklar daha fazla yalnızlık hissettiklerini belirtmektedirler (Bauminger, Schulman ve Agam, 2003). Bu çocuklar genel eğitim sınıflarında akranları tarafından daha az kabul görmekte (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2006), ilişki kurmadaki zorlukları, yaşları ilerledikçe sosyal olarak izole olmalarına ve saflıkları nedeniyle başkaları tarafından sömürülmelerine neden olabilmektedir (Welkowitz ve Baker, 2005; Akt. Adreon ve Durocher, 2007). Ayrıca otizmlili çocuklar gençlik dönemine geldiklerinde kendileri için daha fazla sosyal beceri öğretimi yapan program arayabilmekte, sosyal etkinliklere katılabilmeleri için kendilerine yardımcı olabilecek arkadaşlar ile yakın ilişki kurabilecekleri arkadaşlara gereksinim duymaktadırlar (Eaves ve Ho, 2008). Ancak, otizmlili çocuklar ergenlik dönemine geldiklerinde sosyal ilişki kurmak istemelerine rağmen (Kanner, Rodriguez ve Ashenden, 1972) sosyal becerilerdeki yetersizlikleri arkadaşlık kurmalarını ve sürdürmelerini engelleyebilmektedir (Tse, Strulovitch, Tagalakis, Meng ve Fombonne, 2007).

Aşırı fizyolojik uyarılma (kalp atışlarının hızlanması, yüzde kızarma, nefes almakta zorlanma, terleme, ses kısılması gibi) yaşayan otizmlili gençlerin sosyal becerilerde yetersizliklerine paralel olarak sosyal kaygı düzeyleri de yüksek olmakta; fizyolojik tepkilerini kontrol etme zorlaştıkça bu gençler sosyal etkileşimlerden kaçınmaya başlamaktadırlar (Bellini, 2006). Bunun yanı sıra kendilerini sosyal açıdan yetersiz bulan otizmlili gençlerin depresyona girme olasılığının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes ve Dossetor, 2007). Sosyal etkileşime girmekten kaçınan gençlerin akranlarından yeni sosyal beceriler öğrenmeleri zorlaşmakta bu nedenle sosyal kaygıyı azaltmak için otizmlili gençlere sosyal becerilerin öğretilmesi bir

gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Bellini, 2006). Otizmlı çocukların sosyal yeterliliğe ilişkin güçlüklerinin, yetişkinlik dönemine geldiklerinde, işe alınmalarını ve bir işte çalışmalarını da olumsuz yönde etkilediği açıklanmaktadır (Howlin, 2000; Krasny, Williams, Provencal ve Ozonoff, 2003).

Otizmlı Çocukların Sosyal Becerilerini Etkileyen Faktörler

Sosyal beceri yetersizlikleri otizmin temel özelliklerinden biri olmakla birlikte bu becerilerin düzeyi ve kullanımı bazı faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Araştırmacılar konuya ilişkin üç önemli faktörden söz etmektedirler: dil becerileri, zeka düzeyi ve eğitim alıp almama (Howlin ve Goode, 1998). Otizmlı çocukların sosyal becerilerini etkileyen diğer değişkenler ise aldıkları tanı, cinsiyet, yaş, otizmden etkilenme düzeyi ve buldukları eğitim ortamları, problem davranışlar ile kardeşe sahip olma olarak belirtilmektedir (Howlin ve Goode, 1998; Kanner ve diğ., 1972; Kamps ve diğ., 2002; Klin, Saulnier, Sparrow, Cicchetti, Volkmar ve Lord, 2007; Knott, Lewis ve Williams, 2007; Lord, Schopler ve Revicki, 1982; McGovern ve Sigman, 2005; McLennan, Lord ve Schopler, 1993; Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003; Ventola ve diğ., 2007; Wall, 2004).

Dil ve konuşma becerileri: Otizmlı çocukların yetişkin hayatta bağımsız yaşamalarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi dil becerileridir (Eisenberg, 1956). Buna göre 5 yaşından önce dil becerilerine sahip olan otizmlı çocuklar yetişkinlik yaşamında daha bağımsız bir birey olabilmektedirler. Erken dil edinimi ve sözel olmayan becerilerin kullanımı, yetişkin yaşa geldiklerinde sosyal yeterlilik ve iletişimlerini yordayan en önemli faktörler olmaktadır (Szatmari ve diğ., 2003).

Otizmlı çocukların dil becerilerindeki temel yetersizlikleri ifade edici dil becerilerindedir (Scheurmann ve Weber, 2002). Örneğin dil becerileri iyi olan çocuklarda, bazı sözcüklerle aşırı ilgilenme ve bu sözcükleri sürekli tekrar etme görülmekte (Scheurmann ve Weber, 2002), genel olarak sesletim sorunları olmamasına karşın gecikmiş sesletim ya da tam ve doğru olmayan sesletim ortaya çıkabilmektedir (Needleman, Ritvo ve Freeman, 1980). Çoğu

otizmlilerde çocuk konuşma esnasında soru sormayı konuşmayı başlatma ve sürdürme yolu olarak kullanabilmekte (Hurtig, Ensrud ve Tomblin, 1982), şahıs zamirlerini yanlış kullanma yaygın olarak görülen bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. (Fay, 1971). Özellikle birinci tekil ve çoğul şahıs zamirlerini kullanmada güçlük yaşamaktadırlar. Konuşabilen otizmlilerde çocukların çoğunda sözcük, cümle ya da sorunun belli bir kısmını ya da tamamını olduğu gibi tekrar etme şeklinde ortaya çıkan “ekolali” görülebilmektedir. Ekolali çocuğun duyduklarını hemen ya da daha sonra tekrarlaması ya da duyduklarıyla ilişkili başka bir söz veya sözcük grubunu tekrar etmesi şeklinde görülebilmektedir (Roberts, 1989). Vurgulama ve tonlamada tekdüzelik, monoton ve robot gibi konuşma sıklıkla gözlenen özellikleridir (Wing, 1996/2005). Sözlü iletişim becerilerindeki güçlüklerin yanı sıra, sözsüz iletişim becerilerinde de tipik özellikler görülmekte, konuşmayla birlikte uygun jestleri, göz hareketlerini ve yüz ifadelerini kullanmadaki sınırlılıklar ile yüzünü buruşturma ve tiklerin yanı sıra göz kontağından kaçınma çocukların çoğunda ortak özellikler olarak ortaya çıkmaktadır (Wing, 1996/2005).

Otizmlilerde bireylerin ifade edici dil becerilerindeki yetersizlikleri akran ilişkileri geliştirmelerini ve sürdürmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle sürekli olarak aynı konudan söz etme, yanıtları dinlemeden sürekli aynı soruları sorma, sözcük dağarcığı geniş olmasına karşın konuşmamayı tercih etme diğerleriyle iletişimlerini ve arkadaşlıklarını sürdürmelerini zorlaştırır (Wing, 1996/2005).

Dil becerilerine ilişkin diğer sınırlılıkları ise hiç konuşmama ya da sınırlı konuşma, temel ihtiyaç ve isteklerini ifade etmede zorluklar, sınırlı sözcük dağarcığı, istenen nesnelere gösterme ya da yönergeleri takip etmede zorluklar, soruları yanıtlamada sorunlar olarak sıralanabilir (<http://www.asha.org/public/speech/disorders/Autism.htm#two>). Bunlara ek olarak otizmlilerde çocukların akranlarıyla ilişkilerinde sözel olmayan iletişim davranışlarını kullanmada zorluklar yaşamaları (Koegel ve Koegel 1995) ve diğerlerinin duygularını anlama ve kendi duygularını ifade etmedeki sınırlılıkları (Anderson, 2006) anne babaları ve çevrelerindeki insanlarla etkileşimlerini dolayısıyla sosyal becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Özellikle dili sadece gereksinimlerini ifade etmek için bir araç olarak kullanmaları, iletişimi tek taraflı sürdürmeleri ve konuşmalarında tekrarlara yer vermelerinin de iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Dil ve konuşma becerileri daha iyi olan otizmliler çocukların sosyal becerileri de daha iyi olmaktadır (Bellini ve Hopf, 2007). Otizmliler çocukların dil becerileri homojen bir dağılım göstermemekle birlikte sosyal iletişimde özellikle dilin kullanımı ve sohbet kurallarını içeren “edimibilim” alanındaki sınırlılıkların işlev düzeyinden bağımsız olarak tüm yaş gruplarında görüldüğü açıklanmaktadır (Tager-Flusberg, Joseph ve Folstein, 2001).

Dil gelişimi özellikleri ile birlikte taklit becerilerindeki sınırlılıkların da otizmliler çocukların sosyal becerilerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Taklit becerilerinin sınırlı olması çevreleri, konuşulan dil ve oyunlara ilgilerinin az olması ile açıklanmakta ve taklit becerileri iyi olan otizmliler çocukların yeni dil, bilişsel ve sosyal becerileri öğrenmelerinin daha kolay olduğu kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2003).

Zeka düzeyi: Zeka düzeyi otizmliler çocukların ileri dönemlerdeki performanslarını ve sosyal beceri kullanımlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Howlin ve Goode, 1998). Baron-Cohen (2006) otizmliler bireylerin zeka düzeylerine göre üç gruba ayrılacağı belirtmiştir. İlk grup, zeka testlerinden aldıkları puanlar ortalamasının bir standart sapma aşağısında yer alan (zeka bölümü >85) YİO bireylerdir. Zeka testlerinden aldıkları puanlar ortalamasının bir ile üç standart sapma altında olan (zeka bölümü 55–84) ikinci grupta ise orta işlevli otizmliler (OİO) bireyler bulunmaktadır. Son grup ise OİO bireylere göre zeka testlerinden daha düşük puan alan (zeka bölümü <54) düşük işlevli otizmliler (DİO) bireylerden oluşmaktadır (Baron-Cohen, 2006). Sözel olmayan zeka puanları 55–60’dan aşağı olan bireyler yetişkin yaşa geldiklerinde ailelerine bağımlı yaşamakta veya bakımevlerinde kalabilmektedirler (Rutter, Greenfield ve Lockyer, 1967). DeMeyer’e (1979) göre otizmliler bireylerin %5–%30’u normal veya normalüstü zekaya sahip olsa da birçok çocukta otizmin yanı sıra farklı düzeylerde zihinsel yetersizlik görülmekte; zihin engelinin derecesine bağlı olarak sosyal becerilerin düzeyi

de değişebilmektedir (Akt., Sigman, Yirmiya ve Capps, 1995). Zihin engeli arttıkça, ya da başka bir deyişle zihinsel beceriler azaldıkça bu durum otizmliler çocukların kendilerinden beklenenleri anlama, sosyal işaretleri okuma ve etkileşimi başarılı şekilde sürdürme becerilerine ilişkin sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Ancak, her ne kadar zeka düzeyi sosyal becerileri etkileyen önemli bir faktör olsa da YİO çocuklarda bile göz kontağı kurma, duygularını dışa vurma, duygularını ifade etme, beden dilini kullanmada sınırlılıklarla, aynı konuda sürekli konuşma gibi sosyal-iletişimsel sorunlar görülmektedir (Frea, 1995).

YİO çocuklarda NG gösteren akranlarına oranla sosyal etkileşimin kalitesinde farklılıklar gözlenebilmekte, otizmliler çocukların karmaşık sosyal becerileri (örneğin, paylaşma, gülümseyerek göz kontağı kurma gibi) akranlarına oranla daha az sergiledikleri görülmektedir (Bauminger ve diğ., 2003). Bunun yanı sıra, düşük işlevli akranları gibi genellikle yalnız olmayı tercih ettikleri, günlük rutinelere bağı kalma konusunda ısrarcı oldukları, diğerleriyle özellikle de akranlarıyla ilgilenmedikleri ve konuşma bağlamına uygun olmayan ve kendi ilgilerine yönelik konularda konuşmayı tercih ettikleri gözlenmektedir (Kamps ve diğ., 1992).

DİO yetişkinlerin sosyal beceri yetersizlikleri ile problem davranışlarının zihin engeli olan yetişkinlerden farklı olduğu belirlenmiştir (Matson, Fodstad ve Rivet, 2009; Wilkins ve Matson, 2008). Buna göre olumsuz sosyal becerileri (ağızda yemek varken konuşma, dokunulmaktan hoşlanmama, gereksinimlerinin karşılanması için beklemekte zorlanma gibi) olan düşük işlevli bireylerin problem davranışları zihin engelli (ZE) ya da YİO bireylerden daha fazlayken; olumsuz sosyal becerileri daha fazla olan ZE bireylerde problem davranışların daha fazla olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak DİO bireylerin zihin engeli olan bireylere göre sosyal beceri yetersizlikleri daha fazladır (Matson, Dempsey ve LoVullo, 2009). Ancak, sözel zeka puanları ile performans zeka puanlarının otizmliler bireylerin iletişim becerilerini yordamasına karşın sosyal yeterliklerini yordamadığı bulunmuş, zeka düzeyleri daha yüksek olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına

göre kendilerini sosyal açıdan daha yetersiz gördüğü belirlenmiştir (Klin ve diğ., 2007, Vickerstaff ve diğ., 2007).

Eğitim: Otizmlili bireylerin okul sonrası bağımsız yaşamlarında önemli faktörlerin başında eğitim gelmektedir (Howlin ve Goode, 1998). Küçük yaşlarda sunulan dil ve bilişsel beceri öğretimi otizmlili çocukların gençlik yıllarındaki iletişim ve sosyalleşmelerini yordayan önemli faktörlerdendir (McGovern ve Sigman, 2005; Szatmari ve diğ., 2003). Bu açıdan eğitime erken yaşta başlama, otizmlili çocukların sosyal becerileri edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sadece dil ve bilişsel beceri öğretimi ya da sadece sosyal beceri öğretimi yerine sosyal becerilerin otizmlili çocukların gelişimlerini destekleyen programların bir parçası haline getirilmesi önerilmekte, bunun hem sosyal beceri edinimlerini hem de bu becerileri kullanımlarını kolaylaştıran en etkili yöntem olduğu açıklanmaktadır (Strain ve Hoyson, 2000).

Erken çocukluk döneminde sunulan eğitimin otizmlili çocukların ikincil davranış problemlerinin oluşmasını önlediği, var olan becerilerin ise en üst düzeye çıkmasını sağladığı kabul edilmektedir. Eğitimin ayrıca otizmlili çocukların sosyal becerilere ilişkin güçlüklerinin aile hayatları ve işlev düzeyleri üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirdiği belirtilmektedir. Erken yaşta eğitime başlamış olan otizmlili çocukların akademik, sosyal ve dil becerileri akranlarına göre daha üst düzeyde olmakta ayrıca problem davranışlar akranlarına oranla daha az ortaya çıkmaktadır (Howlin ve Goode, 1998).

Yaş: Çocuklar doğdukları andan itibaren sürekli bir sosyal çevrenin içindedirler. Öncelikle sosyal çevrelerini anne-babaları ve diğer aile bireyleri oluştururken okul yaşamıyla birlikte akranları ve öğretmenleri ile sürekli etkileşim ve iletişim içinde olmaktadır. Çocuklar yaşları büyüdükçe etkileşim başlatmak ve sürdürmek için farklı sosyal beceriler geliştirmekte ve çevrelerinden de yeni beceriler öğrenmektedirler. Çocuklar büyüdükçe etkileşim kurmak için gereksinim duyabilecekleri sosyal beceriler çeşitlilik göstermekte, sosyal gelişimin ömür boyu süren bir süreç olması nedeniyle yaş arttıkça sosyal beceriler de değişmekte ve gelişmektedir (Ersanlı, 2005).

Yaş, otizmlı çocukların sosyal becerilerini etkilediği belirtilen önemli bir faktör olarak kabul edilmekte, yaşın artması ile otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizlikleri farklılaşmaktadır. McKinnon ve Krempa (2002) otizmlı çocuklardaki sosyal beceri yetersizliklerini küçük çocuklarda ve büyük çocuklarda olmak üzere iki grupta toplamışlardır. Buna göre küçük çocukların taklit becerileri, ortak dikkati sağlama ve diğer çocuklarla oynama becerilerinde yetersizlikler ortaya çıkmakta, anneler küçük yaşlardan itibaren çocuklarına gösterdikleri ilgiye tepki alamadıklarını ve çocuklarının başkalarıyla birlikte ya da yalnız olmalarının onlar için bir farkı olmadığını ifade etmektedirler (Anderson, 2006). Dil becerileri daha iyi olan büyük çocukların sosyal beceri yetersizlikleri ise, kendi ilgileri dışında konuşmama, arkadaşlık kurma ve sürdürme ile diğerlerinin duygularını anlamada güçlükler olarak sıralanabilir. Otizmlı çocuklar ergenlik dönemine geldiklerinde sosyal etkileşim kurmaya yönelik ilgileri artmakta (Kanner ve diğer., 1972); ancak, sosyal beceri yetersizlikleri ilişki kurmalarına engel olabilmektedir (Tse ve diğer., 2007). Klin ve diğerleri (2007) otizmlı çocukların ergenliğe girdiklerinde sosyal beceri yetersizliklerinin arttığını belirtmektedirler. Yetişkinlik döneminde ise arkadaşlık kurma, duygularını isimlendirebilme, çevresindeki etkinliklere tepkide bulunabilme, etkileşim başlatma, göz kontağı kurmada yetersizlikler görülmekte, yetişkin otizmlı bireyler yalnız olmayı tercih etmekte ve toplum içerisinde sınırlayıcı ve yineleyici davranışlarda bulunmaktadır (Matson, Dempsey ve diğer., 2009). Harris'e (1998) göre yetişkin çağa gelmiş otizmlı bir bireyin kendine yeterli olabilmesi için selamlama, diğerleriyle arasında uygun mesafe bırakma, alış veriş yapabilme, duyguları tanıyabilme, iltifat edebilme, boş zaman etkinliklerine katılabilme gibi sosyal becerileri ve sosyal becerilerin önemli olduğu etkinlikleri gerçekleştirebilmesi gerekmektedir.

Tanı: Sosyal becerileri edinme ve kullanmaya ilişkin güçlükler ile sosyal yetersizlikler otizmlı çocuklara tanı konma sürecinde temel alınan en önemli ölçütlerdir. Bu ölçütler, otizmlı çocukları ZE ve diğer gelişim geriliği olan çocuklardan ayırmakta, tanı koymada uzmanların öncelikle temel aldıkları özellikler olmaktadır. Örneğin, bireylerin çevrelerindeki sosyal uyaranlara kendiliğinden yönelmesi olarak tanımlanan sosyal dikkat sosyal yönelme, ortak dikkat ve üzüntüye dikkat etme öğelerini içerir. Dawson ve diğerleri

(2004) NG, otizmlili ve gelişimsel geriliği (GG) olan çocukların sosyal dikkate ilişkin özellikleri açısından farklı olduklarını bulmuşlardır. Buna göre, otizmlili çocuklar aynı yaştaki NG gösteren akranları ile GG olan akranlarına oranla sosyal dikkat becerilerinde daha fazla yetersizlik göstermektedirler. Benzer şekilde, otizmlili çocukların uyumsal davranışlarının GG ve gelişimsel dil geriliği (GDG) olan çocuklardan belirgin derecede farklı olduğu kabul edilmektedir (Ventola ve diğ., 2007).

Sosyal ve iletişime ilişkin yetersizlikler otizm spektrum bozukluğunun (OSB) temel özelliği olmakla birlikte, spektrum içinde yer alan diğer grupların sosyal beceri yetersizliklerinin birbirinden farklılaştığı kabul edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001). *Otizmlili* çocuklar göz kontağı kurma, iletişim kurmak için jestleri kullanma, yaşına uygun arkadaşlıklar geliştirme ile diğerlerinin duygularını anlamada güçlükler yaşamaktadırlar. Ayrıca konuşmanın olmaması veya konuşmanın var olduğu durumlarda ekolali ve şahış zamirlerini kullanmadaki güçlükler gibi iletişim yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. *Rett sendromlu* çocuklarda ise sosyal çevre ile etkileşime girmedeki güçlükler yaklaşık 5 aydan sonra ortaya çıkmakta ve bu güçlükler çocukların bilişsel becerileriyle ilişkili olmaktadır (Tsai, 1992). Diğer taraftan OSB içinde yer alan *çocukluk dezintegratif bozukluğu* 2 yaşına kadar NG gösteren çocuklarda bu yaştan sonra sosyal etkileşim, iletişim becerilerinde gerileme ve tekrarlayıcı davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001). *Asperger Sendromu* olan bireyler, sosyal beceriler açısından YİO olanlarla en çok karşılaştırılan gruptur (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin, 2004). Aspergerli çocukların sosyal beceri özellikleri sosyal iletişim ve etkileşim kurmadaki sorunlar ile kendi ilgilerine yönelik konularda konuşmada ısrarcı olmak olarak sıralanabilir. Gillberg (1989) YİO ile Aspergerli çocukların arkadaşlık kurma becerilerinin benzer olduğunu ancak Aspergerlilerin arkadaşlık kurmak ile daha ilgili olduklarını bulmuştur. Benzer şekilde Macintosh ve Dissannayake (2006b) YİO çocuklar ile Aspergerli çocukların sosyal beceri düzeyleri ve yetersizlikleri arasındaki farkların çok az olduğunu belirtmişlerdir. Aspergerli bireyler sosyal ipuçlarını yanlış anlamakta, diğerlerinin duygularını anlamada sorunlar yaşamakta ve sosyal etkileşimleri sırasında insanların duygularını anlamada zorluklar yaşamaktadırlar (Church,

Alisanski ve Amanullah, 2000; Marriage, Gordon ve Brand, 1995; Williams, 1995). Bu bireyler çevreleri tarafından kaba, kırıcı, benmerkezci, duyarsız ve nezaketsiz olarak nitelendirilmektedirler (Barnhill, Cook, Tebbenkamp ve Myles, 2002).

Yaygın Gelişimsel Bozukluk–Başka Türü Tanımlanamayan (YGB-BTT) tanısı otizm spektrum bozukluğundaki diğer tanı gruplarının belirleyici özelliklerinden bazılarını gösteren ancak hiçbir kategoriye tam olarak uymayan çocuklara konulmaktadır. Bu nedenle YGB-BTT tanısı konurken otizmlili çocuklara benzer sosyal becerileri olmasına ancak bu yetersizliklerin daha hafif düzeyde olmasına dikkat edilmektedir. YGB-BTT tanılı çocuklar ile ilgili daha az sayıda araştırma olduğu ve otizmlili çocuklara oranla sosyal ilgi bakımından daha iyi düzeyde oldukları ve otizmlili çocukların iletişim ile sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin YGB-BTT tanılı çocuklara göre daha belirgin ve daha fazla olduğu bulunmuştur (Fodstad, Matson, Hess ve Neal, 2009; Matson, Dempsey ve diğ., 2009; Mayes, Volkmar, Hooks ve Cicchetti, 1993).

Cinsiyet: Kızlar ile erkeklerin biyolojik farklılıkları ile çevrenin cinsiyete özgü belirli davranışları ödüllendirmesi, sosyal davranışlarının farklılaşmasına neden olmaktadır (Westen, 1999). Örneğin, erkek çocuklar kızlara oranla daha fazla saldırgan veya zarar verici davranış göstermektedir. Kadınların erkeklere oranla duygularını dışa vurma ve duyarlılık açısından erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin ise duygularını kontrol etme ve sosyal olayları yönlendirmede kadınlardan daha başarılı oldukları bulunmuştur (Riggio, 1986).

Okulöncesi dönemden itibaren kızlar ve erkeklerin sosyal yeterlilikleri birbirinden farklılaşabilmekte, akran ilişkilerinde cinsiyete özgü iletişim kurma ve etkileşime girme davranışlarının farklı olması ve kızlar ile erkekler için sosyal normlar tarafından belirlenen arkadaşlık geliştirme davranışlarının cinsiyete bağlı olarak değişebilmesi buna neden olmaktadır (Walker, 2005). Gresham ve Elliot (1990) okulöncesi dönemden ortaöğretim sonuna kadar sosyal becerilerini değerlendirdikleri bir grupta kızların sosyal beceri ölçeklerinden her yaşta erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlar, bu yüksek puanların, sosyal becerilerin hem anne-babalar hem de

öğretmen tarafından değerlendirildiği zaman görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde erkeklerin problem davranışlar alt ölçeğinden kızlara oranla daha yüksek puanlar aldığı da görülmüştür.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardan toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda da erkeklerin kızlara oranla daha fazla dışsallaştırılmış problem davranışlar sergiledikleri, daha yüksek düzeyde sosyal kaygı ve içselleştirilmiş problem davranış eğilimleri olduğu, kızların ise sosyal olarak daha girişken oldukları, aynı zamanda insanlara daha fazla yardımcı olma eğiliminde oldukları bulunmuştur (Thorell ve Rydell, 2008).

Cinsiyetin otizmde de önemli bir faktör olduğu bilinmekte, otizmin erkeklerde görülme sıklığının kızlara oranla yaklaşık 4 kat daha fazla olduğu görülmektedir (Lord ve diğ., 1982; Volkmar, Szatmari ve Sparrow, 1993). Bazı araştırmacılar otizmlili kızların erkeklere oranla zihinsel yetersizliklerinin daha fazla olduğunu; normal ve üstü zekaya sahip kızların ise otizmden çok YGB-BTT tanısı aldıklarını bulmuşlardır (Lord ve diğ., 1982; Volkmar ve diğ., 1993). Başka bir deyişle araştırmacılar otizmin kızlarda daha ağır yetersizliklere yol açtığını belirtmekte, hafif derecede zihin engeli olan ve olmayan otizmlili erkeklerin kızlara oranla sosyal beceriler ve iletişim davranışları açısından daha fazla yetersizlikleri olduğunu kabul etmektedirler (McLennan ve diğ., 1993). Ancak otizmlili kızlarla erkekler arasında sınırlayıcı, yineleyici davranışlar açısından farklılıklar olmadığı da görülmüştür (Lord ve diğ., 1982).

Problem davranışlar: Otizmlili çocukların sergiledikleri problem davranışlar akranları tarafından red edilmelerine yol açmakta (Frea, 1995), red edilen ve uygun sosyal davranışları kullanmada sorunlar yaşayan bir çocuk ise ilgi çekmek, zor durumlardan kaçınmak ya da kendini ifade etmek için problem davranışlar sergileyebilmektedir (Day, Horner ve O'Neill, 1994). Çevre ve etkileşimde çok önemli olan sosyal becerilerin yetersiz olması problem davranışlara yol açabilmekte, bazı otizmlili çocukların sergiledikleri el çırpma, sallanma gibi yineleyici (basmakalıp) davranışlar ile kendine zarar verme, saldırgan oyun kurma gibi uygun olmayan davranışlar da (Wall, 2004)

akranları ile birlikteliklerini ve sosyal ilişkilerini sürdürmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. DİO bireylerin problem davranışlar sergilemesi günlük yaşamlarını devam ettirmelerini de güçleştirmektedir (Matson ve Rivet, 2008). Matson, Fodstad ve diğerleri (2009) otizmlili yetişkinlerle yaptıkları çalışmalarında otizmlili bireylerin olumsuz sosyal becerilerinin yani sergiledikleri olumsuz sosyal davranışların, stereotipi, saldırganlık, kamu mallarına zarar verme ve benzeri problem davranışları yordadığını bulmuşlardır. Araştırmacılara göre sosyal davranışlarla davranış sorunları arasındaki ilişki otizmlili yetişkinlerde ZE bireylere oranla daha güçlüdür.

Otizmden etkilenme düzeyi ve eğitim ortamı: Otizmden etkilenme düzeyi otizmlili çocukların sosyal beceri edinimleri ve kullanımlarını etkileyen diğer bir faktör olarak kabul edilmektedir. YİO çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte, akranlarıyla aynı ortamda eğitim almakta, böylece akranlarının onlara model olma ve birbirleriyle doğal ortamlarda etkileşime girme fırsatları bulunmaktadır (Koegel ve Koegel, 1995). Bütünleştirilmiş ortamların otizmlili çocukların sosyal becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmalarda çelişkili bulgular elde edilmiştir. Bazı araştırmacılar çalışmalarında bütünleştirilmiş ortamlara devam eden otizmlili çocukların daha fazla sosyal katılım gösterdiklerini ve sosyal etkileşimlere girdiklerini, daha fazla sosyal destek alıp verdiklerini ve daha büyük arkadaşlık ağları olduğunu bulmuşlardır (Fryxell ve Kennedy, 1995; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis ve Goetz, 1994; Akt., Harrower ve Dunlap, 2001). Ancak, otizmlili çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri, akranları ile sosyal etkileşim fırsatlarının artması nedeniyle yararlı bulunmasına karşın, akranlarla aynı sınıfta bulunma kendi başına engelli bireylerin uygun eğitim almalarını garantilememektedir (Hunt ve Goetz, 1997). Kamps ve diğerleri (2002) engelli olmayan akranları ile birlikte genel eğitim kurumlarına devam eden otizmlili çocukların, akran eğitimi yapılmamış akranlarıyla daha az karşılıklı etkileşime girdiklerini ve etkileşimlerinin daha kısa süreli olduğunu bulmuşlardır. Aynı araştırmacılar bir diğer çalışmalarında tüm sınıfa sosyal beceri öğretimi yapmışlar; uygulama sonucunda otizmlili çocuklarla akranlarının birlikte oyun oynama sıklığının ve süresinin arttığını bulmuşlardır (Kamps ve diğerleri; 1992). Bu bulguların, akranlara ya da otizmlili çocuklara eğitim yapılmadan,

engelli olmayan akranları ile aynı ortamda bulunan otizmli çocukların sosyal becerilerinin olumlu yönde gelişmeyeceğini gösterdiği düşünülmektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmenin destek alması (örn., yardımcı öğretmen ile işbirlikçi öğretim yapması) ve programda uyarlamalar yapılması gibi düzenlemelerin engelli çocukların sınıf arkadaşlarıyla sosyal etkileşimlerinin sıklığı ile sosyal etkileşime girilen akran sayısını artırdığı bulunmuştur (Kennedy, Cushing ve Itkonen, 1997). Otizmli çocukların ilköğretim düzeyinde genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin bu tür çalışmalar yapılmışsa da ortaöğretim ve lise yaşlarındaki otizmli çocuklara ilişkin çalışmalar sınırlıdır (Harrower ve Dunlap, 2001).

Kardeş sahibi olma: Kardeş sahibi olmanın, sosyal beceriler ile ilişkili olduğu kabul edilen faktörlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Kardeşi olan NG gösteren çocuklar daha fazla yakınlık duygusu geliştirmekte ve etkileşimlerinin sıklığı artmaktadır (Abramovitch, Corter, Pepler ve Stanhope, 1986). Örneğin otizmli ve Down sendromlu çocukların kardeşleriyle etkileşimlerinin incelendiği bir çalışmada, engelli olmayan çocukların kardeşlerinin doğmasıyla birlikte zaman içerisinde kardeşlerle etkileşimlerinde büyük artışlar gözlenmiş; benzer şekilde engelli çocukların da kardeşleriyle etkileşimlerinin arttığı ancak bu artışın NG gösterenlerden daha az olduğu bulunmuştur (Knott ve diğ., 2007). Sonuçta kardeşi olan otizmli çocukların sosyal etkileşimlerinin zamanla arttığı ancak bu artışın NG gösteren çocuklar ile Down sendromlulardan daha yavaş olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Otizmli çocukların sosyal becerilerindeki sınırlılıkları nedeniyle, bu becerilere ilişkin gereksinimlerine odaklanan eğitim programları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Geliştirilen sosyal beceri programlarının çocukların gereksinimlerini karşılayabilmesi ve çocuk için işlevsel becerilerin öğretilmesi için öncelikle sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve böylece yetersiz olan ve öğretilmesi gerekli olan becerilerin belirlenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan geliştirilen sosyal beceri programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programlarda

gerekli değişikliklerin yapılması için de otizmli çocukların sosyal becerilerinin geçerli ve güvenilir yöntemler ve araçlarla değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Sosyal beceriler beş temel yöntem ile değerlendirilmektedir. Bu yöntemler davranışları doğrudan gözleme, çocuğu iyi tanıyan anne baba ya da akran gibi kişilerle yapılandırılmış görüşmeler yapma, öz-değerlendirme (self-report), sosyometri yöntemi ve dereceleme ölçeklerini kullanmak olarak sayılabilir (Merrell, 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesinde tek bir yaklaşım yerine sosyal becerilerin daha kapsamlı olarak değerlendirilebilmesi için birden fazla yaklaşımı bir araya getiren bir bakış açısı hakim olmaya başlamıştır. Sosyal beceri yetersizlikleri belirlenirken hem anne-babalar hem öğretmenlerin geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçeklerini doldurması ve kendilerinden çocukların davranışlarına yönelik görüşme yolu ile bilgi alınması ve çocukların doğal ortamlarında gözlenmesi yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilmektedir.

Davranış gözlemleri: Davranış gözlemleri, sosyal davranışların sergilendiği doğal ortamlarda izlenmesi ve kaydedilmesi olarak tanımlanabilir (Elliot ve Gresham, 1987). Gözlem sürecinde, çocukların akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle iletişime girdikleri ortamlarda sergiledikleri davranışlar, davranışın özelliğine uygun olarak seçilen teknik ile gözlenir. Davranış gözlemleri içinde sıklık kaydı, süre kaydı, bekleme süresi kaydı gibi kesin kayıt teknikleri ile aralık kaydı ve zaman örnekleme gibi yaklaşık kayıt teknikleri yer almaktadır. Gözlem yöntemi ile sosyal davranışların gözlenebilir özelliklerine yönelik güvenilir niceliksel bilgi elde edilmektedir. Otizmli çocukların hem sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve gereksinim duydukları sosyal becerilerin belirlenmesi hem de uygulanan müdahalenin etkilerinin belirlenebilmesi için davranış gözlemi sıklıkla kullanılmaktadır (Aldred, Green ve Adams, 2004; Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthews ve Tassé, 2006; Crozier ve Tincani, 2005; Gonzalez-Lopez ve Kamps, 1997; Kalyva ve Avramidis, 2005; Laushey ve Heflin, 2000; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Stewart, Carr ve LeBlanc, 2007).

Son yıllarda çocukların hangi sosyal becerileri öğrenmelerinin işlevsel olduğunu belirlemek amacı ile doğrudan gözlem yöntemi bağlamsal bir yaklaşım içinde kullanılmaya başlanmıştır (Warnes, Sheridan, Geske ve Warnes, 2005). Bu yaklaşımda sosyal yeterlilikle ilgili bir değerlendirme yapılır ve çocuk için belli ortamlarda gerekli görülen sosyal davranışların neler olduğunu belirlenmesi amaçlanır. Davranış gözlemlerinin temel avantajı, çocukların doğal ortamlarında gözlemlenerek sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin doğrudan bilgi toplanması ve müdahaleden sonra aynı yöntemler kullanılarak çocukların sosyal becerilerinde gelişme olup olmadığının belirlenmesidir. Yöntemin temel dezavantajı ise, gözlemlerin doğru ve güvenilir şekilde yapılabilmesi için gözlemcilerin eğitilmesinin uzun ve pahalı bir çalışmayı gerektirebilmesidir (Merrell, 2001).

Sosyometri: Çocukların bir grup içerisinde sosyal durumunu/statüsünü ortaya koymak, bir başka deyişle akranları tarafından kabul edilen ve red edilen çocukları belirlemek amacıyla kullanılan bir değerlendirme yöntemidir (Elliott ve Gresham, 1987, Moreno, 1978; Akt., Hall ve Smith, 1996, Ozonoff ve Miller, 1995). Yöntemin önemli avantajı, akranları tarafından reddedilen çocukları belirlemede kullanılabilmesidir, ancak doğrudan çocukların sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin bilgi içermemesi, sosyal yeterliliklerin sadece akranlar tarafından değerlendiriliyor olması yöntemin dezavantajı olarak kabul edilmektedir.

Görüşmeler: Sosyal davranışları sergileyen çocuğun kendisi, akranları, anne-babası ve/veya öğretmenleri ile görüşme yapılarak çocuğun davranışlarına ilişkin bilgi toplanan bir yöntemdir. Bu yöntem ile çocuğun davranışları gözlenerek niteliksel bilgi elde edilmekte ve genellikle görüşme yöntemi davranış gözlemleri ile birlikte kullanılmaktadır. Görüşme yapma, otizmlili çocukların sosyal becerilerine yönelik bilgi edinmek için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Aldred ve diğ., 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Parsons, 2006; Stewart ve diğ., 2007). Yöntemin önemli avantajı çocuk için önemli kişilerin (anne, baba, öğretmen, akran) ve çocuğun kendisinin, beklenen/kabul gören sosyal davranışların neler olduğunu belirtmelerini sağlamasıdır. Yöntem, uygulanan bir müdahalenin etkililiğini belirlemek

amacıyla da kullanılmaktadır. Görüşme yapmanın önemli dezavantajı, nesnel değil öznel bilgi sağlaması ve müdahalenin etkilerinin belirlenmesinde doğrudan kullanılamamasıdır (Merrell, 2001).

Öz-değerlendirme araçları: Bu yöntem ile sosyal davranışlarıyla ilgili bilgi toplanmak istenen çocuk kendi davranışlarını değerlendirir, bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler norm grubu olan akranlardan toplanan verilerle karşılaştırılır. Cümle tamamlama, resim çizme gibi yöntemler çocuğun kendi davranışlarını nasıl gördüğüne ilişkin bilgi verir. Kendini değerlendirme araçları, doğrudan gözlem yöntemleriyle elde edilenlere ek bilgi sağlayabilir ancak sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi amacıyla tek başına kullanımı yeterli olmamaktadır (Merrell, 2001).

Dereceleme ölçekleri: Çocuğun kendisinin, anne, baba ve öğretmen gibi çocuk için önemli diğer kişilerin çocuğun sosyal becerilerini değerlendirdikleri araçlardır. Bu araçlarda ölçeği dolduran kişinin sırayla verilen çeşitli yargılara/cümlelere sayısal bir değer vermesi gerekmektedir (Oppenheim, 1966). Dereceleme ölçekleri çocuk için önemli kişiler tarafından kısa sürede doldurulabilmekte ve norm çalışması yapılmış olan dereceleme ölçekleri kullanılarak yüzlerce hatta binlerce öğrencinin sosyal becerileri kolayca değerlendirilebilmektedir. Bu ölçekler değerlendirilen öğrencinin/öğrencilerin, sosyal beceri yetersizliklerini norm grubuyla karşılaştırabilme imkanı sunmaktadır (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez ve Putnam, 2005).

Sosyal becerilerin dereceleme ölçekleri ile değerlendirilmesinin birçok avantajı bulunmaktadır: (1) Dereceleme ölçekleri ile değerlendirme yapmak davranış gözlemine oranla daha ucuzdur ve değerlendirmeyi yapacak kişilerin eğitimi kısa sürelidir, (2) Doğrudan gözlem yöntemleriyle görülemeyecek az sıklıkta görülen ancak önemli olan davranışlar hakkında bilgi almamızı sağlar, (3) Kendini değerlendirme teknikleri ve görüşmelere oranla daha güvenilir ve objektif bilgiler verir, çünkü hem sorular herkese aynı şekilde sunulur hem de cevapların gizliliği sağlanır, (4) Kendi davranışlarıyla ilgili bilgi veremeyecek küçük çocuklar için uygulanabilir, (5) Dereceleme ölçekleri çocuğun doğal

ortamlarında gözlenmesi ile doldurulur, (6) Değerlendirme, çocuğu iyi tanıyan anne-baba, öğretmen gibi çocuk için önemli kişiler tarafından yapılır (Merrell, 1999; Akt.; Merrell, 2001).

Dereceleme ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliğini etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi ölçeği dolduran kişinin de farkında olmadığı çeşitli değişkenlerin değerlendirme sonucunu etkileyebilmesidir (Oppenheim, 1966). Örneğin, bir çocuğu hem annesinin hem öğretmenin değerlendirilmesi istendiğinde her iki ölçüm arasındaki ilişki düşük çıkıyorsa bunun sebebinin öğretmenin çocuğu aynı yaş grubundan diğer çocuklarla karşılaştırması, annesinin ise ailesindeki çocuklarla ve çocuğun az sayıdaki arkadaşıyla karşılaştırması nedeniyle olduğu söylenebilir. Diğer bir etmen ise “hale etkisi” olarak isimlendirilen ve kişinin değerlendirmeyi, değerlendirme yaptığı bireyin iyi ya da kötü özelliklerinin etkisiyle yapmasıdır (Kuzgun, 1991). Örneğin çocuğun akademik başarısı yüksekse sosyal becerilerini olumlu değerlendirmek veya akademik başarı düşük olduğu için sosyal becerileri de olumsuz değerlendirmek gibi. Dereceleme ölçeklerinde karşılaşılan diğer bir sorun da ölçeği yanıtlayan kişinin yanlılığıdır (Karasar, 2006). Ayrıca bilgi alınan kişi gerçekleri beğenilmeme kaygısıyla çarpıtabilir. Anne-babalar değerlendirme ölçeklerini doldururken, çocuklarının beğenilmesini istedikleri için verdikleri cevapları istedik yönde değiştirebilirler. Ayrıca ölçeği dolduran kişi cümleleri anlamakta zorlanıyorsa cevapları boş bırakabilir ki bu durum da veri kaybına neden olabilir. Ölçekler anne babadan veri toplamak amacıyla eve yollandığı zaman geri dönüş oranı ölçeği dolduran kişiler yeterince güdülenmediğinden çok düşük olabilmekte; benzer şekilde ölçeği dolduran kişilerin verdikleri cevapların içtenliği ve gerçekliği bilinmemektedir (Karasar, 2006).

Dereceleme ölçeklerinin geçerliğini etkileyen diğer bir etmen de sabit (değişmez) hatadır (Kuzgun, 1991). Burada dereceleme yapan kişi uç cevaplar vermekten kaçınarak ortada kalan cevaplara yönelebilmekte bu da yaptığı değerlendirmenin geçerliğini azaltmaktadır. Benzer bir şekilde dereceleme yapılması istenen özelliği bilmeyen veya anlamayan kişiler “mantık hatası” yaparak derecelemelerinin geçerliğini düşürmektedir (Kuzgun,

1991). Dereceleme yapan kişiler “yetersiz gözlemden ileri gelen hata” yaparak aslında yeterince gözlemedikleri davranışları değerlendiriyorlarsa bu durum yapılan değerlendirmenin geçerliğini azaltmaktadır (Kuzgun, 1991). Bazen de değerlendirme yapanlar kişileri olumsuz değerlendirmemek için hep olumlu puanlar vermeye yönelerek “cömertlik hatası” yaparlar (Kuzgun, 1991). Bunlara ek olarak sosyal beceri ölçeklerindeki sorular veya maddeler, çocukların davranışlarına odaklanacağı yerde, aile geçmişi veya davranışın sonucunu değerlendirebilir; bazı maddeler genel özellikleri (örn., “diğerlerine karşı naziktir”) ölçerken bazı maddeler belirli davranışlara (örn., “diğerlerine iltifat eder”) odaklanabilir (Gresham ve Elliot, 1990). Bunlara ek olarak farklı sosyal beceri değerlendirme ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin düşük olması, davranışların sınıftan eve, dersten derse değişiklik göstermesi ve farklı zamanlarda yapılan değerlendirmelerde zamanla davranışların değişmesinden dolayı ölçeklerin geçerliğini düşürmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998). Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bu özelliklere sahip sosyal beceri ölçeklerinin, sosyal beceri öğretimi programlarının geliştirilmesi ve öğretimin etkisinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmasının uygun olmadığı kabul edilmektedir.

Davranış dereceleme ölçeklerinin farklı gruplardan toplanan verilerle geçerlik güvenilirlikleri yapılmış ve yaygın olarak kullanılan türleri bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemidir (SBDS, Social Skills Rating System; SSRS, Gresham ve Eliot, 1990). Ayrıca, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ; Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori ve Helsel, 1983); Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment; WMS); Okul Sosyal Davranış Ölçeği (School Social Behavior Scale); Waksman Sosyal Beceriler Dereceleme Ölçeği (Waksman Social Skills Rating Scale) (Akt., Demaray ve Ruffalo, 1995) gibi ölçekler de engelli olan ve olmayan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan dereceleme ölçekleridir.

Anne-babaların, öğretmenlerin ve akranların listelenen sosyal davranışları puanlaması şeklinde uygulanan dereceleme ölçekleri, otizmlili çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, sosyal beceri öğretimi programının hazırlanması ve uygulanan programların etkililiğinin değerlendirmesi amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından otizmlili çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde en yaygın olarak kullanılan ölçek SBDS'dir (Bellini, 2006; Frankel, Myatt ve Feinberg, 2007; Koning ve Magill-Evans, 2001; Macintosh ve Dissanayake, 2006b; Ozonoff ve Miller, 1995). Bu ölçek çeşitli araştırmalarda otizmlili çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılarak otizmlili çocukların sosyal beceri yetersizlikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Bellini, 2006; Frankel ve diğ., 2007; Koning ve Magill-Evans, 2001; Macintosh ve Dissanayake, 2006b; Ozonoff ve Miller, 1995). Engelli olmayan bireylerin sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan SBDS, MÇSBDÖ gibi dereceleme ölçeklerinin otizmlili çocukların yanı sıra diğeri engel gruplarındaki çocukları da değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bu ölçeklerde yer alan maddelerin bir kısmının otizmlili çocuklara özgü sosyal beceri yetersizliklerini değerlendirebildiği genellikle madde sayılarının az olması nedeniyle küçük gruplara uygulanan müdahale programlarının etkisini ölçmede sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Bellini ve Hopf, 2007). Benzer şekilde bu ölçekler kullanılarak sosyal becerilerde müdahale sonrası ortaya çıkan değişimin güvenilir olarak saptanamadığı belirtilmektedir (Tse ve diğ.,2007).

Sosyal becerilerin otizmin temel özelliği olduğu, sosyal özelliklerinin otizmlili çocukları diğerielerinden ayırdığı ve bu çocukların/bireylerin kendilerine özgü sosyal beceri yetersizlikleri olduğu düşüncesinden hareketle araştırmacılar bu gruba özgü sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek amacıyla yeni dereceleme ölçekleri geliştirmeye çalışmışlardır. Oldukça az sayıda olan bu araçlardan birisi Sosyal Duyarlılık Ölçeği'dir (Social Responsiveness Scale; Constantino ve diğ., 2003). Bu ölçek otizmlili bireylerin sergileyebileceği sosyal beceri yetersizliklerini içeren 65 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve/veya anne babaların doldurabildiği bu ölçek çocukların sosyal becerilerini üç alanda değerlendirmektedir. Bunlar karşılıklı

sosyal etkileşimler, duygusal ve sosyal ipuçlarını anlama ve diğerleriyle etkileşime girmeye istekliliktir. Ölçek maddeleri otizmlı çocukların tanı almalarını sağlayan sosyal yetersizlikler, iletişim güçlükleri ve yineleyici davranışları da içermektedir. Sosyal Duyarlılık Ölçeği, otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerini değerlendirmekten çok otizm ile diğer psikiyatrik bozuklukları ayırt etmek için, başka bir deyişle ayırıcı tanıyı kolaylaştırmak amacı ile geliştirilmiştir (Constantino ve diğ., 2003).

Bellini ve Hopf (2007) diğer dereceleme ölçeklerinin dezavantajlarını ortadan kaldıran, Otizm Sosyal Beceriler Profili'ni geliştirmişler (Autism Social Skills Profile), bu ölçeğin amacını 6–17 yaş otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek olarak tanımlamışlardır. Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP), içerdiği sosyal beceriler açısından daha kapsamlıdır ve otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerini temel almaktadır. Örneğin, otizmlı çocukların tanılanmasında en önemli ölçütlerden biri olan sosyal karşılıklılık Constantino ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen Sosyal Duyarlılık Ölçeği ile ölçülebilen bir özellik olmasına karşın, OSBP hem sosyal karşılıklılığa ilişkin daha fazla madde içermekte ve bu özelliği daha ayrıntılı olarak değerlendirmeye imkan vermekte hem de çocukların iletişim özelliklerine ilişkin maddeler içerdiğinden diğer dereceleme ölçeklerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. OSBP iki amaçla kullanılabilir. Bunlardan ilki, otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek ve yetersizlikleri temel alan müdahale programı oluşturmak, ikincisi ise uygulanan müdahale programının etkililiğini ölçmektir. Ölçek ile sosyal karşılıklılık ve iletişim başlatma becerilerinin yanı sıra başkalarının yerine kendisini koyabilme ve sözel olmayan iletişim becerileri gibi yetersizliklere ilişkin bilgiler de elde edilebilmektedir. Çocuk için anne-baba, öğretmen gibi önemli bir yetişkin tarafından doldurulabilen bu ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede OSBP'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği kabul edilmiştir.

Çocukların davranışlarını bütünüyle anlayabilmek için araştırmacılar sosyal becerileri değerlendirirken hem anne-babalardan hem de

öğretmenlerden bilgi almanın önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Böylece çocukların farklı ortamlarda ve farklı insanlarla olan davranış örüntüleri ortaya konurken, çocukların davranışlarına ilişkin geçerli bilgi de elde edilmiş olmaktadır (Glover-Gagnon, Nagle ve Nickerson, 2007). Sosyal becerilere ilişkin ölçekler anne-babaların çocuklarının birçok ortamdaki davranışlarına yönelik sahip oldukları uzun dönemli bilgiyi yansıtırken, öğretmenler NG gösteren çocuklara ilişkin bilgi sahibi olmaları nedeniyle çocukların davranışlarını akranlarıyla karşılaştırarak bilgi verebilmektedirler (Macintosh ve Dissanayake, 2006b). Bu nedenle çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi toplarken hem anne-babaların hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının çocuğun davranışlarına ilişkin geniş kapsamlı bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazında hem anne-babalardan hem de öğretmenlerden çocuklara ilişkin bilgi alınan çalışmalarda bu iki grubun davranışları değerlendirme tutarlılığının düşük olduğu belirtilmektedir (Fagan ve Fantuzzo, 1999; Glover-Gagnon ve diğ., 2007; Hinshaw, Han, Erhardt ve Huber, 1992; Macintosh ve Dissanayake, 2006b, Manz, Fantuzzo ve McDermott, 1999; Winsler ve Wallace, 2002). Anne-babalarla öğretmenlerin verdiği bilgilerdeki bu farklılıkların şu sebeplerden olabileceği ileri sürülmüştür (Glover-Gagnon ve diğ., 2007): (1) Öğretmenlerle anne-babalar çocukları farklı ortamlarda gözlediğinden davranışlara ilişkin yargıları da farklı olmaktadır, (2) Öğretmenler çocukları akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirirken anne-babalar kendi çocuklarını farklı çocuklarla birlikte çok fazla gözlemediğinden değerlendirmede bu tür farklılıklar görülmektedir, (3) Anne-babalarla öğretmenlerin çeşitli davranışlara olan hoşgöruları farklı olabilmektedir ve (4) Anne-babalar sadece bir çocuk için değerlendirme yaparken, öğretmenlerin birçok çocuğu değerlendirmeleri yorgunluk ve önyargıya neden olabilmektedir. Bu farklılıklara karşın anne-baba ve öğretmenlerden alınan bilgiler temel alınarak eğitim programları oluşturulması, bu durumda çocuklara uygulanan müdahalelerin daha etkili olacağı ve anne-babaların eğitim programlarına daha fazla katılım göstereceği alanyazında belirtilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde otizmlı çocukların sosyal becerilerini araştıran çalışmalar üç grupta ele alınacaktır. Birinci grup çalışmalarda otizmlı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçekleri tanıtan çalışmalar açıklanacak, ikinci grupta ise otizmlı çocukların sosyal becerilerine ilişkin özelliklerini araştıran çalışmalara yer verilecektir. Üçüncü grup çalışmalarda ise sosyal becerilere etki eden faktörleri araştıran çalışmalar incelenecektir.

Otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede en sık kullanılan ölçeklerden biri Sosyal Beceri Dereceleme Sistemidir (SBDS; Social Skills Rating System; Gresham ve Elliot, 1990). SBDS'nin hem anne-baba hem öğretmen formları bulunmaktadır. Ölçeğin öğretmen formunda sosyal becerileri ölçen 30 madde bulunurken anne-baba formunda bu sayı 38'dir. Ölçeğin hem anne-baba hem de öğretmen formlarında işbirliği, atılganlık, kendini kontrol alt ölçekleri bulunurken anne-baba formunda ek olarak sorumluluk alt ölçeği yer almaktadır. Ölçeğin kabul edilebilir iç tutarlılığı, test-tekrar test ve gözlemciler arası güvenilirliği, kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin anne-baba öğretmen formları arasındaki ilişkinin düşük olduğu bulunmuştur.

Otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede kullanılan diğer bir ölçek Sosyal Duyarlılık Ölçeğidir (SDÖ; Social Responsiveness Scale; Constantino ve diğ., 2003). Ölçek maddeleri otizmlı çocukların tanı almalarını sağlayan sosyal özelliklerine, iletişimdeki güçlüklerine ve sınırlayıcı/tekrarlayıcı problem davranışlarına ilişkin maddeler içermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği, test-tekrar test ve gözlemciler arası güvenilirliği yapılmış geçerli, güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin alanyazında otizmlı bireyleri diğer tanı gruplarından ayırt etmek için kullanıldığı görülmektedir (Constantino ve Todd, 2000, 2003; Constantino ve diğ., 2003, 2009).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ; Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori ve diğ., 1983) otizmlı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede

kullanılan diğ er bir ölçektir. Hem öğretmenler hem de bireyin kendisinin doldurabileceği iki formu bulunmaktadır. Öğretmen formu toplam 64 maddeden oluşan ölçek iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler atılganlık/dürtüsellik ve uygun sosyal becerilerdir. Ölçeğin yapı geçerliği, test-tekrar test güvenilirliği yapılmış ayrıca zihin, görme ve işitme engelli ve duygusal bozuklukları olan çocuklarda kullanılabileceği belirtilmiştir. Aracın otizmlili çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. (Matson, Compton ve Sevin, 1991). Otizmlili çocukların MÇSBDÖ'den aldıkları toplam puan ve uygun sosyal beceriler alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının NG gösterenlere oranla daha düşük, atılganlık/dürtüsellik puanlarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur (Matson ve diğ., 1991).

Ağır ve çok ağır düzeyde ZE bireylerin sosyal beceri yeterlilikleri ve yetersizliklerini belirlemek için geliştirilmiş olan Matson Ağır Engelli Bireyler için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MAEBSBDÖ; Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation, MESSIER; Matson, Carlisle ve Bamburg, 1998) otizmlili bireylerin de sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede kullanılabilen diğ er bir ölçektir. Ölçek 84 maddeden ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler olumlu sözel, olumlu sözel olmayan, genel olumlu, olumsuz sözel, olumsuz sözel olmayan ve genel olumsuz sosyal beceriler olarak isimlendirilmiştir. Birey için anne-baba gibi önemli kişiler tarafından doldurulabilen MAEBSBDÖ'nin yapı geçerliği, gözlemciler arası güvenilirliği, test tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılığı belirlenmiş ve kabul edilebilir psikometrik özellikleri olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ZE bireylerle otizmlili bireyleri ayırt ettiği bulunmuştur (Matson, Dempsey ve diğ., 2009; Matson, Fodstad ve diğ., 2009, Wilkins ve Matson, 2008).

Otizmlili bireylerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek için yaygın olarak kullanılan diğ er bir ölçek ise Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeğidir (VUDÖ; Vineland Adaptive Behavior Scales; VABS; Sparrow, Balla ve Cicchetti, 1984). Anne-babaların doldurabileceği VUDÖ'nün sosyalleşme, iletişim, günlük yaşam ve motor beceriler olmak üzere 4 faktörlü bir yapısı vardır. Anne-babalar ile görüşme yapılarak doldurulabilen VUDÖ'nün

gelişimsel gerilik (GG) veya gelişimsel dil geriliği (GDG) olan çocuklarla otizmlili çocukları ayırt ettiğine dair bulgular bulunmakta (Ventola ve diğ., 2007), buna karşın ölçeğin sosyalleşme alt ölçeğinin yaygın gelişimsel bozukluk-başka türlü tanımlanamayan (YGB-BTT), ZE ve DİO bireyleri ayırt etmediği bilinmektedir (Klin ve diğ., 2007). Ancak, İtalya’da yapılan bir araştırmada 23 otizmlili çocuk ile kronolojik ve gelişimsel yaş olarak onlarla eşleştirilmiş otizmlili olmayan 27 çocuk (orta ile ileri derecede gelişimsel yetersizliğe sahip) arasında uyumsal beceriler açısından fark olup olmadığına bakılmıştır (Fenton, D’Ardia, Valente, Del Vecchio, Fabrizi ve Barnabei, 2003). VUDÖ ile karşılaştırılan iki grup arasında araştırmacılar sosyalleşme açısından anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre otizmlili olan çocuklar ile GG olan çocukların sosyal becerileri VUDÖ kullanılarak ayırt edilememektedir.

Bellini ve Hopf (2007) 6–17 yaş arası otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla bir sosyal beceri profili (Otizm Sosyal Beceriler Profili; OSBP; Autism Social Skills Profile; ASSP) geliştirmişler, 340 çocuk ve gençten topladıkları verilerle profilin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Çalışma sonucunda otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin yaş ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ancak zeka düzeylerine göre farklılaştığını, ayrıca ölçeğin YİO ve DİO bireyleri ayırt ettiğini belirlemişlerdir.

Otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerinin NG gösteren akranlarından farklı olduğu belirtilmektedir. Örneğin SBDS kullanarak yapılan bir çalışmada Koning ve Magill-Evans (2001) 12–15 yaş arası 21 Aspergerli ile aynı yaş ve zeka düzeyindeki 21 NG gösteren gencin sosyal becerilerini hem anne-baba hem de öğretmenlerinden veri toplayarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta SBDS’nin hem anne-baba hem öğretmen formunun Aspergerli ve NG gösteren çocukları ayırt ettiği, Aspergerli çocukların NG gösterenlerden bir standart sapma daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir.

Macintosh ve Dissanayake (2006b) 20 YİO olan, 17 Aspergerli ve 19 NG gösteren çocuğun sosyal becerilerini anne-babalardan ve öğretmenlerden

SBDS ile veri toplayarak karşılaştırmışlardır. Çalışma grubu 4 yaş ile 10 yaş arasındaki erkek çocuklardan oluşmuştur. Araştırmacılar ölçeğin hem anne-baba hem de öğretmen formunun her üç grubu da ayırt ettiğini bulmuşlardır. Çalışma grubundaki çocukların SBDS'den aldıkları puanları, NG gösteren çocukların puanları ile karşılaştırmışlar; sonuçta otizmlili ve Aspergerli çocukların bu gruptan daha düşük puanlar aldıklarını bulmuşlardır.

Bir başka çalışmada araştırmacılar MÇSBDÖ'yü kullanarak NG gösteren çocuklarla otizmlili çocukların sosyal beceri yetersizliklerini karşılaştırmışlardır (Matson, Stabinsky ve Sevin, 1991). Araştırmacılar araştırma grubundaki 17 otizmlili çocuk ve genç ile yaş, cinsiyet ve ırk olarak eşleştirilen 2–21 yaş arası 17 NG gösteren çocuk ve gencin sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. Sonuçta otizm tanılı çocuk ve gençlerin MÇSBDÖ'den alınan toplam puan ve olumlu sosyal davranışlar ve atılganlık/dürtüsellik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile NG gösterenlerin aldığı puanlar arasında anlamlı farklar olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre otizmlili çocukların her iki alt ölçekten de NG gösterenlere göre daha düşük puanlar almışlardır. Araştırmacılar ölçek maddelerini incelediklerinde otizmlili çocuk ve gençlerde en sık görülen uygun olmayan sosyal davranışların "Bir şeyler için beklemek zorunda kaldığında sinirlenir", "İstediklerini başkalarına yaptırmaya çalışır" ve "İnatçıdır" olduğunu belirlemişlerdir.

Otizmlili yetişkinlerle ZE bireylerin sosyal beceri yetersizliklerini karşılaştırdıkları çalışmalarında Matson, Dempsey ve diğerleri (2009) 167 ZE 169 otizmlili bireyi MAEBSBDÖ ile değerlendirmişlerdir. Sonuçta araştırmacılar ağır derecede ZE bireylerin sosyal beceri yetersizliklerinin otizmlili bireylerden daha az olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yaşları 20 ile 81 arasında değişen 143 zihin engelli otizmlili birey ile 114 ZE bireyin sosyal becerileri ile problem davranışlarını MAEBSBDÖ ölçeğini kullanarak karşılaştırdıkları çalışmalarında Matson, Fodstad ve diğerleri (2009) otizmlili grup için olumsuz sosyal becerilerin (örneğin, olumsuz sözel, sözel olmayan ve genel olumsuz MAEBSBDÖ alt ölçekleri) saldırganlık/yıkıcılık, stereotipi, karışıklık çıkarma ve tüm problem davranışlar

ile yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda araştırmacılar olumlu sosyal becerileri olanların da saldırganlık/yıkıcılık, stereotipi, kamu mallarına zarar verme ve tüm problem davranışlarda daha yüksek puanlar aldığını belirlemişlerdir. Zihin engeli olan grupta ise genel olumsuz sosyal beceriler ile saldırganlık/yıkıcılık ve toplam problem davranışlar arasında olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Wilkins ve Matson (2008) YGB-BTT tanılı, ZE ve DİO olan 16–81 yaş arası 72 yetişkinin sosyal becerilerini MAESBDÖ ve VUDÖ ile değerlendirmişler ve MAESBDÖ'den alınan puanlara göre sosyal beceri yetersizliklerinin en fazla DİO bireylerde görüldüğünü belirlemişlerdir. YGB-BTT tanılı kişilerin ise DİO bireylerden daha az yetersizlikleri olduğu görülmüştür. Otizmlili bireylerin sözel ve sözel olmayan olumlu sosyal beceriler ile sözel olmayan olumsuz sosyal davranışlarda diğer gruplardan farklılaştığı bulunmuştur. MAESBDÖ'nün genel olumsuz ve olumsuz sözel alt ölçekleriyle VUDÖ'nün sosyalleşme alt ölçeğinden alınan puanlar açısından gruplar arasında fark olmadığı da belirlenmiştir.

Ventola ve diğerleri (2007), 16–32 aylık otizm, GG veya GDG tanılı 195 çocukla yaptıkları çalışmalarında VUDÖ ile veri toplamışlar; otizmlili çocuklar ile GG veya GDG olan çocuklar arasında uyumsal davranışlar açısından anlamlı farklar olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, otizmlili çocukların uyumsal becerilerde ölçekten aldıkları puanların GG veya GDG olan çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Otizmlili çocukların GG ve GDG olan çocuklara göre VUDÖ'nün iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor işlevler alt ölçeklerinin tümünden anlamlı şekilde daha düşük puanlar aldığı ortaya konmuştur. Aynı zamanda otizmlili çocuklar GG ve GDG çocuklara oranla alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ince motor becerilerde daha düşük puanlar almışlar ancak bu sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür.

SBDS ile 12–15 yaş arası Aspergerli ve NG gösteren gencin sosyal becerilerini hem anne-baba hem öğretmenleri hem kendilerinden veri toplayarak değerlendirilen bir çalışmada (Koning ve Magill-Evans, 2001), Aspergerli gençlerin NG gösterenlerden bir standart sapma daha düşük puanlar aldıkları ortaya konmuştur. SBDS'den alınan toplam puanlar ile alt

ölçek puanlarının anne-baba ve öğretmen formu ile bireyin kendisini değerlendirdiği form için farklılaştığı görülmüştür. Anne-babalara göre atılganlık, kendini kontrol ve sorumluluk alt ölçeklerinde; öğretmenlere göre ise yine atılganlık, işbirliği, kendini kontrol; kendilerine verdikleri puanlar açısından bakıldığında ise atılganlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, Aspergerli gençler öğretmenleri ve annelerine göre kendilerini daha yeterli olarak değerlendirmişlerdir. NG gösteren gençlerde ise böyle bir farklılık bulunmamıştır. Aspergerli gençlerin kendilerine verdikleri puanlar ile öğretmenler ve annelerinin verdikleri puanlar arasındaki ilişkilerin çok düşük düzeyde ve negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Aspergerli gençlerin alıcı dil becerilerinde NG gösterenlerden daha düşük puanlar aldığı ancak bu farklılaşmanın ifade edici dil becerilerinde görülmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan dolayı araştırmacılar sosyal becerilerdeki sınırlılıkların dil becerileriyle ilişkili olup olmadığına bakmışlardır. Sonuçta SBDS anne-baba puanları, gençlerin kendilerine SBDS'de verdikleri puanlar ile alıcı dil becerileri puanları arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar alıcı dil becerilerinin SBDS'den alınan puanları etkileyen bir faktör olup olmadığına kovaryans analizi ile baktıklarında Aspergerli ve NG gösteren akranların aldıkları puanlar arasındaki farklılıkların yine çok fazla olduğunu, bu farklılıkların da Aspergerlilerin yalnızca alıcı dil becerilerindeki yetersizliklerinden kaynaklandığının söylenemeyeceğini belirtmişlerdir.

Otizimli çocukların sosyal becerilerini değerlendiren çalışmalarda cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı, otizmden etkilenme düzeyi, zeka düzeyi, tanı ile değerlendiren kişi (anne-baba, öğretmen ya da bireyin kendisi) gibi değişkenlerin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Örneğin Lord ve diğerleri (1982) cinsiyete göre otizimli çocukların sosyal becerilerinde farklılaşma olup olmadığına bakmışlar, otizimli kız ve erkekler arasında duygularını ifade etme ve başkalarıyla ilişki kurma açısından fark olmadığını bulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre erkek çocukların kızlara oranla uygun olmayan ve daha fazla rutine dayalı ve yineleyici oyunlar oynadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda 3-4 ve 5-6 yaşındaki çocukların Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeğinden (Vineland

Social Maturity Scale; Doll, 1965) 7-8 yaşındakilerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemişlerdir.

Hinshaw ve diğerleri (1992) değerlendiren kişiye göre sosyal becerilerin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışma grubunda yer alan 3–6 yaş arası 45 NG gösteren ve anaokuluna devam eden çocuğun içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirdikleri çalışmalarında anne-babalar ile öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Anne-babalar Çocuk Davranış Kontrol Listesi'ni (Child Behavior Checklist; Achenbach ve Edelbrock, 1983) öğretmenler ise Okulöncesi Davranış Ölçeğini (Preschool Behavior Questionnaire; Behar ve Stringfield, 1974) doldurmuşlar; elde edilen puanlar ile okul bahçesinde çocukların davranışlarının gözlenmesi yoluyla yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Sonuçta anne-babaların değerlendirmeleri ile içselleştirilmiş problem davranışlar, öğretmenlerin değerlendirmeleri ile dışsallaştırılmış problem davranışlar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, dışsallaştırılmış davranışlar için anne-babalarla öğretmen puanları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguların, çocukları değerlendiren farklı kaynakların hiçbirinin mükemmel olmadığı ancak her birinin çocuğa ilişkin eşsiz bir bakış açısı sağladığı görüşünü desteklediğini belirtmişlerdir (Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987; Akt., Hinshaw ve diğ., 1992).

Benzer bir çalışma Winsler ve Wallace (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okulöncesi dönemdeki 47 çocuğun anne-babaları ile öğretmenleri çocukların sosyal becerilerini Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales; PKBS; Merrel, 1994) ile değerlendirmişler ve araştırmacılar çocukların davranışlarını sınıflarında gözlemlemişlerdir. Anne-babalar ile öğretmenler arasında sosyal becerilere ilişkin ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin düşük olduğu bulunmuştur. Hem anne-babalar hem de öğretmenler erkek çocukların kızlara oranla daha fazla dışsallaştırılmış problem davranış gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, anne-babalar öğretmenlere oranla çocuklarında daha fazla dışsallaştırılmış davranış olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu

bulgunun alanyazında anne-babaların öğretmenlere göre çocuklarında problem davranışların daha fazla görüldüğünü gösteren araştırma bulguları ile de tutarlı olduğunu belirtmişlerdir.

Yaşları 6–36 arasında değişen 21 kız çocuğu ve yetişkin ile yaş ve sözel olmayan zeka puanları açısından eşleştirilmiş 21 erkek otizmlili çocuk ve yetişkinin sosyal becerileri açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada McLennan ve diğerleri (1993), otizmlili çocuk ve gençlerin anne-babalarından Otizm Tanılama Görüşmesi (Autism Diagnostic Interview, ADI; Le Couteur ve diğ., 1989) ile bilgi toplanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda hafif derecede zihin engeli olan veya ZE olmayan otizmlili erkeklerin kendileriyle sözel olmayan zeka puanları açısından eşleştirilmiş kızlara oranla sosyal oyun başlatma ve teselli arama (comfort seeking) ve teselli etme (comfort offering) davranışları açısından daha fazla yetersizlikleri olduğu bulunmuştur. Ayrıca ergen olan ve yetişkin olan otizmlili kızların kendileriyle yaş ve sözel olmayan zeka puanları açısından eşleştirilmiş erkeklerden akran ilişkileri açısından daha fazla yetersizlikleri olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar kızlarla erkekler arasında basmakalıp/yineleyici davranışlar açısından fark olmadığını bulmuşlardır.

Klin ve diğerleri (2007) 7–18 yaş arası 187 YİO çocuk ve gencin sosyal becerilerinin yaş ve zeka düzeyine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Sosyal becerileri VUDÖ ile değerlendirmişler ve yaşın artması ile otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerinin arttığını bulmuşlardır. Buna göre otizmlili çocukların ergenlik dönemine girerken NG gösteren akranlarına oranla sosyal yetersizlikleri daha fazladır. Ancak araştırmacılar bu bulgunun otizmlili bireylerin yaşla sosyal becerilerini yitirdikleri anlamına gelmediğini, NG gösteren akranlarıyla otizmlili gençler arasındaki bu farklılığın otizmlili çocukların zamanla uyumsal becerilerini beklendik düzeyde geliştirememeleri nedeniyle ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Araştırmada ayrıca sözel ve performans zeka düzeyleri daha yüksek olan çocuk ve gençlerin iletişim becerilerinin, olmayanlara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ancak sözel zeka düzeyinin iletişim becerilerini belirlemede performans zeka düzeyinden daha güçlü bir değişken olduğunu da belirtmişlerdir. Başka bir deyişle düşük

sözel zeka puanlarının daha fazla sosyal yetersizlikle ve iletişim yetersizlikleri ile ilişkili olduğunu, yüksek sözel olmayan zekanın ise sadece yüksek iletişim becerileriyle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Otizmlili bireylerin sosyal becerilerini yaş ve zeka düzeyi değişkenlerini temel alarak inceleyen Matson, Dempsey ve diğerleri (2009), DİO yetişkinlerle, ZE olan yetişkinlerin sosyal becerilerini karşılaştırmışlardır. Yaşları 6 ile 88 arasında değişen 336 ZE bireyin iki ayrı psikolog tarafından değerlendirilmeleri sonucu otizm belirtileri gösterip göstermediğine bakmışlar, araştırma grubundaki 169 bireyin otizmi olduğunu geri kalan 167 bireyin ise otizm belirtileri göstermeyen zihin engelli olduklarını belirlemişlerdir. Daha sonra araştırmacılar her iki grubun sosyal becerilerini bireyleri, en az altı aydır tanıyan kişilerin MAEBSBDÖ ölçeğini kullanarak değerlendirmelerini istemişlerdir. Analizler sonucunda otizm tanısı alan grubun olumlu sözel, olumlu sözel olmayan, genel olumlu ve olumsuz sözel olmayan beceriler alt ölçeklerinde ZE gruptan farklılaştığı; otizmlili bireylerin ağır derecede ZE bireylerden daha fazla sosyal beceri yetersizliği gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak epilepsi tanısı olmayan otizmlili bireylerin genel olumlu sosyal davranışlar açısından epilepsisi olanlara oranla daha yüksek puanlar aldığı da bulunmuştur. Araştırmacılar 30–39 yaş grubundakilerin olumsuz sosyal beceri alt ölçeklerinden 40–49 yaş ve 50–59 yaş grubundan daha düşük puanlar aldıklarını bulmuştur.

Szatmari ve diğerleri (2003) boylamsal çalışmalarında 21–30 aylık otizmlili ve Aspergerli çocuğun anne-babasından VUDÖ ile bilgi toplamışlar bundan altı yıl sonra aynı ölçekle anne-babalardan tekrar bilgi almışlardır. Küçük yaşlarda dil becerileri ile bilişsel becerileri daha iyi düzeyde olan otizmlili çocukların 6 yıl sonra VUDÖ'nün sosyalleşme ve iletişim alt ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldığını bulmuşlardır.

Eğitime başlama yaşının otizmlili çocukların sosyal becerileri üzerine etkisini inceleyen Strain ve Hoyson (2000) boylamsal çalışmalarında dil ve bilişsel becerilerin öğretiminin yanı sıra kapsamlı sosyal beceri öğretim programlarının otizmlili çocukların erken eğitim programlarında yer almasının çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde sosyal becerileri öğrenmeleri ve

kullanmalarını olumlu yönde etkileyip etkilemediğine bakmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Öğrenme Deneyimleri: Okulöncesi Çocuklar ve Anne-Babaları için Alternatif bir Program (Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers and Parents; Strain ve Hoyson 2000) isimli erken eğitim modelini kullanan programa devam eden 6 otizmlilik çocukta oluşmuştur. Araştırmacılar otizmlilik çocukların akranlarıyla etkileşime girme sıklıklarını programa başlamadan önce, programı tamamladıktan hemen sonra ve programı tamamladıktan 4 yıl sonra Sosyal Etkileşimleri Doğrudan Gözleme Formu (Direct Observation of Social Interaction; Kohler ve Strain, 1996) kullanarak gözlemişlerdir. Sonuçta araştırmacılar otizmlilik çocukların olumlu etkileşimlerinin programa başlamadan önce %3 olduğunu programı tamamladıklarında etkileşimlerin oranının %23'e yükseldiğini, programı tamamladıktan dört yıl sonra ise %24 olduğunu bulmuşlardır.

Howlin, Goode, Hutton ve Rutter (2004) 68 otizmlilik çocukla yaptıkları boyamsal çalışmalarında otizmlilik çocukların sosyal becerileri ile zeka düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, zeka düzeyi ile çocukların sosyal yeterlikleri arasında orta derecede bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlar, zeka düzeyi yüksek olan çocukların arkadaşlık kurma, işe yerleşme ve bağımsız yaşam becerilerinin zeka düzeyi daha düşük olanlara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulguların yanı sıra, zeka düzeyi açısından aralarında anlamlı fark bulunmayan otizmlilik kız ve erkeklerin sosyal yeterlikleri arasında da anlamlı fark olmadığını görmüşlerdir.

Macintosh ve Dissannayake (2006a) çalışmalarında okul bahçesinde oyun oynarken sosyal becerileri ile oyun davranışlarını zaman örnekleme kullanarak gözledikleri otizmlilik, Aspergerli ve NG gösteren çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar otizmlilik ve Aspergerli çocukların NG gösteren çocuklara göre akranlarıyla daha az sosyal etkileşime girdiklerini, daha az sosyal değiş-tokuşta bulduklarını, üç veya daha fazla akranla ilişkiye daha az girdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca otizmlilik çocukların NG gösteren akranlarına oranla daha az basit sosyal oyun oynadıklarını da gözlemişlerdir.

Bir başka çalışmada, 4 yaş ile 10 yaş arasındaki 20 YİO olan ve 17 Aspergerli çocuk ve gencin sosyal becerilerini hem anne-babalarından hem de öğretmenlerinden SBDS ile veri toplayarak karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, her iki grubun, işbirliği ve atılganlık becerilerinin, hem anne-baba hem öğretmen değerlendirmelerinden aldıkları puanlara göre, NG gösteren akranlarından daha az olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen değerlendirmesine göre otizmliler ve Aspergerli çocukların kendini kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlar birbirinden farklıdır. NG gösteren çocuklar otizmliler ve Aspergerli çocuklardan SBDS ve alt ölçeklerinden daha yüksek puanlar almışlardır. YİO çocuklar ile Aspergerli çocukların bu üç alt ölçekten aldıkları puanlar ise farklılaşmamıştır. Anne-babalar ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında atılganlık alt ölçeği haricinde tüm alt ölçeklerde orta derecede ilişki olduğu bulunmuştur (Macintosh ve Dissanayake, 2006b).

Otizmliler ile YGB-BTT tanımlı çocukların sosyal ve iletişim becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında Fodstad ve diğerleri (2009) 17–37 ay arasındaki 886 çocuk ile erken tanı çalışmaları yapmışlardır. Araştırmacılar otizmliler çocukların sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin erken dönemde YGB-BTT tanımlı çocuklardan daha açık ve net olduğunu ortaya koymuşlardır. Otizm Özellikleri için Bebek ve Çocuk Ölçeği–Bölüm 1 (BISCUIT-Part 1:Baby and Infant Scale for Children with Autism Traits–Part 1; Matson, Boisjoli, Hess, Wilkins, basımda) ölçeği ile değerlendirdikleri çocukların bazı maddelerden aldıkları puanların tanımlarına göre farklılaştığını bulmuşlardır. Buna göre otizmliler çocukların YGB-BTT tanımlı çocuklara göre; YGB-BTT tanımlı çocukların da GG olan çocuklara göre diğerleriyle mutluluğunu ve ilgilerini daha az paylaştığı, sosyal oyunlara, spor veya etkinliklere daha az katıldıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak otizmliler çocukların YGB-BTT tanımlı olanlardan, YGB-BTT tanımlı olanların da GG olan gruptan çok daha az/çok daha fazla jest kullandığı, ayrıca sosyal ilişki geliştirmekte zorlandıkları da bulunmuştur. İletişimde ise GG olan çocukların YGB-BTT tanımlı çocuklara göre, otizmliler çocukların da YGB-BTT tanımlı çocuklara göre öz bakım becerileri, uyumsal beceriler ile sohbette kullandıkları dil becerilerinin daha yeterli olduğu; iletişim için daha fazla dil

becerisi kullandıkları, daha etkili bir şekilde iletişim kurdukları ortaya konmuştur.

Akademik zorluk yaşama riski olduğu kabul edilen ancak engel tanısı bulunmayan 85 öğrenciyle yaptıkları çalışmada Glover-Gagnon ve diğerleri (2007) anne-babalarla öğretmenlerin çocukların sosyal becerileri ve oyun davranışlarını değerlendirmeleri arasında tutarlılık olup olmadığına bakmışlardır. Çalışma grubunu Öğrenmeye Etki Eden Gelişimsel Belirleyicilerin Değerlendirilmesi (Developmental Indicators Assessment of Learning—Third Edition; Mardell-Czudnowski ve Goldberg, 1998) ölçeğinde en alt yüzdeler dilimde yer alan ve akademik zorluk yaşama riski bulunan grup olarak adlandırılan çocuklardan oluşmuştur. Araştırmacılar anne-babaların ve öğretmenlerin Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğini (Penn Interactive Peer Play Scale; Fantuzzo ve diğ., 1998) kullanarak çocukların oyun davranışlarını değerlendirmelerini istemişlerdir. Sonuçta anne-babalar ve öğretmenlerden alt ölçeklerin tamamından (oyun etkileşimi, oyunu bölme ve oyundan kopma) elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu görmüşlerdir. Buna göre anne babaların oyun etkileşiminde çocuklara öğretmenlerine oranla daha düşük puanlar, oyunu bölme ve oyundan kopmada ise daha yüksek puanlar verdikleri bulunmuştur. Anne-babalar çocuklarının oyun davranışlarının öğretmenlere göre daha az etkileşimli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçekleri (Vineland Social Emotional Early Childhood Scales; Sparrow, Balla ve Cicchetti, 1998) kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda da, çalışma grubunda bir alt ölçek hariç (baş etme becerileri) diğer alt ölçek puanlarında (kişisel arası ilişkiler ve oyun ve boş zaman etkinlikleri) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Baş etme becerilerinde anne-babaların öğretmenlere oranla çocuklara daha düşük puanlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca tüm alt ölçekler için anne-babalar ile öğretmenlerin puanları arasındaki ilişkilerin de düşük olduğu ve anlamlı düzeyde çıkmadığı belirtilmiştir. Araştırmacılar bu farklılıkların anne-babalarla öğretmenlerin farklı ortamlarda çocukların davranışları gözlemesinden, anne-baba çocuk etkileşimlerinin öğretmen çocuk etkileşimlerinden farklı olmasından, anne-babalar ile öğretmenlerin davranışlara gösterdikleri hoşgörülerin farklılaşmasından ve öğretmenlerin

aynı anda pek çok çocuk için ölçek doldurmasından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Biyolojik ve koruyucu anne-babaları ile öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında Randazzo, Landsverk ve Ganger (2003), 95 çocuğun sosyal becerilerine verdikleri puanları temel alarak bu üç grup arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarının Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behavior Checklist; Achenbach, 1991) ile değerlendirilmesi sonucunda biyolojik anne-babalarla koruyucu anne-baba ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum biyolojik ve koruyucu anne-babalar ile öğretmenlerin problem davranışlara verdikleri puanlar arasında uyum olmadığını göstermektedir.

SBDS kullanarak okul öncesi kurumlara devam 134 otizmli çocuğun sosyal becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarında Fagan ve Fantuzzo (1999) hem anne-babalar hem de öğretmenlerden veri toplamışlardır. Araştırmacılar çocukların sosyal becerilerinin anne-babalar ve öğretmenler tarafından değerlendirmesi yoluyla elde edilen puanlar arasındaki ilişkilere baktıkları çalışmalarında annelerle öğretmenlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmadığını, babalarla öğretmenlerden elde edilen puanlar arasında ise anlamlı ilişki olan alt ölçekler olsa bile bu ilişkilerin düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu farklılıkların değerlendiren kişilerin kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarından, çocukların evde ve okulda farklı davranışlar gösteriyor olmasından ve değerlendirilen davranışa özgü özelliklerden (gözlenebilen dışsallaştırılmış davranışlarda farklı kişilerden elde edilen değerlendirmelerin daha tutarlı olması gibi) kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar annelerle babalardan elde edilen puanlar arasında ise bazı alt ölçekler için anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu ilişkilerin düşük ile orta düzeyde değiştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar anne-babaların değerlendirmeleri arasında ilişki bulunmasının aynı ortamda çocukları gözlemekten kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir.

Murray, Ruble, Willis ve Molloy (2009) 45 otizmli çocuğun anne-babası ve öğretmeninden TRIAD Sosyal Beceri Değerlendirmesi (TRIAD Social Skills

Assessment; Stone, Ruble, Coonrod, Hepburn ve Pennington, 2003) kullanarak sosyal becerilerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Yaş ranjı 5–14 arasında olan çocukların anne-babalarının etkileşim başlatmayla ilgili maddelerde; öğretmenlerin ise etkileşime tepkide bulunma ve etkileşim sürdürmeyle ilgili maddelerde çocuklara daha yüksek puanlar verdiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumun çocukların evde kendilerini daha rahat hissettikleri için daha fazla etkileşim başlatmalarıyla ilişkili olabileceğini belirtmişler, okulda ise sınıf ortamı daha yapılandırılmış olduğundan öğretmenlerin etkileşime tepkide bulunma davranışlarını daha sık, etkileşim başlatma davranışlarını ise daha az gözlemiş olabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar anne-babalar ile öğretmenlerin verdikleri puanların en çok duyguları anlama ve bakış açısı alabilmeyeyle ilgili maddelerde tutarlılık gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumun duyguları anlama ve bakış açısı alabilme davranışlarının ortamdaki ortama değişmemesinden kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir.

Otizimli çocuklar çalışmasının hedef grubu olmasa da Poyraz Tüy (1999) engelli çocukların sosyal becerilerini yaş cinsiyet devam edilen okul değişkenlerini temel alarak araştırmış; genel eğitim sınıflarında ve özel eğitim sınıflarına devam eden 3–6 yaş arası 60 işitme engelli çocuk ile 474 işiten çocuğun sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales; Merrell, 1994) Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılan ölçeğin yapı geçerliği ile iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre genel eğitim sınıflarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden işitme engelli çocuklarla işiten çocuklar arasında sosyal etkileşim alt ölçeğinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Poyraz-Tüy, işitme engelli çocukların yaşları arttıça sosyal becerilerin de arttığını, 5-6 yaş grubu çocukların sosyal beceriler ölçeğinden 4-5 yaş grubundakilerden, 4-5 yaş grubundakilerin ise 3-4 yaş grubundan daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Cinsiyetin işitme engelli çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiş; bu grubun problem davranışlarının ise yaş, cinsiyet ve işitme engelinin olup olmamasına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) SBDS kullanarak ilköğretim birinci kademe bir ile üçüncü sınıflarda eğitim almakta olan 53 kaynaştırma öğrencisi ile 560 NG gösteren akranını sosyal beceriler açısından karşılaştırmışlardır. SBDS-Öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal Beceriler Ölçeğinin işbirliği ve kendini kontrol alt ölçeklerinden alınan puanların, cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak kızların Sosyal Beceriler toplam puanı ve alt ölçeklerinden erkeklere oranla yüksek puanlar aldıkları, Problem Davranışlar Ölçeği ve alt ölçeklerinden ise erkeklerden düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri incelendiğinde, bazı puanlarda cinsiyete göre fark ortaya çıktığı, kızların Sosyal Beceriler Ölçeği toplam puanı ile atılganlık alt ölçeği puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, dışsallaştırılmış problem davranışlar alt ölçeğinde ise erkeklerin aldığı puanların kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin içselleştirilmiş problem davranışlar puanları açısından kızlar ile erkekler arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Tüm çalışma grubu, engelli olan ve olmayan tüm öğrenciler için sınıf düzeyi arttıkça Sosyal Beceriler Ölçeği ve işbirliği alt ölçeklerinden alınan puanların arttığı ancak kaynaştırma öğrencilerinde böyle bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Diğer taraftan hem kaynaştırma öğrencilerinin hem de akranlarının akademik yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı da çalışmanın bulguları arasındadır.

İlgili araştırmalara göz atıldığında ülkemizde otizmlili çocukların sosyal becerilerini inceleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi otizmlili çocukların sosyal becerileri araştırmacıların veya öğretmenlerin kendi geliştirdikleri değerlendirme araçları kullanılarak değerlendirilmektedir. Oysa bu çocukların becerilerinin kendileri için geliştirilmiş olan ölçeklerle değerlendirilmesi, hem öğretmenler ve özel eğitimciler gibi uygulamacılara hem de araştırmacılara önemli bilgiler sunacaktır. Bu nedenle bu çalışmada otizmlili çocukların sosyal becerilerini alanyazında yeni bir değerlendirme aracı olan OSBP ile değerlendirmek, toplanan verilerle bu ölçeğin psikometrik özelliklerini araştırmak ve sosyal

becerilerin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

Problem

Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizlikleri yetişkin hayata geçtiklerinde bağımsız yaşamlarını sürdürmeleri ve sosyal etkileşim kurmalarını sağlamak için en önemli unsurlardan birisidir. Çocuk ve gençlerin bu sosyal beceri yetersizliklerinin giderilmesi için öğretim programları geliştirilmekte ve sosyal beceri öğretimi otizmli çocuk ve gençlerin programlarında çok önemli bir yer tutmaktadır. Ancak çocukların sosyal becerilerine ilişkin gereksinimlerinin belirlenerek öğretim programlarının oluşturulabilmesi ve yapılan programların etkililiklerinin incelenebilmesi için sosyal beceri yetersizliklerinin geçerli ve güvenilir yollarla değerlendirilmesi ve bu yetersizliklerle ilişkili faktörlerin belirlenmesi çok önemlidir. Değerlendirmede çocukların en çok zaman geçirdiği okul ve evde en çok etkileşime girdiği kişiler olan ve sosyal beceri öğretiminden sorumlu öğretmenlerle anne-babalardan otizmli çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi alınması sosyal beceri yetersizliklerine farklı bakış açılarını birleştirerek daha geniş bir bakış açısı sunabilecektir. Ayrıca otizmli çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini etkileyen faktörleri belirlemek bu faktörlere ilişkin önlemler alınmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerinin öğretmenleri ve anne-babalarından elde edilen veriler sonucu farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; 6–17 yaş otizmli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Otizmli çocuk ve gençlerin sosyal becerileri ne düzeydedir?

2. Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerileri

- a. Değerlendiren kişiye (anne-baba ya da öğretmen)
- b. Cinsiyetlerine
- c. Yaşlarına
- d. Eğitime başlama yaşlarına
- e. Engel düzeyine
- f. Tanılarına ve
- g. Kardeşe sahip olmaya göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretimi önemli bir konu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Alanyazında da belirtildiği gibi sosyal beceriler bireylerin çevreleri ile etkileşimini ve uyumunu doğrudan etkileyen becerilerdir. Bu becerilerdeki sınırlılıklar çocukların akran ilişkileri geliştirmede sorunlar yaşamalarına, akademik anlamda başarılı olmalarını sağlayan parmak kaldırarak söz isteme, yönergelere uyma, yardım isteme gibi becerilerden yoksun olmalarına ve yetişkinlik hayatında diğerlerine bağımlı olarak yaşamalarına yol açmaktadır. Otizimli çocuklar için ise bu beceriler daha da önemli becerilerdir çünkü sosyal becerilerdeki sınırlılıklar otizmin tipik ölçütü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle otizimli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, bu becerilere etki eden değişkenlerin belirlenmesi çok önemlidir.

Bu çalışmanın sonuçları, daha sonra yapılacak olan araştırmalar açısından ve uygulama açısından çok önemli görülmektedir. İleriki araştırmalar açısından değerlendirildiğinde, çalışma sırasında Türkçe'ye çevrilerek Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan OSBP alanyazına kazandırılmış olacaktır. Bu araç kullanılarak otizimli çocukların kendilerine özgü sosyal becerileri taranabilecek, yetersizliklere odaklanan öğretim programları geliştirilebilecektir. Aynı ölçek kullanılarak programların etkililiği de değerlendirilebilecek, böylece araştırmacılar tarafından geliştirilen yeni yöntemler ve tekniklerle uygulanan programların etkililiği belirlenebilecektir.

Ülkemizdeki uygulamalar açısından değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri bu aracı kullanabilecekler, sınıflarındaki otizmlili çocukların sosyal becerilerini değerlendirebileceklerdir. Araştırma sonucunda otizmlili çocukların sosyal becerilerine etki eden faktörlerin belirlenmesi ile öğretmenler öğretim sürecinde bu faktörleri de temel alan uyarlamalara ilişkin bilgi edinmiş olacaklardır. Annelerden ve öğretmenlerden toplanan verilerin karşılaştırılması ile elde edilen bulgular, öğretmenleri ve eğitimcileri iki grubun düşüncelerini ve değerlendirmelerini temel almalarını gündeme getirecektir. Böylece hem annelerin hem de öğretmenlerin önemli ve yetersiz gördükleri sosyal becerileri öğretmek çocuklar için daha işlevsel olacaktır.

Sayıtlılar

1. Çalışma grubunun üniversite ve devlet hastaneleri tarafından konulan otizm tanıları doğrudur.
2. Çalışmaya katılan anne baba ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin verdikleri bilgiler doğrudur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Türkiye’de özel eğitim kurumlarına, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerine ve farklı eğitim kurumlarına (genel eğitim ve özel eğitim okulları) devam eden ve ulaşılabilen tüm otizmlili çocuklarla sınırlıdır.

Tanımlar

Otizm: Genellikle üç yaşından önce ortaya çıkan ve sosyal ilişkiler, sosyal iletişim ve yaratıcı düşüncede sınırlılıklara yol açan gelişimsel bir yetersizliktir (Wing, 1996/2005).

Sosyal Beceri: Bireyin diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve sosyal olarak uygun olmayan tepkilerden kaçınmasını sağlayan sosyal yönden kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1984; Akt., Gresham ve Elliot, 1990).

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi: Çocuğun o anki sosyal işlevlerini hem güçlü hem de zayıf yönlerini ortaya koyacak şekilde değerlendirmeyi amaçlayan sosyal beceri öğretim programının ilk basamağıdır (Myles, Swanson, Holverstott ve Duncan, 2007).

Sosyal Yeterlilik: Bireyin çevresindeki kişilerin bu kişinin sosyal davranışları ne kadar sergilediğine ilişkin yargılarıdır (Gresham, 2002; Akt, Cook ve diğ., 2008).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma Otizm Sosyal Beceriler Profili'ni kullanarak otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini araştıran nedensel-karşılaştırma araştırmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2008–2009 yılları arasında Ankara, İstanbul ve İzmir'de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri ve İş Eğitim Merkezleri, Bağımlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri, Özel Özel Eğitim Okulları ve Özel Rehabilitasyon Merkezleri'nde eğitim almakta olan ve ulaşılabilen 6–17 yaş arası 208 otizimli çocuk ve gençten oluşmuştur. Çalışma grubuna devlet hastanelerinden "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar" içinde yer alan "Otizm", "Asperger Sendromu", "Başka Şekilde Tanımlanamayan" tanılarını almış çocuk ve gençler ile doktorlar tarafından bu gruplardan herhangi birine dahil edilemeyen ancak otizm spektrum bozukluğu belirtileri gösteren "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" tanısı almış çocuk ve gençler dahil edilmiştir. Analizler "Asperger Sendromu", "Başka Şekilde Tanımlanamayan" ve "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" tanılarında sahip çocuk ve gençler YGB grubu içerisine alınarak yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençlerin cinsiyet, genel eğitim sınıflarına devam etme durumu, yaş ve tanılarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Özellikleri

Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kız	29	13,9
	Erkek	179	86,1
Genel Eğitim Sınıflarına Devam Etme	Devam Eden	54	26,0
	Devam Etmeyen	152	73,0
	Belirtilmemiş	2	1,0
Yaş	6-12 yaş	171	82,2
	13-17 yaş	37	17,8
Tanı	Otizm	174	83,7
	YGB	34	16,3

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Bilgi Formu, Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP) ve Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (SBDS-EF) kullanılmıştır.

1. Bilgi Formu (BF)

BF (Ek-1), çalışma grubundaki çocukların demografik bilgilerini ve çocukların özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerine etki ettiği düşünülen cinsiyet, yaş, kardeşe sahip olma gibi değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır.

2. Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP)

OSBP, Otizmliler çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek ve bu yetersizliklere uygun müdahale programlarının geliştirilmesini sağlamak amacıyla Bellini ve Hopf (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, diğer sosyal beceri dereceleme ölçeklerine oranla içerdiği sosyal beceriler açısından daha kapsamlıdır ve otizmliler çocukların sosyal beceri yetersizliklerini temel almaktadır. Benzer bir amaçla geliştirilmiş olan Sosyal Duyarlılık Ölçeği ile karşılaştırıldığında (Constantino, 2005) OSBP'nin, hem sosyal karşılıklılığa ilişkin daha fazla madde içerdiği ve bu özelliği daha ayrıntılı olarak değerlendirmeye imkan verdiği hem de çocukların iletişim özelliklerine ilişkin maddeler içerdiği için diğer dereceleme ölçeklerinden önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. OSBP iki amaçla kullanılabilir. Bunlardan ilki, otizmliler çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek ve yetersizlikleri temel alan müdahale programı oluşturmak, ikincisi ise uygulanan müdahale programlarının etkililiğini ölçmektir. Ölçek ile sosyal karşılıklılık ve iletişim başlatma becerilerinin yanı sıra diğerlerinin bakış açısını alabilme ve sözel olmayan iletişim becerileri gibi yetersizliklere ilişkin bilgiler de elde edilebilmektedir.

OSBP'de yer alan 45 madde 3 faktörde toplanmaktadır. Bu faktörler sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma ve zarar verici sosyal davranışlardır. *Sosyal karşılıklılık*, sosyal etkileşimlerin aktif olarak sürdürülmesine ve bakış açısı alabilme becerilerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. *Sosyal katılım/kaçınma*, sosyal katılım ve katılımın sonlandırılmasını ifade eden maddeleri içermektedir. Son olarak, *zarar verici sosyal davranışlar* ise doğrudan olumsuz akran ilişkilerine yol açan sosyal yönden uygun olmayan davranışları ifade eden maddelerden oluşmaktadır.

Likert tipi dördümlü derecelendirme ile veri toplanan 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 puanlanmakta, "her zaman" seçeneği 1 puanla, "hiçbir zaman" seçeneği 4 puanla değerlendirilmektedir. OSBP'den alınan

yüksek puanlar olumlu sosyal davranışlar ile sosyal işlevlerde yeterliliği, düşük puanlar ise sosyal işlevlerde yetersizliği göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip 6–17 yaş arası 340 çocuk ve gencin anne-babalarından toplanan verilerle ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısıyla hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlığı $\alpha=.92$ bulunmuştur. Faktörler için güvenirlik analizlerinin sonuçları ise sosyal karşılıklılık için $\alpha=.92$, sosyal katılım/kaçınma için $\alpha=.89$ ve zarar verici sosyal davranışlar için $\alpha=.84$ 'tür. Test tekrar test güvenirliği için anne babalar ölçeği bir hafta arayla 2 kez doldurmuşlar, 254 otizimli çocuk ve gençten toplanan verilerle hesaplanan test tekrar test güvenirliği .90, faktörler için test tekrar test güvenirliği analizlerinin sonuçları ise; sosyal karşılıklılık için .89, sosyal katılım/kaçınma için .86 ve zarar verici sosyal davranışlar için .84 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda alt ölçeklerin birbiriyle ilişkisi ise düşük bulunmuş, yazarlar alt ölçekler arasındaki ilişkilerin $r=.09$ ile $r=.36$ arasında bulunmasını alt ölçeklerin bağımsız olmasıyla açıklamışlardır.

OSBP Türkçe Formu (OSBP-T):

Çalışmanın ilk aşamasını, OSBP'nin çeviri çalışmaları oluşturmuştur. Bu aşamada ölçek İngilizce ve Türkçeyi iyi derecede bilen üç uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çevirilerde uyumsuzluk yaşanan maddeler belirlenmiş sonrasında Türkçeye çevrilen ölçek üç farklı uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son aşamada özel eğitim alanında uzman ve her iki dile hakim iki bağımsız kişi tarafından ölçeğin Türkçe ve İngilizce çevirisi karşılaştırılarak en son düzeltmeleri yapılmış, böylece her maddenin Türkçe söyleme en uygun şekilleri belirlenip ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formu için 208 otizimli çocuk ve gencin anne-babaları tarafından değerlendirilmesi yoluyla elde edilen veriler ile OSBP'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği: Öncelikle ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin test edilmesi amaçlanmış, özgün formun üç faktörden oluşan yapısal modelinin Türk kültüründe ne derece geçerli olduğu ya da Türk çocuk ve

gençlerinden elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek için öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, değişkenler arasında daha önceden saptanmış bir yapının elde edilen verilerle ne derece test edildiğinin doğrulandığının belirlenmesi amacıyla kullanılan faktör analizidir (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). DFA daha önceden faktör yapısının açıklayıcı faktör analiziyle belirlenmiş olduğu yapıların veya kuramsal olarak belirlenmiş olan yapıların test edilmesi için kullanılır. Bellini ve Hopf (2007) çalışmalarında OSBP'nin faktör yapısını belirledikleri için öncelikle OSBP için DFA yapılmasına karar verilmiştir. OSBP ölçek yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğine ilişkin hesaplanan uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmadığından, bir başka deyişle ölçeğin orijinal faktör yapısı Türkçe formu için elde edilen verilerle sınınamadığından açıklayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir ($\chi^2=2827.17$, $sd=899$, $\chi^2/df=3.14$, $RMSEA=0.10$, $SRMR=0.09$, $GFI=0.62$, $AGFI=0.58$, $CFI=0.91$, $NFI=0.88$).

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenden bu değişkenlerin bir araya gelerek az sayıda anlamlı değişken ortaya koymasını hedefleyen istatistiksel bir analizdir (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk ve diğ., 2004). OSBP için yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinden sonra Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış, analiz ile maddelerin sadece bir faktörde yüksek yük değerine (.30 ve üstü) diğer faktörde ise düşük yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri .30'dan yüksek ancak iki veya daha fazla faktörde .10'dan düşük farka sahip faktör yük değerleri gösteren maddeler ile faktör yük değeri .30'un altında olan 4 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Çıkarılan maddeler: madde 6 "Başkalarının farklı ilgileri olduğunu kabul eder", madde 9 "Farklı bakış açılarını dikkate alır", madde 12 "Başkalarının selamlaşmasına karşılık verir", madde 18 "Kendisine yöneltilen sorulara cevap verir"). Böylece, anne-babalardan toplanan verilerin faktör analizi sonucuna göre ölçekte 41 madde yer almıştır (Ek-2).

Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu, bu üç faktörün toplam varyansın .46'sını açıkladığı görülmüştür. Faktör 1'in toplam varyansın %33'ünü, faktör 2'nin toplam varyansın %8'ini, faktör 3'ün ise toplam varyansın %5'ini açıkladığı bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre 8 maddenin özgün ölçektekinden farklı faktörlerde yer aldığı belirlenmiştir. Özgün ölçekte sosyal karşılıklılık alt ölçeğinde yer alan “Oyun ve etkinlikler esnasında sıra alır” maddesi Türkçe formunda sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinde yer almıştır. Yine özgün ölçekte bu alt ölçekte yer alan 4 madde (“Başkalarının farklı ilgileri olduğunu kabul eder”, “Farklı bakış açılarını dikkate alır”, “Başkalarının selamlaşmasına karşılık verir”, “Kendisine yöneltilen sorulara cevap verir”) sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinin her ikisinde de yüksek yük değerine sahip olduğundan ölçeğin Türkçe formundan çıkarılmıştır. Özgün ölçekte sosyal karşılıklılık alt ölçeğinde yer alan 3 maddenin (“Anlaşmazlıklar sırasında uzlaşır”, “Kişisel temizliğini korur”, “Akranlarla uygun mesafeyi korur”) ise ölçeğin Türkçe formunda sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinde yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, ölçeğin özgün formunda sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinde yer alan 3 madde (“İlgi ve hobileriyle kendi başına uğraşır”, “Sosyal etkileşimlerle ilgili korku ve kaygı gösterir”, “Akranlarının yanında kendi başına etkinliklerle uğraşır”) ölçeğin Türkçe formunda zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde yer almıştır. Son olarak özgün ölçekte zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde yer alan “Başkalarının vücut dilini tanır” maddesinin de ölçeğin Türkçe formunda sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinde yer aldığı belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunda faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, özgün ölçekte yer alan faktörlerle aynı şekilde kavramsallaştırılabileceği düşünülmüştür. Buna göre faktör 1 **Sosyal Karşılıklılık (SK)**, faktör 2 **Sosyal Katılım/Kaçınma (SKK)** ve faktör 3 de **Zarar Verici Sosyal Davranışlar (ZVSD)** olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin birbiriyle ve toplam puanla ilişkilerine, veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Buna göre toplam puan ile faktör 1, faktör 2 ve faktör 3 arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla .81 ($p < .01$), .84 ($p < .01$) ve -.07 ($p > .05$) bulunmuştur. Faktörler arası

korelasyon katsayıları ise faktör 1 ile faktör 2 arasında .72 ($p<.01$), faktör 2 ile faktör 3 arasında -.42 ($p<.01$) ve faktör 1 ile faktör 3 arasında -.46'dır ($p<.01$).

Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesi faktör 1 yük değerleri ile Varimax Dik Döndürme Tekniği sonrası faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları Tablo 2'de verilmiştir.

AFA sonuçlarının OSBP'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğine dair kanıtlar sunduğu görülmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesi birinci faktördeki yük değerlerinin ve birinci faktörün açıkladığı varyansın yüksek olması ile birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin üç katından fazla olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Falissard, 1999). AFA sonuçlarına göre birinci faktördeki yük değerleri .71 ile .53 arasındadır, Birinci faktörün açıkladığı varyans ise .34'tür. Birinci faktörün özdeğerinin 13.70 ikinci faktörün özdeğerinin 3.13 olması da göz önüne alınarak OSBP'nin tek faktörlü olarak da kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ölçeğin özgün formundaki üç faktörlü yapının korunmasına karar verilmiş analizler üç faktörlü yapıya göre gerçekleştirilmiş, ilgili değişkenlere ilişkin analizler ise hem toplam puan hem de üç faktör puanı temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra belirlenen üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu çalışmada OSBP-T'nin faktör yapısını belirlemek için AFA, bu yapının Türk çocuk ve gençlerle toplanan verilerle sağlanıp sağlanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır.

DFA sonucunda Ki-Kare ($\chi^2= 1707.86$, $p= .000$, $sd= 776$) değeri ile bazı uyum indekslerinin (RMR=0.061, SRMR= 0.088) modelin iyi uyum gösterdiğine işaret ettiği ancak diğer uyum indekslerinin (GFI=0.71, AGFI=0.68, RMSEA=0.076) modelin iyi uyum göstermediğine işaret ettiği görülmüştür.

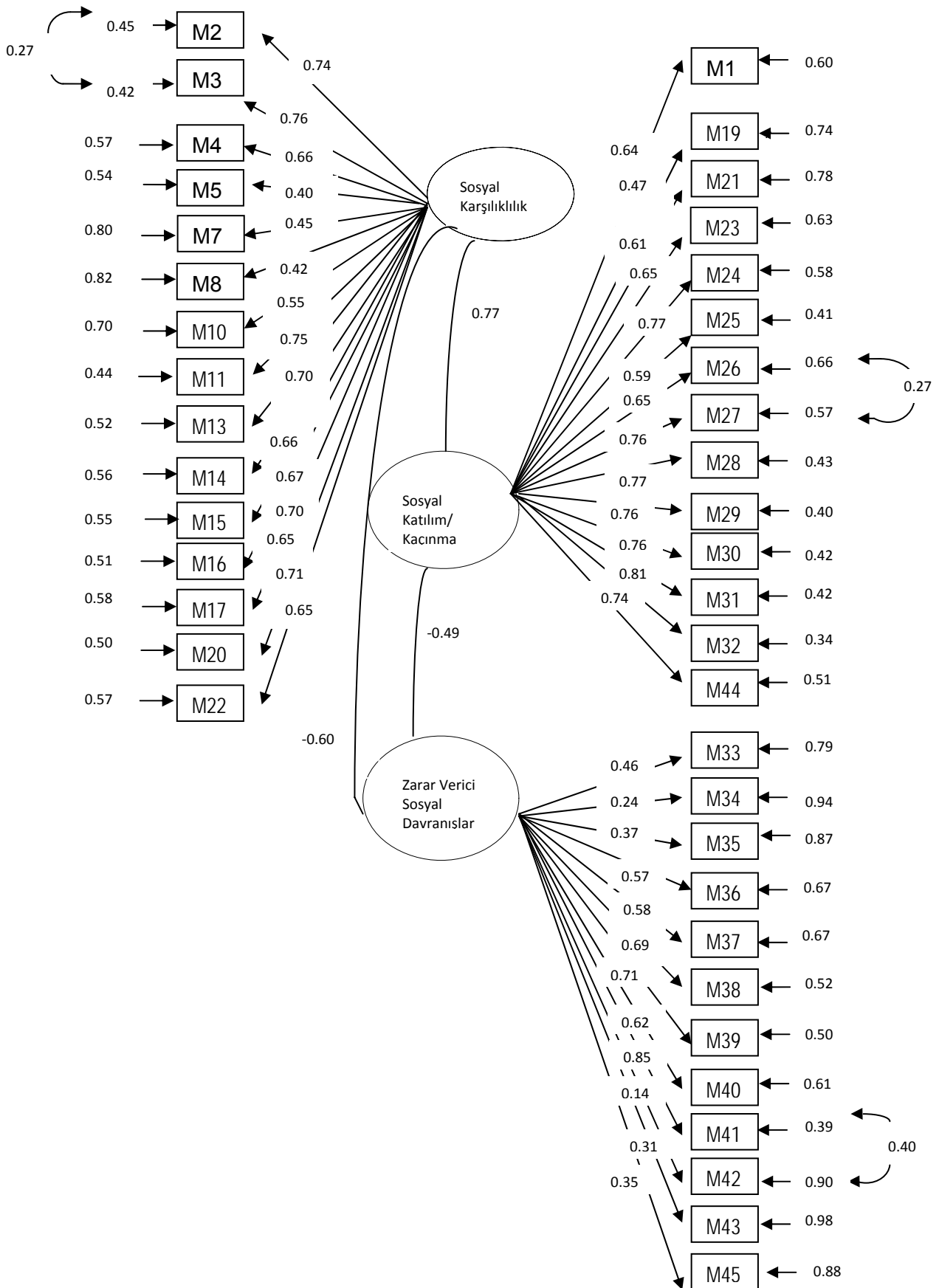
Tablo 2. OSBP-T Ölçeği İçin Yapılan Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Döndürme Öncesi Faktör 1 Yük Değerleri	Varimax Dik Döndürme			Ortak Faktör Varyansı
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
2. Bir kişi hakkında sorular sorar.	,70	,73	,19	-,24	,71
3. Konular hakkında sorular sorar.	,76	,72	,29	-,21	,70
11. Nasıl hissettiğini sözel olarak ifade eder.	,75	,71	,28	-,22	,68
20. Kendisini bir başkasına tanıtır.	,69	,68	,25	-,19	,66
15. Başkalarına iltifat eder.	,58	,68	,25	,16	,72
13. Bir sohbe bozmadan katılır.	,65	,65	,27	-,11	,66
4. Konuşmalarda sıra alıp vermeyi sürdürür.	,67	,64	,32	-,04	,74
16. Başkalarından nazikçe yoldan çekilmelerini ister.	,65	,62	,31	-,06	,71
17. Başkalarından gelen iltifatları kabul eder.	,74	,58	,41	-,21	,65
10. Başkalarına yardım teklif eder.	,57	,56	,18	-,13	,58
22. Uygun ses tonuyla konuşur.	,67	,53	,39	-,15	,68
14. Başkalarıyla selamlaşma başlatır	,63	,53	,38	,00	,66
8. Başkalarının şakalarını veya esprilerini anlar.	,49	,46	,27	,04	,59
7. Başkalarının yüz ifadelerini tanır.	,47	,41	,28	-,00	,71
5. Başkalarına sempatisini ifade eder.	,36	,39	,12	,04	,65
25. Akranlarla etkinliklere katılır.	,75	,29	,78	-,08	,78
29. Akran gruplarıyla etkileşimde bulunur.	,70	,22	,78	-,07	,74
32. Olumlu akran etkileşimlerine girer.	,71	,27	,75	-,09	,78
28. Birebir akran etkileşimlerine girer.	,70	,27	,73	-,03	,78
27. Yapılandırılmış etkinlikler sırasında akranlarla etkileşimde bulunur.	,66	,17	,71	-,14	,64
30. Etkinliklerde akranlarının kendisine katılmalarına izin verir.	,75	,33	,69	-,19	,77
26. Yapılandırılmamış etkinlikler sırasında akranlarla etkileşimde bulunur.	,58	,12	,68	-,03	,69
31. Etkinliklere katılması için akran davetlerine karşılık verir.	,75	,37	,65	-,14	,77
1. Oyun ve etkinlikler esnasında sıra alır.	,61	,27	,61	-,00	,71
23. Akranlarla uygun mesafeyi korur.	,64	,26	,59	-,23	,62
24. Akranlarını etkinliklere katılmaları için davet eder.	,65	,41	,56	,01	,64
44. Başkalarının "vücut dilini" tanır.	,53	,27	,48	-,06	,63
19. Anlaşmazlıklar sırasında uzlaşır.	,55	,28	,43	-,22	,73
21. Kişisel temizliğini korur.	,50	,27	,37	-,23	,61
41. Olumsuz akran etkileşimleri yaşar.	-,22	-,03	,01	,70	,71
40. Konuşmayı bitirmek için ipuçlarını okumada başarısız olur.	-,36	-,15	-,10	,68	,70
39. Konuşmayı ansızın bitirir.	-,50	-,29	-,20	,61	,65
42. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergiler.	,12	,14	,25	,57	,75
35. Akranlarının yanında kendi başına etkinliklerle uğraşır.	-,28	,00	-,19	,56	,61
43. Sosyal girişimlerinde (etkileşim başlatmada) zamanlama sorunu yaşar.	-,15	,22	-,24	,55	,70
38. Uygun olmayan yorumlar yapar.	-,57	-,51	-,11	,54	,74
37. Başkalarının niyetini yanlış anlar.	-,46	-,43	-,06	,48	,59
33. İlgili ve hobileriyle kendi başına uğraşır.	-,44	-,21	-,23	,46	,67
34. Sosyal etkileşimlerle ilgili korku veya kaygı gösterir.	-,12	-,04	,03	,34	,62
45. Akranları tarafından yönlendirilir.	-,36	-,17	-,19	,34	,53
36. Sohbet konusunu kendi ilgilerine uyması için değiştirir.	-,54	-,55	-,11	,32	,64

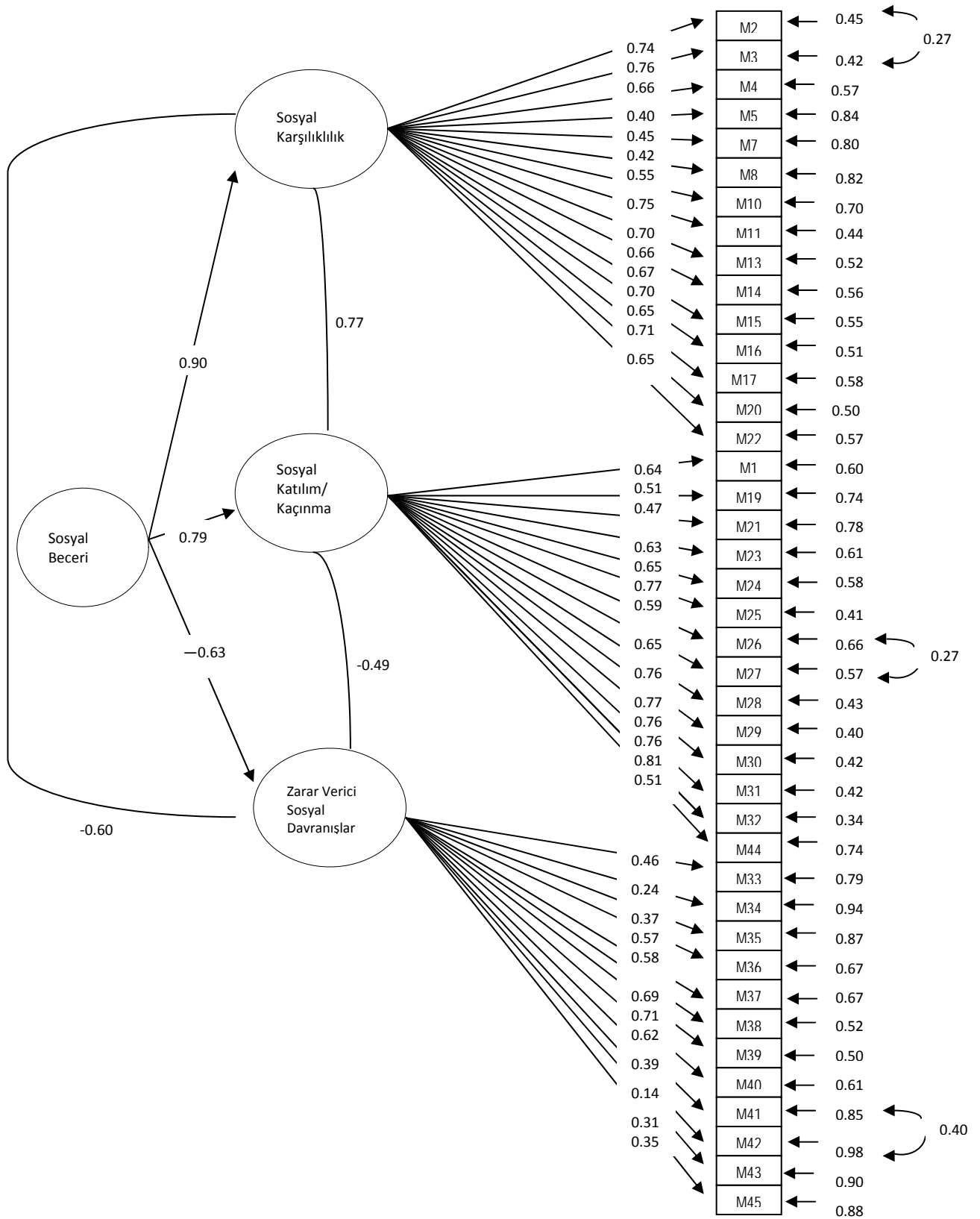
Bazı uyum indekslerinin modelin iyi uyum göstermediğine işaret etmesi nedeniyle, analiz sonrasında üretilen düzeltme (modification) indeksleri incelenerek modele en çok katkıyı yapan 3 düzeltme modele eklenmiştir. Buna göre, Madde 2 ve 3, Madde 26 ve 27, Madde 41 ve 42 arasında ilişki olduğu belirlenmiş ve bu ilişki modele eklenerek analiz tekrar yapılmıştır. İkinci analiz sonrasında uyum indekslerinde düzeltilmeler olduğu görülmüştür ($\chi^2=1476.29$, $p=.000$, $sd=773$, $\chi^2/sd=1.90$, $RMR=0.058$, $SRMR=0.083$, $GFI=0.74$, $AGFI=0.71$, $CFI=0.96$, $NNFI=0.95$, $RMSEA=0.066$). Analiz sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formuna ait bazı uyum istatistiklerinin düşük olmasına karşın OSBP'nin üç faktörlü yapısının genel olarak kullanılabilir ve geçerli bir model olduğu söylenebilir.

Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden sonra sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma ve zarar verici sosyal davranışlar örtük değişkenlerinin bir araya gelerek daha üst düzeyde bir yapı olarak varsayılan "sosyal beceriler" örtük değişkeninin birer bileşeni olup olmadığını sınamak amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bazı uyum indekslerinin modelin iyi uyum gösterdiğine işaret ettiği görülürken bazı uyum indekslerinin ise modelin iyi uyum göstermediğine işaret ettiği görülmüştür ($\chi^2=1707.86$, $p=.000$, $sd=776$, $RMR=0.061$, $SRMR=0.088$, $GFI=0.71$, $AGFI=0.68$, $RMSEA=0.076$). Bu nedenle, analiz sonrasında üretilen düzeltme (modification) indeksleri incelenmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde olduğu gibi modele en çok katkıyı yapan 3 düzeltme modele eklenmiştir. Buna göre; Madde 2 ve 3, Madde 26 ve 27, Madde 41 ve 42 arasında ilişki olduğu belirlenmiş ve bu ilişki modele eklenerek analiz tekrar yapılmıştır. İkinci analiz sonrasında uyum indekslerinde düzeltilmeler olduğu görülmüştür ($\chi^2=1476.29$, $p=.000$, $sd=773$, $\chi^2/sd=1.90$, $RMR=0.058$, $SRMR=0.083$, $GFI=0.74$, $AGFI=0.68$, $CFI=0.96$, $NNFI=0.95$, $RMSEA=0.066$). Birinci düzey açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının grafiği Şekil 1'de ikinci düzey faktör analizi sonuçlarının grafiği ise Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 1. Otizm Sosyal Beceriler Profiline İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları



Şekil 2. Otizm Sosyal Beceriler Profiline İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları



Analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma ve zarar verici sosyal davranışlar örtük değişkenlerinin bir araya gelerek birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarındaki aynı sınırlılıklarla daha üst düzeyde bir model olduğu varsayılan “sosyal beceriler” örtük değişkeninin birer bileşeni olarak sınındığı söylenebilir.

Ölçüt geçerliği: Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra ölçeğin ölçüt geçerliğine bakmak amacıyla a) ölçekten otizmliler çocukların aldığı puan ortalamalarının bilinen grupların ortalamasıyla karşılaştırılması (Karasar, 2006) ve b) ölçeğin benzer yapıları ölçen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS) ile toplanan verilerden elde edilen puanlarla ilişkisine (Özgüven, 2000) bakılmıştır.

Otizmliler çocukların sosyal becerileri diğer engelli akranlarından farklılaşmaktadır (Weiss ve Harris, 2001). ZE çocukların sosyal gelişimlerinin yavaş, sosyal becerilerinin ise akranlarından daha az olduğu bilinmekte (AAMR, 1992), ancak otizmliler çocukların, zihinsel yetersizliklerinden bağımsız olarak kendilerine özgü sosyal beceri özellikleri olan çocuklar olduğu belirtilmektedir (Yirmiye ve Sigman, 1991). Bu nedenle OSBP'nin otizmliler çocuklar için geliştirilmiş bir ölçek olduğu düşüncesinden yola çıkılarak ZE ve otizmliler çocukların sosyal becerilerinin OSBP-T ile değerlendirilerek karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla resmi ve özel özel eğitim okulları yönetici ve müdürlerinden OSBP-T'yi okullarına devam eden zihin engeli tanısı olan çocuk ve gençlerin anne-babalarına vermeleri istenmiştir.

Dağıtılan ölçek sayısı 100'ün üzerinde olmasına rağmen geri dönüş oranı çok düşük olmuş eksiksiz doldurulan ölçek sayısı 10'u bulmadığı için OSBP-T zihin engelli çocuk ve gençlerin öğretmenlerine dağıtılmıştır. Zihin engelli 60 çocuk ve genç ile araştırmada yer alan 232 otizmliler çocuk ve gencin öğretmeni OSBP-T'yi doldurmuştur. Çocuk ve gençlerin ölçekten ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından fark olup olmadığı, toplam ölçek puanı ve alt ölçekler için çalışma grubundaki çocuk ve gençlerin aldığı puanların dağılımı normallik ölçütünü karşılamaması nedeniyle Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Zihin Engelli ve Otizimli Çocuk ve Gençlerin Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	ZE	60	204.89	12293.50	3456.50	.00
	Otizm	232	131.40	30484.50		
SKK	ZE	60	214.37	12862.00	2888.00	.00
	Otizm	232	128.95	29916.00		
ZVSD	ZE	60	119.90	7194.00	5364.00	.00
	Otizm	232	153.38	35584.00		
OSBP-T	ZE	60	209.18	12551.00	3199.00	.00
	Otizm	232	130.29	30227.00		

OSBP-T kullanılarak ZE ve otizimli çocuk ve gençlerden toplanan veriler analiz edildiğinde, otizimli çocuk ve gençler ile ZE çocuk ve gençlerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre, ZE çocuk ve gençlerin otizimli çocuk ve gençlere oranla OSBP-T toplam puan, faktör 1 ve 2'den daha yüksek faktör 3'ten ise daha düşük puanlar aldığı ve aracın iki grubu ayırt ettiği görülmüştür.

OSBP-T otizimli çocukların sosyal beceri yetersizliklerine özgü maddeler içerdiğinden ZE çocukların OSBP-T'den otizimli çocuklara göre daha yüksek puanlar alması beklendik bir durumdur. OSBP-T toplam puanı ile sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma faktörleri için ZE çocuk ve gençlerin otizimli çocuk ve gençlerden daha yüksek puanlar alması ZE çocuk ve gençlerde otizme özgü olan sosyal beceri yetersizliklerine daha az rastlandığını göstermektedir. Faktör 3'te yani zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde ise ZE çocuk ve gençlerin puanlarının otizimli çocuk ve gençlerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olması öğretmenlerin ZE çocuk ve gençlerin kişilerarası etkileşimi olumsuz etkileyen sosyal davranışları otizimli çocuk ve gençlere oranla daha fazla sergilediklerini belirttiklerini göstermektedir. Bu durumun çalışma grubundaki otizimli çocukların işlev düzeyinin daha düşük olmasından kaynaklanabileceği gibi ZE çocukların sosyal kabulleri düşük olmasına karşın (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009) otizimli çocuklara oranla akran etkileşimine daha fazla girmeleri bu nedenle de daha fazla akran reddiyle karşılaşmalarından kaynaklandığı da söylenebilir.

OSBP-T'nin ikinci ölçüt geçerliği çalışması olarak otizmlili çocuk ve gençlerin OSBP ile Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi–Ebeveyn Formundan (SBDS-EF) aldıkları puanlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu amaçla çalışma grubunda yer alan 208 otizmlili çocuk ve gencin anne-babalarından SBDS-EF'yi de çocukları için doldurmaları istenmiş, çocuk ve gençlerin her iki ölçekten ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. OSBP-T ile SBDS-EF Toplam ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Katsayıları

	SK	SKK	ZVSD	OSBP-T	Giriş-kenlik	İşbir-liği	Sorum-luluk	Öz-denetim	SBDS-EF
SK	1								
SKK	.72**	1							
ZVSD	-.46**	-.42**	1						
OSBP-T	.81**	.84**	-.07	1					
Giriş-kenlik	.62**	.65**	-.45**	.55**	1				
İşbir-liği	.72**	.71**	-.46**	.64**	.65**	1			
Sorumlu-luk	.77**	.70**	-.48**	.69**	.69**	.73**	1		
Öz-denetim	.63**	.60**	-.38**	.57**	.58**	.66**	.73**	1	
SBDS-EF	.79**	.76**	-.51**	.69**	.85**	.85**	.90**	.84**	1

** p<.01

Tablo 4'te de görüldüğü gibi OSBP-T ile SBDS-EF ölçekleri toplam puanları arasındaki ilişkilerin orta derecede olduğu bulunmuştur ($r = .69$, $p < .01$). OSBP-T ile SBDS arasında orta derecede bir ilişki beklendiği bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çünkü OSBP sadece otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemek için geliştirilmişken SBDS genel olarak sosyal beceri yetersizliği olan çocuk ve gençleri belirleyebilmek için geliştirilmiştir (Bellini ve Hopf, 2007).

OSBP-T'nin geçerliğini test etmek için yapılan faktör analizi ve ölçüt geçerliği çalışmalarının sonuçları incelendiğinde, OSBP'nin ülkemizdeki

otizmlı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir geçerli bir araç olduğu kabul edilmiştir.

OSBP-T güvenirlik çalışmaları: Ölçeğin Türkçe formu için 208 otizmlı ocuk ve gencin anne ve babalarından toplanan veriler analiz edilerek ölçeğin iç tutarlılığı araştırılmıştır. OSBP-T'nin iç tutarlılığını belirlemek üzere Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. OSBP-T'nin faktörler ve toplam puan için iç tutarlılık katsayıları sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. OSBP-T iç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları

OSBP-T	Cronbach Alfa
SK	.91
SKK	.91
ZVSD	.78
Toplam	.84

Tablo incelendiğinde faktör 1, faktör 2, faktör 3 ve toplam puan için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla .91, .91, .78 ve .84 olduğu bulunmuştur. zgn ölçekte bu katsayılar sırasıyla .92, .89, .84 ve .92'dir (Bellini ve Hopf, 2007). OSBP-T'nin güvenirliğini test etmek için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, ölçeğin otizmlı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi–Ebeveyn Formu (SBDS-EF):

Bu araştırmada OSBP-T'nin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan SBDS-EF Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş, şahin (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 6–18 yaş arasındaki ocuk ve gençlerin anne-babaları tarafından doldurulabilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi l dereceleme ile puanlanan ölçek dört alt ölçekten oluşmaktadır: İşbirliği, girişkenlik, sorumluluk ve zdenetim. *İşbirliği* alt leği, diğerlerine yardım etme, akranlarıyla eşyalarını paylaşma ve kurallara uymaya ilişkin sosyal becerileri içermektedir. *Girişkenlik* alt leği, diğerlerinden bilgi isteme gibi sosyal ilişkilerde başlatma becerileri ile akran

baskısına tepkide bulunma gibi sosyal ilişkilerde tepkide bulunmaya ilişkin sosyal becerileri içermektedir. *Sorumluluk* alt ölçeği, yetişkinlerle iletişimde bulunma becerileri ile kendine ait eşyalarla ilgilenmeye ilişkin sosyal becerileri içermektedir. Son olarak da *öz-denetim* alt ölçeği, alay edilmeye başa çıkma veya bir yetişkinden gelen düzeltici geribildirimde tepkide bulunma gibi çatışma durumlarında ortaya çıkan sosyal davranışları içermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) tüm ölçek için .82, birinci faktör için .80, ikinci faktör için .50, üçüncü faktör için .63 ve dördüncü faktör için .69 olarak hesaplanmıştır. SBDS Ebeveyn Formunda yer alan her madde üçlü derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu sosyal davranışlar ve sosyal işlevlerde yeterliği, düşük puanlar ise sosyal işlevlerde yetersizliği göstermektedir. Bu araştırmada, OSBP'nin ölçüt geçerliğini araştırmak için, OSBP ile SBDS-EF toplam ve alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır. OSBP-T ile SBDS-EF çoğaltılarak Ankara, İstanbul ve İzmir'de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olup ulaşılabilen Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri ve İş Eğitim Merkezleri, Bağımlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri, Özel Özel Eğitim Okulları ve Özel Rehabilitasyon Merkezleri'nden randevu alınarak bu okulların yöneticileriyle bir görüşme yapılmış araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Anne-babaların ölçekleri doldurabilmesi için okulların bir oturum düzenlemesindeki zorluklar nedeniyle bu okullara yeterli sayıda ölçek çoğaltılarak bırakılmış ve ölçeklerin anne-babalar tarafından doldurulması rica edilmiştir. Anne-babaların ölçeklerle ilgili soruları olduğunda araştırmacıya ulaşabilecekleri telefon ve adresler bırakılmıştır. Toplam 500 öğrenci için OSBP-T formu çoğaltılarak kurumlara bırakılmış eksik ve hatalı doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra 208 öğrencinin anne-babalarından elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 13.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ilişkin sorulara yanıt aranırken çalışma grubundaki çocukların özelliklerine ilişkin bilgi vermede ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. İki ilişkili örneklem için ölçek puanları arasındaki fark belirlenirken veriler normal dağılım göstermediğinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, iki ilişkisiz grubun ölçekten aldıkları puanlar arasındaki farklar belirlenirken veriler normal dağılım gösteriyorsa t-testi göstermiyorsa Mann Whitney U-testi ile çözümlenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

6–17 yaş otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütölen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerileri ne düzeydedir?

Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri düzeylerinin belirlenebilmesi için OSBP-T'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. OSBP-T ve Alt Ölçeklerinden Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	Standart Sapma	1 Standart Sapma Altı	2 Standart Sapma Altı
OSBP-T	208	88.35	13.01	75.34 (N= 23)	62.33 (N=1)
SK	208	25.91	7.89	18.02	10.13
SKK	208	26.67	7.56	19.11	11.55
ZVSD	208	35.75	5.66	30.09	24.43

Tablo 6'da da göröldüğü gibi otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları toplam puan ortalaması 88.35, standart sapmaları ise 7.89'dur. Buna göre ortalamanın bir standart sapma altında (OSBP-T'den 75.34 ile 62.33 puan arasında alan) çocuk ve genç sayısı 23 iken, iki standart sapma altında (OSBP-T'den 62.33 ve altında alan) sadece bir çocuğun yer aldığı görölmüştür.

2. Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerileri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?

a) Değerlendiren kişi

Otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP'den aldıkları toplam puanlar ile faktör 1, faktör 2 ve faktör 3'ten aldıkları puanların değerlendiren kişiye (anne-baba veya öğretmen) göre farklılaşp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubunda yer alan ve hem anne babaları hem de öğretmenleri OSBP-T'yi doldurmuş olan 178 çocuk ve gençten elde edilen veriler üzerinden sıra ortalamaları arasındaki farka Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile bakılmıştır (Demirgil, 2008; Özdamar, 2004; Siegel, 1956). Bu test ilişkili örneklem için yapılan t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. OSBP-T, Faktör 1, 2 ve 3'ten Elde Edilen Puanların Değerlendiren Kişiye Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
SK	Negatif Sıra	117	86.21	10086.50	6.029 ¹	.00
	Pozitif Sıra	44	67.15	2954.50		
SKK	Negatif Sıra	109	83.53	9105.00	4.191 ¹	.00
	Pozitif Sıra	53	77.32	4098.00		
ZVSD	Negatif Sıra	63	65.07	4099.50	4.190 ²	.00
	Pozitif Sıra	99	91.95	9103.50		
OSBP-T	Negatif Sıra	111	86.42	9593.00	2.978 ¹	.02
	Pozitif Sıra	63	89.40	5632.00		

¹ Pozitif sıralar temelinde dayalı

² Negatif sıralar temelinde dayalı

Tablo incelendiğinde otizmlı çocuk ve gençlerin anne-babaları ile öğretmenlerinden elde edilen OSBP-T toplam puanları ile alt faktör puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görölmektedir. Buna göre, anne-babalar otizmlı çocuk ve gençlere sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden öğretmenlerine oranla daha yüksek puan; ancak, zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde ve tüm ölçekte öğretmenlerine oranla daha düşük puan vermişlerdir. Anne-babaların otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerine öğretmenlerine oranla daha yüksek puanlar verdiği görölmektedir.

Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerine etki eden değişkenlerle ilgili analizlerin gerçekleştirilmesi sürecinde iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla örneklemelerden toplanan veriler normal dağılım gösteriyorsa ilişkisiz örneklemeler için t-testi, normal dağılım göstermiyorsa Mann Whitney U-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

b) Cinsiyet

Otizimli çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubunda yer alan 29 kız, 179 erkek çocuk ve gençten elde edilen veriler üzerinden toplam puan, faktör 1 ve 2 için ortalamalar arasındaki farka alınan puanlar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. OSBP-T, Faktör 1 ve 2'den Otizmli Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	Kız	29	94.72	2747.00	94.72	.34
	Erkek	179	106.08	18989.00		
SKK	Kız	29	97.00	2813.00	.72	.46
	Erkek	179	105.72	18923.00		
OSBP-T	Kız	29	94.34	2736.00	.98	.32
	Erkek	179	106.15	19000.00		

Tablo 8 incelendiğinde otizmli kız ve erkeklerin OSBP-T toplam puanlar, sosyal karşılıklılık ile sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Otizimli çocuk ve gençlerin zarar verici sosyal davranışlardan aldıkları puanlar arasında cinsiyetleri açısından fark olup olmadığına bu faktörlerden alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklemeler için t-testi ile bakılmış ve kızlar ($\bar{\chi}=36.03$, $ss=6.21$) ile erkeklerin ($\bar{\chi}=35.71$, $ss=5.58$) aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $t(206)=.28$,

$p > .05$. Bu sonuçlara göre otizmlili çocuk ve gençlerin OSBP'den aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmamakta, başka bir deyişle kızların OSBP'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile erkeklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Yaş

Otizmlili çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubunda yer alan 208 otizmlili çocuk ve genç, ilköğretim çağında olanlar (6-12 yaş) ile ortaöğretim çağında olanlar (13-17 yaş) olmak üzere iki gruba ayrılmış ve yaş gruplarına göre çocuk ve gençlerden elde edilen veriler üzerinden toplam puan, faktör 1 ve 3 için ortalamalar arasındaki farka alınan puanlar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. OSBP-T, Faktör 1 ve 3'ten Otizmlili Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Yaşlarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	6-12	171	102.45	17518.50	2812.50	.29
	13-17	37	123.99	4217.50		
ZVSD	6-12	171	107.91	18453.00	2580.00	.07
	13-17	37	88.73	3283.00		
OSBP-T	6-12	171	104.99	17952.50	3080.50	.80
	13-17	37	102.26	3783.50		

Tablo 9'daki sonuçlara bakıldığında OSBP-T toplam puanları, sosyal karşılıklılık ile zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeklerinden 6–12 yaş grubu çocukların aldığı puanlar ile 13–17 grubu gençlerin aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençlerin sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında yaşlarına göre fark olup olmadığına bu faktörden alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için bağımsız

örneklem için t-testi ile bakılmış ve 6–12 yaş grubu ($\bar{\chi}=26.67$, $ss=7.35$) ile 13–17 yaş grubu ($\bar{\chi}=26.67$, $ss=8.60$) aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $t(206) = -.00$, $p > .05$. Bu sonuçlara göre otizmliler ve gençlerin OSBP-T’den aldıkları puanlar yaşlarına göre farklılaşmamakta, bir başka ifadeyle 6–12 yaş grubu otizmliler ve gençlerin OSBP-T’den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile 13–17 yaş grubu otizmliler ve gençlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

d) Eğitime başlama yaşı

Otizmliler ve gençler 3.5 yaşından önce eğitime başlayanlar ve 4 yaşından sonra eğitime başlayanlar olmak üzere 2 gruba ayrılmış ve OSBP-T ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların eğitime başlama yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Her iki grupta yer alan çocuk ve gençlerden elde edilen veriler üzerinden toplam puan ve faktör 1 için ortalamalar arasındaki farka alınan puanlar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U-testi ile bakılmış, faktör 2 ve 3 için ise alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için t-testi ile bakılarak sonuçlar Tablo 10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 10. OSBP-T Toplam Puan ve Faktör 1’den Otizmliler ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Eğitime Başlama Yaşlarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	3.5 yaş altı	95	91.73	8714.50	4154.50	.34
	4 yaş ve üstü	95	99.27	9430.50		
OSBP-T	3.5 yaş altı	95	95.08	9033.00	4473.00	.91
	4 yaş ve üstü	95	95.92	9112.00		

Tablo 10’da görüldüğü gibi OSBP-T toplam puanları ile sosyal karşılıklılık alt ölçeğinden 3.5 yaşından önce eğitime başlayan çocuk ve gençler ile 4 yaşından sonra eğitime başlayan çocuk ve gençlerin aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 11. OSBP-T Faktör 2 ve 3'ten Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Eğitime Yaşlarına Göre t-testi Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
SKK	3.5 yaş altı	95	26.60	7.17	188	.06	.94
	4 yaş ve üstü	95	26.67	7.77			
ZVSD	3.5 yaş altı	95	36.28	5.05	188	1.46	.14
	4 yaş ve üstü	95	35.08	6.17			

Tablo 11'e bakıldığında otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T sosyal katılım/kaçınma ile zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında eğitime başlama yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar eğitime başlama yaşlarına göre farklılaşmamakta, başka bir deyişle 3.5 yaşın altında eğitime başlayan çocuk ve gençlerin aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

e) Engel düzeyi

Otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanların engel düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubundaki çocuk ve gençler genel eğitim sınıflarına devam edenler ile özel eğitim okulu ve sınıflarına edenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Genel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler bu okullara devam edip etmemelerine Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından karar verilen ve dolayısıyla zihinsel becerileri diğerlerine göre daha fazla olan, yüksek işlevli çocuklardır. Özel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıflarına devam eden otizmlı çocuklar ise DİO çocuklar olarak kabul edilmişler, bu çocuklar RAM'lar tarafından özel eğitim okulları ve özel eğitim okullarına yerleştirilmişlerdir. OSBP-T puanlarının engel düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına YİO olanlarla (genel eğitim sınıflarına devam edenler) DİO olan çocuklardan (özel eğitim okullarına devam eden çocuk ve gençlerden) elde edilen veriler analiz edilerek, toplam puan ve faktör 1 için ortalamalar arasındaki farka (alınan puanlar normal dağılım göstermediği için) Mann Whitney U-testi ile faktör 2

ve 3 için ise (alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için) t-testi ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 12 ve 13'te verilmiştir.

Tablo 12. OSBP-T Toplam Puan ve Faktör 1'den Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Engel Düzeyine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	YİO	54	140.13	7567.00	2126.00	.00
	DİO	152	90.49	13754.00		
OSBP-T	YİO	54	143.06	7725.00	1968.00	.00
	DİO	152	89.45	13596.00		

Tablo 12 incelendiğinde YİO olan çocuk ve gençler ile DİO çocuk ve gençlerin OSBP-T toplam puanları ile sosyal karşılıklılık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, YİO çocuk ve gençler DİO olanlara göre OSBP-T'den ve sosyal karşılıklılık alt ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Tablo 13. OSBP-T Faktör 2 ve 3'ten Otizmlı Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Engel Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
SKK	YİO	54	31.44	6.56	204	6.15	.00
	DİO	152	24.76	6.94			
ZVSD	YİO	54	34.16	4.95	204	2.53	.01
	DİO	152	36.40	5.77			

Tablo 13'e bakıldığında otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T sosyal katılım/kaçınma ile zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında engel düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, YİO çocuk ve gençler sosyal katılım/kaçınma alt ölçeğinden DİO çocuk ve gençlere oranla daha yüksek puanlar alırken zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeklerinden daha düşük puanlar almışlardır. Bu sonuçlara göre YİO çocuk ve gençler OSBP-T toplam puan, sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden DİO olan çocuk ve gençlere oranla daha

yüksek puanlar, ancak, zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden daha düşük puanlar almışlardır.

f) Tanı

Otizmli çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanların tanılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençler otizm tanısı almış olanlar ile yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) olmak üzere ikiye ayrılarak çocuk ve gençlerin OSBP-T ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre, çocuk ve gençlerden elde edilen veriler üzerinden toplam puan, faktör 1 ve 2 için ortalamalar arasındaki farka alınan puanlar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. OSBP-T, Faktör 1 ve 2'den Otizmli Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Tanılarına Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	Otizm	174	97.50	16965.50	1740.50	.00
	YGB	34	140.31	4770.50		
SKK	Otizm	174	97.49	16963.50	1738.50	.00
	YGB	34	140.37	4772.50		
OSBP-T	Otizm	174	97.00	16877.50	1652.50	.00
	YGB	34	142.90	4858.50		

Tablo 14'te de görüldüğü gibi OSBP-T toplam puanları, sosyal karşılıklılık ile sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden otizm tanısı almış çocuk ve gençlerin aldığı puanlar ile YGB tanısı almış çocuk ve gençlerin aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre YGB tanılı çocuk ve gençlerin OSBP-T, faktör 1 ve faktör 2'den otizm tanısı almış olan çocuk ve gençlere oranla daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Çalışma grubundaki çocuk ve gençlerin OSBP-T zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların tanılarına göre farklılaşıp

farklılaşmadığına puanlar normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t-testi ile bakılmış ve otizm tanılı çocuk ve gençler ($\bar{\chi}=36.06$, $ss=5.81$) ile YGB tanılı çocuk ve gençlerin ($\bar{\chi}=34.17$, $ss=4.56$) aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir $t(206)= 1.79$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre otizm tanılı çocuk ve gençlerin YGB tanılı çocuk ve gençlere oranla OSBP-T toplam puan, sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden daha düşük puanlar aldıkları bulunurken, bu iki grubun zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

g) Kardeşe sahip olma

Otizmli çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanların kardeşe sahip olmaya göre farklılaşp farklılaşmadığına bakabilmek için çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençler hiç kardeşi olmayanlar ile bir ve daha fazla kardeşi olanlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grup arasında OSBP ve alt ölçeklerinden alınan puanların birbirinden farklılaşp farklılaşmadığına toplam puan, faktör 1 ve faktör 2 için (alınan puanlar normal dağılım göstermediği için) Mann Whitney U-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. OSBP, Faktör 1 ve 2'den Otizmli Çocuk ve Gençlerin Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olmaya Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SK	Kardeşi yok	57	103.90	5922.50	4269.50	.98
	Kardeşi var	150	104.04	15605.50		
SKK	Kardeşi yok	57	104.90	5979.50	4223.50	.89
	Kardeşi var	150	103.66	15548.50		
Toplam	Kardeşi yok	57	105.87	6034.50	4168.50	.78
	Kardeşi var	150	103.29	15493.50		

Tablo incelendiğinde kardeşi olan ve olmayan otizmli çocuk ve gençlerin OSBP-T toplam puanları, sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden aldığı puanlar arasında anlamlı farklılıklar

olmadığı görülmektedir. Buna göre kardeşi olan otizmliler çocukların OSBP-T ve bu iki alt ölçeğinden aldığı puanlar kardeşi olmayanlardan farklılaşmamaktadır.

Kardeşe sahip olmanın çalışma grubundaki çocuk ve gençlerin OSBP-T zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanlarda farklılaşmaya yol açıp açmadığına (alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için) bağımsız örneklem için t-testi ile bakılmıştır. Kardeşi olan otizmliler çocuk ve gençler ($\bar{x}=32.95$, $ss=5.49$) ile kardeşi olmayan otizmliler çocuk ve gençlerin ($\bar{x}=33.52$, $ss=5.10$) aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(205)= 0.68$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre kardeşi olan ve olmayan otizmliler çocuk ve gençlerin OSBP-T toplam puan ile sosyal karşılıklık, sosyal katılım/kaçınma ve zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeklerinden aldıkları puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmada 6–17 yaş otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Bellini ve Hopf (2007) tarafından geliştirilmiş olan Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP) Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ölçeğin otizmlı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilen anne-babalar ile öğretmenleri tarafından doldurulması istenmiştir. Anne-babalardan elde edilen veriler analiz edilerek otizmlı çocukların sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiş, OSBP-T'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların sosyal becerileri değerlendiren kişiye, cinsiyete, yaşa, eğitime başlama yaşına, engel düzeyine ve tanılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bulgular, alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile otizmlı çocuk ve gençlerin devam ettikleri kurumların eğitim programları içeriği çerçevesinde tartışılmıştır.

OSBP otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerine yönelik olarak geliştirilmiş sosyal beceri öğretim programlarının etkilerini de belirlemede kullanılabilen bir ölçektir (Bellini ve Hopf, 2007). Ülkemizde bu amaçla kullanılan bir ölçek olmaması nedeniyle, OSBP'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerileri OSBP-T kullanılarak değerlendirilmiştir. OSBP-T'nin Türk çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı araştırılmış, öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve ölçeğin özgün formuna benzer şekilde üç faktörlü bir yapısı olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda bazı maddelerin özgün ölçekteki yerlerinin değişmiş olduğu görülmüş, ayrıca bazı maddelerin ise (4 madde) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. AFA'dan sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin üç faktörlü yapısı sınanmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısının geçerli bir model olduğuna karar

verilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda OSBP'nin özgün formundaki bazı maddelerin Türkçe formda farklı faktörlerde yer aldığı ancak ölçeğin özgün formunun faktör yapısının korunduğu görülmüştür. OSBP-T'nin ölçüt geçerliği iki yöntemle araştırılmış, ölçeğin ZE ve otizmlili çocuk ve gençleri ayırt ettiği, ayrıca toplam puan ve faktör puanlarının SBDS-EF toplam ve faktör puanları ile ilişkili olduğu, ilişkilerin anlamlı ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar OSBP ile diğer sosyal beceri ölçekleri arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olması gerektiğini, çünkü başka ölçeklerle örtüşen maddeleri olmasına karşın OSBP'nin sadece otizme özgü sosyal beceri yetersizliklerini içerdiğini belirtmektedirler (Bellini ve Hopf, 2007). OSBP-T ve alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin -0.07 ile $.84$ arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin özgün formunda bu ilişkilerin $.09$ ile $.36$ olduğu belirlenmiştir (Bellini ve Hopf, 2007). Araştırmacılar bu durumun alt ölçeklerin bağımsız olmasıyla açıklamışlardır. Bu araştırmada ise sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinin birbiriyle ve tüm ölçek ile ilişkileri yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak zarar verici sosyal davranışlar ölçeğinin diğer alt ölçeklerle ilişkisinin zayıf ve ters yönlü, tüm ölçek ile ilişkisinin ise çok zayıf ve ters yönlü olduğu görülmüştür. Buna göre Bellini ve Hopf'un (2007) da belirttiği gibi zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinin olumsuz sosyal davranışları içermesi nedeniyle bağımsız bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Geçerlik çalışmalarından sonra güvenilirlik çalışmaları da yapılan OSBP'nin otizmlili çocukların sosyal becerilerinin anne babalar tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

OSBP-T ile veri toplanması sürecinde, anne-babalarla bir araya gelerek ölçeğin doldurulması sağlanamamış, ölçekler kurumlara gönderilerek kurum müdürü ya da rehber öğretmenler tarafından anne babalara ulaştırılması istenmiştir. Dağıtılan ölçeklerin geri toplanması sırasında ciddi sıkıntı yaşanmış, 500 ölçekten 350'ye yakını geri dönmüştür. Ayrıca birçok ölçek eksik doldurulduğu için analizler dışında tutulmuştur. Bu nedenle OSBP-T için test-tekrar test güvenilirliği incelenememiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin hesaplanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bellini ve Hopf (2007), OSBP'nin hem anne babalar hem de öğretmenler tarafından kullanılmasının mümkün olduğunu, her iki grubun aynı ölçekle otizmlili çocukların sosyal becerilerini değerlendirebileceklerini bildirmişlerdir. Bu çalışmada da iki gruptan veri toplanmış, ancak ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının anne babalardan toplanan verilerle yapılmasına karar verilmiş, öğretmenlerden toplanan veriler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmamıştır. Bu nedenle ileri çalışmalarda öğretmenlerden toplanan veriler kullanılarak geçerlik güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanmasının Türkçe forma ilişkin ayrıntılı bilgi vereceği kabul edilmektedir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, OSBP-T'nin otizmlili çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede ve sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede kullanılması önerilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Ancak, OSBP-T'nin ölçüt geçerliği çalışmasında zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde zihin engelli çocuk ve gençler ile otizmlili çocuk ve gençlerin aldığı puanlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin çalışma grubundaki otizmlili çocuk ve gençlerin çoğunluğunun DİO çocuk ve gençlerden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ölçeğin zarar verici alt ölçeğinin sosyal davranışlar, kişiler arası iletişim ve etkileşimi bozucu davranışları içermesi nedeniyle dil ve konuşma becerileri iyi olan ZE çocukların bu alt ölçekten aldığı puanlar düşük olmuş olabilir. Aynı zamanda çalışma grubundaki otizmlili çocuk ve gençlerin anne-babaları OSBP-T'yi doldurduktan sonra ölçeğin sonuna not olarak çocuklarının hiç konuşmadığını ve dolayısıyla ölçekte ifade edilen zarar verici davranışları bu nedenle sergilemediklerini belirten ifadeler yazmışlardır. Buna ek olarak, anne-babaların OSBP-T'yi doldururken özellikle konuşmayla ilgili maddelerin yanına "Çocuğum hiç konuşmuyor.", "Çocuğum konuşmadığı için bu maddelerin çoğu bize uygun değil." gibi cümleler yazdıkları görülmüştür. Bu nedenle, Bellini ve Hopf'un (2007) da belirttiği gibi, OSBP-T'nin dil becerileri daha yeterli olan YİO çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, daha sonraki araştırmalarda hem

YİO çocuklardan veri toplanması hem de bu çocukların dil becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal beceri düzeylerini incelediğimizde çalışma grubunun OSBP-T'den aldıkları ortalama puanların 88.35 (ss= 7.89) olduğu görülmektedir. Bellini ve Hopf (2007) ise araştırmalarında çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençlerin puan ortalamasını 105.82 bulmuşlardır (ss=18.94). Bellini ve Hopf'un çalışmasında ortalamanın yüksek çıkmasının nedeninin, veri toplanan grubun %68'inin YİO çocuk ve gençlerden oluşması kabul edilebilir. Bu araştırmada ise çalışma grubunun %26'sı YİO olduğu kabul edilen (genel eğitim sınıflarına devam eden) çocuk ve gençlerden, %74'ü ise DİO bireylerden oluşmaktadır. Bu nedenle Amerikalı ve Türk çocuklarının toplam puanları arasındaki farkın kültürel nedenlerle değil, araştırma grubunu oluşturan çocukların özelliklerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir.

Otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin değerlendirilen kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, anne-babalar ile öğretmenlerden elde edilen OSBP-T toplam puanı ile alt ölçek puanlarının, anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anne-babaların otizimli çocuk ve gençlere sosyal karşılıklık, sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden öğretmenlerine oranla daha yüksek, ancak zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeği ile tüm ölçekte öğretmenlerden daha düşük puan verdikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde birkaç çalışma hariç (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott ve Sutton-Smith, 1998; Szatmari, Archer, Fisman ve Streiner, 1994; Yükselen, 2003), araştırmalarda genellikle bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, anne-babalar ile öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmelerindeki tutarlılığın düşük olduğu ortaya konmuştur (Fagan ve Fantuzzo, 1999; Glover-Gagnon ve diğ., 2007; Hinshaw ve diğ., 1992; Manz ve diğ., 1999; Randazzo ve diğ., 2003; Winsler ve Wallace, 2002). Örneğin, Macintosh ve Dissanayake (2006b) hem anne-babalar hem de öğretmenlerin SBDS'yi kullanarak otizimli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesini sağladıkları çalışmalarında iki grubun SBDS alt ölçek puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlar, ancak

iki gruptan elde edilen SBDS toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Manz ve diğerleri (1999) ise düşük gelirlili ve etnik azınlıktaki ailelerin çocukları için annelerle öğretmenlerin SBDS'yi doldurmaları ile elde edilen verileri karşılaştırdıkları zaman annelerle öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin düşük olduğunu bulmuşlardır. Fagan ve Fantuzzo (1999) hem anne hem babaların değerlendirme sonuçlarını, hem de anne-babaların değerlendirme sonuçları ile öğretmenlerin sonuçlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, anneler ve babaların değerlendirme sonuçları arasında yüksek ilişki olduğunu, hem annelerin hem de babaların değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerden elde edilen sonuçlarla düşük düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumun çocukları aynı ortamda gözleyen kişilerin sosyal becerileri benzer şekilde değerlendirdiğini gösterdiğini savunmuşlardır.

Alanyazına göre anne-babalarla öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki bu farklılıklara yol açan bazı nedenler bulunmaktadır: Araştırmacılar, anne-babaların çocuklarını akranları ile bir arada fazla gözleyemediklerini ve anne-babalarla öğretmenlerin çocukları farklı ortamlarda gözleyebildiklerini, bu nedenle değerlendirme sonuçlarının farklı olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca, her iki grubun çocukların davranışlarına olan hoşgörülerinin farklı olduğunu, öğretmenlerin birden fazla çocuğu değerlendirme nedeniyle yaşadıkları yorgunluk ve önyargılarının değerlendirme sonuçlarını etkileyebileceğini belirtmişlerdir (Glover-Gagnon ve diğ., 2007). Değerlendirme sonuçları arasındaki farklılıklara karşın her iki kaynaktan bilgi toplamanın çok önemli olduğu, anne babalar ile öğretmenlerin çocuklara ilişkin çok önemli bir bakış açısı sunduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Achenbach ve diğ.; Akt., Hinshaw ve diğ., 1992). Örneğin, Hinshaw ve arkadaşları (1992) anne-babaların içselleştirilmiş problem davranışları, öğretmenlerin ise dışsallaştırılmış problem davranışları daha objektif olarak değerlendirebildiklerini belirtmişler, farklı davranışları objektif olarak değerlendirebilecek kişilerin değerlendirme yapmasının daha uygun olduğunu savunmuşlardır. Murray ve diğerleri (2009) ise anne-babaların etkileşim başlatmayla ilgili maddelerde, öğretmenlerin ise etkileşime tepkide bulunma ve etkileşim sürdürmeyle ilgili maddelerde çocuklara daha yüksek

puanlar verdiklerini; anne-babalar ile öğretmenlerin verdikleri puanların en çok duyguları anlama ve bakış açısı alabilmeyle ilgili maddelerde tutarlılık gösterdiğini bulmuşlardır. Merydith (2001) öğretmenler ile anne-babaların değerlendirmeleri arasındaki bu farklılıkların, öğretmenlerle anne-babaların değerlendirdiği çocuk sayısı eşitlenerek tekrar incelenmesi gerektiğini hatırlatmakta, öğretmenlerin de anne-babalar gibi sadece bir çocuk için değerlendirme yapmaları durumunda aradaki bu farklılıkların azalabileceğini savunmaktadırlar.

Sosyal becerileri değerlendirme araçlarının farklı bağlamlardaki tutarlılıklarını belirlemek, çocukların eğitiminde çok önemli yere sahip olan öğretmenlerle anne-babalar arasında etkili iletişim sağlama çabalarında çok önemli bir yer tutmaktadır (Fagan ve Fantuzzo, 1999). Her iki gruptan alınan bilgilerin çocuk ve gençlerin davranışlarını belirlemede daha bütüncül bir bakış açısı sağladığı düşünüldüğünde, sosyal becerilerin değerlendirilmesi sürecinde çocuk ve gençlerin hem anne-babalarından hem de öğretmenlerinden bilgi almanın geçerli ve etkili bir öğretim planlamasında çok önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bundan sonraki araştırmalarda OSBP-T ile hem anne-baba hem de öğretmenlerden veri toplanarak, bu üç grubun otizmlili çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanların ilişkilerine bakılabilir. Ancak OSBP-T'nin kullanılmasının yanı sıra otizmlili çocukların sosyal etkileşimlere girdikleri ortamlarda gözlem yapılmasının ve sosyal becerilerin gözlem yoluyla değerlendirilmesinin de otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal becerileri ve bu becerilere ilişkin yetersizlikleri hakkında daha gerçekçi bilgi verebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan gözlem sonuçları ile OSBP-T sonuçları arasındaki tutarlılığın belirlenmesi, farklı yöntemlerle yapılan değerlendirmelerin sonuçlarını temel alarak çocukların önceliklerine odaklanan öğretim programı hazırlanması konusunda, özellikle bu konuda çalışan araştırmacılar ve özel eğitimciler için yönlendirici olacaktır.

Alanyazında otizmlili çocuklar, diğer engelli çocuklar ile NG çocukların sosyal becerilerine etki eden faktörlerin araştırıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle yaş, cinsiyet, engel derecesi sosyal beceriler

üzerinde etkili olup olmadığı araştırılan temel değişkenlerdir. Bu çalışmada da otizmliler çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı, engel düzeyi, tanı, kardeşe sahip olma ve değerlendirmeyi yapan kişinin OSBP-T toplam ve alt ölçek puanlarında farklılaşmaya yol açıp açmadığı incelenmiştir. Bu değişkenlerden yaş, cinsiyet ve eğitime başlama yaşı ile kardeşe sahip olmanın OSBP-T puanları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle çocukların OSBP ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine, yaşlarına ve eğitime başlama yaşları ile kardeşe sahip olmaya göre farklılaşmamaktadır.

Alanyazında cinsiyetin otizmliler çocuklar için önemli bir değişken olduğu sıklıkla vurgulanmakta, örneğin otizmin erkeklerde görülme sıklığının kızlara oranla 4 kat daha fazla olduğu bilinmektedir (Lord ve diğ., 1982; Volkmar ve diğ., 1993). Cinsiyete özgü biyolojik farklılıklar ile çevrenin bu davranışları ödüllendirmesi sonucu kadınlar ile erkeklerin sosyal davranışlarında farklılıklar olduğu belirtilmekte, farklı gruplarla yapılan çeşitli araştırmalarda bu görüş doğrulanmaktadır (Westen, 1999). Örneğin Winsler ve Wallace (2002) 47 okulöncesi çocuğun anne-babaları ile öğretmenlerinden veri toplamak yoluyla elde ettikleri verileri kullanarak yaptıkları analizler sonucunda, hem anne-babalar hem de öğretmenlerin erkek çocukların kızlara oranla daha fazla dışsallaştırılmış problem davranış gösterdiğini belirttiklerini belirlemişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar, cinsiyetin otizmliler çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu düşünmüşler, ancak %86'sının erkek olduğu çalışma grubunun sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. OSBP'yi geliştiren Bellini ve Hopf (2007) da kendi araştırma gruplarında cinsiyetin OSBP puanlarını etkilemediğini bulmuşlardır.

Bazı araştırmalarda cinsiyet, otizmliler çocukların zihinsel işlevleri (zeka düzeyleri) ile birlikte ele alınmış; örneğin McLennan ve arkadaşları (1993) hafif derecede zihin engeli olan veya olmayan otizmliler erkeklerin sosyal beceriler ve iletişim davranışlarının kızlara oranla daha yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Skuse ve diğerleri (2009) ise sözel zeka puanları yüksek olan otizmliler erkek çocukların sözel zeka puanları aynı olan kızlardan sosyal-iletişimsel açıdan daha fazla yetersizlik gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye’de, otizmlı çocukların zeka testleri sonuçları sadece genel zeka testi puanı olarak rapor edilmekte, çoğu zaman otizmlı çocuğun zeka testi almadığı belirtilerek zeka düzeylerinin değerlendirilmesinde güçlük yaşanmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun çoğunluğunu DİO çocuk ve gençler oluşturmuşsa (%74) da çocukların dosyalarından zeka düzeylerine ilişkin bilgi elde edilemediği için cinsiyetleri ile zeka düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılamamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda otizmlı çocukların zeka testlerinden aldıkları puanların ayrıntılı olarak incelenmesi ve sosyal yeterlilikler açısından zeka düzeyi ile cinsiyet arasında ilişki olup olmadığına bakılması önerilebilir.

Bu çalışmada, otizmlı çocuklar ile gençlerin OSBP-T’den aldıkları puanların yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak tüm bireylerde olduğu gibi otizmlı bireyler için de beklenen sosyal beceriler ile sosyal yaşamlarını sürdürmek için gereksinim duyabilecekleri becerilerin yaşları ilerledikçe değişmesidir. Küçük çocuklarda taklit, göz kontağı, ortak ilgi ve karşılıklı oyun becerilerinin öğretimi önemli olurken daha büyük çocuk ve gençlerde arkadaşlık kurma ve sürdürme, sosyal kuralları ve diğerlerinin duygularını anlama ile sorun çözme gibi becerilerin öğretimi önem kazanmaktadır (McKinnon ve Krempa, 2002). Otizmlı çocuklar ergenlik dönemine geldiklerinde sosyal beceri yetersizliklerinin farkına varabilmekte ve bu durum sosyal etkileşime girmek istediklerinde sosyal kaygılara neden olabilmekte, sonuçta gençler olumsuz sosyal etkileşimler yaşayabilmektedirler (Bellini, 2006). Alanyazında otizmlı çocukların ergenliğe girdiklerinde sosyal beceri yetersizliklerinin arttığı bulunmasına rağmen (Klin ve diğ., 2007) bu araştırmada bu bulgu yinelenmemiştir. Bellini ve Hopf (2007) da çalışmalarında çoğunluğunu YİO çocukların oluşturduğu çalışma gruplarında yaş grupları arasında OSBP’den alınan puanlar açısından anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Yaş grupları arasındaki farklılıklara ilişkin bu bulguların yinelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan çocuk ve gençler eğitime başlama yaşları temel alınarak iki gruba ayrılmışlar, birinci grupta eğitime 3.5 yaş ve öncesinde ikinci grupta ise eğitime 4 yaş ve sonrasında başlayan 95 er

çocuk yer almıştır. Analizler sonucunda bu iki grubun sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark olmadığı, eğitime başlama yaşının çocuk ve gençlerin sosyal becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, eğitime 3.5 yaşından önce ya da 4 yaş veya sonrasında başlamak otizmlili çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları puanları etkilememiştir. Alanyazında eğitime başlamak için en uygun yaşın 5 olduğu belirtilse de (Green, 1996), yapılan araştırmalarda eğitimden alınan en iyi sonuçların çocuklar 2 ile 3 yaş arasında eğitime başladığında alındığı belirlenmiştir (McEachin, Smith ve Lovaas, 1993; Scheinkopf ve Siegel, 1998). Ülkemizde yapılan bir çalışmada, 4 yaşındaki NG gösteren çocukların sosyal becerileri SBDS ile değerlendirilmiş, okulöncesi eğitim alma süresinin (okul öncesi kuruma devam etme süresi) ölçek toplam puanı ve alt ölçeklerinde farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur (Bülbul, 2008). Elibol (2008) ise okulöncesi eğitim alma süresinin 5 yaşındaki çocukların SBDS ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlarda farklılaşmaya neden olduğunu belirlemiştir. Buna göre işbirliği, kendini ifade etme/atılmanlık ve SBDS toplam puanda bir-iki yıl eğitim alanların bir yıldan daha az eğitim alanlardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde Kapıkıran, İvendi ve Adak (2006) kendi geliştirdikleri Sosyal Beceri Ölçeği ile değerlendirdikleri 4-6 yaş arası çocuklardan okulöncesi eğitime iki yıl üst üste gidenlerin okulöncesi eğitime ilk kez gidenlerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemişlerdir.

Alanyazında otizmlili çocuklar için erken eğitimin çok önemli olduğu, eğitime başlama yaşı ne kadar erken olursa çocukların gelişimsel kazançlarının da o kadar artacağı savunulmaktadır (Rogers, 1998). Bu çalışmada eğitime başlama yaşının sosyal beceriler üzerinde etkili bir değişken olmamasının, erken eğitimle otizmlili çocukların bilişsel becerileri geliştirmesine karşın sosyal becerilerinin daha az gelişmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Green, 1996). Buna ek olarak araştırmalarda okula dayalı sosyal beceri öğretim programlarının otizmlili çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkisinin çok sınırlı olduğunu ve çocukların öğrendikleri becerileri genellemede zorlandıklarını ortaya konmuştur (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007). Bunun sebebinin otizmlili çocukların aldığı eğitimin yeterince yoğun (haftada 30 saat ve üzeri) olmamasından, çocuğun sosyal becerileri

sergilediği doğal ortam olan sınıf yerinde kaynak odada eğitim yapılmasından, çocuğun sosyal beceri yetersizliğine uygun öğretim yöntemi seçilmemesinden ve öğretimin planlandığı gibi yürütülmemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Gresham, Sugai, Horner, 2001). Bu araştırmada eğitime başlama yaşının otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini etkileyen bir değişken olmamasının otizmlili çocuk ve gençler için Türkiye’de uygulanan programların içeriğinde sosyal beceri öğretiminin yeterince yer almaması ile de ilgili olduğu kabul edilebilir. Otizmlili çocuk ve gençler için uygulanan programlar incelendiğinde (<http://orgm.meb.gov.tr/>) hedeflenen sosyal becerilerin her yaş grubu için sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buna göre, 3–6 yaş grubu otizmlili çocuklar için programda sadece sözel olmayan iletişim becerileri başlığı altında “selamlaşmak ve vedalaşmak için kullanılan hareketleri yapabilme, temel duyguları (sevinç, üzüntü, kızgınlık, ağlama vb.) yüz ifadeleri ile belli edebilme” gibi iki beceri yer almakta; sözel iletişim becerileri başlığı altında ise “ ‘Evet, hayır’ sözcüklerini ve işaretlerini yerinde kullanabilme” becerisi bulunmaktadır. Aynı yaş grubu için ayrıca oyun ve sosyalleşme başlığı altında “yapılandırılmış bireysel oyun etkinliklerini gerçekleştirebilme, yapılandırılmamış grup oyun etkinliklerini gerçekleştirebilme” gibi iki beceri olduğu görülmektedir. 7–11 yaş grubu çocuklar için ise iletişim becerileri başlığı altında bir; motor beceriler başlığı altında ise yine bir sosyal becerinin olduğu görülmüştür. Son olarak 12–15 yaş grubunun programı incelendiğinde iletişim becerileri başlığı altında iki sosyal beceri yer aldığı belirlenmiştir. Otizmlili çocuk ve gençlerin eğitim programlarında gereksinimleri olan sosyal becerilerin yer almaması, öğretmenlerin programda yer almayan bu becerilerin öğretimine önem vermemesi gibi faktörlerin hem erken hem de daha sonra eğitime başlayan çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Türkiye’de YİO olan çocuklar Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından genel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte devam edilen kurum engelin derecesini yansıtmaktadır. Bu açıdan genel eğitim sınıflarına yerleştirilen çocukların otizmden daha az etkilenmeleri ve sosyal becerileri öğrenmelerinin daha kolay olması nedeniyle genel eğitim sınıflarında akran etkileşimine girme olanakları da artmaktadır. Bu araştırmada otizmlili çocuk ve gençlerin OSBP-T

ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların devam ettikleri kurumlara, bir başka deyişle engel derecelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelendiğinde, YİO çocukların sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma alt ölçek puanları ile OSBP-T toplam puanı, DİO çocukların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde ise DİO çocukların YİO çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Otizmlilerde işlev düzeyinin artması ile diğer becerilerle birlikte sosyal becerilerin de artması (Scheurmann ve Weber, 2002) nedeniyle toplam puan, sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma puanlarındaki bu farklılaşmanın beklendiği söylenebilir. Genel eğitim sınıflarına devam eden YİO çocuklar ile NG gösteren akranlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada otizmlilerde çocukların normal akranlarına oranla daha az etkileşime girdiklerini, ancak her iki grubun da çoğunlukla olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini ve daha az olumsuz davranış gösterdiklerini, bunun yanı sıra YİO çocukların DİO çocuklara oranla daha fazla sosyal etkileşimlere girdiği belirlenmiştir (Bauminger ve ark., 2003). Diğer taraftan Hauck, Fein, Waterhouse ve Feinstein (1995) ise otizmlilerde çocukların etkileşim başlatma sıklıklarının engel derecesinden bağımsız olduğunu yani YİO çocuklarla DİO çocukların etkileşim başlatma oranlarının farklılaşmadığını ancak sözcük dağarcığı ve duyguları anlamayı da içeren bilişsel becerilerle etkileşim başlatma sıklıklarının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada YİO çocukların zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden DİO çocuklara oranla daha düşük puanlar alması ise YİO çocukların doğrudan olumsuz akran etkileşimlerine yol açan sosyal davranışları daha çok sergilediğini göstermektedir. Bu alt ölçekteki maddelerin sözel becerileri iyi düzeyde olan otizmlilerde çocuklar için daha geçerli maddeler olduğu düşünüldüğünde sonuçların beklendiği söylenebilir. Bu sonuçların, ölçeğin YİO çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede daha geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görüşünü de desteklediği düşünülebilir. Sonuçta YİO çocukların olumlu sosyal davranışları içeren alt ölçekler ve toplam puandan DİO çocuklara oranla daha yüksek puanlar alırken olumsuz sosyal davranışlara ilişkin alt ölçekten daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Buna göre; OSBP toplam puan, sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma açısından YİO çocukların DİO çocuklardan yüksek puanlar almasının ancak zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden düşük

puanlar almasının otizmliler çocukların sosyal beceri özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Araştırma bulgularının başka çalışmalarla yinelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, otizmliler çocukların sosyal becerilerinin tanılarına göre değişip değişmediği ile ilişkilidir. Çalışma grubundaki çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları toplam puan ile sosyal karşılıklılık, sosyal katılım/kaçınma alt ölçeklerinden aldıkları puanları tanılarına göre farklılaşmakta, ancak zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise fark olmadığı görülmektedir. Otizm tanısı göz kontağı kurmada, jest ve mimikleri kullanmada, yaşına uygun akran ilişkileri geliştirmede, ilgilerini diğerleriyle paylaşmada, işaret etmede ve sosyal karşılıklılıkta güçlük yaşamaları gibi ölçütler temel alınarak konmaktadır. YGB tanısı, otizm spektrum bozuklukları için kullanılan genel bir şemsiye tanıdır. Doktorlar bu tanıyı otizm spektrum bozuklukları içerisinde hangi grupta yer aldığını belirlemede zorlandıkları ancak otizm benzeri özellikler gösteren ama herhangi bir tanı grubuna dahil etmekte zorlandıkları çocuklara vermektedir. Türkiye'de otizm tanısı konurken DSM-IV (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001) kriterlerine bakılmakta ancak tanı koymada zorlanılan veya otizm belirtilerinin sadece bir kısmını gösteren çocuklara sadece YGB tanısı verilmektedir.

Bu çalışmada araştırma grubu otizm tanısı almış çocuklar ile YGB tanılı çocuklar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çalışmada yer alan YGB-BTT tanılı ve Aspergerli çocuklar YGB tanılı gruba dahil edilmiştir. Bu çalışmada YGB tanılı çocuk ve gençlerin otizm tanılı çocuk ve gençlerden OSBP-T ve iki alt ölçeğinden (sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma) daha yüksek puanlar alırken zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde iki grubun aldığı puanların farklılaşmadığı görülmektedir. YGB tanılı çocuk ve gençlerin yüksek puanlar aldıkları sosyal karşılıklılık ve sosyal katılım/kaçınma alt ölçekleri olumlu sosyal davranışları tanımlayan maddeleri içeren ölçeklerdir. YGB tanılı çocuklar daha hafif düzeyde otizm belirtileri gösterdiğinden bu sonuçlar beklendiktir. Aynı şekilde olumsuz sosyal beceriler olarak nitelendirebileceğimiz zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinden otizm ve YGB grubunun ortalamalarının farklılaşmaması ise her iki grubun da

kişilerarası sosyal becerilerde gösterdikleri sınırlılıklarla ilişkili olabilir. YGB tanısı doktorların otizm spektrum bozuklukları altında yer alan tanı gruplarından hangisine dahil olduğuna tam olarak karar veremedikleri çocuklara verildiğinden zarar verici sosyal davranışlar açısından iki grubun farklılaşmaması beklendiği bir durum olarak nitelendirilebilir.

Alanyazında kardeşe sahip olmanın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili bir değişken olabileceği tartışılmakta, NG gösteren ve kardeşi olan çocukların sosyal etkileşime girme sıklıklarının kardeşi olmayanlara göre anlamlı şekilde fazla olduğu vurgulanmaktadır (Abramovitch ve diğ., 1986). Otizmlili çocuklarla yapılan bir araştırmada da kardeşe sahip olmanın otizmlili çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini, özellikle sosyal etkileşimlerini artırabileceği belirtilmiştir (Knott ve diğ., 2007). Bu nedenle bu araştırmada da çalışma grubunun sosyal becerilerinin kardeşe sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, analiz sonuçlarının bu bulguları desteklemediği bulunmuştur. Araştırmanın son bulgusuna göre, kardeşi olan ve olmayan çocuk ve gençlerin OSBP-T'den aldıkları toplam puan ile alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgunun çalışma grubuna özgü bir özellik olabileceği gibi araştırma grubunun çoğunluğunun DİO çocuklardan oluşmasından da kaynaklandığı düşünülebilir. DİO çocukların kardeşleriyle etkileşime girme sıklığının az olduğu ve bu durumun otizmlili çocuk ve gençlerin yeni sosyal beceriler öğrenme olasılıklarını da azalttığı söylenebilir. Kardeşe sahip olmanın OSBP-T ve alt ölçeklerinden alınan puanlarda farklılaşma yaratmadığına ilişkin araştırma bulgularının yinelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın önemli sınırlılıklarından birisi otizmlili çocuk ve gençlerin dil becerilerine ilişkin bilgi toplanmamış olmasıdır. Sosyal beceriler ile dil ve konuşma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu düşüncesi (Bellini ve Hopf, 2007) temel alınarak daha sonraki araştırmalarda otizmlili çocukların dil becerilerine ilişkin anne-babalardan bilgi alınmasının ve dil becerileri ile OSBP-T puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma otizmlili çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan OSBP'nin Türkçe formunun geçerli ve

güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. OSBP-T kullanılarak otizmliler çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirildiği bu çalışmada değerlendiren kişinin, engel düzeyi ve tanının ölçekten alınan puanlarda farklılaşmaya yol açtığı cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı ve kardeşe sahip olmanın ise farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularının başka çalışmalarla desteklenmesinin otizmliler çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde ve bunlara karşı önlemler alınmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuç ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Sonuç

Otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerini ele alan etkili öğretim yöntemlerinin ve bu yetersizlikleri hedefleyen programların geliştirilmesi ve uygulanması hem yurt dışında hem Türkiye’de gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu yöntemlerin ve programların etkili olabilmesi için otizmlı çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin doğru bir şekilde belirlenebilmesi ve bu yetersizliklere etki eden değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Otizmlı bireylerin sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçeklerinin kullanılması programların içeriğinin belirlenmesi ve etkililiklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma sonucunda OSBP-T’nin otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Otizmlı çocuk ve gençlerin OSBP-T ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların değerlendiren kişi (anne-baba ya da öğretmen), engel düzeyi ve tanı faktörlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma önerileri uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında gruplanabilir:

Uygulamacılara Yönelik Öneriler:

- 1) Bu çalışmada OSBP’nin Türkçe Formu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçların özgün formdan elde edilenlerle

tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. OSBP-T'nin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları, ölçeğin Türkiye'deki otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle OSBP-T, otizmlı çocuk ve gençlerle çalışan öğretmenler ve eğitimciler tarafından çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirleme ve güçlükleri temel alan müdahale programları geliştirme amacıyla kullanılabilir.

- 2) Araştırmada otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini anne-babalar ve öğretmenlerinin değerlendirmeleri arasındaki tutarlılıkların düşük olduğu belirlenmiştir. Otizmlı çocuklar ev ortamında farklı sosyal becerilere gereksinim duyabilirler. Otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin OSBP-T kullanılarak anne babalar tarafından değerlendirilmesi ile eğitimde aile-öğretmen işbirliği sağlanarak çocukların gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayan programlar geliştirilebilir.
- 3) OSBP-T otizmlı ya da YGB tanısı alan çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmesine karşın ZE çocuklarla çalışan öğretmenler ve eğitimciler tarafından diğer ölçme araçları ile birlikte kullanılabilir.
- 4) Araştırma sonuçları otizmlı çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerinin YGB gruptan daha fazla olduğu ortaya koymuştur. Bu nedenle sosyal beceri öğretim programları geliştirilirken çocukların tanılarına dikkat edilmesi ve otizmlı çocuk ve gençler için daha kapsamlı sosyal beceri programları geliştirilmesi önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- 1) Bu çalışmada OSBP-T'nin yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, iç tutarlılığı anne-babalardan toplanan verilerle belirlenmiş ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmada ölçeğin test tekrar test güvenilirliği incelenememiştir. İleri araştırmalarda, OSBP-T'nin test tekrar test güvenilirliğinin incelenmesinin aracın güvenilirlik sonuçlarını güçlendireceği düşünülmektedir.

- 2) İleri araştırmalarda öğretmenlerin OSBP-T'yi kullanarak otizmli çocukların sosyal becerilerini değerlendirmesi sağlanmalı ve öğretmenlerden toplanan verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yinelenmelidir.
- 3) Bu çalışmada anne babalardan ayrı ayrı veri toplanmamıştır. Bu nedenle daha sonra yapılacak çalışmalarda OSBP-T ile hem anneler hem babalardan veri toplanarak bu iki gruptan elde edilen puanlar arasındaki tutarlılıklara bakılabilir.
- 4) Daha sonra yapılacak çalışmalarda OSBP-T ile öğretmen ve anne-babalardan veri toplanarak bu üç gruptan elde edilen puanlar karşılaştırılabilir.
- 5) Otizmli çocuk ve gençlerin sosyal beceri yetersizliklerini gidermeyi amaçlayan programlar geliştirilirken ve bu programların etkililikleri belirlenirken OSBP-T ile anne-baba ve öğretmenlerden veri toplanabilir.
- 6) YİO ve DİO çocuk ve gençler için OSBP-T'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrı ayrı yapılarak ölçeğin faktör yapısının çocukların işlev düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir.
- 7) Otizmli çocuk ve gençlerin sosyal becerileri değerlendirilirken OSBP-T'nin geçerliğini artırmak için OSBP ile davranış gözlemleri sonuçları arasındaki ilişkilere bakılabilir.

KAYNAKÇA

- AAMR (American Association on Mental Retardation) (1992). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., & Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction; a final follow up and comparison. *Child Development*, 57, 217–229.
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlingto, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adreon, D., & Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271–279.
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420–1430.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı, yeniden gözden geçirilmiş dördüncü baskı (DSM-IV-TR)*. Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000'den çeviren Köroğlu E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001.
- Anderson, M. (2006). Autistic spectrum disorders. E. L. Heward (Ed.) *Exceptional Children: An introduction to special education* (260–297). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Bacanlı, H. & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(2), 351–379.
- Barnhill, G.P., Cook, K.T., Tebbenkamp, K., & Myles, B.S. (2002). The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 112–118.
- Baron-Cohen, S. (2006). The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, 865–872.
- Bauminger, N., Schulman, C. & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489–507.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2).
- Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601–610.
- Beirne-Smith, M., Patton, J.R., Kim, S.H. (2006). *Mental retardation. An introduction to intellectual disabilities*. NJ: Pearson Education Inc.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 138–145.
- Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 80–87.

- Bursuch, W.D. & Asher, S.R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Psychology, 15*, 41–49.
- Bellini, S., Peters, J.K., Benner, I., & Hopf, A. (2007). *Remedial and Special Education, 28*(3), 153–162.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207–239.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264–278.
- Chamberlain, B., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? The social Networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 230–242.
- Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2006). Peer mediated social skills training program for young children with high functioning autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*(4), 423–436.
- Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 12–20.
- Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2005). *The Social Responsiveness Scale manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Constantino, J.N. & Todd, R.D. (2000). Genetic structure of reciprocal social behavior. *American Journal of Psychiatry, 157*, 2043–2045.

- Constantino, J.N. & Todd, R.D. (2003). Autistic traits in general population. A twin study. *Arch Gen Psychiatry*, 60, 524–530.
- Constantino, J.N., Abbacchi, A.M., Lavesser, P.D., Reed, H., Givens, L., Chiang, L., et. al. (2009). Developmental course of autistic social impairments in males. *Development and psychopathology*, 21, 127–138.
- Constantino, J.N., Davis, S.A., Todd, R.D., Schindler, M.K., Gross, M.M., Brophy, S.L., et.al. (2003). Validation of brief quantitative measure of autistic traits: Comparison of Social Responsiveness Scale with the Autistic Diagnostic Interview-Revised. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 427–433.
- Cook, C.R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B. & Crews, S. D. (2008) Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131–144.
- Crozier, S. & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150–157.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Day, H. M., Horner, R. H., O'Neill, R. E. (1994). Multiple functions of problem behaviors: assesement and intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 279–289.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., et. al. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting,

- joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283.
- Demaray, M. K. & Ruffalo, S. L. (1995). A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648–671.
- Demirgil, H. (2008). Parametrik olmayan (non-parametric) hipotez testleri. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (85–110). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Diperna, J.C. & Elliot, S.N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–255.
- Doll, E.A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Duncan, D., Matson, J.L., Bamburg, J.W., Cherry, K.E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 441–448.
- Eaves, L. C. & Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 38, 739–747.
- Eisenberg, L. (1956). The autistic child in adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 1112, 607–612.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66(2), 96–100.
- Ersanlı, K. (2005). Sosyal gelişim. In K. Ersanlı & E. Uzman (Eds.), *Gelişim ve Öğrenme* (169 – 187). İstanbul: Zafer Matbaacılık.
- Fagan, J. & Fantuzzo, J. W. (1999). Multirater congruence on the Social Skills Rating System: Mother, father, and teacher assessments of urban

Head Start children's social competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 229–242.

Falissard, B. (1999). The unidimensionality of a psychiatric scale: A statistical point of view. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 8(3), 162–167.

Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 411–431.

Fay, W. (1971). On normal and autistic pronouns. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 242–249.

Fenton, G., D'Ardia, C., Valente, D., Del Vecchio, I., Fabrizi, A., & Bernabei, P. (2003). Vineland adaptive behavior profiles in children with autism and moderate to severe developmental delay. *Autism*, 7(3), 269–287.

Fodstad, J.C., Matson, J.L., Hess, J., & Neal, D. (2009). Social and communication behaviours in infants and toddlers with autism and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 152–157.

Foster, S.L. & Ritchey W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), 625–638.

Frankel, F., Myatt, R., & Feinberg, D. (2007). Parent-assisted friendship training for children with autism spectrum disorders: Effects of psychotropic medication. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 337–346.

Frea, W. D. (1995). Social-communicative skills in higher-functioning children with autism. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism. Strategies for initiating positive interactions and improving*

learning opportunities. (53–66). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.

Gilberg, C. (1989). Asperger syndrome in 23 Swedish Children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 520–531.

Glover-Gagnon, S., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228–242.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka. Neden IQ'dan önemlidir?* (31. Basım) İstanbul: Varlık Yayınları.

Gonzalez-Lopez, A. ve Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(1), 2–14.

Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism: What does research tell us? In C. Maurice, G. Green, & S.C. Luce (Eds.), *Behavioral intervention for young children with autism* (pp. 29–44). Austin, TX: Pro-Ed.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 15(1), 3–15.

Gresham, F.M., & Eliot, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.

Gresham, F.M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344.

- Hall, L. J. & Smith, K. L. (1996). The generalisation of social skills by preferred peers with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21(4), 313–330.
- Harris, S.L. (1998). Behavioral and educational approaches to the pervasive developmental disorders. In F. Volkmar (Ed.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (195–208). U.K.: Cambridge University Press.
- Harrower, J.K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 25, 762–784.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6), 579–595.
- Hinshaw, S.P., Han, S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 143–150.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism and Asperger syndrome. *Autism*, 4, 63–83.
- Howlin, P. & Goode, S. (1998). Outcome in adult life for people with autism and Asperger's syndrome. In F.R. Volkmar (Ed.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (209 – 241). UK:Cambridge University Press.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212–229.
- <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Autism.htm#two>. Retrieved April, 29, 2008.
- <http://www.northshorelij.com/body.cfm?id=2868>. Retrieved April 04, 2008.

<http://orgm.meb.gov.tr>. Retrieved June 15, 2009.

Hunt, P. & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education, 31*(1), 3–29.

Hurtig, R., Ensrud, S. & Tomblin, J.B. (1982). The communicative function of question production in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12*(1), 57–69.

Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of friends': A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*, 253–261.

Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, et. al. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 281–288.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., et. al. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Council for Exceptional Children, 68* (2), 173–187.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217–250.

Kanner, L., Rodriguez, A., & Ashenden, B. (1972). How far can autistic children go in matters of social adaptation. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2*(1), 9–33.

Kapıkıran, N.A., İvrendi, A.B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 20–28.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2003). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, C.H., Cushing, L.S., & Itkonen, T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship Networks of students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 7*(2), 167–189.
- Klin, A., Saulnier, C.A., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Volkmar, F.R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 748–759.
- Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (2007). Sibling interaction of children with autism: Development over 12 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1987–1995.
- Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism*. Paul H. Maryland: Brookes Publishing Co.
- Kohler, F. W, & Strain, P. S. (1996). The social interactions between preschoolers with autism and their peers. In N. Singh (Ed.), *Practical approaches to the treatment of severe behavior disorders* (pp. 23- 37). Sycamore, IL: Sycamore Press.
- Koning, C. & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism, 5*, 23–36.
- Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar. Otizm nedir?* İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Krasny, L., Williams, B.J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*, 107–122.

- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newman, C. (2007). A comparison of two group delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 808–817.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Larrivee, B & Horne, M.D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with pers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25(1), 90–101.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193.
- Le Couteur, A., Rutter, M., Lord, C., Rios, P., Robertson, S., Holdgrafer, M., & McLennan, J. D. (1989). Autism Diagnostic Interview: A semistructured interview for parents and caregivers of autistic persons. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 363-387.
- Lord, C. & Risi, S. (1998). Frameworks and methods in diagnosing autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 4, 90–96.
- Lord, C., Schopler, R., & Revicki, D. (1982). Sex differences in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 317–330.
- Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorilla-Ramirez, C., & Putnam, R. F. (2005). Social skills assessment and intervention: Review and recommendations for school practitioners. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 21–38.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006a). A comparative study of the spontaneous social interactions of children with high-functioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism*, 10(2), 199–220.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006b). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and

Asperger's disorder. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 36, 1065–1076.

Manz, P.H., Fantuzzo, J.W., & McDermott, P.A. (1999). The parent version of the preschool social skills rating scale: An analysis of its use with low-income, ethnic minority children. *School Psychology Review*, 28(3), 493–504.

Mardell-Czudnowski, C., & Goldenberg, D.S. (1998). *Developmental indicators for the assessment of learning* (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Marriage, K.J., Gordon, V., & Brand, L. (1995). A social skills group for boys with Asperger's syndrome. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29(1), 58–62.

Matson JL, Boisjoli JB, Hess J, Wilkins J. (basımda). Factor structure and diagnostic fidelity of the Baby and Infant Screen for Children with aUtism Traits–Part 1 (BISCUIT–Part 1).

Matson, J.L., Carlisle, C.B., & Bamburg, J.W. (1998). Convergent validity of the Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation (MESSIER). *Research in Developmental Disabilities*, 19(6), 493–500.

Matson, J.L., Compton, L.S., & Sevin, J.A. (1991). Comparison and item analysis of the MESSY for autistic and normal children. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 361–369.

Matson, J.L. & Rivet, T.T. (2008). The effects of severity of Autism and PDD-NOS symptoms on challenging behaviors in adults with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 41–51.

Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of

- Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Matson, J.L., Dempsey, T., & LoVullo, S.V. (2009). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 207–213.
- Matson, J.L., Fodstad, J.C., & Rivet, T.T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 258–268
- Matson, J.L., Matson, M.L., Rivet, T.T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682–707.
- Matson, J.L., Stabinsky, C., & Sevin, J. A. (1991). Comparison of item analysis of the MESSY for autistic and normal children. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 361–369.
- Mayes, L., Volkmar, F.R., Hooks, M., & Cicchetti, D.V. (1993). Differentiating pervasive developmental disorder not otherwise specified from autism and language disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 79–90.
- McEachin, J.J., Smith, T., & Lovaas, O.I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 4, 359–372.
- McGovern, C.W. & Sigman, M. (2005). Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 401–408.
- McKinnon, K. & Krempa, J. (2002) *Social skills solutions: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism*. New York: DRL Books.
- McLennan, J.D., Lord, C., & Schopler, E. (1993). Sex differences in higher functioning people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 217–227.

- Merrell, W.K. (1994). *Test manual of Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3–18.
- Merrell, K.W., Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merydith, S.P. (2001). Temporal stability and convergent validity of the Behavior Assessment System for Children. *Journal of School Psychology*, 39, 253–265.
- Murray, D.S., Ruble, L.A., Willis, H., & Molloy, C.A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 109–115.
- Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., & Duncan, M. M. (2007). *Autism spectrum disorders. A handbook for parents and professionals. Volume 2: P-Z*. London: Praeger Publishers.
- Needleman, R., Ritvo, E.R., & Freeman, B.J. (1980). Objectively defined linguistic parameters in children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 389–398.
- Oppenheim, A.N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Morrison & Gibb Ltd.
- Ozonoff, S. & Miller, J.N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415–433.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415–433.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Psikolojik testler. Dördüncü Baskı*. Ankara: PDREM Yayınları, Sistem Ofset.
- Parsons, L.D. (2006). Using video to teach social skills to secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 32–38.
- Randazzo, K. V. D., Landsverk, J., & Ganger, W. (2003). Three informants' reports of child behavior: Parents, teacher, and foster parents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(11), 1343–1350.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660.
- Roberts, J.M.A. (1989). Echolalia and comprehension in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19 (2), 271–281.
- Rogers, S.J. (1998). Emprically supported comprehensive treatments for young children with autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 167–178.
- Rutter, M., Greenfield, D., & Lockyer, L. (1967). A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis. II. social and behavioural outcome. *The British Journal of Psychiatry*, 113, 1183–1199.
- Şahin, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sargent, L.R.(1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington D.C:

The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.

Sater, G.M. & French, D.C. (1989). A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary-aged children. *The Journal of Special Education*, 23(1), 29–42.

Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211–222.

Scheinkopf, S. & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment for young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 15–23.

Scheuermann, B. & Webber, J. (2002). *Teaching does make a difference*. Canada: Thomson Learning.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw Hill.

Sigman, M. D., Yirmiya, N., & Capps, L. (1995). Social and cognitive understanding in high-functioning children with autism. In E. Shopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. (159–176). N.Y: Plenum Press.

Skuse, D.H., Mandy, W.P.L., Steer, C., Miller, L., Goodman, R., Lawrence, K., ve diğ. (2009). Social communication competence and functional adaptation in a general population of children: Preliminary evidence for gender-by verbal IQ differential risk. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(2), 128–137.

Smoot, S.L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15–22.

- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview edition, survey form manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (1998). *Vineland social-emotional early childhood scales (SEEC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Stahl & Pry (2002). Joint attention and set-shifting in young children with autism. *Autism*, 6(4), 383–396.
- Stewart, K. K., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2007). Evaluation of family-implemented behavioral skills training for teaching social skills to a child with Asperger's disorder. *Clinical Case Studies*, 6(3), 252–262.
- Stone, W.L., & La Greca, A.M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32–37.
- Stone, W., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., & Pennington, M. (2003). *TRIAD Social Skills Assessment manual*. Nashville, TN: Treatment and Research Institute for Autism Spectrum Disorders.
- Strain, P.S. & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116–122.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41–57.
- Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 391–412) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M., & Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism

- spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 37, 37–48.
- Szatmari, P., Archer, L., Fisman, S., & Streiner, D. L. (1994). Parent and teacher agreement in the assessment of pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(6), 703–717.
- Szatmari, P., Bryson, S.E., Boyle, M.H., Streiner, D.L., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 520–528.
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R., & Folstein, S. (2001). Current directions in research on autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 21–29.
- Taylor, A.R., Asher, S.R., & Williams, G.A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321–1334.
- Thorell, L.B. & Rydell, A.M. (2008). Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects of age and gender.
- Tsai, L.Y. (1992). Is Rett syndrome a subtype of pervasive developmental disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 551–561.
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombomme, E. (2007). Social skills training for adolescents with asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1960–1968.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Prentice Hall.

- Ventola, P., Kleinman, J., Pandey, J., Wilson, L., Esser, E., Boorstein, H., et al. (2007). Differentiation between autism spectrum disorders and other developmental disabilities in children who failed a screening instrument for ASD. *Journal of Autism and Other Developmental Disabilities, 37*, 425–436.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 37*, 1647–1664.
- Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R.T., Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 135–170.
- Volkmar, F.R., Szatmari, p., & Sparrow, S.S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*, 579–591.
- Vuran, S. (2005). İlköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumları. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 236–252.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297–312.
- Wall, K. (2004). *Autism and Early Years Practice. A guide for early years professionals, teachers and parents*. London: Paul Chapman Publishing.
- Warnes, E.D., Sheridan, S.M., Geske, J.G., & Warnes, W.A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools, 42*(2), 173–187.

- Weiss, M.J., & Harris, S.L. (2001). *Reaching out, joining in. Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Westen, D. (1999). *Psychology. Mind, brain, & culture*. NY: John Wiley Sons Inc.
- Wilkinson, L.A. (2008). Self-management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 150–157.
- Wilkins, J. & Matson, J.L. (2008). A comparison of social skills profiles in intellectually disabled Adults with and without ASD. *Behavior Modification, 33*(2), 143–155.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior, 10*(2), 9–16.
- Wing, L. (2005). *Otizm el rehberi*. (Çev. Semra Kunt), İstanbul Doğan Kitapçılık.
- Winsler, A. & Wallace, G.L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development, 13*(1), 41–58.
- Yirmiya, N. & Sigman, M. D. (1991). High-functioning individuals with autism: Diagnosis, empirical findings, and theoretical issues. *Clinical Psychology Review, 11*, 669–683.
- Yükselen, A.İ. (2003). *Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 BİLGİ FORMU

Sevgili anne babalar,

Bu araştırma, otizmlı çocukların ve gençlerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Lütfen aşağıdaki bilgi formunu ve ölçekleri dikkatle okuduktan sonra her soruyu yanıtlayınız. Yanıtlarınızda açık ve içten olmanız bu araştırma için çok büyük değer taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederiz.

ÇOCUK/GENÇ

Adı Soyadı :
 Ölçeğin Doldurulduğu Tarih :
 Doğum Tarihi :
 Takvim Yaşı :
 Cinsiyeti :
 Kardeş sayısı :
 Tanısı :
 Devam Ettiği Yaygın Eğitim Kurumu
 (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise)
 Varsa Kurumun Adı :
 Bu kuruma başlama tarihi :
 Eğitime ilk başlama yaşı :

ÖLÇEĞİ DOLDURAN

Adı Soyadı :
 Çocuğa Yakınlık Derecesi :
 Yaşı :
 Öğrenim Durumu : () İlkokul () Ortaokul () Lise
 () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora
 Medeni Durumu: : () Bekar () Evli () Boşanmış () Dul

EK-2
OTİZM SOSYAL BECERİLER PROFİLİ
Scott Bellini ve Andrea Hopf

Yönerge:

Bu anket, otizimli 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. Oyun ve etkinlikler esnasında sıra alır.	1	2	3	4
2. Bir kişi hakkında sorular sorar.	1	2	3	4
3. Konular hakkında sorular sorar.	1	2	3	4
4. Konuşmalarda sıra alıp vermeyi sürdürür.	1	2	3	4
5. Başkalarına sempatisini ifade eder.	1	2	3	4
6. Başkalarının yüz ifadelerini tanır.	1	2	3	4
7. Başkalarının şakalarını veya esprilerini anlar.	1	2	3	4
8. Başkalarına yardım teklif eder.	1	2	3	4
9. Nasıl hissettiğini sözel olarak ifade eder.	1	2	3	4
10. Bir sohbeta bozmadan katılır.	1	2	3	4
11. Başkalarıyla selamlaşma başlatır.	1	2	3	4
12. Başkalarına iltifat eder.	1	2	3	4
13. Başkalarından nazikçe yoldan çekilmelerini ister.	1	2	3	4
14. Başkalarından gelen iltifatları kabul eder.	1	2	3	4
15. Anlaşmazlıklar sırasında uzlaşır.	1	2	3	4
16. Kendisini bir başkasına tanıtır.	1	2	3	4
17. Kişisel temizliğini korur.	1	2	3	4
18. Uygun ses tonuyla konuşur.	1	2	3	4
19. Akranlarıyla uygun mesafeyi korur.	1	2	3	4
20. Akranlarını etkinliklere katılmaları için davet eder.	1	2	3	4
21. Akranlarla etkinliklere katılır.	1	2	3	4
22. Yapılandırılmamış etkinlikler sırasında akranlarla etkileşimde bulunur.	1	2	3	4
23. Yapılandırılmış etkinlikler sırasında akranlarla etkileşimde bulunur.	1	2	3	4
24. Birebir akran etkileşimlerine girer.	1	2	3	4
25. Akran gruplarıyla etkileşimde bulunur.	1	2	3	4

26. Etkinliklerde akranlarının kendisine katılmalarına izin verir.	1	2	3	4
27. Etkinliklere katılması için akran davetlerine karşılık verir.	1	2	3	4
28. Olumlu akran etkileşimlerine girer.	1	2	3	4
29. İlgi ve hobileriyle kendi başına uğraşır.	1	2	3	4
30. Sosyal etkileşimlerle ilgili korku veya kaygı gösterir.	1	2	3	4
31. Akranlarının yanında kendi başına etkinliklerle uğraşır.	1	2	3	4
32. Sohbet konusunu kendi ilgilerine uyması için değiştirir.	1	2	3	4
33. Başkalarının niyetini yanlış anlar.	1	2	3	4
34. Uygun olmayan yorumlar yapar.	1	2	3	4
35. Konuşmayı ansızın bitirir.	1	2	3	4
36. Konuşmayı bitirmek için ipuçlarını okumada başarısız olur.	1	2	3	4
37. Olumsuz akran etkileşimleri yaşar.	1	2	3	4
38. Sosyal olarak uygun olmayan davranışlar sergiler.	1	2	3	4
39. Sosyal girişimlerinde (etkileşim başlatmada) zamanlama sorunu yaşar.	1	2	3	4
40. Başkalarının “vücut dilini” tanır.	1	2	3	4
41. Akranları tarafından yönlendirilir.	1	2	3	4