



Otizm Spektrum Bozukluğu

Editör

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Yazarlar

Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA

Dil ve Anlatım Uzmanı

Yrd. Doç. Dr. Serap CAVKAYTAR

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü

2016

ISBN: 978-605-4628-79-7

Bu yayın Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından "Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı Çerçevesinde Gerçekleştirilecek Olan Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri Projesi" kapsamında 2015 yılında bastırılmıştır. Tüm yayın hakları Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne aittir, ücretli satılamaz.

Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri Proje Ekibi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim,
Rehabilitasyon ve Sosyal Hayata Katılım Daire Başkanlığı

Elçin ER
Yurdağül GÜNEŞ
Dr. Nejla OKUR
Fatma Erbil ERDUGAN

Proje Danışmanı

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Danışman Yardımcıları

Doç. Dr. Şerife Yücesoy ÖZKAN
Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doç. Dr. Oktay C. ADIGÜZEL
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK
Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA

Dil ve Anlatım Uzmanı

Yrd. Doç. Dr. Serap CAVKAYTAR

Ankara, 2016

2. BASKI

Kapak ve Sayfa Tasarımı

Baskı ve Cilt



Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık

Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

1. Cadde 1396. Sokak No: 6

06520 (Oğuzlar Mahallesi)

Balgat-ANKARA

Tel : 0 312. 284 16 39 Pbx

Faks : 0 312. 284 37 27

E-mail : grafiker@grafiker.com.tr

Web : grafiker.com.tr



Otizm Spektrum Bozukluğu

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğu

SUNUŞ





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

SUNUŞ

Ülkemizde, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireye sahip ailelerin ve otizmlili bireylerin artan ihtiyaçları ve çeşitlenen taleplerini karşılamak üzere otizmlili birey ile ailelerinin yaşam kalitesini arttırmak, ailelere destek vermek, sistemli ve nitelikli bakım hizmetinin sunulabilmesini sağlamak üzere uygun politikaların geliştirilmesine yönelik Bakanlığımızca “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)” oluşturulmuştur. 2 Nisan 2013 tarihinde ilgili taraflarla ve kamuoyu ile paylaşılan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)”nın öncelikli konu alanları arasında toplumun tüm kesimlerinin otizm konusunda farkındalık düzeyinin artırılması ve kurumlararası iş birliğinin geliştirilmesi bulunmaktadır.

Bu doğrultuda; yayımlandığı tarihten itibaren otizm konusunda çalışmaları ve ilgili kurumlarla iş birliğini sürdüren Bakanlığımız anılan Eylem Planı kapsamında Sakarya, Bursa, Mersin, Nevşehir, Elazığ, Kütahya, Konya, Gaziantep, İzmir, Muğla, Ordu olmak üzere 11 ilde “Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri Projesi”ni uygulamıştır. Proje ile otizm spektrum bozukluğunun kamuoyunda tanıtılması ve otizm konusunda toplumda duyarlılığın artırılması için bilgilendirme, bilinçlendirmeye yönelik farkındalık seminerleri düzenlenmesi hedeflenmiş ve bu kapsamda, toplumda duyarlılığın artırılması amacıyla profesyoneller ile ailelerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesine yönelik farkındalık seminerler gerçekleştirilmiş, toplamda 4362 kişinin bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Seminerin hedef grubu içerisinde öncelikle otizmlili birey ve/veya otizme eşlik eden zihin engeli olan bireye sahip aileler ile bunlara yönelik Sivil Toplum Kuruluşu temsilcileri; illerdeki kamu kurum ve kuruluşları (Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü, İl Halk Sağlığı Müdürlüğü, Belediyeler vb.)nin çalışanları; illerdeki üniversitelerin Engelli Koordinasyon Birimlerinde görev yapan personel ile ilgili bölümlerin öğrencileri yer almıştır.

Bu yayının “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)”nın ana faaliyetlerinden biri olan farkındalık yaratmak ve bilgilendirmek amacıyla hazırlanmış olup ailelerin ve konu ilgili tüm tarafların yararlanabileceği bir kaynak niteliği taşıyacaktır. Katkı ve katılımlarından dolayı ilgili tüm taraflara teşekkür ederiz.

Dr. Fatma Betül SAYAN KAYA
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNU ANLAMAK	21
1.1. GİRİŞ	21
1.2. TANIMI	22
1.3. TARİHÇESİ	23
1.3.1. 1940-50: Otizm Teriminin Ortaya Çıkışı	24
1.3.2. 1950-60: Nedenlere İlişkin İlk Çalışmalar	26
1.3.3. 1960-80: Kurumsallaşma (Eğitim-Öğretim Çalışmaları)	27
1.3.4. 1980-2000: Tanılama ve Tıbbi Çalışmalar	29
1.3.5. 2000-Günümüz: Yeni Milenyum (Bilimsel Dayanaklı Uygulama Yaklaşımı)	31
1.4. OLASI NEDENLERİ (ETİYOLOJİSİ) VE RİSK ETMENLERİ	32
1.4.1. Olası Genetik, Nörobiyolojik ve Nörolojik Nedenler	34
1.4.2. Olası Çevresel Nedenler	36
1.4.3. Olası Ailesel Nedenler	37
1.4.4. Risk Etmenleri	39
1.5. YAYGINLIK	40
1.6. FARKINA VARMA VE ERKEN BELİRTİLERİ	41
1.7. ÖZELLİKLERİ	44
1.7.1. Sosyal Etkileşimdeki Yetersizlikler	46
1.7.2. Dil ve İletişim Becerilerindeki Yetersizlikler	46
1.7.3. Takıntılı ve Sradışı Davranış Örüntüleri	47
1.8. ÖZET	49
KAYNAKÇA	52
BÖLÜM 2 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	59
2.1. GİRİŞ	59
2.2. TARAMA	60
2.2.1. Birinci Düzey Tarama Araçları	61
2.2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklist for Autism in Toddlers - CHAT)	61
2.2.1.2. Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklist for Autism in Toddlers M-CHAT)	62
2.2.1.3. Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi (The Early Screening of Autistic Traits Questionnaire - ESAT)	62
2.2.1.4. İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri - Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales - Developmental Profile - CSBS Checklist)	62
2.2.1.5. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II - Birinci Aşama (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II - Stage 1 - PDDST II)	63
2.2.1.6. Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires - ASQ)	63
2.2.2. İkinci Düzey Tarama Araçları	63
2.2.2.1. İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği (The Communication and Symbolic Behavior Scales - Behavior Sample - CSBS Behavior Sample / SORF)	63

2.2.2.2. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II - İkinci Aşama (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II - Stage 2 - PDDST II)	64
2.2.2.3. Sosyal İletişim Soru Listesi (Social Communication Questionnaire - SCQ Autism Screening Questionnaire)	64
2.2.2.4. İki Yaş Otizmi Tarama Testi (Screening Tool for Autism in Two - Year - Olds - STAT)	64
2.2.3. Türkiye'de Kullanılan Tarama Araçları	65
2.2.3.1. Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires - ASQ)	65
2.2.3.2. Denver Gelişimsel Tarama Testi II (Denver Developmental Screening Test II - DDST-II)	65
2.2.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	65
2.2.3.4. Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı (GECDA)	66
2.2.3.5. CHAT	66
2.2.3.6 M-CHAT	66
2.3. TANILAMA	66
2.3.1. Tıbbi Değerlendirme	67
2.3.2. Tanılama Araçları	68
2.3.2.1. Otizm Tanılayıcı Görüşme - Revize Edilmiş (Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R))	68
2.3.2.2. Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı - Genel (Autism Diagnostic Observation Schedule - Generic / ADOS - G)	68
2.3.2.3. Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale - CARS)	68
2.3.2.4. Gilliam Otizmi Dereceleme Ölçeği (Gilliam Autism Rating Scale - GARS)	69
2.3.2.5. Sosyal Tepkisellik Ölçeği (Social Responsiveness Scale - SRS) (Constantino ve Gruber 2005)	69
2.3.2.6. Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist: ABC)	70
2.3.3. Türkiyede Kullanılan Tanılama Araçları	70
2.3.3.1. Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (CARS)	70
2.3.3.2. Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği -2 (GARS - 2 veya GOBDÖ - 2 TV)	70
2.3.3.3. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)	70
2.3.4 Sınıflama	71
2.3.5. Tanı Ölçütleri	72
2.3.6. Ölçütlerdeki Değişiklikler	74
2.4. DEĞERLENDİRME	79
2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğunda Gelişimsel Değerlendirme	79
2.4.1.1. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	79
2.4.1.2. Dil ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi	80
2.4.1.3. Bilişsel Becerilerin Değerlendirilmesi	82
2.4.2. Eğitsel Değerlendirme	83
2.4.3. Aile Değerlendirmesi	85
2.5. YÖNLENDİRME	86
2.6. YERLEŞTİRME	86
2.7. ÖNERİLER	87
2.8. ÖZET	88
KAYNAKÇA	89
BÖLÜM 3 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK EĞİTİM ORTAMLARI VE DÜZENLEMELER	95
3.1. GİRİŞ	95
3.2. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE SAĞLANAN EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI	97

3.2.1. Erken Çocukluk Dönemi	102
3.2.2. Temel Eğitim Dönemi (İlkokul, Ortaokul)	106
3.2.3. Yetişkinlik Dönemi	112
3.3. ÖNERİLER	116
3.4. ÖZET	116
KAYNAKÇA	118

BÖLÜM 4 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR

125

4.1. GİRİŞ	125
4.2. BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR	127
4.2.1. Akran Aracılı Uygulamalar	129
4.2.2. Anne Babalar Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar	130
4.2.3. Ayrık Denemelerle Öğretim	131
4.2.4. Ayrımlı Pekiştirme	131
4.2.5. Beceri Analizi	132
4.2.6. Bekleme Süreli Öğretim	132
4.2.7. Bilişsel Davranışsal Uygulamalar	133
4.2.8. Doğal Öğretim Uygulamaları	133
4.2.9. Egzersizler	134
4.2.10. Görsel Destekler	134
4.2.11. İpucu Sunma	135
4.2.12. İşlevsel Davranış Değerlendirmesi	135
4.2.13. İşlevsel İletişim Öğretimi	136
4.2.14. Kendini Yönetme	136
4.2.15. Model Olma	137
4.2.16. Öncüllere Dayalı Uygulamalar	138
4.2.17. Pekiştirme	139
4.2.18. Replikli Öğretim	139
4.2.19. Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS)	140
4.2.20. Sosyal Beceri Öğretimi	141
4.2.21. Sosyal Öyküler	141
4.2.22. Sönme	142
4.2.23. Teknoloji Destekli Uygulamalar	142
4.2.24. Temel Tepki Öğretimi	143
4.2.25. Tepkiyi Durdurma/Yeniden Yönlendirme	143
4.2.26. Video Modelle Öğretim	144
4.2.27. Yapılandırılmış Oyun Grupları	145
4.3. DENEYSEL OLARAK DESTEKLENEN DİĞER UYGULAMALAR	145
4.3.1. Alternatif ve Destekleyici İletişim	146
4.3.2. Bağımsız Çalışma Sistemleri	146
4.3.3. Cümle Birleştirme Tekniği	146
4.3.4. Davranış Sıralaması Yapma	146
4.3.5. Doğrudan Öğretim	146
4.3.6. Dokunma Terapisi	146
4.3.7. Duyusal Bütünleştirme	147

4.3.8. Duyusal Uyarılar Kullanma	147
4.3.9. El Yazısı Öğretimi	147
4.3.10. İş Birlikli Koçluk	147
4.3.11. İş Birlikli Öğrenme Grupları	147
4.3.12. İşitsel Bütünleştirme	147
4.3.13. Karşılıklı Taklit Öğretimi	147
4.3.14. Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Yoluyla Yazma Öğretimi	148
4.3.15. Kısıtlayıcılığın Azaltılması	148
4.3.16. Maruz Kalma/Bırakma	148
4.3.17. Müzik Şiddetini Kullanma	148
4.3.18. Müzik Terapisi	148
4.3.19. Nokta Belirleme Tekniğiyle Öğretim	148
4.3.20. Ortak Dikkat-Sembolik Oyun Öğretimi	149
4.3.21. Şemaya Dayalı Strateji Öğretimi	149
4.3.22. Test Çözme Stratejisinin Öğretimi	149
4.3.23. Tuvalet Öğretimi	149
4.3.24. Zihin Kuramı Öğretimi	149
4.4. KENDİNE ÖZGÜ UYGULAMA PAKETLERİ	149
4.5. OSB ALANINDA KULLANILAN ALTERNATİF TERAPİ VE TEDAVİLER	150
4.5.1. Akupunktur	150
4.5.2. Arındırma Tedavisi	150
4.5.3. Glütten ve Kazeinden Yoksun Diyet	150
4.5.4. Hayvan Terapisi	151
4.5.5. Hiperbarik Oksijen Terapisi	151
4.5.6. İlaçla Tedavi	151
4.5.7. Meditasyon	151
4.5.8. Nörofeedback	152
4.5.9. Sanat Terapisi	152
4.5.10. Vitamin ve Mineral Desteği	152
4.6. EN İYİ UYGULAMAYA KARAR VERME	152
4.7. ÖNERİLER	154
4.8. ÖZET	155
KAYNAKÇA	157

BÖLÜM 5 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE DAVRANIŞ YÖNETİMİ169

5.1. GİRİŞ	169
5.1.1. Problem Davranışlar	169
5.1.2. Problem Davranışların Nedenleri	171
5.2. PROBLEM DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	173
5.2.1. Bilgi Verici Teknikler	174
5.2.2. Doğrudan Gözlem	174
5.2.3. İşlevsel Analiz	175
5.3. PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMAK	176
5.4. ÖNCÜLLERE DAYALI UYGULAMALAR	177
5.4.1. Güvenlik Önlemleri Alma	178

5.4.2. Koruyucu Donanım Kullanma	178
5.4.3. Uyarılarda Düzenleme Yapma	178
5.4.4. Çevresel Zenginleştirme Yapma	179
5.4.5. Yönergelerde Uyarlamalar Yapma	179
5.4.6. Seçenek Sunma	179
5.4.7. Geçişleri Kolaylaştırma	180
5.4.8. Müfredatta Uyarlamalar Yapma	180
5.4.9. Beklentileri Değiştirme	181
5.4.10. Koşula Bağlı Olmayan Pekiştirme	181
5.4.11. Rutinler Oluşturma	182
5.4.12. Görsel Destekler Kullanma	182
5.5. ÖĞRETİME DAYALI UYGULAMALAR	183
5.5.1. İşlevsel İletişim Öğretimi	183
5.5.2. Sosyal Beceri Öğretimi	184
5.5.3. Kendini Yönetme Öğretimi	185
5.6. PEKİŞTİRMEYE DAYALI UYGULAMALAR	185
5.6.1. Olumlu Pekiştirme	186
5.6.2. Olumsuz Pekiştirme	187
5.6.3. Sembol Pekiştirme	188
5.6.4. Ayrımlı Pekiştirme	189
5.6.5. İzlerlik Sözleşmesi	190
5.7. SÖNMEYE DAYALI UYGULAMALAR	190
5.7.1. Sönme	190
5.8. CEZAYA DAYALI UYGULAMALAR	191
5.8.1. Tepkinin Bedeli	192
5.8.2. Mola	193
5.8.3. Azarlama	194
5.8.4. Tepkiyi Durdurma	195
5.8.5. Koşullu Egzersiz	196
5.8.6. Aşırı Düzeltme	196
5.8.7. Duyulara Yönelik İtici Uyarın Sunma	197
5.9. ÖZET	197
5.10. ÖNERİLER	199
KAYNAKÇA	201

BÖLÜM 6 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN EĞİTİM-ÖĞRETİM UYGULAMALARI

211

6.1. GİRİŞ	211
6.2. ÖĞRENME ORTAMLARINI DÜZENLEME	212
6.2.1. Fiziksel Çevre	213
6.2.2. Sınıf Materyalleri	214
6.2.3. Aydınlatma	215
6.2.4. Ses	215
6.2.5. Görsel Destekler Geliştirme	216
6.2.6. Uygun Görsel Çizelgeye Karar Verme	218
6.2.7. Rutinleri ve Süreçleri Oluşturma ve Öğretme	219

6.3. UYGUN VE İŞLEVSEL BİR BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) HAZIRLAMA, UYGULAMA VE BEP PROGRAMININ ETKİLERİNİ İZLEME	223
6.3.1. Özel Eğitim Programlarının Hazırlanması	225
6.3.2. Öğrenci için İşlevsel Becerilerden Oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Süreci	230
6.4. ÖĞRENİLEN DAVRANIŞLARIN KALICILIĞINI VE GENELLEME SİNİ SAĞLAMA	234
6.4.1. Kalıcılık	235
6.4.2. Genelleme	236
6.4.2.1. Ortamda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelleme Stratejileri	237
6.4.2.2. Davranış Öncesi Uyarılarda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelleme Stratejileri	238
6.4.2.3. Davranış Sonrası Uyarılarda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelleme Stratejileri	239
6.4.2.4. Genelleme Amaçlanırken Benimsenecek Temel İlkeler	240
6.5. ÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMI	240
6.5.1. Yardımcı Teknolojiler	241
6.5.1.1. Bilgisayar Destekli Öğretim	243
6.5.1.2. Mobil Öğrenme-Karikatür Uygulamaları	244
6.5.1.3. Animasyon ve Sanal Uygulamalar	244
6.5.2. Oyunla Öğrenme ve Robotik Uygulamalar	245
6.5.2. Öğretimsel Teknolojiler	246
6.6. ÖNERİLER	247
6.7. ÖZET	247
KAYNAKÇA	249

BÖLÜM 7 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN GEÇİŞ SÜRECİ VE BU SÜREÇTEKİ HİZMETLERİ PLANLAMA	257
7.1. GİRİŞ	257
7.2. TANIMLAR VE TEMEL KAVRAMLAR	258
7.3. GEÇİŞ SINIFLAMALARI	258
7.4. GEÇİŞLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ	260
7.5. ÖZEL GEREKSİNİMLERİ OLAN BİREYLERİN YAŞAMINDAKİ ÖNEMLİ GEÇİŞ DÖNEMLERİ	261
7.5.1. Okul Öncesi Geçişler	262
7.5.2. Okul Dönemindeki Geçişler	266
7.5.3. Kariyer Eğitimi	267
7.5.4. Okuldan İş, Meslek ve Toplumsal Yaşama Geçişler	268
7.6. GEÇİŞ PLANLAMALARI	270
7.6.1. Okul Öncesi Dönemde Geçişlerin Planlaması	270
7.6.2. Okul Döneminde Geçişlerin Planlanması	272
7.6.3. Yetişkinliğe Geçiş Döneminde Geçişlerin Planlaması	273
7.7. TOPLUMSAL YAŞAMA KATILIM, BAĞIMSIZ YAŞAM VE YAŞAM KALİTESİ	274
7.7.1. Kendini Yönetme	275
7.7.2. İstihdam ve Sosyal Güvenlik	276
7.7.3. Yerleşim Yeri Düzenlemeleri ve Bağımsız İkamet	278
7.8. ÖNERİLER	279
7.9. ÖZET	281
KAYNAKÇA	283

BÖLÜM 8 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER VE AİLELERİ	291
8.1. GİRİŞ	291
8.2. OSB ve AİLE STRESİNE ETKİSİ	291
8.3. FARKINDALIK SÜRECİNDE YAŞANANLAR	293
8.4. TANILAMA SÜRECİNDE YAŞANANLAR	294
8.5. EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANANLAR	296
8.6. AİLE İÇİ İLİŞKİLER	299
8.6.1. OSB ve Evlilik İlişkisi	299
8.6.2. OSB ve Kardeşler	301
8.6.3. OSB ve Aile Büyükleri	303
8.7. ÖNERİLER	305
8.8. ÖZET	306
KAYNAKÇA	308

BÖLÜM 9 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU FARKINDALIK VE BİLGİLENDİRME SEMİNERLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN TEST TEKRAR TEST YÖNTEMİYLE (ÖN TEST-SON TEST) DEĞERLENDİRİLMESİ	315
9.1. GİRİŞ	315
9.2. ARAŞTIRMA MODELİ	315
9.3. VERİ TOPLAMA ARACI	315
9.4. VERİLERİN TOPLANMASI	316
9.5. VERİLERİN ANALİZİ	316
9.6. BULGULAR	316
9.6.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	316
9.6.2. İki Oturum Düzenlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğinin İllere Göre Bulguları	324
9.6.2.1. Sakarya Seminerlerine İlişkin Bulgular	324
9.6.2.2. Nevşehir Seminerlerine İlişkin Bulgular	330
9.6.2.3. Bursa Seminerlerine İlişkin Bulgular	336
9.6.2.4. Ordu Seminerlerine İlişkin Bulgular	341
9.6.2.5. Mersin Seminerlerine İlişkin Bulgular	347
9.6.2.6. Muğla Seminerlerine İlişkin Bulgular	352
9.6.2.7. İzmir Seminerlerine İlişkin Bulgular	358
9.6.3. Tek Oturum Düzenlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğinin Test Tekrar Test Yöntemiyle (Ön test-Son test) Değerlendirilmesi	363
9.6.3.1. Gaziantep Seminerlerine İlişkin Bulgular	364
9.6.3.2. Elazığ Seminerlerine İlişkin Bulgular	367
9.6.3.3. Kütahya Seminerlerine İlişkin Bulgular	370
9.6.3.4. Konya Seminerlerine İlişkin Bulgular	372
9.7. SONUÇ VE TARTIŞMA	375

ÖNSÖZ





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

ÖNSÖZ

Bireysel farklılıklar yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm, kişilik özellikleri vb. pek çok özellikler açısından diğerlerinden farklılaşma durumudur. Otizm spektrum bozukluğu da bir eksiklik değil; bir farklılıktır. İlk kez 1943 yılında, Kanner tarafından tanımlanan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), yaygın gelişimsel bozukluk terimiyle eş anlamlı kullanılan, ciddi sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğunun yanı sıra, tekrarlı ve takıntılı davranışlarla kendini gösteren, hafiften ağıra kadar, değişen çeşitli özellikleri olan gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur.

OSB tüm dünyada artan tanı alma oranlarıyla dikkat çekmektedir. İkibinli yıllarda her 150 çocuktan biri otizmlilik olarak tanılanırken, günümüzde bu oran 50-60 çocuktan bire düşmüştür. Türkiye’de ise yaygınlık oranlarına ilişkin kesin rakamlar bulunmamaktadır. Ancak, sadece sağlık kuruluşlarından yararlanan ya da eğitim kuruluşlarına devam eden bireylere ilişkin sayılar bilinmektedir.

Günümüzde OSB olan çocukların, erken dönemde tanılanması mümkün olabilmekte, dolayısıyla nitelikli özel eğitim ve destek hizmetlerin sunulmasıyla yaşam işlevlerinde önemli ilerlemeler gerçekleşebilmektedir. Eğitimlerinde uygulamalı davranış analizine dayalı yöntem ve tekniklerin etkili olduğu kabul edilmekte, buna bağlı olarak pek çok bilimsel dayanaklı uygulama kullanılmaktadır. Tüm dünyada kabul gören yaklaşım ve uygulamalar doğrultusunda OSB olan bireylerin bebeklik döneminden, yetişkinlik dönemine kadar; okulöncesinden meslekî eğitim ve istihdama kadar desteklenmesi gerekliliği tartışmasız kabul edilmektedir.

Bu kitapta otizm pek çok yönüyle ele alınacak, özellikle özel eğitim hizmetleri ekseninde irdelenecektir. Kitapta otizm spektrum bozukluğu konusuyula ilgili olabilecek uzmanların ve ailelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına hizmet edebilecek konulara yer verilmiştir. Kitap sekiz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde otizm spektrum bozukluğunun doğası üzerinde durulmuş, ilerleyen bölümlerde OSB olan bireyin bağımsız yaşama geçişinde ve doğru yönlendirilmesinde en temel konu olan değerlendirme ve yönlendirme konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. OSB olan çocuğa en iyi ve etkili yardımın onun nitelikli özel eğitimden yararlanması gereğinden hareketle özel eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiği, bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğu konularına yer verilmiştir. Bütün bunların yanı sıra anne babalar ve uzmanlar olarak çocuk davranışlarının yönetimi ve çocuğa öğretim konularına değinilmiştir. Yaşam bir değişim ve dönüşüm sürecidir. Dolayısıyla bu süreçte, çocuklarımız ve aileler bir durumdan diğerine nasıl geçiş yapabilecekler, bunun üzerinde durulmuştur. Bütün bunlara ek olarak ailelerin diğer aileleri; uzmanların, öğretmenlerin aileleri nasıl daha iyi anlayabilecekleri ve iş birliği konularına yoğunlaşmıştır.

Özetle bu kitapta otizm spektrum bozukluğu ile ilgili Dünya’da ve Türkiye’deki bilgiler paylaşılmıştır. Bu kitap “Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı Kapsamında Gerçekleştirilecek Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri” projesi için yazılmıştır. Oldukça yoğun bir birikimin sunulduğu kitabın, tüm tarafların yararlanabileceği bir başvuru kaynağı olması dileğiyle ekibimiz adına saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Atila CAVKAYTAR

Proje Danışmanı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

2015



T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BÖLÜM 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNU ANLAMAK

YRD. DOÇ. DR. AYSUN ÇOLAK





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNU ANLAMAK

1.1. GİRİŞ

Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB), sosyal ilişki, iletişim ve bilişsel gelişimde gecikme ya da sapma ile kendini gösteren ve genellikle yaşamın ilk yıllarında başlayan nöropsikiyatrik bozukluklardır. Bu bozukluklar; sosyalleşmede yetersizliği, normal olmayan dil gelişimini, sınırlı davranışları ve ilgileri içeren yaygın görülen klinik belirtilerdir. Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994 yılında yaygın gelişimsel bozuklukları beş grupta sınıflandırmış ve otizm spektrum bozukluğunu bu gruplardan biri olarak göstermiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) ölçütlerine göre tanı alan ve en çok araştırma yapılan bozukluklardan birisidir ([APA: American Psychological Association], 1994; 2000; Magyar, 2011; Özeren, 2013; Şener ve Özkul, 2013; Ulay ve Çengel-Kültür, 2010). Tortamış-Özkaya'nın (2013) APA (2000)'den aktardığına göre, *“Yaygın gelişimsel bozukluklar terimi; toplumsal etkileşim, duygusal karşılıklılık, sözel ve sözel olmayan iletişim ve sembolik oyun alanlarında varolan güçlüklerle karakterize bir grup bozukluğu kapsayan şemsiye terimdir.”* Bu şemsiyenin kapsamında yer alan otizm spektrum bozukluğu, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir nörogelişimsel bozukluk ve özel eğitim kategorisidir. Uzun yıllardır kullanılan “otizm” terimi, son yıllarda yerini, “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB [ASD: Autism Spectrum Disorders])” terimine bırakmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu, “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” (PDD: Pervasive Developmental Disorders) terimi ile eşanlamlı olup, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik anlamında kullanılmaktadır (Birkan, 2009; Kırcaali-İftar, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008). Bu da bireylerde görülen belirtilerin benzer olmasına rağmen bu belirtilerin bazen bazı bireylerde başlangıç yaşı farklılaşabilir ya da görülme yoğunluğu daha ağır olabilir anlamına gelmektedir (Kanner, 1943; Webber ve Scheuermann, 2008).

Yıllardır psikolojik bir anormallik olarak kabul edilen otizm spektrum bozukluğuna genellikle yetersiz/soğuk ebeveynliğin neden olduğu inancı vardı. Bununla birlikte, Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (National Institute of Mental Health) tarafından yapılan girişimlerle “Beynin On Yılı” olarak da isimlendirilen 1990’lı yıllarda yapılan beyin araştırmalarında önemli sonuçlar ortaya çıkmış ve otizm spektrum bozukluğunun, gerçekte beyin fonksiyonlarında olan bir farklılıktan dolayı oluştuğuna yönelik sonuçlar bulunmuştur (Geller, 2008). Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğunun tanımı, tarihçesi, olası nedenleri ve risk etmenleri, yaygınlık durumu, farkına varma ve erken belirtileri, özellikleri ve konuya ilişkin öneriler yer almaktadır.

1.2. TANIMI

Otizm spektrum bozukluğunun genetik, ailesel ve çevresel etmenlerden kaynaklanan bir bozukluk olarak tanımlanmasından günümüze kadar geçen yarım yüzyıllık süre içinde beyin anatomisi, fizyolojisi, histolojisi ve işlevleri alanında yapılan çalışmalar, bu karmaşık sendromun nörobiyolojik bir bozukluk olduğu ve bu bozukluktan dolayı da bireyin sosyal ilişkilerini, iletişim becerilerini, ilgi ve davranışlarını olumsuz etkilediği (A Parent's Handbook, 2013; Geller, 2008; Volkmar ve Lord, 2007) konusunda önemli veriler sağlamıştır. Bununla birlikte tüm bu çalışmalarda, otizm spektrum bozukluğuna yol açan beyin bölgelerinin ve düzeneklerinin kesin olarak saptanabildiğini söylemek olası değildir. Otizm spektrum bozukluğu konusundaki bilgiler, henüz bu bozukluğun önlenmesi ya da temel belirtilerinin uygun tedavisi için yeterli değildir (Ulay ve Çengel-Kültür, 2010). Otizm spektrum bozukluğu ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından, 11 olgu incelenerek ve bu olguların şizofrenden farklı olduğu belirtilerek tanımlanmıştır. Bu çocuklar tanımlanırken beslenme problemleri, ezberleme becerileri, nesnelere döndürme, sosyal ilgi yoksunluğu, öfke nöbetleri, tekrarlayan hareketler, yoğun konsantrasyon, sağlıklı fiziksel bir beden, işlevsel oyun yoksunluğu, sözel ritüeller, ekolali, farklı korkular, konuşmada başarısızlık, rutinlere ya da nesnelere saplantılar, sözel becerilerde kayıplar, zayıf düşünceler, çok iyi yazılı dil becerileri, sözel patlamalar, ileri derecede okuma, işlevsel işitme yetersizliği, zamirleri anlamada yetersizlik, sosyal izolasyon, göz kontağı kuramama, mekanik konuşma ve yüz ifadelerinde yoksunluk (A Parent's Handbook, 2013; Williams ve Williams, 2011) gibi günümüzde de otizm spektrum bozukluğu için ölçüt olarak kullanılan özellikler belirtilmiştir. Leo Kanner (1943), bu çocukların "aşırı otistik yalnızlık" gösterdiklerini ve hiç birinin akranlarından farklı görünmediğini; ancak, davranışlarının farklılık gösterdiğini, bu çocukların aynılığı sürdürmede ısrarcı olduklarına ve düzgün cümlelerle iletişim kuramadıklarına da değinmiştir (Coben, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; Özeren, 2013; Volkmar ve Lord, 2007). Otizm spektrum bozukluğu; bebeklikten itibaren karşısındakinin gözüne bakmada, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden (Aydın, 2008), yaşamın ilk 3 yılında ya da daha öncesinde ortaya çıkan ve ciddi sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğunun (<http://www.nationalautismcenter.org>) yanında sosyal davranış, dil, algısal fonksiyonlar, tekrarlayan davranışlar (<http://www.nationalautismcenter.org>) ve ilgilerle kendini gösteren, yaşam boyu süren, yaşla ve olgunlaşma ile belirtilerin görünümünde ve şiddetinde bireyden bireye farklılık gösterebilen, hafiften ağıra kadar değişen çeşitli özellikleri olan gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur (Aydın ve Saraç, 2014; Baykara, 2003; Fein ve Dunn, 2007; Geller, 2008; Heflin ve Alaimo, 2007; Kanner, 1943; Keskin ve Alkış, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Şener ve Özkul, 2013; Turkington ve Anan, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008). Otizm spektrum bozukluğu çocuğun gelişimini etkilediği için "gelişimsel bozukluk" olarak isimlendirilir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar diğer insanlardan daha farklı düşünürler ve farklı davranış gösterirler (Autism Research Program, 2010). Anne-babalar otizm spektrum bozukluğu olan

çocukları tanımlamak için; “Otistik Bozukluk”, “Asperger Bozukluğu”, “Yaygın Gelişimsel Bozukluk”, “Başka Türü Adlandırılmayan-Atipik Otizm”, “Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu”, “Otistik-benzeri”, “Otistik Eğilimler”, “Otizm Spektrum”, “Yüksek İşlevli Otizm” ya da “Düşük İşlevli Otizm” gibi terimlerin kullanıldığını duyabilirler. Bu terimler mutlaka çocuğun yetenekleri ve gereksinimleri ile ilgili değildir. Tanının, uygun eğitimin, çocuğun bireysel yetenekleri ve gereksinimlerine dayalı bir eğitimin ne olduğunu anlamak çok daha önemlidir ve anne-babaların bu şekilde düşünmesi çocukların tam potansiyellerini geliştirmeye yardımcı olabilir (A Parent’s Handbook, 2013). Ülkemizde, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) ise “otistik birey” terimi kullanılmakta ve “Otistik birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır.

OSB’nin genetik nedenlerine ilişkin kesin kanıtlar bulmak amacıyla beyin yapısı ve beyin işlevleri son yıllarda tıp ve genetik alanlarının gündemindedir. Bu araştırmalarda, her alanda olduğu gibi teknolojiye de yararlanılmaktadır. Teknolojinin giderek gelişmesi ve yaygınlaşması sonucunda bilgisayarlı tomografi (BT), pozitron emisyon tomografisi (PET) ve manyetik rezonans görüntüleme (MRG) teknolojilerini içeren daha etkin beyin görüntüleme araçlarının gelişmesiyle beyin yapılarını ve işlevlerini anlamaya ve doğru bilgilere ulaşmaya yönelik çalışmalar yapılmakta ve önemli gelişmeler elde edilmektedir (Diken, 2008; Geller, 2008; Polšek, Jagatic, Capanec, Hof ve Šimić, 2011). Günümüzde OSB’yi tanılamak üzere kullanılabilecek tıbbî bir test bulunmamaktadır. Tanılama, ilgili uzman doktorlar tarafından otizm spektrum bozukluğuna özgü davranışsal değerlendirmeler yoluyla yapılmaktadır (autismspeaks.org, 2014). Tanılama ile ilgili açıklamalara kitabın 2. bölümünde daha ayrıntılı yer verilmektedir. Özetle, bugünkü bilgilerimizle, OSB tıbbî yollarla iyileştirilebilen bir hastalık değildir (NAC, 2009).

Otizm spektrum bozukluğunun tanımları, yıllar boyunca otizm spektrum bozukluğuna ilişkin merak ve şüphe duygularının da tetiklemesiyle farklı disiplin alanlarında özellikle psikoloji, psikiyatri, nöroloji ve tıp alanlarında yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda gelişim ve değişkenlik göstermektedir.

1.3. TARİHÇESİ

Otizm spektrum bozukluğuna dair ilk yazılı kaynaklar 18. yüzyıla kadar gitmektedir. “Otizm” teriminin ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleur tarafından, 1911 yılında kullanıldığı varsayılmaktadır. Bleur’un, “yetişkin şizofrenisi” olarak tanımladığı “otistik” terimi, Yunanca olan “otos” kelimesinden gelmekte ve “öz”, “kendi” anlamlarına gelmektedir. Bleur bu terimi, kendini dış dünyadan tamamen soyutlayan, dünyada olanlarla ilgilenmeyen bireylerin bu olumsuz davranışlarını tanımlamak için kullanmıştır (Hall, 2009; Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). Yüzyıl öncesine kadar otizm spektrum bozukluğu ismi duyulmamıştı. Geçmiş

yüzyıllarda otizm spektrum bozukluğuna yönelik bazı belgeler bulunmaktadır; ancak, vakaların ayrıntılı açıklamaları çok azdır. II. Dünya Savaşı sıralarında iki bilim insanı olan Leo Kanner (1894-1981) ve Hans Asperger'in (1906-1980) birbirlerinden habersiz ve eş zamanlı olarak çalışmalarını sürdürdükleri varsayılmaktadır. Savaştan çıkan ülkelerde toparlanma, 1950'ler ve 1960'lara kadar sürmüş ve küçük gruplar halinde anne ile profesyoneller çocuklarda otizm spektrum bozukluğunu tanımaya başlamışlardı. Avrupa ve ABD'de ilk başlayan bu olayın medya aracılığıyla dünyanın diğer bölgelerine yayılması otuz yıl sürmüştür. Otizm spektrum bozukluğuna yönelik bu geçmiş belgelerin, Kanner'ın otizm spektrum bozukluğunun özelliklerini incelemesinde önemli bir etkisi olduğu kabul edilir. Kanner tarafından betimlenen bu çocuklar, güzel ve yetenekleri olan çok başarılı çocuklardı; ancak bu çocukların hem ciddi rahatsızlıkları hem de ciddi öğrenme sorunları vardı. Çocukların bu şaşırtıcı ve olağanüstü özelliklerinin güçlü bir efsaneyi ortaya çıkarması hiç de şaşırtıcı değildi. Bu çocukların dış dünyadan kendi iç dünyalarına doğru çekilmeleri, içe kapanık olmaları ve dünyayı reddedici bu davranışları oldukça travmatik bir durumdu. Bu içe kapanık davranışları ortadan kaldırmak için "uzun süreli psikoterapilerle tedavi edilebilir" düşüncesi yavaş yavaş bazı pratik fikirlerin yayılmasına da neden olmuştur. Bu çocukların yanı sıra ailelerinin de yaşam kalitesinin artırılmasında yeni ortaya çıkan fikirlerin önemli bir etkisi olmuştur. Bu fikirlerin en yararlısı ve belki de en belirgin olanı özel eğitimidir (Frith, 2008; Kanner, 1943).

OSB'nin tarihçesi, yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda o yıllara damgasını vuran önemli gelişmelerin olduğu yıllar temel alınarak tarihî dönemler şeklinde sınıflandırılabilir. Bu bölümde, OSB'nin tarihçesi Kırcaali-İftar'ın (2012) sınıflandırdığı dönemler dikkate alınarak sunulmaktadır. Aşağıda dönemler ve bu dönemlere ilişkin gelişmeler yer almaktadır:

1940-50: Otizm Teriminin Ortaya Çıkışı

1950-60: Nedenlere İlişkin İlk Çalışmalar

1960-80: Kurumsallaşma (Eğitim-Öğretim Çalışmaları)

1980-2000: Tanılama ve Tıbbi Çalışmalar

2000-Günümüz: Yeni Milenyum (Bilimsel Dayanaklı Uygulama Yaklaşımı)

1.3.1. 1940-50: Otizm Teriminin Ortaya Çıkışı

Bu dönem, OSB ile ilgili ilk çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaları açıklayan ilk makalelerin yayınlandığı dönem olarak kabul edilebilir. Bunlardan ilki, Leo Kanner (1943; Baltimore, ABD) ve diğeri, Hans Asperger'dir (1944; Viyana, Avusturya). Amerika'nın ilk çocuk psikiyatrisi olan Leo Kanner, 1943 yılında kendi hastası olan 11 çocuğun normal gelişim kabul edilen bazı davranışlarının ve özelliklerinin farklı olduğunu farketmiş ve bunun üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu çocukların üç ortak özellik gösterdiğini belirlemiştir. İlk özellik; çevreleri ile iletişim

kurmamaları, ben merkezli düşünen, dış dünyadan kopuk, kendi iç dünyalarında yaşamalarıdır. İkinci özellik, aynı davranışlara ilişkin ısrarlı motor davranış tekrarları (stereotip), davranışları engellendiğinde, çevrelerinde ve günlük yaşamlarında beklemedikleri bir değişiklik olduğunda ya da rutinlerinden farklı davranışları istendiğinde bu değişimlere direnç göstermeleri, mutsuz olmaları ve buna öfke nöbeti geçirecek kadar aşırı tepki göstermeleridir. Bu durum için Kanner, “aynılık ısrarı” (*insistence on sameness*) kavramını kullanmıştır. Üçüncü özellik ise çocuklardan bazılarının hiç konuşmaması ya da konuşmalar bile amaçlı ve uygun bir iletişim biçimi göstermemeleri, kendileri için üçüncü kişi zamiri kullanmaları ve tekrarlı konuşmalar yapmalarıdır (Hall, 2009; Kanner, 1943; Tidmarsh ve Volkmar, 2003; www.tohumotizmportali.org). Kanner, bu çocukların sağlıklı, güzel ve zeki olduklarını, her birinin “kendine özgü”, “etkileyici” ve insanı “büyüleyen” özelliklerinin olduğunu ve bu nedenle, çocukların ayrıntılı olarak incelenmeye değer olduğunu belirtmiştir. Bunların dışında sembolleştirme, soyutlama ve kavramları anlama güçlükleri yaşadıkları da gözlenmiştir. Daha sonra çocuklardaki bu farklılığı, incelediği çocuklarda görülen bilişsel, iletişim ve duygusal bozuklukları betimleyen “bebeklik otizmi”, “erken çocukluk otizmi” olarak isimlendirmiştir (Fein ve Dunn, 2007; Kanner, 1943; Volkmar, Klin ve Cohen 1997; Webber ve Scheuermann, 2008). Kanner’ın resmî ve klinik tanımı olan “otizm” terimi, yıllardır güncelliğini korumuş ve tanılamada kullanılan DSM-IV’te bu ilk biçimiyle yer almıştır (Fein ve Dunn, 2007). Kanner (1943), ilk makalesinde çocukların özelliklerinin yanı sıra bu çocukların ailelerine ilişkin açıklamalar da yapmıştır. Bu bozukluğun başlangıcından ilerlemesine kadar nedenlerini içeren süreçte ailenin rolünün ne olduğuna ilişkin genetik konular üzerinde de durmuştur. Bu çocuklar ve aileleri arasında önemli problemler olduğuna, bu rahatsızlığın doğuştan geldiğine; ancak, bir klinisyen olarak bu durumun ortaya çıkmasında diğer koşulların da etmen olduğuna inanmıştır (Volkmar, Klin ve Cohen 1997). Bu konudaki ayrıntılı açıklamalara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Kanner’den sonra 1944 yılında Avusturya’nın Viyana kentinde çocuk doktoru olan Hans Asperger de otizm üzerine bir çalışma yapmış ve makalesi yayımlanmıştır. Asperger, okul çağı ve ergen olan dört erkek çocuğunu incelediğinde; bu çocuklarda tek yönlü iletişim, diğer kişilere karşı empati göstermeme, ağır sosyal yetersizlik, motor becerilerinde yetersizlik, bir konu üzerinde yoğunlaşma ya da sınırlı ilgi gibi ortak özellikler olduğunu belirlemiştir. Makalesi Almanca olarak yayımlanmış ve günümüzde de “Asperger Sendromu” olarak isimlendirilen ve ayrı bir kategoride yer alan özelliklerden bahsetmiştir. Asperger, çalıştığı bu çocukları tanımlarken “otistik psikopati” terimini kullanmıştır. Ayrıca bu çocukların normal zekâyâ ya da yüksek zekâyâ sahip; ancak, sosyal beceriler bakımından yetersiz oldukları, konuşmalarının iyi olduğunu; fakat özel bir konu hakkında monolog konuşabildiklerini, öğrenme güçlüğü gösterdiklerini, konuşurken zayıf tonlama yaptıklarını, beden dilini çok az kullanabildiklerini ve sözel olmayan iletişim becerileri açısından da sıra dışı olduklarını belirtmiştir (Fein ve Dunn, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; www.tohumotizmportali.org; Williams ve Williams, 2011). Bu yeni sendrom, eski dönemlerden kalmış ve kalıplaşmış “dâhi olan deli” terimi

ile karıştırılmış ve özellikle otistik özelliklere sahip erkeklerde daha fazla görüldüğü düşüncesi hızla yayılmıştır (Frith, 2008). Asperger, çabuk konuşan ve keskin zekâya sahip olan bu çocukları “küçük profesörler” (*little professors*) olarak tanımlamıştır (Williams ve Williams, 2011). Asperger’in makalesi; II. Dünya Savaşı sırasında, Almanya’da, Almanca olarak yayınlandığı için İngilizce bilen psikiyatristler tarafından gözardı edilmiştir; ancak İngiliz psikiyatristi olan Lorna Wing 1981 yılında, Asperger’in çalışmasına kendi makalesinde yer vererek “Asperger Sendromu” terimini kullanmış ve İngiliz ve Amerikalı profesyonellerin dikkatlerini çekmeyi başarmıştır. Daha sonra Uta Frith, 1991 yılında Almanca makaleyi İngilizceye çevirmiştir (Fein ve Dunn, 2007; Hall, 2009; Heflin ve Alaimo, 2007). Bu sayede Asperger’in çalışmaları tüm dünyada yayılmaya ve bu konu üzerine daha derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. O yıllardan günümüze kadar uluslararası sınıflama sisteminde bu isimle betimlenmiştir (Hall, 2009; Turkington ve Anan, 2007). Asperger terimi, uzun yıllar geniş platformda tanınmamış; ancak son yıllarda DSM-IV ve ICD-10 (Classification of Mental and Behavioural Disorders) içeriğinde dikkat çeken bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Volkmar, Klin ve Cohen 1997).

1.3.2. 1950-60: Nedenlere İlişkin İlk Çalışmalar

Bu dönem, daha çok otizm spektrum bozukluğunun nedenlerine yönelik çalışmaların yoğunlaştığı ve olma nedenlerinin kaynaklarına ilişkin çeşitli efsanelerin ve inanışların ortaya çıktığı bir dönemdir. Bu dönemlerde psikoloji ve psikiyatri alanlarını kapsayan ve Freud’un öncüsü olduğu psikanaliz yaklaşımı hâkimdi. O dönemde otizm spektrum bozukluğu üzerinde çalışan Kanner’in (1943) da bu yaklaşımdan etkilendiği varsayılarak, çalıştığı çocukların annelerine yönelik gözlemleri sonucunda, otizm spektrum bozukluğunun çocuklarının duygusal gereksinimlerine “tepkisiz kalan”, “soğuk”, “ilgisiz”, “uzak”, “cezalandırıcı”, “keyifsiz”, “sert”, “entelektüel”, “mükemmeliyetçi” “mekanik” bir şekilde davranarak çocuklarını yetiştiren, ailelerden özellikle annelerden kaynaklanabileceği görüşünü savunmuştur. Bu özellikleri betimlemek için de “buzdolabı anne” (*refrigerator mother*) kavramını kullanmıştır (Heflin ve Alaimo, 2007; Kanner, 1943; Kırcaali-İftar, 2012; Öztürk, Sayar ve Tüzün, 2000; Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). Ayrıca aynı dönemde üniversite hastanesine çocuklarındaki davranış problemleri nedeniyle gelen çoğu annenin eğitilmiş, entelektüel ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olmalarının da dikkat çekici bir durum olduğu belirtilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kanner, 1943; Kırcaali-İftar, 2012; Wing, 1980). Viyanalı bir psikanalist olan Bruno Bettelheim (1967), Kanner’in sadece gözlemleriyle ortaya attığı bu savı, üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar yaparak desteklemiştir. Bettelheim, çocuklarda görülen otistik özelliklerin tümüyle “patolojik” annelerden kaynaklandığını savunmuş “buzdolabı anne” terimini kullanmaya devam etmiş ve toplumda büyük bir yankı uyandırmıştır. Bu görüşün bu şekilde yayılmasından da anneler kendilerini suçlamaya ve sorumlu tutmaya başlamışlardır. Bu dönemde, “nörolojik koşullar otizmin gelişmesine neden oluyorsa”

düşüncesiyle bazı profesyoneller ve bilim adamları ciddi biyomedikal araştırmalarla popüler kültürü etkileyerek bu görüşün geniş kitlelere yayılmasına neden olmuşlardır (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; Öztürk, Sayar ve Tüzün, 2000; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). Aynı zamanda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sahip ailelerle bilimsel yöntemler uygulanmaya başlanmış (Williams ve Williams, 2011, Wolff, 2004) ve ego geliştirme, oyun terapisi gibi psikodinamik tedaviler önerilmiştir (Webber ve Scheuermann, 2008).

1.3.3. 1960-80: Kurumsallaşma (Eğitim-Öğretim Çalışmaları)

1960'lı yıllarda "buzdolabı anne" görüşünden rahatsızlık duyan aileler, bu psikoanalitik açıklamayı reddederek küçük gruplar oluşturmaya ve örgütlenmeye başlamışlardır. Bu hareketler ilk olarak ABD'de ortaya çıkmıştır. Bu örgütlenmelerin öncüsü, kendisi de otistik özellikler gösteren bir erkek çocuğa sahip Bernard Rimland'dır (Kırcaali-İftar, 2012; Williams ve Williams, 2011). 1964 yılında, Bernard Rimland'ın otizm spektrum bozukluğu üzerine yazdığı kitabı bilime taze bir nefes getirmiş ve yeni bir çığır açmıştır (Fein ve Dunn, 2007). Rimland çalışmasında otizm spektrum bozukluğunun nörobiyolojik kökenli olduğuna ilişkin ilk dayanakları yayımlanmış ve çalışmaları tıbbî ve psikolojik merkezlerde çalışan bilim adamları tarafından kabul edilmiş bir yaklaşıma temel oluşturmuştur (Frith, 2008; Williams ve Williams, 2011). Bu çalışmasında, psikolojik tartışmaların doğal bir zorlama olduğuna işaret etmiş ve kabul edilebilir bir beyin temelli teori ortaya koymuştur. Böylece 1970'li yılların başında biyolojik çalışmalara doğru bir yönelme başlamış ve bu çalışmalar son 10 yıl içinde de büyük ölçüde hızlanmıştır (Fein ve Dunn, 2007). Rimland kendisinde var olan liderlik özelliğini de kullanarak ailelerle başlayan örgütlenme hareketlerine öncülük yapmış ve bu hareketler 1965 yılında Amerika Otizm Cemiyeti'nin (ASA-Autism Society of Amerika) kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Schreibman, 2005, Akt. Kırcaali-İftar, 2012, s. 20.). 1966 yılında da Andreas Rett, kısa bir sürede normal gelişimlerinden zeka ve motor bozukluklarını kapsayan çok yönlü bir özellik gösteren kız çocuklarını incelemiş ve bu çalışmasını makale olarak yayımlamıştır. "Rett Sendromu" olarak adlandırılan bu sendrom günümüzde de yaygın gelişimsel bozukluklar kapsamında yer almaktadır (Volkmar, Klin ve Cohen 1997).

Rimland'tan etkilenen ve Michael Rutter'in (1968) de içinde bulunduğu bilim adamları nörobiyolojik çalışmalarla otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarını diğer ailelerden farklı bir şekilde yetiştirmediklerini deneysel araştırmalarla ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenle araştırmacılar, otizm spektrum bozukluğunun nörobiyolojik araştırmaların sonuçlarını kabul etmişlerdir. Daha sonraki bilim adamları ise ergenlik dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukları incelemişler ve otizm spektrum bozukluğunun anne-baba uygulamaları ile bağlantılı olduğuna ilişkin bir kanıt bulamamışlardır. 1978 yılında da Rutter, otizm tanımına; "dil bozuklukları", "sosyal yetersizlikler" ve "stereotipik davranışlar" olan üç davranışsal boyutu ekleyerek tanıma yenilik kazandırmıştır (Williams ve Williams, 2011). Bilim adamları otistik çocukların konuşma ve

dil, algı ve bellek gibi bilişsel yeteneklerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmişlerdir. Bilim adamları çocukların güçlü yanlarının yanı sıra zayıflıkları da olduğunu bulmuşlardır. Bu iki farklı savunudan biri: otistik çocukların genellikle zihinsel engelli olduğu, bir diğer savunu ise gizli olan yüksek bir zekâyâ sahip olduklarıdır. Bu iki özellik az da olsa bu çocuklarda görülmekteydi ve bu paradoksal görüntü “otizmin damgası” olarak görünmekteydi. Bu açıklamalar, 1971 yılında şimdiki adı “Otizm ve Gelişimsel Bozukluklar Dergisi” (*Journal for Autism and Developmental Disorders*) olarak bilinen “Otizm ve Çocukluk Şizofrenisi Dergisi”nde (*Journal for Autism and Childhood Schizophrenia*) ilk kez yayımlanmıştır. O zamanlar otizm spektrum bozukluğu hâlâ az bilinen ve çok nadir olduğuna inanılan bir durumdu ve aynı zamanda hiç kimse gelecekte otizm spektrum bozukluğuna bu kadar çok ilgi duyulacağını, birçok uzmanın bu konuda pek çok araştırma yapacağını ve bu araştırmaların yayımlandığı dergilerin kurulacağını tahmin etmemişti. Araştırma çabaları hızla artarken aynı zamanda vakaların sayıları da artıyordu. Otizm spektrum bozukluğunun farkındalığındaki ve otizm spektrum sınırlarının genişlemesindeki bu artışlar eş zamanlı olarak devam etmişti (Frith, 2008).

1960’lı yılların sonunda otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ya da tanımlama çalışmalarından farklı olarak bu çocuklara yönelik eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmalar da başlamıştır. Ivar Lovaas, bu dönemde otizm spektrum bozukluğunun bazı çocuklarda üstesinden gelinebilir bir yetersizlik olduğunu öne süren ve etkili eğitim yöntemlerini keşfetmeye çalışan ilk uzmandır. Lovaas ve arkadaşları, sözel ifadesi olmayan, kendine zarar verici ve kendini uyarıcı davranışları nedeniyle yaşamlarını yatağa bağlı olarak ya da farklı kısıtlayıcı koşullarda geçirmek zorunda olan ve uygulanan hiçbir tedaviye tepki vermeyen ileri derecede zihin özürlü ve otistik bireylerde uygulamalı davranış analizi tekniklerinin etkilerini incelemişlerdir. Lovaas, “erken ve yoğun davranışsal eğitim” olarak adlandırılan uygulamalı davranış analizine dayalı modeli geliştirmeye başlamıştır. Model, önceleri ödül ve cezaya dayalı iken daha sonra modelde ceza sistemlerinin kullanımından vazgeçilmiş ve yiyecek ya da sözel pekiştirmelere daha fazla ağırlık verilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012; Williams ve Williams, 2011). Lovaas yöntemini de kapsayan, “Uygulamalı Davranış Analizi” (ABA-Applied Behavior Analysis), “Erken Yoğun Davranışsal Müdahale” (EIBI-Early Intensive Behavioral Intervention), “Ayrık Denemeli Öğretim” (DTT-Discrete Trial Training), “Ayrık Denemeli Müdahale” (DTI-Discrete Trial Intervention) gibi çeşitli davranışsal müdahale isimleri vardır. Bu yaklaşımlar arasında bazı farklılıklar vardır; ancak, hepsinde klasik öğrenme teorisi olan teorik temeller aynıdır. Bu tekniklerin iki amacı bulunmaktadır; ilki, beceri öğretimi, diğeri ise problemleri azaltmaktır (Fein ve Dunn, 2007). Lovaas’ın ilk makalesi 1969 yılında yayımlanmıştır ve “Bir çocuk bizim yaptığımız öğretille öğrenemiyorsa, çocuğun öğrenebildiği şekilde öğretim yapmalıyız” görüşü ile alışılan öğretim kalıplarına farklı bir bakış açısı getirmiştir. 1981 yılında geliştirdiği modelin içeriğini ve öğretim yöntemlerini kapsayan “Ben Kitabı” (*The Me Book: Teaching Developmentally Disabled Children*) başlıklı kitabını yayımlamıştır. 1987 yılında yayımladığı araştırma makalesinde de, erken ve yoğun davranışsal eğitim modeline göre eğitim alan çocukların yaklaşık yarısının, normal gelişim gösteren akranlarının

düzeylerine gelebildiklerini vurgulamıştır. Geliştirdiği eğitim modeli, tüm dünyada pek çok ailenin ve çocuğun yaşamına olumlu yönde katkısı olmuş ve uygulamalı eğitim çalışmalarına öncülük etmiştir (Kırcaali-İftar, 2012). Ivar Lovaas, Kaliforniya'da bugünkü adıyla ABA ya da Uygulamalı Davranış Analizi (Applied Behavioural Analysis) olarak bilinen ve kendisinden sonra da eğitim-öğretim yöntemlerinin geliştirildiği eğitim hareketlerini de başlatan kişi olmuştur (Frith, 2008).

1970'lerin sonunda Eric Schopler, otizmi duygusal bir bozukluk değil nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlamış ve TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) programını geliştirmiştir. Amerika'nın North Carolina Üniversitesi'nin Psikiyatri kliniğinde Schopler, Mesibov ve arkadaşları tarafından geliştirilen Teacch Programı, davranış değiştirme tekniklerine dayalı bireyselleştirilmiş bir eğitim programıdır. Schopler, TEACCH yaklaşımını; otistik bireye odaklanma ve bu bireyin becerileri, ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda o çocuğa özel bir program geliştirmeyi içeren bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, bireyi merkez alma, otizm spektrum bozukluğunu anlama, uygun uyarlamaları benimseme ve çocuğun güçlü yanlarını ve ilgilerini kullanma, öğretmen ya da anne-baba ile ortak çalışma ilkelerine dayanır. En önemli ilkesi, görsel destekler sunarak bireyin başkalarından bağımsız işlevde bulunmalarını sağlamaktır. Schopler'in bu yaklaşımında, oldukça yapılandırılmış bir zaman diliminde ve ortamında somut ve yaratıcı resimlerin kullanılması önemlidir (Fein ve Dunn, 2007; Frith, 2008; Kırcaali-İftar, 2012; Varır ve Atasoy, 2005). Günümüzde "Yapılandırılmış Öğretim" (Structured Teaching) olarak isimlendirilen bu program geliştirildiği günden bu güne, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de otizm spektrum bozukluğu alanında en yaygın kullanılan programlardan biridir (Kırcaali-İftar, 2012).

1.3.4. 1980-2000: Tanılama ve Tıbbî Çalışmalar

1980 yılında yayımlanan DSM-III kılavuzunda, otizm kategorisi "yaygın gelişimsel bozukluk" şemsiyesi altında ayrı bir psikiyatrik tanı kategorisi olarak yer almış ve "bebeklik otizmi" olarak adlandırılmıştır (APA, 1980). Gelişimsel bozukluğun çocuğun yaşamının tüm alanlarını etkilediği için "yaygınlık" teriminin kullanılması tercih edilmiştir. 1981 yılında Lorna Wing, otizmin bir spektrum bozukluğu olabileceğini ve asperger sendromunun da bu spektrumda bir alt kategori özelliği gösterdiğini açıklayan bir makale yayımlamıştır. Otizm spektrumunun özellikleri olarak da sosyal etkileşimden, iletişimden ve hayal gücünden söz etmiştir (Hall, 2009; Kırcaali-İftar, 2012; Tidmarsh ve Volkmar, 2003; Williams ve Williams, 2011). 1987 yılında DSM-III-R (Revised) gözden geçirilerek yayımlanmış ve "bebeklik otizmi" terimi yerine "otistik bozukluk" terimi kullanılmıştır. Aynı şekilde yaş ölçütü 3 yaş öncesi ya da sonrası olarak ve 1949 yılında Rank tarafından tanımlanan "Atipik Otizm" terimi, normal gelişim gösteren bireylerle karıştırılabilir gerekçesiyle "Başka Türü Adlandırılmayan" terimi olarak değiştirilmiştir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğunun tanılanmasına ilişkin 16 ölçüte yer verilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012; Tidmarsh ve Volkmar, 2003; Williams ve Williams, 2011).

1988 yılında Eric Schopler ve arkadaşları tarafından ilk kapsamlı otizm spektrum bozukluğu tanınal değerlendirme aracı olan ve hâlen günümüzde yaygın olarak kullanılan “Çocukluk Otizm Dereceleme Ölçeği (CARS-*Childhood Autism Rating Scale*)” yayımlanmıştır. Bu ölçek 15 maddeden oluşan ve 4’lü likert tipi bir ölçektir. 1991 yılında ise Catherine Lord, Michael Rutter ve Ann LeCouteur, “Otizm Tanılama Görüşmesi”ni (ADI-*Autism Diagnostic Interview*) yayımlamışlardır. Ailelere yönelik geliştirilen bu görüşme formu dört alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; iletişim, karşılıklı sosyal etkileşim, oyun ve gelişimsel hikâyedir (Kırcaali-İftar, 2012; Tidmarsh ve Volkmar, 2003). Tanılama ölçütleri, değişiklikleri ve araçları konusunda kitabın 2. bölümünde daha ayrıntılı yer verilmektedir.

1990’lı yıllar, otizm spektrum bozukluğunun nedenlerini incelemek için yapılan ilk ve kapsamlı biyomedikal araştırmaların başlangıç yıllarıdır. 1994 yılında ABD’de bu araştırmaları desteklemek amacıyla Otizm Araştırmaları İçin Ulusal Birlik (NAAR-National Alliance for Autism Research) kurulmuştur. 1998 yılında ise bu birliğin liderliğinde ABD’de anne-babalar tarafından otizm spektrum bozukluğu araştırmaları için beyin dokusu bağıışı programı başlatılmış ve 2006 yılından itibaren de NAAR bu faaliyetlerini Autism Speaks bünyesinde sürdürmektedir (Autism Speaks, 2007; www.autismspeaks.org; Kırcaali-İftar, 2012). Autism Speaks ve NAAR hakkında ve gerçekleştirilen araştırmalar hakkında daha ayrıntılı bilgilere <http://www.autismspeaks.org/science> web sayfasından ulaşılabilir. 1994 yılında DSM-IV yayımlanarak Asperger Sendromu (AS) ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk-Başka Türü Adlandırılmayan (PDD-NOS) diğer sendromlar için özel ölçütler getirilerek yeni kategoriler eklenmiştir (APA, 1994; Williams ve Williams, 2011). Bu süreçle ilgili daha fazla ayrıntıya kitabın 2. bölümünde yer verilmektedir.

1998 yılında otizm spektrum bozukluğunun biyomedikal açıdan incelenmesi için yapılacak projelerin desteklenmesi ve yürütülmesi amacıyla, UC Davis Üniversitesi’nde MIND Enstitüsü kurulmuştur (UC Davis MIND Institute, 2007). Enstitünün proje hedefleri; içerik geliştirme, meslekî gelişim, teknik yardım ve değerlendirme olmak üzere dört içerik alanları çevresinde düzenlenmiştir. Bu enstitü bu alanda diğer ülkelere öncü ve model olmuştur. UC Davis Üniversitesi MIND Enstitüsü hakkında ayrıntılı bilgiye http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/NPDC_Flyer_2010.pdf web sayfasından edinilebilir.

Türkiye’de de 1990’lı yıllar otizm spektrum bozukluğu ile ilgili farkındalık çalışmalarının ve örgütlenme çabalarının başladığı yıllar olmuştur. Bu çabalar sonucunda Ankara’da, otizm spektrum bozukluğunun kamuoyuna ve ilgili kuruluşlara tanıtılması, erken tanıyla en kısa zamanda eğitimin sağlanması ve OSB olan çocukların sosyal yaşam ortamlarına uyumlarının artırılması amacıyla, İlgi Otistik Çocukları Koruma Derneği (www.ilgider.org) kurulmuştur. İstanbul’da ise otistik çocuk sahibi anne babaların, sorunlarına çözüm bulabilmek ve seslerini duyurabilmek amacıyla, 1991 yılında kurulan Otizme Sevgiyle Bilinçli Hizmet Derneği daha kapsamlı-yaygın bir çalışma yapılması ihtiyacının doğması üzerine yapı değişikliğine gidilerek, 1997 yılında Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı (TODEV) kurulmuştur (www.todev.org). Bu dernekler ve vakıflar ülkemiz

için OSB olan çocuklara ve ailelerine yönelik daha sonra kurulan kurum ve kuruluşlara model ve teşvik edici olmuşlardır. Örneğin, 2003 yılında kurulan Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı; otizm spektrum bozukluğu ve yaygın diğer gelişim bozukluğu olan çocukların erken tanısının konulması, özel eğitimi ile topluma kazandırılmasına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla kurulmuş bir sağlık ve eğitim vakfı olarak ülkemize farkındalık ve eğitim adına önemli hizmetleri olmuştur ve hâlen de bu hizmetleri vermeye devam etmektedir (www.tohumotizm.org.tr). Türkiye'deki otizm spektrum bozukluğu ile ilgili dernek ve vakıfların sayfalarına <http://www.omad-otizm.org/default.asp?rty65=xp26&vms=37> adresinden ulaşılabilir.

1.3.5. 2000-Günümüz: Yeni Milenyum (Bilimsel Dayanaklı Uygulama Yaklaşımı)

2000'li yıllar otizm spektrum bozukluğuna yönelik tedavi yaklaşımlarının "Bilimsel Dayanaklı Uygulama" (Evidence-based Practice) bakış açısı ile yoğunlaştığı ve hızla arttığı yıllardır. İlk yenilik 2001 yılında ABD'de Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) tarafından oluşturulan Otizmlili Çocuklara Yönelik Eğitsel Müdahaleler Komitesi (Committee on Educational Interventions for Children with Autism) tarafından hazırlanan rapordur (National Research Council, 2001, Akt. Kırcaali-İftar, 2012, s.25.). Bu raporda eğitsel uygulamalar, genel ölçütler çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012). ABD'de bulunan Ulusal Otizm Merkezi (NAC-National Autism Center) tarafından 2009 yılında yayımlanan ulusal standartlar raporunda, otizm spektrum bozukluğuna yönelik uygulamalar ve sahip oldukları bilimsel dayanaklar; yeterli bilimsel dayanağa sahip olanlar, umut vaadedenler ve bilimsel dayanaktan yoksun olanlar olmak üzere üç grupta belirlenmiştir. 2011 yılında bu ölçütler dört olarak belirlenmiştir. Bunlar: (a) yeterli kanıtla sahip olan uygulamalar bilimsel dayanaklı uygulama, (b) kısmen kanıt olan; ancak tam olarak etkili diyebilmek için yeterli düzeyde kanıtla sahip olmayan uygulamalar umut vadeden uygulama, (c) çok az kanıtla sahip olan ya da hiç kanıtla sahip olmayan uygulamalar bilimsel dayanaktan yoksun uygulama ve (d) etkisiz ya da zararlı olduğuna ilişkin yeterli kanıtla sahip olan uygulamalar etkisiz ya da zararlı uygulama olarak sınıflandırılmıştır (National Autism Center [NAC], 2009; 2011). Bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik ayrıntılı bilgilere kitabın 4. bölümünde yer verilmektedir.

2000'li yıllarda bilimsel dayanaklı uygulamalarla ilgili çalışmaların gelişmesi ile birlikte tanılama çalışmaları da yeniden gündeme gelmiştir. 2000 yılında DSM-IV-R olarak tekrar yayımlanmış ve ölçütlere yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu konuya kitabın 2. bölümünde daha ayrıntılı yer verilmektedir. Mayıs 2013 yılında ise DSM-V yayımlanmıştır. Bu yeni basımda, otizm spektrum bozukluğu ile ilgili yeni değişiklikler yapılmıştır. DSM-V'e göre; yaygın gelişimsel bozukluklar çatısı altında yer alan otistik bozukluk, Asperger sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk ve çocukluk dezintegratif bozukluğu tanı kategorileri yerine birleştirilmiş tek bir "otizm açılımı kapsamında bozukluk" tanısı kullanılmıştır. Genetik altyapısı nedeniyle Rett Sendromu bu tanıya dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte, otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireyler arasında,

bozukluğun neden olduğu güçlükler nedeniyle gereksinim duyulan desteğin düzeyine bağlı olarak derecelendirme yapılmıştır (APA, 2013; Tortamış-Özkaya, 2013). Tanılama ölçütlerine ilişkin değişiklikler konusuna kitabın 2. bölümünde daha ayrıntılı yer verilmektedir.

1.4. OLASI NEDENLERİ (ETİYOLOJİSİ) VE RİSK ETMENLERİ

“Otizm spektrum bozukluğunun nedeni nedir?” sorusu uzun yıllardır hem tıp hem de eğitim alanındaki bilim adamları tarafından merak edilmiş ve her biri kendi alanında araştırmalar yapmış ve bu sorunun cevabını aramışlardır. Son birkaç yıl öncesine kadar bu sorunun cevabı “hiçbir fikrimiz yok” ya da “henüz kesin bilgi yoktur” şeklinde olurdu. Günümüzde artık bu sorunun cevabını; nörokimyasal, nörobiyolojik, nöroanatomi, nöropsikolojik, nöropsikiyatrik (Köse, Özbaran ve Erermiş, 2012) gibi alanlarda yapılan pek çok araştırma sonuçları vermektedir. Bu cevaplardan ilki ve en önemlisi, otizm spektrum bozukluğunun tek bir tipi olmadığı gibi oluş nedeninin de sadece bir nedenden kaynaklanmadığıdır. Son beş yılda, bilim adamları OSB ile ilişkili önemli birkaç gen değişikliği ya da mutasyon belirlemişlerdir. Bu farklılaşan genlerin çeşitli birleşimlerinin, otizm spektrum bozukluğunun karmaşık genetik yapısını oluşturduğu açıklanmaktadır (Aydın ve Saraç, 2014; Turkington and Anan, 2007; www.autismspeaks.org). Bu genlerden çok az sayıda bile olsa OSB’ye neden olmak için yeterli olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, OSB vakalarının çoğunda OSB riski, genlerin ve erken beyin gelişimini etkileyen çevresel etmenlerin bir araya gelerek bu nörolojik-gelişimsel bozukluğa neden olduğu görülmektedir (www.autismspeaks.org; Fisch, 2005). OSB’nin sık görülen nöropsikiyatrik bozukluklar arasında olduğu ortaya konulmuş olmasına karşın, neden olduğu henüz aydınlatılamamıştır ve ana belirtileri üzerine iyileştirici etkisi olan bir tıbbî tedavi bulunmamaktadır (Autism Reseach Program, 2010; Bilgiç ve Cöngöloğlu, 2009). OSB’nin ortaya çıkmasında ağırlıklı rolü genetik etmenler oynamakla birlikte, bozukluğun tek başına genetik etmenlerle açıklanamaması, çevresel toksinlere maruziyet, gastrointestinal fonksiyonlarda bozukluk, otoimmünite (öz bağışıklık) gibi etkenlerin hastalığın ortaya çıkmasında rolü olabileceği varsayımlarının doğmasına neden olmuştur (Bilgiç ve Cöngöloğlu, 2009). OSB’nin nedenlerine dair bu güne kadar birçok görüş ileri sürülmüştür. Bazı araştırmacılar çevreden gelen uyarıcıların işlendiği beyin bölgelerindeki işlevsel bozukluklar olduğunun ve beynin temporal bölgesindeki bu hasarın OSB’ye neden olabileceği üzerinde dururken, diğer araştırmacılar da vücuttaki kimyasal maddelerin (örneğin, kan ya da idrarda yüksek serotonin düzeyi) salgılanışındaki dengesizliklerle, ailelerin ya da çocukların zehirli kimyasal maddelere maruz kalmış olmalarını da neden olarak göstermektedirler. Bir diğer yandan, genetik araştırmacılar da OSB’de genetik etmenlerin rol oynadığını savunmaktadırlar (Birkan, 2009; Rutter, Bailey, Simonoff, Pickles, 1997; Volkmar, Klin ve Cohen 1997; Vural-Kayaalp, 2007). Bir başka görüşe göre ise gebelik döneminde kontrolsüz ilaç kullanımının OSB’ye neden olabileceği öne sürülmektedir (Sökmen, 2010; Vural-Kayaalp, 2007). OSB’nin nörolojik nedenlerden kaynaklandığı görüşü de ağır basmaktadır. OSB tanılı bireylerin

önemli bir bölümünde (yaklaşık %35), beyindeki anormal elektrik hareketlerine bağlı olarak nöbet, istemsiz hareketler, bilinç yitimi gibi nörolojik sorunlar da görülebilmektedir. Yüksel (2005) etiyolojik (neden) etmenleri; genetik hastalıklar, natal, nöroanatomi, nörokimyasal, immün, genetik ve çevre etmenleri olarak gruplandırmıştır. Şener ve Özkul (2013) ise, otizm spektrum bozukluğuna neden olan etmenleri şu şekilde sıralamışlardır: Genetik etmenler, medikal hastalıklar, prenatal ve postnatal etmenler, beyin hasarı veya beynin fonksiyon bozuklukları, nörobiyokimyasal bozukluklar (özellikle dopaminerjik, serotonerjik ve peptiderjik, noradrenerjik sistemler ile), nörobiyolojik etmenler, nöroanatomi etmenler, emosyonel gelişim anomalileri (empati bozuklukları, nörosensoryel anomaliler), bilişsel süreçler ile dil ve konuşma gelişimi bozukluğu.

Davranışta ve gelişimde ayırt edici bozukluklara bağlı olarak teşhis edilen otizm spektrum bozukluğu ve diğer yaygın gelişimsel bozukluklar günümüzde klinik olarak dikkat çekmektedir. Klinisyenler ve araştırmacılar arasında otizm spektrum bozukluğu ve ilişkili sendromlar ile ilgili fikir birliği vardır; ancak nörobiyolojik zayıflıkların altında yatan fenotipik göstergeler ya da biyolojik genotiplerden kaynaklı nedenleri yüzeysel olarak ifade etmektedirler. Zihinsel geriliğin 1.000'den fazla olan türlerinin nedensel temellerini açıklamaya yardımcı olan birçok özel genetik ve biyolojik çalışmaların sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu benzer ve güçlü çalışmalar, otizm spektrum bozukluğunun ve diğer yaygın gelişimsel bozuklukların nedensellik bulgularını netleştirmeye yardımcı olmada umut vadetmektedirler. Bu amaca ulaşmaya çalışmak hâlâ uzun bir yoldur; ancak, sinirbilimlerinde olan gelişmeler, yaygın bozukluk ve diğer alt gruplarıyla doğrudan ilgili olan bulguların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Volkmar, 2005). Özetle, OSB'nin sadece bir nedenden kaynaklı olmadığı genetik ve çevresel etmenler gibi birçok etmenin birbiri ile etkileşerek karmaşık bir gelişimsel nörolojik bozukluk olarak kendini gösterdiği artık günümüzde kabul edilmektedir (A Parent's Handbook, 2013; Baykara, 2003; Parellada, Penzol, Pina, Moreno, Gonza 'lez-Vioque, Zalsman ve Arango, 2014; Şener ve Özkul, 2013). Araştırmacılar OSB'nin nedenlerini keşfetmek için hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar yapmaktadırlar. Günümüzde bilim adamlarının otizm spektrum bozukluğunun neden bazı çocuklarda geliştiğini anlamalarına yardımcı olmak için araştırmalarda ailelerin ve çocukların katılımlarına gereksinim duyulmaktadır. Anne-babalar araştırmalara katılarak hem çocukları hakkında daha fazla bilgi öğrenirler hem de bilime büyük katkı sağlarlar (Autism Research Program, 2010). OSB'nin nedenleri hakkında her öğrenilen bilgi, OSB'li çocuklara sağlanması gereken tedavi ve eğitim hizmetlerine yol gösterici olmakla birlikte, bu hizmetlerin geliştirilmesinde de önemli katkılar sağlamaktadır. OSB'nin nedenleri alanyazında farklı disiplin alanlarında ve farklı boyutlarda açıklanmaktadır; her birinin bulguları birbirleriyle ilintili olarak açıklanmakta ve içiçe özellikler gösterebilmektedir. Bu durum dikkate alınarak izleyen bölümlerde OSB'ye yol açtığı ya da ilişkili olduğu ve günümüzde de en çok tartışılan olası nedenlere genetik-nörobiyolojik-nörolojik, çevresel ve ailesel nedenler şeklinde daha ayrıntılı yer verilmektedir.

1.4.1. Olası Genetik, Nörobiyolojik ve Nörolojik Nedenler

Daha önce tarihçe bölümünde de açıklandığı gibi Kanner, 1943 yılında otizmi ilk tanımladığında, otizm spektrum bozukluğunun yapısal bir sorun sonucu olarak ortaya çıktığını ileri sürmesine karşın, sonrasında çocukların duygusal gereksinimlerine tepkisiz kalan, soğuk annelerin çocuklarında ortaya çıktığı ve daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda bu fikri kanıtlayan bir sonuca ulaşılmamıştır. 1960-80 yıllarında biyolojik teori otizm spektrum bozukluğunun nedeni olarak kabul edilmiştir. Bu teoride otizm spektrum bozukluğunun, bilinen tıbbî bir hastalık veya doğum travması sonucu ortaya çıktığı ve bu çocuklarda zihinsel gerilik ve epilepsinin yüksek sıklıkta görülmesinin biyolojik temelli bir hastalık olduğu kabul edilmiştir. Böylece merkezi sinir sistemini (MSS) etkileyen bir veya daha fazla etmenin neden olduğu bir davranış sendromu olduğu görüşü hâkim olmuştur. Son yirmi yıldan beri ise temelde yatan biyolojik ve psikolojik olaylar da göz ardı edilmeksizin OSB'nin olası nedenleri arasında spesifik genetik etmenlerin rolünün %15-25 olduğu kabul edilmektedir (Korkmaz, 2010; Yosunkaya, 2013; Yüksel, 2005). Son 10 yıldır otizm spektrum bozukluğunda genetik etmenlerin rolü kabul edilmiş olsa da hangi genetik mekanizmaların otizm spektrum bozukluğuna yol açtığı henüz anlaşılmamıştır (Autism Research Program, 2010). Yosunkaya (2013) genetik nedenleri; sitogenetik (*Hücre çekirdeğindeki genetik materyalin taşıyıcısı olan kromozomları inceleyen bilim dalı*) incelemelerle belirlenebilen çeşitli kromozom anomalileri (%5), genomda bulunan bazı kopya sayısı değişiklikleri (%10-20), klinik belirtileri kapsamında otizm spektrum bozukluğu bulgularının yer aldığı ve tek gen mutasyonlarının neden olduğu genetik sendromlar (%5) olarak üç grupta toplamaktadır. Çoğu genetik araştırmada, otizm spektrum bozukluğu ile ilişkili olarak 2., 7., ve 17. kromozom bölgelerinde yoğunlaşmıştır. Genetik etmenlerin otizm spektrum bozukluğu ile ilişkisini bulmayı hedefleyen araştırmalar, otizm spektrum bozukluğunun birçok etmene bağlı bir bozukluk olduğunu göstermektedir. Birden fazla gen ve çevresel etmenlerin birarada otizm spektrum bozukluğuna yol açtığı düşünülmektedir (Rutter, 2011; Şener ve Özkul, 2013).

Otizm spektrum bozukluğundaki genetik etmenlerle ilgili ilk kanıtlar, ikiz çocuklarla ve ailelerle yapılan çalışmalara dayanmaktadır. İlk ikiz çalışmaları Folstein ve Rutter (1977) yapmıştır. Bu çalışmada, ikiz olan 21 çift (11 tek yumurta ikizi, 10 çift yumurta ikizi) bebeklerde tek yumurta ve çift yumurta ikizleri arasındaki konkordans (*Eş Hastalanma Oranı: Daha çok ikizlerinden biri bir hastalığa yakalandığında, diğerinin de yakalanma riski*) oranlarında büyük fark bulunmuştur. 11 tek yumurta ikizinden 4'ü OSB olan ikizlerin konkordans oranları %53, OSB olmayan çift yumurta ikizlerinde ise bu oran %0 olarak bulunmuştur (Szatmari ve Jones, 2007). Daha sonraki ikizlerle yapılan çalışmalarda da bu oranın yüksek bulunması, otizm spektrum bozukluğunda monozigot (*tek yumurta ikizleri*) konkordans oranının %100 olması ve de MZ ikizlerde, dizigot (*çift yumurta ikizleri*) ikizlere göre bu oranın çok yüksek olması OSB'nin nedenlerinde kalıtsal ve çevresel etmenlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan sonra yapılan diğer araştırmalarda da (Ingersoll ve Wainer, 2014; Yüksel, 2005) monozigot ikizlerde hastalığın ortaya çıkma oranının dizigotlara göre

%90 daha fazla olması otizm spektrum bozukluğunda genetiğin önemli rolü olduğunu göstermiştir. OSB’de genetik temeli savunan araştırmacıların görüşünü destekleyen OSB olan bireylerdeki genetik çalışmalardan; tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla otizm spektrum bozukluğu görülme yüzdesinin belirgin olarak yüksek olması (%90), tek yumurta ikizlerinden birinde otizm spektrum bozukluğu varsa diğesinde de olma olasılığının %60-90 olması, erkek/kız oranınının 4/1 olması, kardeşler arasında tekrarlanma riskinin %4 olarak hesaplanması gibi genetik etmenler otizm spektrum bozukluğunun olası nedenlerinde önemli rol oynadığını gösteren bulgulardır (Özeren, 2013; Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003; Şener ve Özkul, 2013; Yosunkaya, 2013, Yüksel, 2005). Aile ve ikiz çalışmalarından elde edilen verilere göre, otizm spektrum bozukluğunun kalıtımla ilgili olma oranı %90’dır ve bu da otizm spektrum bozukluğunu çoğunlukla genetik etmenlerin neden olduğu bir nöropsikiyatrik hastalık yapmaktadır (Şener ve Özkul, 2013). En iyi genetik çalışmaları otizm spektrum bozukluğu olan tek yumurta ikizleri üzerinde yapılabilmekte; ancak, ikiz otizm spektrum bozukluğu olan vaka sayısının yetersiz olması bu genetik çalışmaların yapılmasını zorlaştırmakta ve bulguların yaygınlığını engellemektedir (Özeren, 2013).

Günümüzde otizm spektrum bozukluğu genetiğiyle ilgili, kromozom anomalilerinin incelenmesi, ilişki çalışmaları ve genetik bağlantı analiz çalışmaları sonucunda otizm spektrum bozukluğuna neden olan genetik hastalıklar belirlenmiştir. OSB olan bireylerde; Frajil X Sendromu (%1-3), Tüberoz Skleroz (%5), Fenil Ketonüri, Williams Sendromu, Cornelia de Lange Sendromu, Joubert Sendromu, Moebius Sendromu, Smitt-Lemli-Opitz Sendromu, Nörofibromatozis, Sotos Sendromu, Hipomelanozis ito, Aarrskog Sendromu, Cohen Sendromu, Angelman Sendromu, WAGR Sendromu gibi pek çok genetik hastalıklar da görülmektedir (Geller, 2008; Fisch, 2005; Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003; Şener ve Özkul, 2013; Yosunkaya, 2013; Yüksel, 2005). Tüberoz Sklerozlu çocukların %44’ünde, Frajil X Sendromu (FXS) olan çocukların %12-21’inde de otistik belirtilerin olduğu belirlenmiştir (Korkmaz, 2010). Frajil X Sendromu ve Rett Sendromu gibi tanımlanmış medikal bozukluklar “ikincil otizm” (secondary autism) olarak isimlendirilir ve otizm spektrum bozukluğu vakalarının %5-10 ikincil otizm spektrum bozukluklarla birlikte görülür (Williams ve Williams, 2011). Otizm spektrum bozukluğunun genetik bozukluklar ile birlikte görülmesi, iki ayrı bozukluğa yol açan iki ayrı genin birbiriyle yakından bağlantılı olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Örneğin, Frajil X Sendromundaki X’in otizm spektrum bozukluğu ile olan birlikteliği otizm spektrum bozukluğuna neden olan genetik yatkınlığın kısmen X’e bağlı bir kalıtım ile olabileceği görüşünü kuvvetlendirmektedir. Bu görüşün tersine, X kromozomunun zihinsel gerilik ile sıklıkla birlikte göstermesi ve otistik bireylerin %75’inin erkek olması nedeni ile X kromozomu üzerindeki genlerin yatkınlık olasılığı gündeme gelmiş bazı araştırmalarda X kromozomu ile otizm spektrum bozukluğu arasında bağlantı bulunamamıştır (Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). Otizm spektrum bozukluğunun etiyolojisinde özellikle genetik etkiler çok belirgin olmasına karşılık genetik temelli bir tedavi yönteminden söz etmek şu an için mümkün görünmemektedir. Son yıllarda

Frajil X Sendromu (FXS) gibi genetik etiyojisi kesin olarak belirli olan ve OSB ile sık olarak bir arada bulunan bozuklukların OSB etiyojisinin daha iyi anlaşılmasına ve hedefe dönük tedavilerin bulunmasına yol açabileceği ileri sürülmektedir (Gürkan, 2014).

OSB'nin genetik temelinde merkezî sinir sisteminin ve bu sistemin önemli bir parçası olan beynin yapısında ve işleyişindeki beyin anormalliklerinin görülmesi de OSB beyin gelişimindeki ve beynin sinirsel-kimya yapılarındaki anormalliklerden kaynaklandığına yönelik görüşlerin kabul görmesine yol açmıştır (Diken, 2008). OSB tanısı olan çocukların doğduklarında normalden daha küçük, bir yılın sonunda ya da 2-12 yaş arasında hızla büyüyerek normalden daha büyük bir beyin görüntüsüne sahip olması, beyin hacminin normalden 100-200 gr. daha ağır olması, korteksin ve girintili yapının normalden daha kalın olması, kafa çevresinin normalden büyük olması gibi patolojik bulguların görülmesi otizm spektrum bozukluğu ile beyin yapısı ve işlevleri arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir (Fein ve Dunn, 2007; Geller, 2008; Karabekiroğlu ve Akbaş, 2008; Kırcaali-İftar, 2012; Korkmaz, 2010; Pehlivan Türk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003; Williams ve Williams, 2011). Normal gelişim gösteren çocuklarla YGB olan çocukların beyinlerini karşılaştıran araştırmaların sonuçları, OSB olan bireylerin frontal (ön) bölgede, temporal (yan) bölgede, limbik bölge ve beyincikteki bazı farklılıkların OSB olan bireylerde gözlenen duygular, sosyal etkileşim ve taklit becerilerindeki farklılıklara yol açtığı düşünülmektedir. Frontal lob üst düzey işlevler olarak bilinen; bireyin yeni durum ve ortamlarda davranışlarını kontrol etmesi olarak açıklanan sosyal ve bilişsel işlevlerle ilgilidir ve bu bölgede görülen herhangi bir farklılık, OSB olan çocuklarda gözlenen yineleyici ve takıntılı davranışları açıklamaktadır. Dil, planlama ve sosyal ipuçlarını değerlendirme becerileri de frontal lob ile ilgili işlevlerdir. Beyincik ve beyin sapı ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen durumlar ise yüz ifadelerinde sınırlılık, sese ve dokunmaya aşırı duyarlılık, uyku bozukluklarıdır (Diken, 2008; Korkmaz, 2010; www.tohumotizmportali.org). OSB ile beyin yapısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar devam etmektedir. Buitelaar (2014), beyin yapısı ve beyin fonksiyonlarındaki yaşa ve yetenek düzeyine bağlı olan bilişsel bozuklukları ve anormallikleri değiştirmenin olası olduğunu belirtmiştir. Son zamanlarda OSB'nin beyin-tabanlı modellerinin, bölgesel odaklanmadan ("*Otizmin odağı beyinde nerededir?*") bir sinir bağlantısı üzerine odaklanmaya doğru odaklarını değiştirdiklerini ve bu modellerin tüm bilişsel işlevlerin çeşitli beyin bölgeleri arasındaki anatomik bağlantıları arasında nasıl bir ilişki olduğuna yönelik çalıştıklarını ifade etmiştir. Buitelaar (2014), OSB'nin nöro-anatomik alanda hem aşırı lokal bağlantı hem de uzun mesafe-alt bağlantısı olarak kanıtlanan bir bağlantı bozukluğu olarak tanımlandığını belirtmiştir.

1.4.2. Olası Çevresel Nedenler

Günümüzde OSB'nin nedenleri konusunda genellikle genetik ve bunun yanısıra çevresel etmenlerin de etkili olduğu yönünde görüşler savunulmaktadır. Besinler, vitaminler ve toksinler en tartışmalı konulardır. Bununla birlikte, otizm spektrum bozukluğunun genetik olmayan

bozukluklar ile birliktelik göstermesi de organik bozukluklara eşlik eden sık karşılaşılan bağışıklık sistemi bozuklukları, ensefalit gibi edinsel hastalıklar, kanda ya da vücut sıvılarında nörokimyasal bozukluklar, 15. kromozom anomalisi taşıyan OSB olanlarda epilepsi ve zeka geriliği (Şener ve Özkul, 2013), nöropsikolojik testlerde özgül bozukluklar da otizm spektrum bozukluğunda görülen hastalıklar arasında sayılmaktadır (Özeren, 2013). Neden bulmaya yönelik yapılan çalışmalar otizm spektrum bozukluğu ve merkezî sinir sistemi gelişimi ve işlevinde önemli bir rolü olduğu düşünülen D vitaminiyle arasındaki etiyolojik bağlantıya dikkati çekmektedir. OSB olan çocuklarda yapılan çalışmalarda D vitamini düzeylerinin normal düzeylerden düşük olduğu, 25 (OH) Vit-D düzeyleri ile semptom şiddeti arasında negatif yönde ilişki olduğu gözlenmiştir. Ülkemizde YGB olan çocuklarda D vitamini ve ilişkili parametreler ile ilgili henüz yapılmış bir çalışma yoktur. Uluslararası alanyazında ise birkaç küçük çalışma verisine dayanan sınırlı bilgiler yer almaktadır (Metin, Karacı, Yolga-Tahiroğlu, Çelik ve Avcı, 2014). OSB olan çocuklarda sık görülen mide ve bağırsak sorunlarına neden olan gluten ve kasein proteinleri ile otizm spektrum bozukluğu arasında bilimsel bulgular bulunmamaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012).

Çok tartışılan bir diğer çevresel etmen ise ağır metallerdir. OSB olma yatkınlığı olan bazı çocukların ağır metallere maruz kalmalarının bu yatkınlığı tetikleyici olduğu yönünde görüşü bir varsayım olarak kalmaktadır, bilimsel bir kanıt henüz bulunmamaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012). Şelasyon (chelation) tedavisi, kanında ya da kemiklerinde ağır metal birikimi olan bireylere ya ağızdan ya da damar yoluyla uygulanan bir tedavidir. Buna rağmen, otizm spektrum bozukluğunun nedeninin ağır metal zehirlenmesinden kaynaklandığına inanan ebeveynlerin şelasyon tedavisi veya ağır metal birikimini azaltmaya yönelik tıbbi müdahale yöntemlerini tercih ettikleri de alanyazında belirtilmektedir. Hatta bazı aileler çocuklarının ciltlerine sürmek için şelasyon kremlerini (chelation creams) almaya devam etmektedirler (Leyv ve ark., 2003, Akt. Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014, s. 2; Fein ve Dunn, 2007).

1.4.3. Olası Ailesel Nedenler

Son 20 yılda OSB'nin geniş fenotipinin doğasını bulmaya yönelik yapılan aile çalışmalarında, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kardeş, anne-baba ve birinci derece akrabalarında otizm spektrum bozukluğunun görülme oranlarını belirlemek, geniş fenotipi tanımlamak, geçiş şekillerini değerlendirmek amaçlanmaktadır (Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). OSB olan bireylerin birinci derece yakınlarında yapılan aile çalışmalarında, aile bireylerinin %25'inde OSB'nin hafif türevi olan sosyal ve iletişimsel eksiklikler, stereotipik davranışların olduğu saptanmış ve bu görünüm "*geniş otizm fenotipi*" olarak isimlendirilmiştir. OSB'nin üç tipik davranış özelliği olan; sosyal yetersizlikler, iletişimde sıradışılık ve stereotipik, tekrarlayan davranışlar geniş otizm fenotipinin özelliğini oluşturmaktadır (Aydan ve Saraç, 2014; Baykara, 2003). Geniş otizm fenotipinin otizm spektrum bozukluğunun genetik temeline destek olduğu buna göre, OSB'li bir çocuğun uzak ya da

yakın akrabalarında otizm spektrum bozukluğu ya da benzeri ilişkili bazı psikiyatrik bozukluklarla karşılaşma olasılığı yüksektir (Korkmaz, 2010). Geniş otizm fenotipinin aileyi ve toplumu ne oranda etkilediği henüz bilinmemekte; ancak, bu konuda alanyazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Bolton, Macdonald, Pickles, Rios, Goode, Crowson, Bailey ve Rutter, 1994; Köse, Bora, Erermiş, Özbaran, Bildik ve Aydın, 2013; Rutter, 2011). Örneğin, Baykara (2003) yaptığı bir araştırmasında, yüksek ve düşük işlevli otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin anne ve babalarında da farklı bilişsel işlevlerin bulunabileceğini fakat test sonuçlarının OSB olan bireylerin anne ve babalarında prototip bir bilişsel profilin varlığını kanıtlamadığını belirtmektedir. Geniş otizm fenotipine özgü bilişsel yetersizlik göstermemesi, bu bilişsel özelliklerin geniş otizm fenotipindeki sosyal ve iletişim alanlarındaki yetersizliklerle baş etmeyi kolaylaştırabileceği için anne ve babalara avantaj olarak da gösterilmiştir. Aileler üzerinde yapılan araştırma bulguları, geniş otizm fenotipinin aile içi aktarımı çok ciddi derecelerde olmasa da OSB olan bireylerin bazı akrabalarında bulunan otizm spektrum bozukluğu özelliklerini ortaya çıkardığı fikrini desteklemektedir (Gerds ve Bernier, 2011; Szatmari, Georgiades, Duku, Zwaigenbaum, Goldberg ve Bennett, 2008, Akt. Aydın ve Saraç, 2014, 187). Ancak akrabalarda bir olgunun gözlenmesinin genetik yatkınlığın kesin bir kanıtı olmadığı, bu belirtiyi ortaya çıkarabilecek diğer olasılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği ileri sürülmüştür (Pehlivan Türk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili yapılmış 10 aile çalışmasının gözden geçirildiği bir başka çalışmada (Szatmari ve ark., 1998), otistik bulguların kardeşler arasında otizm spektrum bozukluğu görülme oranı ortalama %2,2 olarak bulunmuştur. Otistik bireylerin kardeşlerinde otizm spektrum bozukluğu görülme oranının normal popülasyondaki riskin 50-100 kat üzerinde olduğu belirtilmiştir (Pehlivan Türk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003).

Aile çalışmalarında otistik bireylerin anne-babalarında soğuk, katı, duyarlı ya da kaygılı kişilik özelliklerinin, arkadaşlık ilişkilerinin sınırlılığı, sosyal yetersizlik, konuşma ve pragmatik dil sorunları, zeka ve ilgilerde yetersizlik, zayıf planlama becerileri ve dikkat değişkenliği ile kendini gösteren yürütücü işlev sorunlarının olduğu belirtilmiştir (Narayan, Moyes ve Wolff, 1990; Piven, Wzorek, Landa, Lainhart, Bolton, Chase, Folstein, 1994; Piven, Palmer, Landa, Santangelo, Jacobi ve Childress, 1997). Bu çalışmalarda genellikle down sendromlu ve OSB olan çocuğa sahip anne-babalar karşılaştırılmıştır. Ülkemizde otistik çocukların anne-babaları ve kardeşlerindeki ruhsal belirtilerin araştırıldığı çalışmalarda annelerde ve kardeşlerde başa çıkma becerilerinde düşüklük, stres, endişe gibi depresif belirtilerin yüksek olduğu saptanmıştır (Akçakın ve Erden 2001; Baykara, 2003; Erden ve Akçakın, 2001). Çocukluğun ilk zamanlarında yaşanan ileri derecede stres veya travma, ebeveynlerdeki psikiyatrik bozukluk veya anormal kişisel özelliklerin varlığı, ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimdeki anormallikler otizm spektrum bozukluğunun ailesel etkenleri olarak kabul edilebilir (Schopler ve Mesibov, 1984, Akt. Aydın ve Saraç, s.186). Stres ve depresyonun yüksek olmasının bir nedeni de OSB olan çocukların ebeveynlerinde geniş otizm fenotipinin görülmesidir (Ingersol ve Hambrick, 2011, Akt. Aydın ve Saraç, s.186).

OSB'nin ortaya çıkışında anne ile fetüs arasında immun uygunsuzluğunun rolünü benimseyen görüşe paralellik gösteren çalışmalarda, otizm spektrum bozukluğu olgularının bazılarında lenfositlerin anne antikorları ile reaksiyon verdiği belirlenmiştir. Bu durumun doğum sonrasındaki hasarın otizm spektrum bozukluğu ile ilişkisini desteklediği varsayılmaktadır (Özeren, 2013). Ayrıca otizm spektrum bozukluğunda bu hastalığa özgül olmayan birçok biyolojik neden tanımlanmıştır. Gebelik ve doğuma ait bazı problemlerin (yardımlı üreme teknikleri sonucu oluşan gebelikler, ileri anne ya da baba yaşı, gebelikte kanama, ilaç kullanımı, viral enfeksiyon, kısa gebelik süresi, düşük doğum tartısı, kan akımı değişiklikleri, ilaç kullanımı, radyasyon vb.) ile yenidoğan döneminde görülebilen bazı sorunların (ilk bir ay içinde daha sık enfeksiyonlar, ağlamada gecikme, solunuma ait sorunlar, bebeğin oksijensiz kalması, yenidoğan sarılığı, bağışıklık sistemi bozuklukları, fiziksel anomaliler vb.) daha sonra otistik belirtiler geliştiren çocuklarda daha sık olduğu belirtilmiş; ancak bu sorunlar tüm otistik çocuklarda olmadığı gibi, otizm spektrum bozukluğuna özgü de değildirler (Abdallah, Hougaard, Hougaard-Pedersen, Grove, Bonfeld-Jorgensen ve Mortensen, 2012; Korkmaz, 2010; Özeren, 2013; Yosunkaya, 2013; www.aktuelsikoloji.com; www.autismspeaks.org.). OSB vakalarının çok olduğu coğrafik bölgelerin ve anne-babanın eğitim düzeylerinin ailesel etmenlere giren bir değişken olarak kabul edilen bir çalışmada yüksek eğitilmiş kişilerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük ailelerden 4 kat daha fazla OSB tanısı aldığı belirlenmiştir (Van Meter, Christiansen, Delwiche, Azari, Carpenter ve Hertz-Picciotto, 2010). İsrail'de seçilen bir grup baba ile yapılan bir başka çalışmada da yüksek eğitilmiş olma ile ilerlemiş baba yaşı arasındaki ilişkili sonucunda bu babaların çocuklarında Asperger Sendromu görülme olasılığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 40 yaş ve üzerindeki babaların çocuklarında OSB görülme oranı, 30 yaş ve altı babaların çocuklarında görülmesinden yaklaşık 6 kez daha fazla olduğu belirlenmiştir (Reichenberg, Gross, Weiser, Bresnahan, Silverman, Harlap, Rabinowitz, Shulman, Malaspina, Lubin, Knobler, Davidson ve Susser, 2006). Tarihçe bölümünde de bahsedildiği gibi 1960'lı yıllarda OSB tanısı konulan çocukların üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları olması, özellikle annelerin çocuklarına soğuk, katı ve uzak olmalarının otizm spektrum bozukluğunun bir nedeni olarak kabul edilmişti. Bu yaklaşım ailelere zarar vermiş ve kendilerini suçlu olarak görmelerine neden olmuştu. 1970'li yıllarda ailelerin bu olumsuz tutumlarına ve yetiştirme tarzlarına ilişkin görüşler terk edilmiş ve otizm spektrum bozukluğunun nedenlerini keşfetmek amacıyla daha çok nörobiyolojik bulguların araştırılmasına ağırlık verilmiştir. Ayrıca yapılan bilimsel araştırmalar, OSB'nin çocuk yetiştirme özellikleriyle ya da ailenin sosyo-ekonomik özellikleriyle de ilişkisi olmadığını göstermiştir (A Parent's Handbook, 2013; Baykara, 2003; www.meb.gov.tr; www.researchautism.net).

1.4.4. Risk Etmenleri

OSB'nin ortaya çıkmasına neden olan risk etmenlerinin net olarak belirlenememiş olması günümüzde OSB ile ilgili disiplin alanlarının alanyazınlarında hâlâ tartışılmaktadır. Önceki bölümde açıklanan

OSB'nin nedenlerine ilişkin açıklamalar, aslında otizm spektrum bozukluğunun risk etmenlerini içeren bulguları da kapsamaktadır. Ağır metal zehirlenmeleri, folik asit ya da gluten içerikli besinler, vitaminler, enfeksiyonlar gibi çevresel etmenlerden; anne ya da babanın yaşlarının çocuk için ileri olması, eğitim ya da sosyo-ekonomik düzeyleri, alkol ya da madde bağımlılığı, psikiyatrik hastalıklar gibi ailesel etmenlerden her birinin OSB için birer risk etmeni olduğu kabul edilmektedir.

“Sidney M. Baker adlı bir araştırmacı 1950'lerden günümüze OSB'deki patlamaya neden olan etmenleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Antibiyotik kullanımının artması,
- 2- Ekilebilir toprakların fakirleşerek sebze ve meyvelerdeki vitamin ve mineral içeriğinin düşmesi,
- 3- Omega-3 tüketiminin azalması,
- 4- Ağır metal, ilaç ve toksinlere fazla maruz kalınması.

Otizm spektrum bozukluğunun artması antibiyotik kullanılmaya başladıktan sonraki zamanla çakişmaktadır. 1950 yılında ABD'de 200 ton olan antibiyotik tüketimi 1990'da yaklaşık 100 kat artarak 20.000 tona çıkmıştır. Gerçekten de 80'li yıllardan itibaren yüzlerce araştırmaya göre otizm spektrum bozukluğu denilince genetik alt yapısı olan enfeksiyonlar, toksik kimyasallar, hipoksemi ve gıdalardaki protein ve peptitlerle tetiklenen ve yaygın gelişimsel bozukluğa yol açan nöroimmün bir klinik hastalık tablosu olarak anlaşılmaya başlanmıştır. (<http://beslenmebulteni.com/beslenme/?p=791>, Prof. Dr. Ahmet Aydın'ın “Taş Devri Diyeti” kitabından alıntıdır.)

1.5. YAYGINLIK

OSB'nin yaygınlığı konusunda kesin bilgiler bulunmamakla birlikte alanyazında farklı bilgiler yer almaktadır. OSB tüm ırklarda, etnik gruplarda ve sosyal statüsü ne olursa olsun her toplumda görülmektedir (Autism Research Program, 2010; Diken, 2008; Korkmaz, 2010). 1991 ile 2001 yılları arasında yaygınlık oranlarında yaklaşık 3 katı artış olması medya ve aile destekli kuruluşlar, farklı bir rahatsızlık olan otizm spektrum bozukluğuna dikkat çekmeye başlamışlardır. Bu artışın temel nedenleri tanı ölçütlerinin daha çok sayıda çocuğu içine alacak şekilde değişmiş olması, OSB farkındalığının artmasıdır (Hall, 2009; Korkmaz, 2010; Yosunkaya, 2013; Williams ve Williams, 2011). 27 Mart 2014 tarihinde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC-Centers for Disease Control and Prevention) ABD'de, OSB'nin her 68 çocuktan birini etkilediğini bildirmiştir (<http://www.autismspeaks.org/what-autism/prevalence>; <http://www.nationalautismcenter.org/>). Ayrıca OSB'de cinsiyete göre görülme oranlarının ise erkek/kız olarak 5/1 olduğu bildirilmektedir (A Parent's Handbook, 2013; <http://www.nationalautismcenter.org/>). Otizm spektrum bozukluğu yaygınlığının 3-17 yaş arasındakiler için 1/91 olduğu belirtilmektedir (Yosunkaya, 2013). Son 50 yılda tüm dünyada sıklık oranında artış göstermesi OSB üzerine çalışmaların artmasına da yol

açmıştır. Bu da toplum ve sağlık çalışanları tarafından daha fazla tanınır hâle gelmesini sağlamıştır. Böylece OSB olan bireylerin erken yaşta fark edilmeye ve dolayısıyla erken tanının ve tedavinin önemli olduğunu göstermiş, tanı aracı geliştirme ve uygulama gibi çalışmaların artmasında teşvik edici olmuştur (Özeren, 2013; Şener ve Özkul, 2013). Türkiye’de ise OSB’nin yaygınlığı, kapsamlı bir tarama yapılmadığı için net olarak bilinmemektedir; ancak bu oranın dünya geneline yakın olduğu tahmin edilmektedir. Ülkemizde Tohum Otizm Vakfı tarafından 2008 yılında Adana, Bursa, Gaziantep, İzmir ve Kocaeli illerinde yürütülen tarama çalışmasında, yaşları 18-36 ay arasında olan yaklaşık 45.000 çocuk OSB riski açısından değerlendirilmiştir. Bu süreçte, M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers: Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği*) ve CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers: Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği*) ölçekleri kullanılmış, yüksek ve orta düzeyde risk grubunda çocuklar olduğu belirlenmiştir (www.tohumotizmportali.org).

1.6. FARKINA VARMA VE ERKEN BELİRTİLERİ

OSB’nin en temel belirtileri:

- Toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle,
- Toplumsal etkileşim, iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/ imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile,
- Çeşitli takıntılarla kendini göstermektedir (DSM-IV-TR, 2000).

Bu belirtiler ve tanı ölçütlerini oluşturan diğer alt belirtiler konusuna kitabın 2. bölümünde daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

OSB’nin erken tanılanması ve erken müdahalenin yapılabilmesi için doğumdan hemen sonra 12-18 aylar arasında ortaya çıkan belirtileri dikkate almak önemlidir; çünkü çocuklarda 24 aydan önce OSB tanısı koymak oldukça zordur. Bu belirtiler anne-babalar ya da kısa süreli muayene sırasında hemşire, doktor gibi sağlık personeli tarafından fark edilebilir (Sayan ve Durat, 2007). Anne-babalar ve doktorlar her çocuğun birbirinden farklı olduğunu, her çocuğun gelişimsel hızının aynı olmadığını bilmeleri gerekmektedir. Anne-baba, çocuğun normal gelişimsel aşamalarda geç kaldığını, akranlarından yavaş geliştiğini farkederlerse zaman geçirmeden çocukları ile ilgili kaygılarını bir çocuk doktoru ile paylaşmaları gerekmektedir. OSB olan çocuklarda görülen erken belirtiler şöyledir:

- ▶ 6. aydan itibaren başkalarına sıcak bir şekilde gülümsememek
- ▶ 9. aydan itibaren seslere, gülümsemelere ve yüz ifadelerine tepki vermemek
- ▶ 12. aydan itibaren agulamamak ve parmakla bir nesne ya da kişiyi işaret ederek göstermemek, “bay bay” gibi jestleri yapmamak

- ▶ 16. aydan itibaren tek bir sözcük söyleyememek
- ▶ 24. aydan itibaren iki sözcüklü basit cümleleri kuramamak

Hangi ayda olursa olsun gelişimde gerileme göstermek; örneğin, daha önce söylediği bazı sözleri söylememeye ya da yaptığı davranışları yapmamaya başlamak (<http://www.autismspeaks.org/what-autism/learn-signs>; NAC, 2009).

Bir başka kaynak olan A Parent's Handbook'a (2013) göre ise erken belirtiler* aşağıda sıralanmıştır:

Sosyal Etkileşimde Bozukluk	İletişimde Bozukluk	Tekrarlı Davranışlar ve Sınırlı İlgiler
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uygun göz kontağı kuramama ▶ Sıcak ve neşeli ifade yoksunluğu ▶ İlgili veya keyif paylaşımı yoksunluğu ▶ İsmine tepki verme yoksunluğu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Jestleri gösterme yoksunluğu ▶ Sözsüz iletişim koordinasyonunda yoksunluk ▶ Olağandışı ölçüleme (ses perdesinde değişiklik, garip tonlama, düzensiz ritim, alışılmadık bir ses kalitesi) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nesnelere tekrarlı hareketler ▶ Vücudun duruşu ya da kollar, eller ya da parmaklarla yapılan tekrarlı hareketler

* İlk İşaretler A. Ş. (First Signs, Inc.); Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel yetersizliklerin erken işaretleri hakkında aileleri ve çocuk sağlığı uzmanlarını eğitmeyi amaçlayan ve kar amacı olmayan ulusal bir kuruluştur.

Ailelere, çocuklarında bu belirtilerden iki ya da daha fazlasını gördüklerinde çocuklarının bir sağlık kurumunda değerlendirilmesi için hemen çocuklarının doktoruna başvurulması gerektiği belirtilmektedir (A Parent's Handbook, 2013). Autism Research Program'da (2010) da, ailelere OSB olan çocuklarda yaygın olarak görülen erken belirtiler açıklanmakta ve çocuklarıyla aynı yaşta normal gelişim gösteren çocukların yapabildiği; ancak kendi çocuklarının yapamadığı bu ilk belirtileri görürlerse doktorlarına başvurmaları önerilmektedir. Autism Research Program'da belirtilen erken belirtiler benzer biçimde ve ayrıntılı olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

Kişilerle yaşanan zorluklar

- ▶ Diğer insanlara; aile üyelerine ya da birincil bakıcılara bile ilgi göstermemek
- ▶ İsmi söyleyen kişiye tepki vermemek ve o kişiye bakmamak
- ▶ Yüz ifadelerini ya da ses tonlarını anlamamak
- ▶ Başkalarının duygularını ve kendi yaptığı hareketlerin diğer insanları nasıl etkilediğini algılayamamak
- ▶ Üç yaşına kadar diğer çocuklarla oyun oynamak için çok az ilgili olmak

Konuşma ve iletişimde zorluklar

- ▶ İlk yaşına kadar babıldamamak
- ▶ 16 aylık olduğunda tek bir sözcük bile söyleyememek ya da herhangi bir yaşta edindiği sözcükleri ve dil becerilerini kaybetmek
- ▶ “bay bay” şeklinde el sallama ya da bir şeyi göstermek için ortak bir işaret jesti kullanamamak

Aynı şeyleri sürekli yapma

- ▶ Bir oyuncacı ya da iplik gibi şeyleri saatlerce ileri-geri çevirme gibi dairesel hareketleri yapmak
- ▶ Kendini ısırma ya da başını vurma gibi kendine zarar verici davranışları göstermek

Seslere ya da dokunmaya karşı olumsuz tepki gösterme

- ▶ Başkaları gibi acıyı hissettiğini herhangi bir tepki ile göstermemek
- ▶ Elinden ya da kolundan tutulmayı veya kendisine sarılınmayı sevmemek
- ▶ Gürültüden rahatsızlık duymak

OSB olan bebeklerde görülen bu belirtilerin dışında; motor becerileri taklit etmede eksiklik, sosyal gülümsemenin olmaması, uzun süreli görsel dikkat eksikliği, ortak dikkat eksikliği, ortamdaki bir nesneye sabitlenme (Korkmaz, 2010), 12. aydan itibaren anlamsız sesler çıkarma, sanki duygusuzmuş izlenimi veren yüz ifadesinin olması, annesine gerek duymuyormuş izlenimini veren davranışlar, katı yiyecekleri reddetme gibi erken belirtiler de gözlenmektedir (Bodur ve Soysal, 2004; Massie, 2007). Günümüzde otizm spektrum bozukluğunun bebeğin anne karnında geçirdiği dönemden itibaren başladığı kabul edilse de teşhis konabilmesi; ancak doğum sonrasında ilk iki yıl içinde hatta sosyal ve sözel olmayan iletişim becerilerindeki geriliklerinden dolayı 2,5-3 yaş dönemlerinde mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, belirtileri gözlenen bebeklerde doğumdan sonra 18. ve 24. aylarda iki kez tarama yapılması önemlidir (Ozonoff, Heung, Byrd, Hansen ve Hertz-Picciotto, 2008). Doğumdan sonra bebek oldukça sağlıklı görünür; fakat ağlama, gülümseme, göz kontağı kurma, yüz ifadelerini taklit etme gibi sosyal davranışların ve sosyal etkileşim özelliklerinin oluşmaya başladığı dönem olan ikinci yaşlarında (Macari, Campbell, Gengoux, Saulnier, Klin ve Chawarska, 2012), genetik kodlarında ya da sinir sistemindeki herhangi bir bozukluktan dolayı bebek otizm spektrum bozukluğunun ilk belirtilerini göstermeye başlar. OSB olan bebekler genellikle sosyal becerilerde geride kalırlar ve dil gelişimi, sosyal etkileşimde hayati olan ve adım adım olması gereken sosyal değişiklikleri yapamazlar (Bodur, Soysal, İşeri ve Şenol, 2006; Frith 2008). Yapılan araştırmalar, otizm spektrum bozukluğuna özgü bazı göstergelerin 30 ay öncesinde başladığı görüşünü desteklemektedir. Bebeğin sessiz ve sakin olması, çok seyrek ağlaması, uzun süreli göz

kontağı kuramaması, konuşmasının gecikmesi gibi beceriler ve davranışlar dikkat edilmesi gereken ilk belirtilerdir (Heflin ve Alaimo, 2007; Macari, Campbell, Gengoux, Saulnier, Klin ve Chawarska, 2012). Araştırma bulguları, ailelerin çocuklarının gelişim basamaklarındaki aksaklığı 18. aydan sonra fark ettikleri ve genellikle iki yaş dolaylarında tıbbi yardım alma girişiminde bulduklarını göstermektedir. Başvuran vakalarında; ancak, %10'una tanı konulmaktadır (Bodur ve Soysal, 2004). Erken teşhis koymaktaki zorlukların başında, bebekle ilk karşılaşan sağlık elemanlarının otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgi ve teşhis olanaklarının yetersizliği gelmektedir. Ek olarak, tanı ölçütlerinin klinik doğası ve iyi yapılandırılmış tanı araçlarının yokluğu, hastaya yanlış tanı koyma ve etiketleme kaygısı, ailenin çekinceleri ve yaklaşımları (Bodur, Soysal, İşeri ve Şenol, 2006), toplum bazında sağlık bilgilerinin yetersizliği, çocuk bakım ve eğitimi konusunda anne-babaların yeterli bilgiye sahip olmaması (Bodur ve Soysal, 2004), erken dönemde çocuk psikiyatri kliniklerine ulaşımda yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik zorlukların olmasıdır (Güneş, Ekinci, Yıldırım ve Toros, 2013). Ülkemiz eğitim sisteminin anne-babalık konusunda herhangi bir eğitim aşaması içermemesi çocuklardaki gelişim bozukluklarının erken teşhis ve tedavisinde yetersizlik nedenlerinden bazılarıdır. Değerlendirme sürecinde ailelere teşhise yönelik sorular sorulduğunda, aileler çocuklarında otizm spektrum bozukluğunun pek çok ilk belirtisini ifade etmişlerdir. Bu belirtilerin çoğu, OSB olan çocuğa sahip anne-babaların anlattıklarından ve video görüntülerinden elde edilmektedir (Massie, 2007; www.tohumotizmportali.org).

İlk yıllarda tanı koymaya yardım eden belirtilerin neler olabileceği konusunda ailelerin bilgilendirilmesi bu dönemlerde önemlidir. Günümüzde OSB olan çocukların erken tanınması, tanınma sonrası bakım ve eğitimin hemen başlaması ilk yıllarda çocuklara yoğun davranışsal eğitimin sunulması onların gelişimleri üzerinde olumlu etkiler sağlamaktadır. Aileler verilen destek ve eğitimle çocuklarının özel durumuna uyum sağlamak ve karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıkabilmektedirler (Autism Research Program, 2010; Bodur, Soysal, İşeri ve Şenol, 2006; Bodur ve Soysal, 2004; www.tohumotizmportali.org).

1.7. ÖZELLİKLERİ

YGB şemsiyesinin altında olan OSB, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan ve kişinin sosyal becerileri, tekrarlayıcı motor davranışlar ve kendini uyarıcı uygun olmayan davranışlar ile sınırlı entelektüel alan ve dil becerileri açısından toplumla ilişkisini hemen hemen kesen ya da engelleyen bir nörogelişimsel bozukluktur (Fein ve Dunn, 2007; Heflin ve Alaimo, 2007; Şener ve Özkul, 2013; Yosunkaya, 2013). Sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar, takıntılı ve sıra dışı davranışlar hepsinin ortak özellikleri olmasına rağmen bu gözlenen özelliklerin derecesi ve bilişsel özellikleri bireyden bireye değişebilir; her OSB olan çocuğun özellikleri kendine özgüdür.

Alanyazında otizm spektrum bozukluğu kavramı ile ilgili olarak geçerli kabul edilen belli başlı olgular yer almaktadır. Bu olgulardan bazılarına daha önceki bölümlerde yer verilmiştir. Örn. nedenleri,

yaygınlığı, birlikte görülen hastalıklar gibi. Aşağıda daha önce bahsedilmeyen ve özelliklerle ilgili bazı olgular sıralanmaktadır:

- ▶ OSB tanılı bireylerin çoğunda (yaklaşık %40'ında) farklı düzeylerde zeka geriliği ve öğrenme güçlüğü (Frith, 2008; Uğur, Sertçelik, Gül, Kına, Saday-Duman, Gürkan, Kılıç ve Akçakın, 2013) olduğu ortaya çıkmıştır; ancak kullanılan zeka testlerinin çoğu otistik özellik gösteren bireyler için uygun değildir. Bu nedenle, zeka ile birlikte uyumsal becerilerin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 2012). Ancak son zamanlarda bu görüş değişime uğramıştır. Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin yaklaşık %50'sinde, ortalama zeka ya da çok güçlü bellek, müzik yeteneği vb. üstün zeka göstergeleri olan özelliklere rastlanabilmektedir (Frith, 2008).
- ▶ OSB olan bireylerin %40'ı sözel iletişim becerilerini yeterli düzeyde kullanamamaktadır.
- ▶ OSB olan bireylerde görülen en yaygın davranış problemleri; ağlama, bağırma, kendine ya da başkalarına zarar verici saldırgan davranışlarda bulunma, öfke nöbetleri, inatçılık, saç çekme, parmak uçlarında koşturma, tabak çevirme, el çırpma, tekrarlı hareketler gibi belirli hareketleri ilişkisiz durumlarda yaparak kendini uyarıcı davranışlardır (Kırcaali-İftar, 2012; Korkmaz, 2001; 2010).
- ▶ OSB tanılı bireylerin yarıdan fazlasında uyku sorunları görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2012; Korkmaz, 2001; Sayan ve Durat, 2007).
- ▶ OSB olan çocuklarda yeme sorunları da sık karşılaşılan bir sorundur. Katı yiyeceklerin reddi, çiğneme bozukluğu, aşırı yemek seçme ve nadiren çok yemek yeme, yenilemez maddeleri yeme gibi davranışlar görülmektedir (Özeren, 2013).
- ▶ OSB olan bireylerin %40 ile %70'inde ek psikiyatrik bozukluklar da görülmektedir. En sık görülenler; depresyon, bipolar bozukluklar, kaygı bozukluğu, karşıt gelme bozukluğu ve dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğudur (Fein ve Dunn, 2007; Güzelhan, Öztürk, Zoroğlu, Acar, Tüzün ve Arıkan, 2001; Kılınçaslan, Motavallı-Mukaddes, Sözen-Küçükyazıcı ve Gürvit, 2010; Kırcaali-İftar, 2012; Özçivit-Asfuroğlu, Fidan ve Toklu, 2013).
- ▶ OSB tanısı almış bireyler, cinsel gelişim süreci ile ilgili sorunlar da yaşamaktadırlar. Bu sorunlardan en önemli ikisi; karşı cinsle ilişkiler konusunda uygun davranışın nasıl öğretileceği ve kişiler arasındaki dengenin nasıl sağlanacağı sorundur (Özeren, 2013). OSB olan bireylerde genellikle cinsel organlarına dokunma, uygunsuz yer ve zamanda mastürbasyon yapma, karşı cinsin cinsel organına dokunma, kucaklama, öpme, dokunma gibi davranışlar görülmektedir. Stereotipik davranışlar gösterenlerde mastürbasyon daha fazla görülmektedir (Korkmaz, 2001).
- ▶ OSB bir hastalık değildir; dolayısıyla, tedavisi de yoktur (Autism Research Program, 2010).

OSB olan bireylerin özelliklerini başlıca üç grupta toplayabiliriz: (a) sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, (b) dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler (c) takıntılı ve sıradışı davranış örüntüleri.

1.7.1. Sosyal Etkileşimdeki Yetersizlikler

Çocuklar yukarıda sıralanan sosyal etkileşim ve sosyal becerileri akranlarının, anne-babalarının ve diğer yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek, onları model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler (Sargent, 1991). Genel olarak herhangi bir öğretim olmaksızın doğal olarak gelişen bu beceriler genellikle 6 ila 18. aylar arasında gelişmektedir. OSB olan çocukların sosyal yeterlik ve becerileri normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir. Örneğin;

- ▶ Göz kontağında sınırlılık
- ▶ Ortak ilgide sınırlılık
- ▶ Başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik
- ▶ Akranlarıyla etkileşimde isteksizlik ve yetersizlik
- ▶ Yalnızlığı yeğlemek
- ▶ Başkalarının duygularını, görüşlerini anlamada yetersizlik
- ▶ Fiziksel dokunma, jest-mimik, gülümseme gibi sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanmada sınırlılık
- ▶ Birincil derecedeki aile bireyelerine bağlılıkta sınırlılık
- ▶ Hayali oyunlar oynamada sınırlılık

Yukarıda örnek olarak verilen sosyal etkileşim ve sosyal beceriler Kanner'in (1943) bu çocukları tanıladığı günden itibaren günümüze kadar OSB'nin tanılmasındaki en belirgin ölçütlerden biridir. OSB tanısı almış çocuklarda görülen; göz kontağı kurmaktan kaçınma, duygularını yüz ifadeleri ile anlatmada ve karşısındakinin yüz ifadesini anlamada sınırlılık, jest ve mimiklerin kullanımında sınırlılık (<http://www.nationalautismcenter.org>), ilgilerini çeken şeyleri gösterme, selamlaşma ya da vedalaşma becerilerini göstermek için kullanılan motor becerilerini taklit etmede sınırlılık, ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate yanıt vermede sınırlılık, sembolik ya da işlevsel oyunlar oynamada yetersizlikler, etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerinde yetersizlikler, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve uygun karşılık verme (zihin kuramı) davranışlarında yetersizlikler (Köse, Özbaran ve Eremiş, 2012; Vural-Kayaalp, 2007) sosyal etkileşim ve sosyal beceri alanındaki özelliklerdir (Fein ve Dunn, 2007; Frank-Briggs, 2012; Friend ve Bursuck, 2006; Volkmar ve Lord, 2007).

1.7.2. Dil ve İletişim Becerilerindeki Yetersizlikler

OSB olan çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerinden dili etkileşim ve iletişim amaçlı kullanıma kadar dil ve iletişim becerilerinde gecikmeler ve farklılıklar görülmektedir. Bu özelliklerden en belirgin olan özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- ▶ İşlevsel dil becerilerinin gelişiminde yetersizlik
- ▶ Ekolali (stereotipik ve tekrarlayıcı sözel ifadelerin kullanımı)
- ▶ Jest ve mimik gibi sözel olmayan ipuçlarını anlamada sınırlılık
- ▶ Kendiliğinden sohbet başlatmada sınırlılık
- ▶ Beden dili kullanımında sınırlılık
- ▶ Zamirlerin özellikle “ben” zahirinin doğru ve yerinde kullanımında sınırlılık
- ▶ Soyut ve mecazi sözcükleri ya da deyimleri algılamada ve anlamada sınırlılık

Bu özelliklerin dışında; gecikmiş konuşma ya da hiç konuşamama, karşılıklı konuşacak kişi ile arasındaki mesafeyi uygun bir şekilde ayarlayamama, göz kontağı kurmadan farklı açılara bakma ya da karşısındakinin yüzüne boş ve anlamsız bakma gibi özellikler görülmektedir. OSB olan bireylerin yaklaşık %50'sinde ifade edici dil becerilerinde yetersizlikler olduğu belirtilmektedir (Diken, 2008; Fein ve Dunn, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008). Ekolali konuşma şeklinde kalıp sözcük ya da cümleleri tekrarlı olarak söylerler (Frank-Briggs, 2012) ve sadece istek bildirme amacıyla kısa cümleler kurarlar. Bazen anlamsız ve özel anlamlı sözcüklerle kendilerine özgü bir dil geliştirebilirler. Ses kullanımında ve akıcı konuşmada; konuşmanın tınısı, vurgusu, hız ve ritmi gibi anormallikler gözlenmektedir. Bazı OSB olan çocuklar 4-5 yaşlarında konuşabilmekte; ancak, konuşmaları ya çok yüksek ya da çok alçak sesle olmaktadır (Diken, 2008; Korkmaz, 2010; Piven, Wzorek, Landa, Lainhart, Bolton, Chase, Folstein, 1994; Piven, Palmer, Landa, Santangelo, Jacobi ve Childress, 1997; Tekinsav-Sütcü, Aydın, Yılmaz-Irmak, Mortan, Sevi, Özmen ve Şengün, 2008; Tidmarsh ve Volkmar, 2003).

1.7.3. Takıntılı ve Sıradışı Davranış Örüntüleri

Otizm spektrum bozukluğunun tanı ölçütlerine göre; takıntılı davranışlar, aynılığı ve günlük rutinleri koruma isteği, tekrarlı-yinelenen (stereotip) davranışlar, kendine ve başkalarına zarar veren davranışlar, öfke nöbetleri, anlamsız korkular ve tik gibi davranışlar OSB olan bireylerde en fazla görülen davranışlardır (Fein ve Dunn, 2007; Frank-Briggs, 2012; <http://www.nationalautismcenter.org>; Korkmaz, 2001; 2010). Bu bireylerde görülen davranışlar aşağıda sıralanmaktadır:

- ▶ Nesnelere sıradışı amaçlarla kullanmak
- ▶ Nesnelere duyuşal özellikleriyle aşırı ilgilenmek
- ▶ Hareket eden nesnelere aşırı ilgi göstermek
- ▶ Nesne takıntıları
- ▶ Sıradışı konulara aşırı ilgi duymak

- ▶ İlgili duyduğu konularla ilgili ince ayrıntıları anımsamak
- ▶ Sıradışı beden hareketleri
- ▶ Sıradışı el hareketleri
- ▶ Belli düzen ve rutinelere ilişkin aşırı ısrarcılık
- ▶ Düzen ve rutinlerinde olan değişikliklere aşırı tepki göstermek
- ▶ Kendine ve başkalarına zarar verici davranışlar göstermek
- ▶ Yabancılara, kalabalığa ve yeni durumlara karşı sosyal korkular, kaygılar veya saldırgan davranışlarda bulunmak
- ▶ Görsel, dokunsal ya da işitsel uyaranlara karşı aşırı hassasiyet göstermek
- ▶ Uyku ve yemek problemlerinin olması (Fein ve Dunn, 2007)

OSB olan bireyler gündelik yaşamlarındaki değişimlere karşı direnç gösterebilirler ve aynı şeyleri yapma konusunda ısrarcı davranışlar gösterirler. Sıradan değişikliklere karşı öfke nöbetleri geçirebilirler. Örneğin, yemek masasında aynı yerde oturma, okula aynı yoldan gitme, televizyonda sürekli aynı reklamları tekrar tekrar izleme, oyuncakları aynı sırayla yerleştirme ısrarı gibi davranışlar görülebilir. Oyuncak arabanın tekerleği ile oynama, gömleğinin düğmeleri ile oynama, döner sandalyeyi çevirme gibi nesnelere işlevleri dışında kullanma, nesnelere parçaları ile ilgilenme, cansız nesnelere aşırı düşkünlük, farklı konulara ya da olaylara aşırı ilgi, bir yerden ayrılırken mantıksız (her yere ya da her şeye dokunma) ritüel davranışlar gibi davranışlar OSB tanılı bireylerde en fazla görülen takıntılı davranışlardır (Korkmaz, 2001; 2010). Bu takıntılı ve örüntülü davranışların dışında tanı ölçütleri kapsamında olmamasına rağmen OSB olan bireylerde; yönergelere uymama, öfke nöbetleri, bağırma, kendini yere atma, vurma, ısırma, kafasını yere ya da duvara vurma, ellerini ısırma, yara yapmaya kadar sürekli bir yerini kaşıma, başkalarına vurma ve ısırma gibi kendine ve başkalarına zarar veren davranış problemleri de sıklıkla görülmektedir (Bülbin, 2012; Friend ve Bursuck, 2006; Vural-Kayaalp, 2007). Saldırgan ve zarar verici davranışlar, çocuğun ve çevresindekilerin fiziksel olarak yaralanmasına, açık yaralarda enfeksiyon oluşmasına, kızarma, morarma ve hatta görme ya da işitme duyularını kaybetme gibi sorunlara yol açabilmektedir (Bülbin, 2012). Bu davranış problemlerinin azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında sistematik ve etkili müdahale programları geliştirmek ve uygulamak gerekli ve önemli bir konudur.

Ayrıca OSB olan bireylerde duyu özellikleri de sıklıkla görülmektedir. Bu bireyler bir ya da birkaç duyudan (tad, dokunma, işitme, görme, koku) gelen uyarılara karşı aşırı tepki verebilirler. Örneğin; çevrelerindeki kokulardan rahatsız olabilirler ve insanları isimlerinden çok kokuları ile tanırlar, saat alarmı, ambulans, zil sesi gibi yüksek seslerden korkabilirler, parlak bir ışığa gözleriyle sabit bir şekilde uzun süre bakabilirler ya da aşırı hassasiyet gösterebilirler, korna sesi gibi herhangi bir

sese aşırı tepki verebilirler ya da tepkisiz kalabilirler (Fein ve Dunn, 2007; Diken, 2008; Korkmaz, 2010). Bunların dışında OSB tanılı bireylerde denge ve motor becerilerinin düzenlenmesinde de sorunlar görülmektedir. Çevrelerindeki nesnelere çarpabilirler, gidecekleri yerin oryantasyonunu yapamayabilirler, makas kullanamayabilirler ve ellerindeki bir nesneyi yere düşürme gibi sakarlıklar yapabilirler (Diken, 2008; Vural-Kayaalp, 2007).

1.8. ÖZET

Otizm spektrum bozukluğu; bebeklikten itibaren karşısındakinin gözüne bakmada, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden, 3 yaşından önce ortaya çıkan, ciddi sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğunun yanında sosyal davranış, dil, algısal fonksiyonlar, tekrarlayan davranışlar ve ilgilerle kendini gösteren, yaşam boyu süren, belirtilerin görünümünde ve şiddetinde bireyden bireye farklılık gösterebilen ve özelliklerinde hafiften ağıra kadar değişkenlik olabilen gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur.

Otizm spektrum bozukluğunun tarihsel sürecine bakıldığında OSB'ye dair ilk yazılı kaynaklar 18. yüzyıla kadar gitmektedir. "Otizm" teriminin ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleur tarafından 1911 yılında kullanıldığı varsayılmaktadır. Bleur'un, "yetişkin şizofrenisi" olarak tanımladığı "otistik" terimi, Yunanca olan "otos" kelimesinden gelmekte ve "öz", "kendini" anlamlarına gelmektedir. Bleur bu terimi, kendini dış dünyadan tamamen soyutlayan, dünyada olanlarla ilgilenmeyen bireylerin bu olumsuz davranışlarını tanımlamak için kullanmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında iki bilim insanı olan Leo Kanner (1894-1981) ve Hans Asperger'in (1906-1980) birbirlerinden habersiz ve eş zamanlı olarak çalışmalarını sürdürdükleri varsayılmaktadır. 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından, 11 olgu incelenerek ve bu olguların şizofrenden farklı olduğu belirtilerek tanımlanmıştır. Kanner, bu çocukların "aşırı otistik yalnızlık" gösterdiklerini ve hiç birinin akranlarından farklı görünmediğini; ancak, davranışlarının farklılık gösterdiğini, bu çocukların aynılığı sürdürmede ısrarcı olduklarına ve düzgün cümlelerle iletişim kuramadıklarına da değinmiştir. 1950 ile başlayan on yıllık dönem, daha çok otizm spektrum bozukluğunun nedenlerine yönelik çalışmaların yoğunlaştığı ve olma nedenlerinin kaynaklarına ilişkin çeşitli efsanelerin ve inanışların ortaya çıktığı bir dönemdir. 1960'lı yıllarda önceki yıllarda ortaya çıkan "buzdolabı anne" görüşünden rahatsızlık duyan aileler, bu psikoanalitik açıklamayı reddederek küçük gruplar oluşturmaya ve örgütlenmeye başlamışlardır. Bu hareketler ilk olarak ABD'de ortaya çıkmıştır. Bu örgütlenmelerin öncüsü Bernard Rimland'dır. 1960'lı yılların sonunda otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ya da tanımlama çalışmalarından farklı olarak bu çocuklara yönelik ilk eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmalar başlamıştır. Ivar Lovaas, bu dönemde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için etkili eğitim yöntemlerini keşfetmeye çalışan ilk uzmandır. 1980 yılında yayımlanan DSM-III kılavuzunda, otizm kategorisi "yaygın gelişimsel bozukluk" şemsiyesi altında ayrı bir psikiyatrik tanı kategorisi olarak yer almış ve "bebeklik otizmi" olarak adlandırılmıştır. Gelişimsel bozukluğun çocuğun yaşamının tüm alanlarını

etkilediği için “yaygınlık” teriminin kullanılması tercih edilmiştir. 1981 yılında Lorna Wing, otizmin bir spektrum bozukluğu olabileceğini ve asperger sendromunun da bu spektrumda bir alt kategori özelliği gösterdiğini açıklayan bir makale yayımlamıştır. 1990’lı yıllar otizm spektrum bozukluğunun nedenlerini incelemek için yapılan ilk ve kapsamlı biyomedikal araştırmalarının başlangıç yıllarıdır. 1994 yılında ABD’de bu araştırmaları desteklemek amacıyla kurulan Otizm Araştırmaları İçin Ulusal Birlik (NAAR-National Alliance for Autism Research), 2006 yılından itibaren faaliyetlerini Autism Speaks bünyesinde sürdürmektedir. 2000’li yıllar otizm spektrum bozukluğuna yönelik tedavi yaklaşımlarının “Bilimsel Dayanaklı Uygulama” (Evidence-based Practice) bakış açısı ile yoğunlaştığı ve hızla arttığı yıllardır. Son olarak, Mayıs 2013 yılında DSM-V yayımlanmış ve bu yeni basımda, otizm spektrum bozukluğu ile ilgili yeni değişiklikler yapılmıştır.

OSB’nin nedenlerine dair bugüne kadar birçok görüş ileri sürülmüştür. OSB’nin nedenleri hakkında her öğrenilen bilgi, OSB’li çocuklara sağlanması gereken tedavi ve eğitim hizmetlerine yol gösterici olmakla birlikte, bu hizmetlerin geliştirilmesinde de önemli katkılar sağlamaktadır. OSB’nin nedenleri, alanyazında farklı disiplin alanlarında ve farklı boyutlarda açıklanmaktadır; her birinin bulguları birbirleriyle ilintili olarak açıklanmakta ve iç içe özellikler gösterebilmektedir. Günümüzde OSB’nin nedenleri konusunda genellikle genetik-nörobiyolojik-nörolojik, çevresel ve ailesel etkenlerin etkili olduğu yönünde görüşler savunulmaktadır. Otizm spektrum bozukluğundaki genetik etkenlerle ilgili ilk kanıtlar, ikiz çocuklarla ve ailelerle yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla otizm spektrum bozukluğu görülme yüzdesinin belirgin olarak yüksek olması (%90), tek yumurta ikizlerinden birinde otizm spektrum bozukluğu varsa diğesinde de olma olasılığının %60-90 olması gibi bulgular, genetik etmenleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların önemli bulgularıdır. Ağır metal zehirlenmeleri, mide ve bağırsak sorunlarına neden olan glüten, kasein proteinleri ve folik asit içerikli besinler ya da vitaminler, antibiyotik kullanımının artması, Omega-3 tüketiminin azalması, enfeksiyonlar gibi çevresel etkenlerden; anne ya da babanın yaşlarının çocuk sahibi olmak için ileri olması, eğitim ya da sosyo-ekonomik düzeyleri, alkol ya da madde bağımlılığı, psikiyatrik hastalıklar gibi ailesel etkenlerden her birinin OSB için birer risk etmeni olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu etkenlerin OSB ile ilişkisi olduğuna dair kesin bilimsel kanıtlar bulunmamaktadır. OSB’nin yaygınlık oranları her ülkede farklı rapor edilmektedir. ABD’de otizm spektrum bozukluğunun her 68 çocuktan birini etkilediği ve erkek/kız görülme oranının 5/1 olduğu, yani erkeklerde daha fazla görüldüğü, fakat OSB’nin genelde kızlarda daha ağır seyrettiği belirtilmiştir. Türkiye’de ise OSB’nin yaygınlık oranlarına ilişkin herhangi bir sayısal veri bulunmamaktadır.

OSB’nin erken tanınması ve erken müdahalenin yapılabilmesi için doğumdan hemen sonra 12 ila 18. aylar arasında ortaya çıkan belirtileri dikkate almak önemlidir. Uygun göz kontağı kuramama, sözsüz iletişim becerilerinde yetersizlikler, nesnelere takıntılı olma ve tekrarlı davranışlar OSB olan çocuklarda gözlenen erken belirtilerdir. Akranlarıyla etkileşimde yetersizlik, ekolali, jest ve mimik

gibi sözel olmayan ipuçlarını anlamada, kendiliğinden sohbet başlatmada, beden dili kullanımında, zamirlerin özellikle “ben” zahirinin doğru ve yerinde kullanımında sınırlılıklar, nesnelere sıradışı amaçlarla kullanma, sıradışı konulara aşırı ilgi duyma, düzen ve rutinlere ilişkin aşırı ısrarcı davranışlar OSB olan bireylerde gözlenen başlıca özellikler arasındadır. Bununla birlikte, OSB olan bireylerde görülen en yaygın davranış problemleri; ağlama, bağırma, kendine ya da başkalarına zarar verici saldırgan davranışlarda bulunma, öfke nöbetleri, inatçılık, saç çekme, el çırpma, tekrarlı hareketler gibi belirli hareketleri ilişkisiz durumlarda yaparak kendini uyarıcı davranışlardır. OSB tanısı almış bireyler, cinsel gelişim süreci ile ilgili de sorunlar yaşamaktadırlar. Sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar, takıntılı ve sıra dışı davranışlar OSB olan bireylerin ortak özellikleri olmasına rağmen, bu özelliklerin derecesi ve bilişsel özellikleri çocuktan çocuğa değişebilmektedir. Ayrıca bugünkü bilgilerimizle, OSB bir hastalık değildir ve bundan dolayı da tıbbî bir tedavisi bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdallah, M. W., Hougaard, D. M., Norgaard-Pedersen, B., Grove, J., Bonefeld-Jorgensen, E. C., & Mortensen, E. L. (2012). Gebelikte ve doğum sonrasında enfeksiyonlar ve otizm spektrum bozukluğu riski: Bir Danimarka doğum kohortunda kayıta dayalı bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-8.
- Akçakın, M., & Erden, G. (2001). Otizm tanısı konmuş çocukların anne babalarındaki ruhsal belirtiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1, 2-10.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Third Edition*, Washington DC: APA.
- http://www.germantownschoools.org/faculty/kkorek/Handouts/Abnormal_Psychology/dsm-iii.pdf adresinden 25 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Third Edition Text Revision*, Washington DC: APA.
- http://www.germantownschoools.org/faculty/kkorek/Handouts/Abnormal_Psychology/dsm-iii-r.pdf adresinden 25 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth Edition*, Washington DC: APA.
- <http://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf> adresinden 25 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth Edition Text Revision*, Washington DC: APA. Amerikan Psikiyatri Birliği: *Psikiyatri hastalıklarının tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı, yeniden gözden geçirilmiş. Dördüncü Baskı*, (DSM-IV-TR), Washington DC: Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000'den çeviren Köroğlu, E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara 2001.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition*, Washington DC: APA.
- <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> adresinden 25 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- A Parent's Handbook: Your Guide to Autism Programs*. (2013). British Columbia.
- Autism Research Program, Kaiser Permanente Division of Research (2010). *Autism parent handbook: Answers to common questions*.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A., & Saraç, T. (2014). Otistik bireylerin özellikleri ile ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi ve aleksitimik özelliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS). International Journal of Social Science*, 24, 183-209.
- Bilgiç, A., & Cöngöloğlu, A. (2009). Otizm spektrum bozukluklarında biyolojik temelli tamamlayıcı ve alternatif tıp uygulamaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16, 153-164.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bodur, Ş., & Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (Sted)* 13, 394-398.
- Bodur, Ş., Soysal, A. Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2006). Otistik bozukluğun erken belirtileri ve tanısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13, 130-136.
- Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey, A., & Rutter, M. (1994). A case-control family history study of autism. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 35, 877-900.

- Buitelaar, J. (2014). Autism as a developmental connectivity disorder. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21, (Ek Sayı: 24. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi, Konya), 33-34.
- Bülbin, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2008). Otistik bozukluğu olan çocuklar. İ. H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (ss. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, G., & Akçakın, M. (2001). Otizmi Olan Çocuklar ve Kardeşlerinin Davranış Sorunları ve Kişilik Özellikleri Örüntüleri *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8, 145-155.
- Fein, D., & Dunn, M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with autism spectrum disorders*. Bethesda: Woodbine House, Inc.
- Fisch, G. S. (2005). Syndromes and Epistemology I: Autistic Spectrum Disorders. *American Journal of Medical Genetics* 135A, 117-119. Folstein, S, & Rutter, M. (1977). Infantile autism: A genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297-321.
- Frank-Briggs, A. (2012). Autism in children: Clinical features, management and challenges. *The Nigerian Health Journal*, 12, 27-30.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers. 4th Edition*, Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Frith, U. (2008). *Autism: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
- Geller, L. (2008). The changing face of autism. V. Starsia ve R. Day Gore (Eds.), *Edited by The Healing Project. Voices of Autism. The Healing Companion: Stories for Courage, Comfort and Strength. "Voices Of" Series Book No. 5* (ss.19-27). New York: LaChance Publishing LLC.
- Gerds, J., & Bernier, R. (2011). The Broad Autism Phenotype and its implications on the etiology and treatment of autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, Article ID 545901, 1-19.
- Güneş, S., Ekinci, Ö., Yıldırım, V., & Toros, F. (2013). 14 yaşında otizm tanısı: çocuk psikiyatrisine ulaşım zorluğuna ilişkin bir olgu örneği. 23. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.
- Gürkan, K. (2014). Otizmde hedefe dönük tedaviler ne kadar umut verici? *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21, (Ek Sayı: 24. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi, Konya), 27-28.
- Güzelhan, Y., Öztürk, M., Zoroğlu, S., Acar, B., Tüzün, Ü., & Arıkan, M. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan okul öncesi çocuklarda otistik belirtiler. *Yeni Symposium*, 39, 121-125.
- Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- <http://www.aktuelpsikoloji.com/otizmin-nedenleri-ve-norolojik-yonleri-4618h.htm>
- <http://www.autismspeaks.org/about-us/annual-reports/2005-highlights> Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2014.
- <http://www.autismspeaks.org/what-autism/prevalence>. Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2014.
- http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/NPDC_Flyer_2010.pdf. UC Davis MIND Institute, Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2014.
- <http://beslenmebulteni.com/beslenme/?p=791>, Prof. Dr. Ahmet Aydın'ın "Taş Devri Diyeti" kitabından alıntı. Erişim Tarihi: 01 Ağustos 2014.
- <http://www.ilgider.org>. İlgi Otistik Çocukları Koruma Derneği. Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2014. <http://www.nationalautismcenter.org>. Erişim Tarihi: 28 Eylül 2014.
- <http://www.researchautism.net/autism/causes-of-autism>
- <http://www.todev.org>. Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı (TODEV). Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2014.
- <http://www.tohumotizmportali.org>. Bölüm 1. Otizmi Anlamak. Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2014.

- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2014). The broader autism phenotype. F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul ve K. A. Pelphrey (Eds.). *Handbook autism and pervasive developmental disorders. Fourth Edition. Volume one* (ss. 28-56). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 337-344.
- Kanner, L. (1943). "Autistic Disturbances of Affective Contact", *Nervous Child* 2, 217-250. Reprinted in *Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights*, ed. Leo Kanner (Washington, D.C.: V. H. Winston, 1973). Also reprinted in *Classic Readings in Autism*, ed. Anne M. Donnellan (New York: Teacher's College Press, 1985). <http://www.tohumotizmportalı.org/Content/Pdf/Autistic-Disturbances-of-Affective-Contact.pdf> adresinden 28 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Karabekiroğlu, K., & Akbaş, S. (2008). Kafa çevresi farkı otizmde neden ve ne zaman başlıyor? *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 31-38.
- Keskin, S., & Alkış, H. (2001). Otizm ve pediatrist. *Yeni Symposium* 39, 35-38.
- Kılınçaslan, A., Motavallı-Mukaddes, N., Sözen-Küçükyazıcı, G., & Gürvit, H. (2010). Asperger bozukluğu olgularında yürütücü işlevler ve dikkatin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 289-299.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Korkmaz, B. (2001). Otizm: Başlıca davranış sorunları ve pratik yaklaşım. *Yeni Symposium*, 39, 26-34.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. (Çağrılı yazar), *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 80. Yıl, 45, 37-44.
- Köse, S., Özbaran, B., & Erermiş, S. (2012). Otizm yelpaze bozukluklarında nöropsikolojik profil. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 19, 103-115.
- Köse, S., Bora, E., Erermiş, S., Özbaran, B., Bildik, T., & Aydın, C. (2013). Broader autistic phenotype in parents of children with autism: Autism Spectrum Quotient-Turkish version. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67, 20-27.
- Macari, S. L., Campbell, D., Gengoux, G. W., Saulnier, C. A., Klin, A. J., & Chawarska, K. (2012). Predicting developmental status from 12 to 24 months in infants at risk for autism spectrum disorder: A preliminary report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, DOI 10.1007/s10803-012-1521-0. Springer Science+Business Media, LLC.
- Magyar, C. I. (2011). *Developing and evaluating educational programs for students with autism*. NY, London: Springer Science+Business Media, LLC.
- Massie, H. (2007). The prodromal phase of autism and outcome of early treatment. S. Acquarone (Ed.). *Signs of autism in infants: Recognition and early intervention* (ss. 3-17). London: Karnac Books.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom strategies for effective differentiated instruction. Fourth Edition*. Upper Saddle River, New Jersey. Pearson Education Inc.
- Metin, Ö., Karacı, M., Yolga-Tahiroğlu, A., Çelik, G., & Avcı, A. (2014). Yaygın gelişimsel bozuklukta semptom şiddetinde vitamin D eksikliğinin olası rolü. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21, (Ek Sayı: 24. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi, Konya), 43.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006, 26184 Sayılı Resmî Gazete.
- Narayan, S., Moyes, B., & Wolff, S. (1990). Family characteristic of autistic children: A further report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 523-35.
- National Autism Center-NAC. (2009). *National standards project findings and conclusions*. Randolph, MA: Author (Aktaran: Kırcaali-İftar, 2012, ss. 39-40).
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: The national Academies Press (Aktaran: Kırcaali-İftar, 2012, s. 25).

- Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R., & Hertz-Picciotto, I. (2008). The Onset of Autism: Patterns of Symptom Emergence in the First Years of Life, *Autism Research 1*, 320-328.
- Özçivit-Asfuroğlu, B., Fidan, S. T., & Toklu, Ç. (2013). Bir olgu nedeniyle otistik bozuklukta eş hastalanım. 23. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı. http://mebk12./meh_iys_dosyalar/11/02/963567/dosyalar/2013_01/18015828_285_ygb_prog.pdf. Adresinden 25 Temmuz 2104 tarihinde erişilmiştir.
- Özeren, G. S. (2013). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve hastalığa kanıt penceresinden bakış. *Acibadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4, 57-63.
- Öztürk, M., Sayar, K., & Tüzün, Ü. (2000). Asperger bozukluğu olan çocuklarda risperidon kullanımı: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 10, 51-55.
- Parellada, M., M.J. Penzol, M. J., Pina, L., Moreno, C., Gonza'lez-Vioque, E., Zalsman, G., & Arango, C. (2014). The neurobiology of autism spectrum disorders. *European Psychiatry* 29, 11-19.
- Pehlivanürk, B., Bakkaloğlu, B., & Ünal, F. (2003). Otistik bozukluk etyolojisi: Genetik etkenler. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 10, 88-96.
- Piven, J., Wzorek, M., Landa, R., Lainhart, J., Bolton, P., Chase, GA., & Folstein, S. (1994). Personality characteristics of the parents of autistic individuals. *Psychological Medicine*, 24, 783-795.
- Piven, J., Palmer, P., Landa, R., Santangelo, S., Jacobi, D., & Childress, D. (1997). Personality and language characteristics in parents from multiple-incidence autism families. *American Journal of Medical Genetics*, 74, 398-411.
- Polšek, D., Jagatic, T., Cepanec, M., Hof, P. R., & Goran Šimić, G. (2011). Recent developments in neuropathology of autism spectrum disorders. *Translational Neuroscience*, 2, 256-264.
- Reichenberg, A., Gross, R., Weiser, M., Bresnahan, M., Silverman, J., Harlap, S., Rabinowitz, J., Shulman, C., Malaspina, D., Lubin, G., Knobler, H. Y., Davidson, M., & Susser, E. (2006). Advancing paternal age and autism. *Archives of General Psychiatry*, 63, 1026-32.
- Rutter, M., Bailey, A., Simonoff, E., & Pickles, A. (1997). Genetic influences and autism. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Eds). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Second Edition. Volume I.* (ss. 370-387). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rutter, M. L. (2011). Progress in understanding autism: 2007-2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 395-404.
- 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.
- Sayan, A., & Durat, G. (2007). Risk tanılaması yoluyla otizmin erken teşhisi: Hemşirenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10, 105-113.
- Schopler, E., & Mesibov, G.B. (1984). The effects of autism on the family. Cantwell, D. P., Baker, L. Research concerning families of children with autism. New York: Plenum Press.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Aktaran: Kırcaali-İftar, 2012, s. 20).
- Sökmen, N. (2010). Otizm. *Eğitimde Yansımalar*, 27, 24-26.
- Szatmari, P., & Jones, M. B. (2007). Genetic epidemiology of autism spectrum disorders. F. R. Volkmar (Ed.) *Autism and Pervasive Developmental Disorders. Second Edition* (ss. 157-178). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Szatmari, P., Georgiades, S., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Goldberg, J., & Bennett, T. (2008). Alexithymia in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1859-1865.
- Şener, E. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22, 86-92.
- Tekinsav-Sütcü, S., Aydın, A., Yılmaz-Irmak, T., Mortan, O., Sevi, E. S., Özmen, L. Z., & Şengün, E. (2008). Otizmde dil ve iletişim özelliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 139-148.

- Tidmarsh, L., & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry-In Review*, 48, 517-525.
- Tortamış-Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5, 127-139.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15, 1-14.
- Turkington, C., & Anan, R. (2007). *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York: Facts On File, Inc. Web site: www.books.google.com.tr adresinden 28 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Uğur, Ç., Sertçelik, M., Gül, H., Kına, S., Saday-Duman, N., Gürkan, C. K., Kılıç, B. G., & Akçakın, M. (2013). Otizm yelpazesi bozukluğu olgularının klinik ve sosyodemografik özellikleri. 23. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.
- Ulay, H. T., & Çengel-Kültür, S. E. (2010). Otizm. *Clinic Pediatri*, 5, 33-43.
- Van Meter, K. C., Christiansen, L. E., Delwiche, L. D., Azari, R., Carpenter, T. E. , & Hertz-Picciotto, I. (2010). Geographic distribution of autism in California: a retrospective birth cohort analysis. *Autism Research: Off al Journal of the International Society for Autism Research*, 3, 19-29.
- Varır, D., & Atasoy, S. (2005). Otistik çocuklarda Teacch programının gelişimsel düzeye etkisi: Olgu sunumu. I. Uluslararası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumu'nda poster bildiri.
- Volkmar, F. R., Klin, A., & Cohen, D. J. (1997). Diagnosis and classification of autism and related conditions: Consensus and issues. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Second Edition. Volume I.* (ss. 5-40). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Volkmar, F. R. (2005). Neurological and medical issues. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Third Edition. Volume 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior.* (ss. 423-424) Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007) . Diagnosis and definition of autism and other pervasive developmental disorders. F. R. Volkmar (Ed.) *Autism and pervasive developmental disorders. Second Edition.* (ss. 1-31). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Vural-Kayaalp, İ. (2007). *SOS: Otizm ve iletişim problem olan çocukların eğitimi. 2. Baskı.* İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual.* Texas: PRO-ED, Inc.
- Williams, B. F., & Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models.* NY and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: A question of selection? *British Journal of Psychiatry*, 137, 410-417.
- Wolff, (2004). The history of autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 201-208.
- Yosunkaya, E. (2013). Otizm etyolojisinde genetik ve güncel perspektif. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 76, 84-88.
- Yüksel, A. (2005). Otizm genetiği. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 36, 35-41.

BÖLÜM 2

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞUN
OLAN BİREYLERİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YRD. DOÇ. DR. ÖZLEM KAYA





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

2.1.GİRİŞ

Birinci bölümde de bahsedildiği gibi son yıllarda otizm spektrum bozukluğunda (OSB) genetik etmenlerin etkili olabileceği ile ilgili bulgulara ulaşılmışsa da, OSB için risk etmeni olan gen ya da genler henüz belirlenmemiştir (Jeste ve Geschwind, 2014). Dolayısıyla, olası çevresel etmenlerle birlikte OSB'nin neden kaynaklandığı ile ilgili hâlen net ve kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum OSB'nin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin, Down sendromunda neden belirgin olduğundan kromozom bozukluğunu belirlemek için genetik tetkikler yapılır ve tetkik sonucunda tanı hemen konur. Fakat OSB'de tanı koymak için çok yönlü değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Özellikle çocuk doktorlarının bu konuda bilgili olmaları erken tanı konulabilmesi için önemlidir. Çocuk doktorları büyük olasılıkla OSB olan çocuklarla ilk karşılaşacak uzmanlardır. Bu nedenle birazdan ayrıntılı olarak bahsedeceğimiz OSB ile ilgili rutin taramalardan haberdar olmaları, OSB olan çocuğun tanılanabilmesi için gerekli olan ilk aşamanın gerçekleşmesini sağlar (Siegel, 2008). OSB'de tanı koyma aşamasında, psikiyatristlerin, nörologların, psikologların, dil ve konuşma terapistlerinin ve çocuk okul çağındaysa öğretmenlerin aktif olarak rol almaları gerekir (Cumine, Dunlop ve Stevenson, 2009). Tanı aşamasında kullanılan ölçekler çok çeşitlidir. Bu nedenle tanı aşamasında rolü olan uzmanların bu ölçeklerle ilgili eğitim almış olmaları da tanının sağlıklı olması için gereklidir.

OSB belirtileri aile tarafından farkedilmeye başlandıktan sonra, tanı konana kadar geçen süre aile için zor ve karmaşık bir süreçtir. Aile konusunda da bahsedileceği gibi bu dönemde ve sonrasında aileler birçok farklı duygu yaşar. Fakat çocuğun tanı aşamasında tanılanmasını geciktirebilecek en yaygın duygu, ailenin çocuğunun gelişiminde bir gecikme olduğunu fark ettiği halde bunu inkâr etmesi, yani çocuğunun bir yetersizliği olabileceği ihtimalini kabul edememesidir. Bu aşamada aile çocuğunu bir uzmana götürmek yerine çocuğundaki farklılıkların nedenini açıkladığını düşündükleri bahaneler bulmayı tercih edebilir. Bu dönem çok uzun sürdüğünde çocuğun tanı alma süreciyle birlikte ihtiyacı olan eğitimi almaya başlaması da gecikecektir.

Bireyi değerlendirmenin amacı, her yetersizlikte olduğu gibi OSB'de de bireyin ihtiyacı olan, kendi seviyesine uygun eğitim verme sürecini başlatmaktır. Yani çocuk ne kadar erken tanılarsa o kadar erken müdahale ve erken eğitim sürecine girilir. Tabi ki müdahalenin doğru olabilmesi için doğru tanının konması çok önemlidir. Doğru tanı içinse uzmanların aileleri doğru yönlendirmeleri ve doğru değerlendirme yöntemlerini kullanmaları gerekir. Daha önce de belirtildiği gibi otizm spektrum

bozukluğu tanısını koymak daha belirgin yetersizliklerin tanısını koymak kadar kolay olmamaktadır. Bu nedenle bu süreçte uzmanların ve ailelerin iyi bir iletişim içinde olmaları ve birbirlerini anlamaları ve birbirlerine karşı anlayışlı davranmaları önemlidir. Bu bölümde tarama aşamasından başlayarak OSB olan çocukların tanılama sürecinde geçilen aşamalardan, tarama ve tanılama sürecinde kullanılan araçlardan, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinden bahsedilecektir.

2.2. TARAMA

Taramanın amacı bireyin daha ayrıntılı ve yoğun bir değerlendirme için yeterli risk etmenine sahip olup olmadığını belirlemektir (Siegel, 2008). Yani, tarama sonucunda hiçbir zaman net bir tanıya ulaşmak mümkün değildir, sadece OSB göstergeleri olan gelişimsel farklılıklar belirlenebilir (Fernell ve diğerleri, 2014). Tarama ya da tanılama aşamasında OSB'yi Down Sendromu'nda olduğu gibi tanılayacak belirgin tetkikler olmadığından ancak davranışsal belirtilere bakarak bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu aşamada OSB belirtilerinden olan davranışların varlığı ve normal gelişim belirtileri olan davranışların yokluğu değerlendirilir (Bishop, Luyster, Richler ve Lord, 2008). Tarama, tanılama için ilk aşama olmasının yanı sıra bireyin bilişsel olarak yaşadığı sorunlarla ilgili olarak erken eğitimde eğitim veren öğretmenlerin ve ailenin bilgilendirilmesi için de yol göstericidir. Bu bilgiler çocuğun davranış ya da akademik problemlerinin anlaşılması ve nasıl ele alınması gerektiği konusunda yönlendirici niteliktedir (Fernell ve diğerleri, 2014). Erken çocukluk döneminde OSB taraması tasarlamak için farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Bunlardan biri elde edilecek bilginin kaynağı ile ilgilidir. Bazıları çocuğun bakıcılarını bilgi kaynağı olarak kullanmayı, bazıları ise bilgi kaynağı olarak uzmanları kullanmayı öngörmüştür. Ayrıca erken çocukluk döneminde iki farklı düzeyde tarama yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu düzeylerden ilki birinci düzey taramadır ve dünyaya gelen tüm çocukların doğumdan sonra gelişimlerinin OSB açısından takip edilmesini içerir. Diğeri ise ikinci düzey taramadır ve gelişimsel bozukluğu olduğu şüphelenilen çocukların taranmasıdır (Bishop, Luyster, Richler ve Lord, 2008).

Birinci düzey taramada çocukta henüz OSB belirtileri yoktur. Bu düzey taramada genellikle çocuğun anne babasından ya da birincil bakıcılarından bilgi toplanır. Çocuğun birincil bakıcılarından toplanan bilgiler çok daha sağlıklıdır, çünkü birincil bakıcılar çocuğun farklı durumlarda ne tür davranışlar sergilediğine dair uzun süreli gözlemlere sahiptir. Fakat tarama ölçeklerindeki soruları anlamak bazen kullanılan dil nedeniyle, bazen de okuma-yazmadaki güçlükler nedeniyle birincil bakıcılar için zor olabilmektedir. Bu aşamada uzmanların yardımına ihtiyaç duyulabilir. İkinci düzey taramada ise uzmanlardan bilgi toplanması tavsiye edilir, fakat bu durumda da her ne kadar uzmanlar ölçeklerdeki soruları anlamakta sorun yaşamasalar da çocukla çok fazla vakit geçirmedikleri için çok sağlıklı bilgi veremezler. Birinci düzey taramada ve ikinci düzey taramada sıklıkla kullanılan araçlar vardır. Bu araçlar genellikle kağıt kalemin kullanıldığı ölçeklerdir ve yukarıda da bahsedildiği gibi ailenin veya uzmanların gözlemlerine dayalı yapılan değerlendirmelerdir.

Bishop ve diğerleri (2008) birinci ve ikinci düzey tarama araçlarını aşağıdaki tablodaki gibi sınıflandırmıştır.

<p>Birinci Düzey Tarama Araçları</p>	<p>Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklist for Autism in Toddlers - CHAT)</p> <p>Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklist for Autism in Toddlers - M - CHAT)</p> <p>Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi (The Early Screening of Autistic Traits Questionnaire - ESAT)</p> <p>İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri - Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile - CSBS Checklist)</p> <p>Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - I (Pervasive Developmental Disorders Screening Test I - PDDST I)</p> <p>Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires - ASQ)</p>
<p>İkinci Düzey Tarama Araçları</p>	<p>İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği (The Communication and Symbolic Behavior Scales-Behavior Sample - CSBS Behavior Sample /SORF)</p> <p>Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II - PDDST II)</p> <p>Sosyal İletişim Soru Listesi - (Önceden Otizm Tarama Soru Listesi olarak bilinirdi) (Social Communication Questionnaire - Autism Screening Questionnaire - SCQ)</p> <p>İki Yaş Otizmi Tarama Testi - (Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds - STAT)</p>

2.2.1. Birinci Düzey Tarama Araçları

2.2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklist for Autism in Toddlers - CHAT)

CHAT, bireylerin 18 aylıktan itibaren OSB için risk altında olup olmadıklarını belirleyen ilk ölçektir (Zwaigenbaum, 2011). Dokuz ebeveyn sorusu ve 5 doktor gözlem sorusundan oluşur (Sears, 2010). Uygulaması 5-10 dakika kadar sürer. Ölçekte OSB'yi belirlemek için kritik olan 5 maddede çocuğun başarısız olması, OSB için risk altında olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Sucuoğlu, 2013). Aileye sorulan sorular arasında çocuğun diğer çocuklara ilgisinin olup olmadığı, çocuğun ebeveyne göstermek için nesnelere getirip getirmediği gibi sorular yer alır. Doktorun gözlemlemesi gerekenler arasında ise çocuğun doktorla göz kontağı kurup kurmadığı, doktor bir nesne gösterip 'bak burada ne var?' dediğinde nesneye bakıp bakmadığı gibi davranışlar vardır (Sears, 2010). CHAT'ın ilerleyen yıllarda OSB'yi tahmin etme oranı araştırmalara göre farklılaşır. CHAT ilerleyen yıllarda OSB tanısı alan bireyleri kaçırabilmektedir. Bu nedenle etkililiği konusunda çelişen sonuçlar alınmıştır (Bishop ve diğerleri, 2008).

2.2.1.2. Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklist for Autism in Toddlers M-CHAT)

M-CHAT, CHAT'in genişletilmiş Amerikan versiyonudur ve iki açıdan farklıdır (Robins, Fein, Barton ve Green, 2001). M-CHAT daha fazla gelişimsel alanı ele alır ve ebeveyn tarafından cevaplandırılır. CHAT'deki gibi gözleme dayalı bir bölüm yoktur. 16 aylıktan 30 aya kadar çocuklarda kullanılabilir. Uygulaması CHAT gibi 5-10 dakika kadar sürer. Araştırmalar M-CHAT'in OSB'yi tahmin etme konusunda umut verici olduğunu göstermektedir (Wolkmar ve Wiesner, 2009, Zwaigenbaum, 2011). CHAT'le karşılaştırıldığında da OSB'yi belirlemede daha hassas olduğu görülmüştür (Sunita ve Bilszta, 2013). Ölçekte bulunan 23 maddeden herhangi üçünde ya da kritik 6 maddenin ikisinde başarısız olunması OSB için risk altında olmanın göstergesi olarak kabul edilir (Kimple, Bartlet, Wycoki, Steiner, 2014; Robins, Fein, Barton ve Green, 2001).

2.2.1.3. Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi (The Early Screening of Autistic Traits Questionnaire - ESAT)

ESAT, 14.-15. aydan itibaren OSB özelliklerini tarayan 14 maddeden oluşan bir soru listesidir. İlk versiyonunda 19 madde bulunur ve her iki türünde de 3 ya da daha fazla soruya "hayır" cevabının verilmesi çocuğun daha ileri düzeyde değerlendirilmesi gerekliliğini gösterir (Zwaigenbaum, 2011). Diğer araçlardan farkı, oyuna daha fazla ağırlık vermesidir. Alınan puanın yüksekliği gelişimsel geriliğin belirtisidir. Her ne kadar 14-15 aylıktan itibaren kullanılması öngörülmüş olsa da ESAT 24 aylıktan küçük çocukların OSB olduklarını ayırt etmede çok başarılı olamamıştır (Bishop ve diğerleri, 2008). 18 aylık çocuğu olan 12.948 anneyle M-CHAT ve ESAT'ın tarama sonucunda daha ileri değerlendirmeye gönderme süreci incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda M-CHAT'ın ESAT'tan daha fazla OSB belirtilerini bulduğu, fakat ESAT'ın daha fazla klinik değerlendirmelerle ilişkilendirildiği ve dil, davranış ve tıbbî problemleri daha fazla belirlediği bildirilmiştir. Yapılan daha ayrıntılı analizler tek bir ölçek yerine iki ölçeğin kullanımının daha etkili olduğunu göstermiştir (Beuker ve diğerleri, 2014).

2.2.1.4. İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri - Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales - Developmental Profile - CSBS Checklist)

CSBS-DP, 24 maddeden oluşan 6-24 ay arasındaki çocukların iletişim becerilerini 7 farklı alanda (göz teması, iletişimin, jestlerin, seslerin, kelimelerin ve nesnelerin kullanımı ve kelime anlama) inceleyen bir kontrol listesidir. Çocuk doktorları ya da küçük çocuklara hizmet veren diğer kurumlar tarafından kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Liste ebeveynler ya da birincil bakıcılar tarafından 5-10 dakikada cevaplandırılır. Bu kontrol listesi hem iletişim problemi geliştirme konusunda risk altında olan çocukların belirlenmesinde hem de zaman içinde çocuğun iletişiminde ifade edici dilinde ve sembolik davranışlarındaki değişiklikleri izlemede kullanılmaktadır (Wetherby ve Prizant, 2001).

2.2.1.5. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II - Birinci Aşama (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II - Stage 1 - PDDST II)

İki düzeyde de kullanılan formları 18 ay 6 yaş arasındaki çocuklarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Temel bakım veren ortamlarda kullanılması amaçlanmıştır. Özellikle OSB'yi taramak için tasarlanmış, ebeveynler tarafından cevaplanan bir testtir. Sözel olmayan iletişim, mizaç, oyun, dil ve sosyal etkileşim alanlarıyla ilgili sorulardan oluşur (Bishop ve diğerleri, 2008). 12-24. aylar arasındaki davranışlara dayanan 23 maddeden oluşur. Uygulaması 15-20 dakika sürer (Zwaigenbaum, 2011). İkinci aşaması ikinci düzey taramada kullanılır. Birinci aşamada ulaşılan sonuca göre ikinci aşama testinin uygulanıp uygulanılmayacağına karar verilir.

2.2.1.6. Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires - ASQ)

İlk formu 1988 yılında geliştirilmiş olan (Kaner, Bayraklı, Diken, Çelik, 2012) bu ölçeğin ikinci formu 1999 yılında geliştirilmiştir ve 4-60 aylık (5 yaş) çocukların gelişiminde gecikme olup olmadığını taramak için kullanılan 19 farklı ölçekten oluşmaktadır. Diğer tarama ölçeklerinden farklı olarak uzmanlar tarafından değil, ebeveynler veya çocukla uzun süre vakit geçiren birincil bakıcılar tarafından doldurulmak üzere hazırlanmıştır. Her bir ölçek gelişim alanlarını ve günlük etkinlikleri ölçen 30 sorudan oluşur. Her bir soruda sorulan etkinliğin çocuk tarafından yapıp yapılmadığının gözlemlenmesi ve gözlemlenememişse soruyu cevaplamadan önce çocukla bu etkinliği yapmanın denenmesi ve sorunun bu denemedeki sonuca göre cevaplanması önerilir (Bricker ve Squires, 1999). Ölçeğin üçüncü versyonu 2009 yılında yayınlanmıştır. ASQ - 3, 21 farklı ölçekten oluşmakta ve 1. aydan 66. aya (5 yaş 6 ay) kadar çocuklara uygulanabilmektedir. Belirli aralıklarla sürekli uygulanan tarama ölçekleri gelişimsel geriliği belirlemede daha etkili olduğundan, ASQ'yu da belli aralıklarla gelişmekte olan çocuğa uygulamanın daha verimli olacağı belirtilmiştir. ASQ - SE (Sosyal Duygusal) formu ise her altı ayda bir 60 aya kadar 8 kez sosyal-davranışsal değerlendirme için kullanılmaktadır. Öz düzenleme, uyum, iletişim, uyumsal davranış, özerklik, duygulanım ve diğer bireylerle etkileşim olmak üzere yedi farklı davranışsal alandaki becerileri ölçmektedir (Squires ve Bricker, 2009).

2.2.2. İkinci Düzey Tarama Araçları

2.2.2.1. İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği (The Communication and Symbolic Behavior Scales - Behavior Sample - CSBS Behavior Sample / SORF)

Eğer çocuk için birinci düzey tarama araçlarından CSBS gelişimsel profil taramasında ebeveynlerinin verdiği cevaplara göre ileri değerlendirmelere ihtiyaç olduğu düşünülürse CSBS - Davranış Örneği - SORF (Scale of Red flags - Kırmızı Bayrak Ölçeği) ikinci düzey OSB tarama aracı olarak uygulanır. Araştırmacılar SORF ile dil gelişiminde gecikme olan çocukların OSB olup olmadığını başarılı bir şekilde belirlemişlerdir (Bishop ve diğerleri, 2008). SORF'un güçlü olduğu alanlardan biri 2-3 yaşlarında olan bireyde hem Otistik Bozukluğa hem de Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın

Gelişimsel Bozukluğa (DSM-IV-TR tanıları) hassas olmasıdır. SORF'ta sosyal ve iletişimsel işlevler geniş bir şekilde ele alınır ve gelişimsel gecikmeyi ayırt etmeyi sağlayan 9 maddesi bulunur (Zwaigenbaum ve Stone, 2006).

2.2.2.2. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II - İkinci Aşama (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II - Stage 2 - PDDST II)

Temel bakım veren kurumlarda uygulanan birinci düzey testinin sonucuna göre uygulanılmasına karar verildiği yukarıda da belirtilmişti. İkinci düzey testi sadece klinik ortamlarda gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kullanılır (Bishop ve diğerleri, 2008). PDDST II ile ilgili araştırmalar bu testin aynı oranlarda (yaklaşık olarak % 30) yanlış pozitif ve yanlış negatiflere neden olduğunu, yani OSB tanısı almayan bireyleri OSB belirtileri var olarak, OSB tanısı alan bireyleri de OSB belirtileri yok olarak değerlendirdiğini göstermiştir (McQuistin ve Zieren, 2006).

2.2.2.3. Sosyal İletişim Soru Listesi (Social Communication Questionnaire - SCQ Autism Screening Questionnaire)

Otizm Tarama Soru Listesi olarak bilinen SCQ, tanı araçları başlığı altında bahsedilecek olan Revize Edilmiş Otizmi Tanılayıcı Görüşme'ye (Autism Diagnostic Interview - Revised - ADI - R) dayanılarak hazırlanmıştır (Zwaigenbaum, 2011). Yine ebeveynlerin cevaplayacağı sorulardan oluşan SCQ, OSB olan çocukları araştırma amaçlı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşı büyük bireylerle norm çalışmaları yapılmış olsa da SCQ üç yaşlarındaki bireylere de uygulanabilir bir araçtır (Bishop ve diğerleri, 2008). Evet/hayır sorularından oluşan 40 maddeden oluşur ve cevaplama ortalama 10 dakika sürer. Uygulanması için çocuğun 4 yaşından büyük olması ve zeka yaşının da en az 2 olması tavsiye edilir (Wolkmar ve Wiesner, 2009).

2.2.2.4. İki Yaş Otizmi Tarama Testi (Screening Tool for Autism in Two - Year - Olds - STAT)

İkinci düzey tarama aracı olarak OSB olduğundan şüphe duyulan 24-35 aylık bireyler için geliştirilmiştir (Bishop ve diğerleri, 2008). 12 maddeden oluşan ve oyun ortamında uygulanan, motor taklit, oyun becerileri, isteme ve direk dikkat davranışlarını ölçen yapılandırılmış interaktif bir değerlendirme aracıdır. (Wolkmar ve Wiesner, 2009, Zwaigenbaum, 2011). Puanlaması ve uygulaması karmaşık olmadığından uygulama için çok yoğun bir eğitime gerek olmasa da ebeveyn değerlendirme listelerinden daha fazla eğitim gerektirir. STAT sonucunda OSB için yüksek riskli görülen bireylerle, tanılama aracı olan Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı ADOS'un otizm sınıflaması arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Klinik ortamda daha sonra uygulanacak değerlendirme araçlarını ve müdahaleyi yönlendirici bilgi edinilmesini sağlayan bir araçtır (Zwaigenbaum, 2011).

2.2.3. Türkiye’de Kullanılan Tarama Araçları

Türkiye’de OSB gösteren bireylerin taranmasında kullanılacak yeterli araç bulunmamaktadır (Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu, 2014). Mevcut olan araçların kullanımı konusunda da yeterli eğitimli uzman bulunmamaktadır. Bu nedenle tarama aşaması tanılama sürecinde eksik kalmakta, OSB gösterdiğinden şüphe duyulan çocuklar direk tanılama sürecine girmektedir, ancak tanılama araçlarının da sınırlı olması tanılama sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu bölümde ülkemizde OSB’de görülebilecek gelişimsel gecikme konusunda bize ipuçları verebilecek taramada kullanılabilir Türkçe araçlar ele alınmıştır.

2.2.3.1. Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires - ASQ)

Yukarıda birinci düzey tarama araçları arasında bahsedilen ASQ, Türkçeye Kapçı, Küçüker ve Uslu (2010) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında 375 gelişimsel gecikme riski olan ve 564 risk altında olmayan çocuk ile çalışılmıştır. Sonuçlar ASQ’nun gelişimsel gecikme riski olan Türk çocuklarının taramasında kullanılmasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Küçüker, Kapçı ve Uslu (2011), ASQ-SE’nin de Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada 608 anne ölçeği doldürmüştür. Araştırmanın sonuçları ASQ-SE’nin de Türk çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliklerini ve problemlerini taramada ve risk ve koruyucu etmenleri belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

2.2.3.2. Denver Gelişimsel Tarama Testi II (Denver Developmental Screening Test II - DDST-II)

İlk formu 1967’de geliştirilmiş olan DDST, 1992’de yeniden gözden geçirilmiş ve tekrar düzenlenmiştir. İlk formu 1987’de Yalaz ve Epir tarafından Türkçe’ye uyarlanmış, orijinalinde bulunan 105 madde 100 maddeye indirilmiştir (Kaner ve diğerleri, 2012). İkinci formunda 84 madde aynı bırakılmış, 21 madde değiştirilmiş ve 44 yeni madde eklenmiştir ve maddeler elenerek 125 maddeye düşürülmüştür (Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick, 1992). DDST-II, 0-6 yaş arasındaki çocuklardaki gelişimsel riskleri belirlemek için kullanılan bir araçtır. Uygulaması 10-15 dakika sürmektedir. DDST-II uygulanan çocuklar kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor olmak üzere dört gelişimsel alanda değerlendirilirler (Kaner ve diğerleri, 2012). Ölçek; Bayoğlu, Yalaz ve Anlar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve uyarlamada 9 madde eklenmiştir. DDST-II’nin Türk çocuklar üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

2.2.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

AGTE Erol, Sezgin ve Savaşır (1993) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, 0-6 yaş arasındaki çocukları dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-öz bakım alanlarında 154 madde ile değerlendiren bir gelişim değerlendirme aracıdır. Gelişimsel olarak risk altındaki bebekleri ve çocukları belirlemede kullanılmaktadır. AGTE ebeveyn veya birincil bakıcılara sorulacak sorulardan oluşur ve uygulamak için eğitim alınmasını gerektirmektedir (Kaner ve diğerleri, 2012).

2.2.3.4. Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı (GECDA)

GECDA; Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilmiş, 0-72 ay arasındaki bebek ve çocukların gelişimsel özelliklerini değerlendirerek risk altındaki bireyleri belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal, gelişim olmak üzere 4 alt ölçekte toplam 249 maddeden oluşmaktadır. Çocukları bireysel olarak gözleyerek uygulanır, gözlenemeyen becerilerde ebeveynlerin veya bakıcıların gözlemlerine başvurulur. Uygulamak için eğitim almak gerekir.

2.2.3.5. CHAT

CHAT'in birinci düzey OSB tarama araçlarından biri olduğundan yukarıda bahsedilmişti. Yukarıda da bahsedildiği gibi CHAT'in etkililiği konusunda birbiriyle çelişen sonuçlar bulunsa da Tetik-Kabil (2005) bu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ayrıca M-CHAT ile tutarlılığı değerlendirildiğinde %75 oranında bir tutarlılık bulunmuştur. CHAT'in üç yaştan küçük çocuklarda OSB belirtilerini kaçırdığını ve OSB'yi yakalamada M-CHAT'ten daha etkisiz bir ölçek olduğu görülmüştür (Tetik-Kabil, 2005).

2.2.3.6 M-CHAT

M-CHAT de CHAT gibi birinci düzey tarama araçlarından biridir. M-CHAT'in Türk çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk kez Yıkgeç (2005) tarafından yapılmıştır. Yıkgeç (2005) çalışmasında M-CHAT'in OSB gösterme ihtimali olan ve olmayan çocukları ayırtedebildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada M-CHAT ve yukarıda bahsedilen AGTE karşılaştırılmış ve yüksek oranda uyumlu oldukları belirlenmiştir. DSM-IV'ün yaygın gelişimsel bozukluk tanı sınıflandırılması ile karşılaştırıldığında ise M-CHAT'in tanıdan çok tarama için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Yıkgeç, 2005). Kara ve diğerleri (2014) M-CHAT'in kültür ve ortama uyarlama çalışmasını yapmışlar ve M-CHAT'in Türk çocuklarının OSB taramasında kullanımında yararlı bir araç olduğu fakat uygulayıcı tarafından aileye okunup cevaplar kaydedildiğinde daha güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.3. TANILAMA

Birinci düzey ve ikinci düzey taramalarda pozitif sonuç alındığında yani yapılan taramalarda OSB gösterme ihtimali yüksek görülen çocuklar tanılanmaları için bu konuda çalışmakta olan ve uzmanlaşmış psikiyatrist, psikolog, nörolog veya çocuk doktorlarına yönlendirilirler (Wilkinson, 2010).

Bireyin öncelikle tıbbi ve nörolojik değerlendirilmesinin yapılması gereklidir. Bu değerlendirmeler sonucunda tıbbi bir bozukluk söz konusu değilse psikiyatrik değerlendirmeye geçilir. Bu aşamada DSM-5 (2013 yılına kadar DSM-IV kullanılıyordu) ve ICD-10 gibi tanı ölçütlerinin bulunduğu kaynakların yanı sıra yapılandırılmış görüşmeler, dereceleme ölçekleri, gözlemler de kullanılmaktadır

(Bishop ve diğerleri, 2008). Bu ölçekler tarama ölçeklerinden daha ayrıntılı değerlendirme yapmamıza olanak sağlamaktadır. Tanı aşamasında tek bir ölçekten ya da kaynaktan elde edilen bilgiler yeterli değildir. Bu nedenle farklı gelişim alanlarını değerlendiren farklı ölçeklerden elde edilen verilere dayanılarak OSB tanısı konulduğunda güvenilir bir tanı elde edilebilir. Güvenilir ve doğru tanı daha önce de belirttiğimiz gibi birey için gerekli eğitimin planlanmasında temel alınır (Wilkinson, 2010).

2.3.1. Tıbbî Değerlendirme

OSB şüphesi olan bireylerin tanı aşamasında öncelikle tıbbî ve nörolojik bir değerlendirmeden geçmeleri önemlidir. OSB'nin belirtisi olabilecek sosyal iletişime girmeme, seslenildiğinde cevap vermeme gibi belirtiler bazen işitme kaybının belirtileri de olabilir. Bunun yanında yine farklı belirtiler sadece zihinsel yetersizliğin, dil ve konuşma bozukluklarının veya epileptik nöbetlerin sonucu olarak karşımıza çıkabilmektedir (Wolkmar ve Wiesner, 2006). Bu nedenlerle tıbbî değerlendirmenin amaçlarından biri tıbbî bir bozukluğun OSB belirtileri olarak bizi yanıltmasını engellemektedir. Ayrıca epileptik nöbetleri olan bir bireyin ayrıntılı bir şekilde nörolojik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü epileptik nöbetler de bireyde gelişimsel gecikmeye yol açabilmekte ve dil ve konuşma becerilerinin kaybına neden olabilmektedir. Bunlara ek olarak, örneğin tiroid hormonlarında bir dengesizlik olup olmadığını veya metabolik bir bozukluk olup olmadığını belirlemek için kan testleri, toksik metallerin var olup olmadığını belirlemek için idrar testleri yapılmalıdır (Sears, 2010). Bunlardan başka, EEG, MR, Bilgisayarlı Tomografi bu aşamada tıbbî bir problem olup olmadığını değerlendirmede kullanılan diğer yöntemlerdir (Filipek ve diğerleri, 2000, Wolkmar ve Wiesner, 2006).

OSB'nin nedenleri arasında genetik nedenler üzerinde durulmaya başlandığından bir önceki bölümde bahsedilmişti. Dolayısıyla hem bu konudaki gelişmelere ortak olabilmek hem de çocukta görülen belirtilerin Fragile X veya Rett Sendromu gibi genetik bir problemle ilgili olup olmadığının belirlenmesi için genetik testlerin yapılması gerekebilir (Wolkmar ve Wiesner, 2006).

2.3.2. Tanılama Araçları

2.3.2.1. Otizm Tanılayıcı Görüşme - Revize Edilmiş (Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R))

ADI-R, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle olmayan bireyleri ayırt etmek için geliştirilmiş (Gotham, Bishop ve Lord, 2011) ve ailelerle ya da birincil bakıcılarla yapılan, çocuğun sosyal ve iletişimsel becerilerine ve diğer davranışlarına odaklanan bir görüşmedir. Kısa formunu uygulamak 90 dakika, uzun formunu uygulamak 3-4 saat sürmektedir (Goodlin-Jones ve Solomon, 2003, Wilkinson, 2010). Aşağıda bahsedilecek olan ADOS ile birlikte kullanıldığında değerlendirme sonuçlarının kesin tanı koyabilmek için yeterli bilgiler verdiği düşünülmektedir (Gallo, 2010). ADI-R da kullanılan 93 soru DSM-IV tanı ölçütleri ile ilişkilendirilmiştir. Uygulamak için eğitim alınması gereklidir. Takvim yaşı ve zeka yaşı 2 yaşından büyük bireyler için kullanılmaktadır (Wolkmar ve Wiesner, 2009). ADI-R, otizm spektrum bozukluğunu tanılamada güçlü bir görüşme formu olsa da görüşmeyi yapan kişinin OSB alanında uzman olması ve bu alandaki eğitimine göre ADI-R'nin etkililiği değişebilir (Wilkinson, 2010).

2.3.2.2. Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı - Genel (Autism Diagnostic Observation Schedule - Generic / ADOS - G)

ADOS-G yapılandırılmış bir etkileşim aracıdır. Küçük çocuklarda kullanılan modüllerde, aile üyelerinin değerlendirmede yardımcı olması istenebilir. Küçük çocuklar oyun oynayarak değerlendirilirken daha büyük çocuklar yapılandırılmış bir sohbetle değerlendirilirler (Gallo, 2010). ADOS-G, ortalama bir saat kadar süren bir değerlendirmedir. Bu araç OSB olan bireyleri farklı yaşlarda, farklı gelişim ve dil düzeylerinde doğrudan değerlendiren ve tanı konulmasını sağlayan çok güçlü bir araç olarak kabul edilir (Wilkinson, 2010). Dört farklı modülü bulunan, yarı yapılandırılmış, dil ve gelişimsel düzeye göre puanlanan interaktif bir değerlendirme aracıdır (Goodlin-Jones ve Solomon, 2003). Dolayısıyla sözel olmayan yetişkinlerde ve genç OSB olan bireylerde etkili bir araç olmasa da (Wolkmar ve Wiesner, 2006), birinci modülü sözel olmayan ya da birkaç kelimedenden daha fazla konuşamayan bireyler için hazırlanmıştır. İkinci modülü, kısa cümleler kuran 2-3 yaşındaki çocuklar için, 3. ve 4. modülleri karmaşık cümleler kurabilen bireyler için kullanılır (Bishop et al, 2008). ADI-R ile birlikte ADOS da OSB alanında uzmanlaşmış olmayı ve uygulamak için eğitim almayı gerektiren bir araçtır (Wilkinson, 2006).

2.3.2.3. Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale - CARS)

CARS ve GARS ikinci düzey tarama için geliştirilmiş olsalar da tanılama araçları olarak da kullanılmaktadırlar. CARS gelişimsel düzey olarak 2 yaştan 4-5 yaşına kadar olan çocuklarda daha etkilidir (Bishop ve diğerleri, 2008). Otistik davranışların ne kadar ağır olduğunu belirler. Uygulanması için eğitim gereklidir. 15 maddeden oluşur ve her maddeden en yüksek verilen puan 4 olarak belirlenmiştir. 30 ve üzerinde puan alan bireylerin OSB olduğu düşünülür (Wolkmar ve Wiesner, 2009). Çocuğun ebeveynleri ya da bakıcıları ile yapılan görüşmelerle ve çocuğun

gözlenmesiyle tamamlanan bir ölçektir (Sucuoğlu, 2013). Ölçekteki maddeler insanlarla ilişkiler, taklit, vücut kullanımı, cansız nesnelere ilişkiler, çevresel değişimlere adapte olma, görsel, işitsel tepki verme, sözel iletişim, sözel olmayan iletişim gibi becerilerle veya davranışlarla ilgili özellikleri içerir. CARS 2 (2010) ise CARS gibi OSB belirtileri gösteren çocukları belirlemeyi ve bu bireyleri diğer gelişimsel gecikme gösteren çocuklardan ayırt etmeyi sağlar. CARS-2 daha çok yüksek işlevli otizmi olan bireylerin belirlenmesi için genişletilmiştir. CARS sadece tanı koymada değil işlevsel becerileri belirlemede ve bireye uygun müdahaleler tasarlamada da yardımcı bir araçtır.

2.3.2.4. Gilliam Otizmi Dereceleme Ölçeği (Gilliam Autism Rating Scale - GARS)

GARS, OSB'yi taramak için geliştirilmiş davranışsal bir kontrol listesidir. Ama 3 yaşından küçük bireylerle ilgili etkililiği bilinmemektedir (Bishop ve diğerleri, 2008). GARS'ın revize edilmiş versiyonunda (GARS-2) üç alt ölçekte (sterotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim) toplam 42 madde bulunur. Bu maddeler DSM-IV'te bulunan otizm sınıflandırmasını temel alarak geliştirilmiştir. Çocuğun davranışlarını gözlemleyen bireyler tarafından (ebeveyn, öğretmen, uzman) 5-10 dakika gibi kısa bir sürede tamamlanabilmektedir. GARS-2 değerlendirmesinin sonuçları, müdahale için yol gösterici niteliktedir. Ölçeği uygulayacak kişinin gözlenen bireyle en az iki hafta birlikte zaman geçirmiş olması tavsiye edilir (Montgomery, Newton ve Smith, 2008). GARS-3 ise 3-22 yaşlar arasındaki bireylere uygulanır. OSB'nin tanınmasını ve ağırlığını belirlemek için kullanılır. GARS-2, DSM-IV'e dayanırken GARS-3, DSM-5 otizm tanı ölçütlerine göre güncellenmiştir. GARS-3, 6 alt ölçekte, toplam 56 maddeden oluşur. Bu alt ölçekler, tekrarlayan davranışlar, sosyal etkileşim, sosyal iletişim, duygusal tepkiler, bilişsel stil, uyumsuz konuşma alt ölçekleridir (<http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5818>).

2.3.2.5. Sosyal Tepkisellik Ölçeği (Social Responsiveness Scale - SRS) (Constantino ve Gruber 2005)

SRS, iletişimi, sosyal etkileşimi ve tekrarlayan ve sterotip davranışları ve ilgileri değerlendiren 65 maddeden oluşan ebeveyn veya öğretmen tarafından 15 dakikada derecelendirilen bir soru listesidir. Ölçek, çocuğun karşılıklı sosyal etkileşimlerine odaklanır ve çocuğun sosyal farkındalık, sosyal bilgiyi işleme, karşılıklı sosyal iletişim, sosyal kaygı ve sterotip davranışlar/sınırlı ilgi alanları ile ilgili sorulardan oluşur. Klinik tanıya yardımcı olarak kullanılabileceği gibi tarama amaçlı da diğer ölçeklerle ve bilgi kaynaklarıyla birlikte kullanılmasında yarar vardır (Wilkinson, 2010). Özellikle hem öğretmen hem de ebeveyn tarafından cevaplandırıldığında OSB'nin varlığını 4-18 yaşları arasındaki bireylerde tahmin etme konusunda güvenilir bir ölçektir (Gotham, Bishop ve Lord, 2011). SRS-2 (Constantino, 2012) ise 2.5 yaştan yetişkinliğe kadar tüm yaştaki bireylere 15-20 dakikada uygulanan bir ölçektir. İki alt ölçeği DSM-5 tanı ölçütleriyle karşılaştırmayı kolaylaştıracak şekilde DSM-5'e göre hazırlanmıştır. Her birinde 65 madde olacak şekilde dört farklı formu vardır. İlki 4-18 yaş arasındaki okul çağı çocuklar, ikincisi 2.5-4.5 yaş arasındaki okul öncesi çocuklar, üçüncüsü 19 yaş ve daha büyük yetişkinler için hazırlanmıştır ve sonuncusu da yetişkin öz değerlendirme formudur.

2.3.2.6. Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist: ABC)

Otizm Davranış Kontrol Listesi dil becerileri, sosyal, duyuşsal alanlara ve vücudun ve nesnelere kullanımına odaklanmış 53 maddeden oluşan bir kontrol listesidir (Wall, 2010). Liste, ebeveynler veya birincil bakıcılar tarafından sağlanan doğrudan gözlemlere dayanır ve 18 ay 35 yaş arasındaki bireyleri değerlendirmek için kullanılır (Sucuoğlu, 2013). Fakat araştırmalar, ABC'nin otizmlili bireylerle otizmi olmayan bireyleri ayırt etme konusunda çok güçlü olmadığını göstermiştir. Bu nedenle tanılama aracı olarak değil daha çok bireyin müdahaleye yanıt verip vermediğini izlemek için kullanılmasının daha uygun olabileceği düşünülmektedir (Gotham, Bishop, Lord, 2011).

2.3.3. Türkiyede Kullanılan Tanılama Araçları

2.3.3.1. Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (CARS)

CARS, yaygın olarak kullanılan tanılama araçlarından biridir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması İncekaş (2009) tarafından yapılmıştır. Yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda CARS'ın otizmlili olan ve olmayan Türk çocuklarını ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3.2. Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği -2 (GARS - 2 veya GOBDÖ - 2 TV)

GOBDÖ - 2 TV de OSB olan bireyleri tarama ve tanılama amaçlı kullanılan ölçeklerden biridir. Yukarıda özelliklerinden bahsedilen GOBDÖ - 2 TV'nin Türkiye uyarlama çalışması Diken, Ardiç, Diken ve Gilliam (2012) tarafından yapılmıştır. Ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış Türkçe araçlar bulunsa da etkin olarak kullanılmamaktadır ve GOBDÖ - 2 TV bu anlamda Türkiye'de tarama veya tanılama aracı açığını kapatmak için uyarlama çalışması yapılan ilk araç olma özelliğini taşımaktadır (Diken, Ardiç, Diken, Gilliam, 2012). Bu çalışmada OSB olan 1191 bireyden veri toplanmıştır ve çalışmanın sonucunda GOBDÖ - 2 TV'nin Türkiye'de OSB olan çocuklarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir.

2.3.3.3. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)

ABC'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz - Irmak ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. OSB olan, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda ABC'nin % 88 oranında OSB olan bireyleri doğru sınıfladığı ve Türk çocuklar üzerinde kullanmak için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir (Yılmaz-Irmak ve diğerleri, 2007). Ayrıca Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu (2014) tarafından uyarlanmış Türkçe Otizm Davranış Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada GARS-2'nin Türkçe versiyonu ile yapı geçerliği incelenmiştir. Ayrıca, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği olan bireylerden de veri toplanmıştır. Sonuç olarak uyarlanmış ABC'nin geçerli ve güvenilir olduğu ve OSB olan bireyleri diğer özelliklere sahip bireylerden ayırt edebildiği belirlenmiştir (Özdemir, Diken, Diken, Şekercioğlu, 2014).

2.3.4 Sınıflama

Psikiyatristler ve alandaki diğer uzmanlar OSB'yi tanılama aşamasında yukarıda bahsedilen ölçeklere ek olarak Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual-DSM) ve Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Diseases - ICD) ölçütlerini kullanmaktadırlar.

DSM, Amerikan Psikiyatristler Birliğinin hazırladığı ruhsal bozuklukların tanılanmasında kullanılan temel başvuru kitabıdır. DSM'nin 1952 yılından günümüze kadar 5 farklı versiyonu yayınlanmıştır. Son versiyonlarından biri olan DSM IV, 1994'te; DSM IV-Metin Revizyonu, 2000 yılında piyasaya sürülmüş ve 2013 yılında DSM-5 piyasaya çıkana kadar kullanılmıştır. DSM-IV ve DSM-5'te özellikle otizm spektrum bozukluğunun tanı ölçütleri arasında farklılıklar söz konusudur. DSM'ye ek olarak ICD-10'un tanı ölçütlerinden de yararlanılmaktadır. ICD ise tüm dünyada hastalıklarla ilgili ortak bir dil oluşturmak ve tutarlı-standart bir şekilde veri paylaşımını sağlamak için 1994'ten bu yana kullanılmaktadır. Şu anda ICD-10'un 2010 yılında yayınlanan son versiyonu kullanılmaktadır. ICD-11'in çalışmaları hâlihazırda devam etmektedir ve 2017'ye kadar süreceği bildirilmiştir (WHO, 2014). Otizm Spektrum Bozukluğu sınıflamaları DSM ve ICD ile sağlanmaktadır.

DSM-IV-TR'de otizm sınıflandırması "Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar" bölümünde Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (DSM-IV-TR, 2001) başlığı altında yer almaktadır. DSM-5'te ise "Nörogelişimsel Bozukluklar" bölümünde Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk başlığı altında yer almaktadır (DSM-5, 2014). ICD-10 (2010) Otizm sınıflandırması 5. Bölümde Ruhsal ve Davranışsal Bozukluklardan Psikolojik Gelişim Bozuklukları başlığı altındaki Yaygın Gelişimsel Bozukluklar başlığında yer almaktadır (WHO, 2014). Günümüzde DSM-5 ve ICD-10'un 2010 versyonunun tanı ölçütleri kullanılmaktadır. Aşağıda DSM-5 ve ICD-10 tanı ölçütleri ele alınmıştır.

2.3.5. Tanı Ölçütleri

DSM-5 (2014)

Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk

A. O sırada ya da öyküden alınan bilgilere (ayrıntılmaktan çok örnekleyen) göre aşağıdakilerle kendini gösteren, değişik biçimleriyle toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde süregiden eksiklikler:

1. Sözelimi, olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamamadan ilgilerini, duygularını ya da duygulanımı paylaşamamaya, toplumsal etkileşimi başlatamamaya ya da toplumsal etkileşime girememeye dek değişen aralıkta toplumsal-duygusal karşılıklık eksikliği.
2. Sözelimi, sözel ve sözel olmayan tümleşik iletişim yetersizliğinden, göz iletişimi ve beden dilinde olağandışılıklara ya da el-kol devinimlerini anlama ve kullanma eksikliklerine, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmamasına dek değişen aralıkta, toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında eksiklikler.
3. Sözelimi, değişik toplumsal ortamlara göre davranışlarını ayarlama güçlüklerinden, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme güçlüklerine, yaşlılarına ilgi göstermemeye dek değişen aralıkta, ilişkiler kurma, ilişkilerini sürdürme ve ilişkileri anlama eksiklikleri.

Ağırlık düzeyi, toplumsal iletişim bozukluklarına ve kısıtlı, yineleyici davranış örüntülerine göre değişir (DSM-5, 2014) 63

B. O sırada ya da öyküden alınan bilgilere (ayrıntılmaktan çok örnekleyen) göre, aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler:

1. Basmakalıp ya da yineleyici devinsel (motor) eylemler, nesne kullanımları ya da konuşma [örn. Yalın devinsel basmakalıp davranış örnekleri, oyuncakları ya da oynar nesnelere sıraya dizme, yankılama (ekolali), kendine özgü deyişler].
2. Aynılık konusunda direnme, sıradanlık dışına esneklik gösterememe ya da törensel sözel ya da sözel olmayan davranışlar (örn. Küçük değişiklikler karşısında aşırı sıkıntı duyma, geçişlerde güçlükler yaşama, katı düşünce örüntüleri, törensel selamlama davranışları, her gün aynı yoldan gitmek ve aynı yemeği yemek isteme).
3. Yoğunluğu ve odağı olağandışı olan, ileri derecede kısıtlı, değişkenlik göstermeyen ilgi alanları (örn. alışılmadık nesnelere aşırı bağlanma ya da bunlarla uğraşıp durma, ileri derecede sınırlı ya da saplantılı ilgi alanları).
4. Duyusal girdilere karşı çok yüksek ya da düşük düzeyde tepki gösterme ya da çevrenin duyusal yanlarına olağandışı bir ilgi gösterme (örn. ağrı/ısıya karşı aldırızsızlık,

özgülbirtakım seslere ya da dokulara karşı ters tepki gösterme, nesnelere aşırı koklama ya da nesnelere aşırı dokunma, ışıklardan ya da devinimlerden görsel büyülenme).

Ağırlık düzeyi, toplumsal iletişim bozukluklarına ve kısıtlı, yineleyici davranış örüntülerine göre değişir (DSM-5,2014).

C. Belirtiler erken gelişim evresinde başlamış olmalıdır (toplumsal gerekler sınırlı yeterliğin üzerine çıkana dek tam olarak kendini göstermeyebilir ya da daha sonraki yıllarda, öğrenilen yöntemlerle maskelenebilir).

D. Belirtiler, toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında klinik açıdan belirgin bir bozulmaya neden olur.

E. Bu bozukluklar, anlıksal yeti yitimi (anlık gelişimsel bozukluk) ya da genel gelişimsel gecikme ile daha iyi açıklanamaz. Anlıksal yeti yitimi ve otizm açılımı kapsamında bozukluk sıklıkla bir arada ortaya çıkar. Otizm açılımı kapsamında bozukluk ve anlıksal yeti yitimi eş tanısı koymak için, toplumsal iletişim, genel gelişim düzeyine göre beklenenin altında olmalıdır (DSM-5, 2014).64

Not: DSM-IV otistik bozukluk, Asperger bozukluğu ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk kesin tanısı almış olan kişilere otizm açılımı kapsamında bozukluk tanısı konmalıdır. Toplumsal iletişimde belirgin eksiklikleri olan ancak belirtileri otizm açılımı kapsamında bozukluk için başka türlü tanı ölçütlerini karşılamayan kişiler, toplumsal iletişim bozukluğu açısından değerlendirilmelidirler (DSM-5, 2014).

ICD-10 (2010)

ICD-10'da aşağıda DSM-IV-TR'deki tanı ölçütlerinde ele alınacağı gibi otizm spektrum bozukluğunu yaygın gelişimsel bozukluklar başlığı altında ele almıştır ve şöyle tanımlamıştır:

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar

Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB), karşılıklı sosyal etkileşimlerde ve iletişim kalıplarındaki niteliksel anormalliklerle ve sınırlandırılmış, stereotipik, tekrarlayan ilgi ve aktivite repertuarlarıyla karakterize edilen bir grup bozukluk. Bu niteliksel anormallikler bireyin her türlü durumdaki işlevselliğinde yaygın olarak görülür.

Bu YGB'ler aşağıdaki tanılarla ele alınarak, her tanının ölçütleri sıralanmıştır. Bu tanılar şöyledir:

1. Çocukluk otizmi
2. Atipik otizm
3. Rett sendromu
4. Çocukluğun diğer dezintegratif bozukluğu

5. Zeka geriliği ve stereotipik hareketlerle birlikte olan aşırı hareketlilik bozukluğu
6. Asperger sendromu
7. Diğer yaygın gelişimsel bozukluklar
8. Yaygın gelişimsel bozukluk, tanımlanmamış

2.3.6. Ölçütlerdeki Değişiklikler

OSB'yi tanılamak için DSM-5 ölçütlerinden önce DSM IV-TR'nin tanı ölçütleri kullanılmaktaydı. OSB olarak değerlendirilen bozukluklar, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar başlığı altında yer almaktaydı. Aşağıda DSM IV-TR'deki OSB ile ilişkilendirilen tanı ölçütleri yer almaktadır.

DSM-IV-TR

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar

Otistik Bozukluk

Bu bozukluk DSM 5'te otizm açılımı kapsamında bozukluğa dâhil edilmiştir.

A. En az ikisi (1)'inci maddeden ve birer tanesi (2) ve (3)'üncü maddelerden olmak üzere (1), (2) ve (3). maddelerden toplam altı (ya da daha fazla) maddenin bulunması:

(1) Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

- a. Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi birçok sözel olamayan davranışta belirgin bir bozulmanın olması
- b. Yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe
- c. Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. İlgilendiği nesnelere göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme)
- d. Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

(2) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişiminde nitel bozulma:

- a. Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol ya da yüz hareketleri gibi diğer iletişim yollarıyla bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir)
- b. Konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması
- c. Basmakalıp, yineleyici ya da özel bir dil kullanma

- d. Gelişim düzeyine uygun çeşitli, imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama

(3) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması:

- İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma
- Özgül, işlevsel olmayan, alışlageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma
- Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (Örneğin; Parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)
- Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma

B. Aşağıdaki alanlardan en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması (1) Toplumsal etkileşim, (2) toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da (3) sembolik ya da imgesel oyun

C. Bu bozukluk Rett Bozukluğu ya da Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğuyla daha iyi açıklanamaz (DSM IV-TR, 2001).

Asperger Bozukluğu

Bu bozukluk DSM 5'te otizm açılımı kapsamında bozukluğa dâhil edilmiştir.

A. Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

- Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi birçok sözel olmayan davranışta belirgin bir bozulmanın olması
- Yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememesi
- Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (Örneğin; İlgilendiği nesnelere göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme)
- Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

B. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici davranış örüntülerinin olması:

- İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma

2. Özgül, işlevsel olmayan, alışageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma
3. Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (Örneğin; parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)
4. Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma

C. Bu bozukluk, toplumsal, meslekî alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında klinik olarak belirgin bir sıkıntıya neden olur.

D. Dil gelişiminde klinik açıdan önemli genel bir gecikme yoktur (Örneğin, 2 yaşına gelindiğinde tek tek sözcükler, 3 yaşına gelindiğinde iletişim kurmaya yönelik cümleler kullanılmaktadır).

E. Bilişsel gelişmede ya da yaşına uygun kendi kendine yetme becerilerinin gelişiminde, uyumsal davranışta (toplumsal etkileşim dışında) ve çocuklukta çevreyle ilgilenme konusunda klinik açıdan belirgin bir gecikme yoktur.

F. Başka özgül bir yaygın gelişimsel bozukluk ya da şizofreni için tanı ölçütleri karşılanmamaktadır (DSM IV-TR, 2001).

Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk

Bu bozukluk atipik otizmi de kapsar. DSM 5'te otizm açılımı kapsamında bozukluğa dâhil edilmiştir.

Karşılıklı toplumsal etkileşimde ağır ve yaygın bir gelişimsel bozukluk olmasının yanı sıra sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişmesinde bir bozukluk ya da basmakalıp davranış, ilgiler ve etkinlikler bulunmasına karşın özgül bir yaygın gelişimsel bozukluk, şizofreni, şizotipal kişilik bozukluğu ya da çekingen kişilik bozukluğu için tanı ölçütleri karşılanmıyorsa bu kategori kullanılmalıdır. Sözelimi, bu kategori "atipik otizm"i kapsar. Başlangıç yaşının geç olması, semptomlarının atipik olması ya da gözlenen semptomların tanı koymak için yetersiz kalması ya da bunların hepsinin bir arada bulunması nedeniyle otistik bozukluk için tanı ölçütlerini karşılamayan klinik görünüm (DSM IV-TR, 2001).

Rett Bozukluğu

Bu bozukluk DSM-5'te bulunmuyor, genetik bir bozukluk olduğu belirlendiğinden Otizm tanısından çıkarılmıştır.

A. Aşağıdakilerin hepsi vardır:

1. Prenatal ve perinatal gelişme görünüşte normaldir.
2. Doğumdan sonraki ilk 5 ay boyunca psikomotor gelişme görünüşte normaldir.
3. Doğumda kafa çevresi normaldir.

B. Normal bir gelişme döneminden sonra aşağıdakilerden hepsi başlar:

1. 5 ile 48'inci aylar arasında başın büyümesinin yavaşlaması
2. Daha önce edinilmiş amaca yönelik el becerilerini 5 ile 30'uncu aylar arasında yitirmenin ardından basmakalıp el hareketleri yapmaya başlama (Örneğin; el burma ya da el yıkama)
3. Bu bozukluğun gidişinin erken dönemlerinde toplumsal katılımın ortadan kalkması (çoğu kez toplumsal etkileşim daha sonra gelişirse de)
4. Koordinasyonu bozuk yürüme ya da vücut hareketlerinin olduğu bir görünüm
5. Ağır psikomotor retardasyonun yanısıra sözel anlatım ve dili algılama ileri derecede bozuktur (DSM-IV-TR, 2001).

Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu

Bu bozukluk DSM-5'te bulunmuyor.

A. Doğumdan sonraki 2 yıl içinde yaşına uygun sözel ve sözel olmayan iletişim, toplumsal ilişkiler, oyunlar ve uyumsal davranışların olması ile kendini belli eden görünüşte normal bir gelişmenin olması

B. Aşağıdakilerden en az iki alanda daha önce edinilmiş olan becerilerin (10 yaşından önce) klinik olarak önemli ölçüde yitirilmesi:

1. Özel anlatım ya da dili algılama
2. Toplumsal beceriler ya da uyum davranışları
3. Bağırsak ya da mesane kontrolü
4. Oyun
5. Motor beceriler

C. Aşağıdakilerden en az iki alanda olağan dışı bir işlevselliğin olması:

1. Toplumsal etkileşimde nitel bir bozulma (Örneğin, sözel olmayan davranışlarda bozulma, yaşlılarıyla iletişim kuramama, toplumsal ya da duygusal karşılıklar verememe)
2. İletişimde nitel bozukluklar (Örneğin, konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması, bir söyleyişi başlatamama ya da sürdürmede, dilin basmakalıp ve yineleyici bir biçimde kullanılması, çeşitli imgesel oyunlar oynamama)
3. Motor basmakalıp davranışlar ve mannerizmler de içinde olmak üzere davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması

D. Bu bozukluk başka özgün bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk ya da Şizofreni ile daha iyi açıklanamaz (DSM-IV-TR, 2001) .

Yukarıda da görüldüğü gibi DSM-5 ve DSM-IV-TR tanı ölçütleri birbirinden farklılaşmaktadır. DSM-IV-TR'de Yaygın Gelişimsel Bozukluk başlığı altında otistik bozukluk, asperger bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk, Rett bozukluğu ve çocukluk dezintegratif bozukluğu bulunmaktadır. DSM-5'te ise Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk başlığı altında OSB'nin toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde görülen OSB belirtileri ile, sınırlı yineleyici davranış örüntüleri belirtileri olmak üzere tanı ölçütleri iki farklı başlık altında toplanmıştır. Yine görüldüğü gibi Rett bozukluğu DSM 5'te bu tanıya dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni Rett bozukluğunun genetik bir bozukluk olması gösterilmiştir (Tortamış-Özkaya, 2013). Rett bozukluğuna ek olarak çocukluk Dezentegratif bozukluğu da Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Center for Disease Control and Prevention-CDC) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu grubunda gösterilmemeye başlanmıştır (NAC, 2011). Bu bozukluk DSM-5'te de yer almaz. DSM-IV-TR'de yer alan otistik bozukluk otizmin daha ağır belirtilerini, Asperger bozukluğu daha hafif belirtilerini içeren, başka türlü adlandırılmayan YGB (atipik otizm) ise bu iki gruptaki belirtilerin bazılarını kapsayan bir ölçüttür (Tortamış Özkaya, 2013). OSB'nin DSM-IV-TR'de belirtilen tanı ölçütleri yerine, DSM-5'te tek bir başlık altında ele alınması, bu farklı bozukluklar arasındaki farkı ayırt etmedeki sorunları ortadan kaldırmanın yanı sıra otizme hafiften ağıra bir tanı koymayı kolaylaştırma ve otizm tanısıyla ilgili daha ortak bir dilin oluşmasını sağlama gibi avantajları olduğu düşünülmektedir (Huerta, Bishop, Duncan, Hus ve Lord, 2012; Tortamış Özkaya, 2013). DSM-IV-TR'de tanı ölçütleri iletişim, toplumsal etkileşim ve sınırlı yineleyici davranışlar olarak ele alınırken, DSM-5'te ayırt edilmesi zor olan iletişim ve toplumsal etkileşim belirtilerinin tek bir çatı altında toplanması da bu alandaki karmaşıklığı gidermeye yönelik bir değişikliktir (Huerta ve diğerleri, 2012; Volkmar, Reichow, ve McPartland, 2012). DSM-5 önerildiğinde, DSM-IV-TR'de BTA-YGB veya Asperger sendromu tanısı almış bireylerin DSM-5'te tanı ölçütlerinin dışında kalabileceği ve dolayısıyla hizmetlerden yararlanamayabileceği endişesi ortaya çıkmış (Huerta ve diğerleri, 2012; Spillers ve Sensui, 2014; Tortamış Özkaya, 2013), ve önerilen DSM-5 tanı ölçütlerinin DSM-IV-TR'teki YGB tanı ölçütlerini içerip içermediği konusunda araştırmalar yapılmıştır (Barton, Robins, Jashar, Brennan ve Fein, 2013; Beighley ve diğerleri, 2013; Frazier ve diğerleri, 2012; Gibbs, Aldridge, Chandler, Witzlsperger ve Smith, 2012; Huerta ve diğerleri, 2012; Matson, Belva, Horovitz, Kozlowski ve Bamburg, 2012; Matson, Kozlowski, Hattier, Horovitz ve Sipes, 2012; Mayes, Black ve Tierney, 2013; Mayes ve diğerleri, 2014; Worley ve Matson, 2012; Young ve Rodi, 2013).

Bu araştırmaların tamamı önerilen DSM-5'in tanı ölçütlerinin OSB olan bireyleri dışarıda bırakabileceği, yani DSM-IV kadar kapsayıcı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Beighley ve diğerleri (2013) DSM-5'in problem davranış bakımından incelendiğinde daha fazla sayıda sorunlu bireyi tanıladığını belirtmişlerdir. Worley ve Matson (2012) ile Mayes ve diğerleri (2014) ise önerilen

DSM-5 ölçütleri yerine yayınlanan ölçütlerle yapılan ilk çalışmada yeni ölçütlerin OSB tanısı alabilecek bireyleri dışarıda bırakabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Mayes, Black ve Tierney (2013) önerilen DSM-5'te OSB tanısı için bir eksik belirti gerektiğinde DSM-IV-TR ile tanılama oranlarının uyduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca DSM-5'te OSB tanı ölçütlerinin sonuna eklenen notta Otistik bozukluk, Asperger bozukluğu ve BTA-YGB tanılarında sahip bireylerin *Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk* tanısının içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilerek bu sorunun daha önce tanı almış bireyler için çözülmesine çalışılmıştır (DSM-5, 2014).

2.4. DEĞERLENDİRME

2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğunda Gelişimsel Değerlendirme

2.4.1.1. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

DSM-5 ve DSM-IV-TR tanı ölçütlerinde OSB'nin kendini gösterdiği alanlardan birinin sosyal ve uyumsal davranışlar olduğu belirtilmektedir. Sosyal alanda görülen gelişimsel gecikmeler, göz teması kurmama, iletişimde jest ve mimiklerin kullanılmaması, başkalarıyla oyun oynamama veya arkadaşlık kuramama, paylaşma ve sıra alma becerisini göstermeme, başkalarının duygularını anlayamama ve şefkat gibi davranışlar sergileyememe, heyecanı ve neşeyi başkalarıyla paylaşamama gibi belirtilerdir (Gallo, 2010; Gamliel ve Yirmiye, 2009; Williams ve Wright, 2004). Tanı ölçütlerinin arasında olan bu özelliklerin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi OSB tanısının geçerli ve güvenilir bir tanı olmasını sağlayacaktır. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler ayrıca sözel olmayan iletişim becerilerinde, taklit becerilerinde, ortak dikkatte ve sosyal karşılıklılıkta sınırlılıklarla kendini gösterir (Carter, Ornstein Davis, Klin, Volkmar, 2005; Demir, 2013). OSB olan çocuklar sözel olmayan iletişim, yani jest ve mimikler, vücut hareketleri, ses tonunu uygun kullanma ve göz kontağı kurmada becerikli değildirler. Bu becerileri kendileri gösteremediği gibi başkalarının jest ve mimiklerini anlamada, yüz ifadelerini tanımada (örn. kızgın, üzgün ve mutlu gibi), ses tonlarındaki farklılıkları ayırt etmede de sorun yaşarlar (Demir, 2013; Gallo, 2010). Taklit sosyal iletişim ve dil gelişimi için önemli becerilerdendir. Bu beceri çocukların oyun oynarken de kullandıkları becerilerdendir. OSB olan çocukların taklit becerilerinin sınırlı olması iletişim, dil gelişimi ve oyun becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyecektir (Carter, Ornstein Davis, Klin, Volkmar, 2005; Demir, 2013; Gamliel ve Yirmiye, 2009). OSB olan çocukların oyunla ilgili yaşadığı sorunlar, taklit becerisiyle de ilişkilendirilen, -miş gibi oyun oynama, sembolik oyun oynama ve işlevsel oyun oynamada kendini gösterir. OSB olan çocukların oyunlarında, sosyal etkileşim yokluğu ve nesnelere işlevsiz kullanımı ve nesnelere stereotip davranışlar sergilemeleri söz konusudur (Demir, 2013; Gamliel ve Yirmiye, 2009). Ortak dikkat ise OSB olan çocukların sınırlı olduğu bir başka sosyal beceridir. Ortak dikkat bir başka bireyle üçüncü bir objeyi ya da olayı paylaşma olarak tanımlanabilir. Normal gelişim gösteren çocuklarda örneğin annenin gülümseyerek birşeyi parmağıyla göstermesi ve çocuğun gösterilen

objeye tepki vermesi ortak dikkat becerisinin var olduğunu gösterir (Carter, Ornstein Davis, Klin, Volkmar, 2005; Demir, 2013). OSB olan bireyler hem ortak dikkat gerektiren davranışlara tepki vermede hem de anne ve babayla ya da birincil bakıcılarla ortak dikkat başlatmada yetersizdirler.

OSB olan bireylerin sosyal alanlarda yaşadıkları bu yetersizlikler kendilerini çok küçük yaşlarda gösterebilmektedir (Gamliel ve Yirmiye, 2009). Bu nedenle yukarıda bahsedilen birinci düzey ve sonrasında kullanılacak ikinci düzey tarama araçlarının OSB'yi belirlemede önemleri büyüktür. Bu tarama ve tanılama araçlarının içeriğinde sosyal becerilerle ilgili maddeler bulunmaktadır. Daha önce ayrıntılı şekilde incelediğimiz ESAT, CHAT, M-CHAT, ADI-R ADOS, CARS ve SCQ sosyal becerilerle ilgili bilgi edinmeyi sağlayan ölçeklerdir (Gamliel ve Yirmiye, 2009; Sigafos, Schlosser, Green, O'Reilly ve Lancioni, 2008). OSB olan bireylerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan diğer dereceleme ölçeklerinden bazıları Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeği, Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi, Otizm Sosyal Beceriler Profildir. Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeği, bireylerin uyumsal davranışlarını değerlendirmek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlere dayanır. Bu ölçek 0-18 yaş arasındaki bireylerin birincil bakıcılarına uygulanabilir. İletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, sosyalleşme, motor becerileri ve uyumsuz davranışları değerlendiren toplam 301 maddeden oluşur. Uyarılma çalışmaları yapılmış ve Türkiye'de OSB gösteren çocuklar üzerinde kullanılabilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Demir, 2013; Kaner, Bayraklı, Diken, Çelik, 2012). Daha büyük bireyler içinse Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi bu becerileri değerlendirmek için kullanılan ölçeklerden biridir. Bu ölçek okul öncesinden ilköğretim çağına kadar OSB olan bireyleri değerlendirmek için kullanılabilir. Bu ölçeğin ebeveyn ve öğretmen formu bulunmaktadır. İş birliği, atılganlık, sorumluluk, kendini kontrol gibi davranışları ölçen maddeleri içerir. Her ne kadar OSB olan bireylerle geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamış olsa da Otizm Sosyal Beceriler Profili ile korelasyonunun orta derecede olduğu bildirilmiştir (Kaner, Bayraklı, Diken, Çelik, 2012; Demir, 2013). Otizm Sosyal Beceriler Profiline (Bellini ve Hopf, 2007), geçerlik ve güvenilirliği Demir (2009) tarafından çalışılmış ve OSB olan Türk çocuklarla kullanılabilir bir ölçek olarak belirlenmiştir. Bu ölçek sosyal karşılıklık, sosyal katılım/kaçınma ve zarar verici sosyal davranışları değerlendiren maddelerden oluşmaktadır ve 6-17 yaşlarındaki bireylere uygulanabilmektedir (Kaner, Bayraklı, Diken, Çelik, 2012). Daha önce de belirtildiği gibi OSB olan bireyler sosyal yetersizliklerini bebeklikten itibaren ortak dikkat, jest-mimik kullanımı gibi alanlarda gösterebilmektedirler. Bu nedenle ailelerin ve bebeklik çağına ve ilk çocukluk yıllarında çocukla iletişime geçen uzmanların normal sosyal gelişim konusunda bilgi sahibi olmaları erken tanı ve erken müdahalenin yolunu açacaktır.

2.4.1.2. Dil ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi

OSB olan bireylerde dil gelişiminde gecikmelerin söz konusu olduğundan bahsedilmiştir. Otizm bir spektrum bozukluğu olduğundan dil becerileri de bireylere göre farklılık göstermektedir.

Bazılarında konuşmayla ilgili bir sorun bulunmazken, bazıları geç konuşmaya başlayabilir, bazıları hiç konuşmayabilir, bazıları da kelime ve sesleri çıkarabilseler de bunları işlevsel olarak kullanamayabilirler (Paul ve Wilson, 2009; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Dil gelişimindeki problemler, OSB olan bireyin, doğal olarak iletişim problemleri yaşamasına neden olacaktır. İletişim söz konusu olduğunda ise bu beceriyi sosyal becerilerden ayırt etmek zorlaşabilir. Sosyal becerilerin birçoğu iletişim becerileriyle örtüşebilir, dolayısıyla iletişim problemleri sosyal problemlere neden olabilir (Sigafos, ve diğerleri, 2008). OSB'de görülen dil ve iletişimle ilgili problemler dil gelişiminde gecikme, dil gelişimi olan bireylerde ise sohbeti başlatmada ve devam ettirmede sorunlar, soyut kavramları ya da deyimleri anlamada zorluk, dili tuhaf veya tekrarlayan şekilde kullanma gibi problemlerdir (Williams ve Wright, 2004). Genel olarak gelişmiş olsa da birçoğu dili iletişim kurabilmek için etkili bir araç olarak kullanmak konusunda problem yaşamaktadır. İletişimde oldukları kişilerin söylediklerini anlamadan tekrarlama veya iletişime geçmeye çalışan kişinin ne dediğini anlamaya çalışmak gibi bir çabaları yoktur ve duygu ve düşünceleri anlamlandıramadıkları gibi kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede de sorunlar yaşamaktadırlar (Randall ve Parker, 1999).

Dil, konuşma ve iletişim problemlerini değerlendirmede aktif rol alan uzmanlar, dil ve konuşma terapistleridir (Sucuoğlu, 2013). İletişim değerlendirmesinde önce çocuğun iletişimde ne düzeyde olduğunu belirlemek için doğal ortamlarda etkileşim fırsatı yaratarak gerekli veriler toplanmakta bu etkileşimler daha sonra değerlendirilmek üzere videoya kaydedilmektedir. Aile her aşamada olduğu gibi bu aşamada da uzmanlara yardımcı olmalıdır (Paul ve Wilson, 2009; Sigafos ve diğerleri, 2008). Dil ve iletişim değerlendirmesinde kullanılan araçlarla bireyin etkili bir iletişim sağlamak için gerekli becerilere sahip olup olmadığını veya ne derece sahip olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır (Doyle ve Doyle Iland, 2004). Dil, konuşma ve iletişimi değerlendiren ölçekler iletişim için dilin sembollerinin kullanımını, bu sembollerin birey tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, düşünceleri dil ve konuşmayla ifade etmeyi, cümle ve deyimleri oluşturmayı ölçer. Bunlara ek olarak sesletim becerilerini, semantik (iletişimi anlamlandırma) becerileri, pragmatik (sosyal olarak dili uygun kullanma) becerilerini, başkalarıyla etkileşim kurarken kullanılan dilin özelliklerini ölçer. (Doyle ve Doyle Iland, 2004).

Ülkemizde dil gelişimini değerlendiren ölçeklerden biri Topbaş ve Güven'in (2011) (akt. Kaner ve diğerleri, 2012) Türkçeye uyarlama çalışmalarının yaptığı Türkçe Erken Dil Gelişim Testidir. Bu test 0-2 ve 7-11 yaşları arasındaki erken dönem dil gelişiminin bireysel olarak değerlendirilmesine olanak sağlar. Alıcı ve ifade edici dil gelişimini ölçen toplam 76 madde ile 15-40 dakika süren bir uygulamayla değerlendirmektedir. Diğer bir ölçek İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği Gelişimsel Profildir. Bu ölçek gelişimsel gecikme ya da yetersizlik riski altında olan çocukların tarama ve tanınmasını yapmak için kullanılmaktadır. 6-24. aylar arasındaki çocukların sosyal iletişim, ifade edici dil alanlarında gelişimsel gecikmelerini belirlemede birincil bakıcılardan alınan bilgilere dayanan bir ölçektir. Sosyal bileşen, konuşma bileşeni ve sembolik bileşenler olmak üzere üç farklı

alandaki değerlendirilmeyi sağlar. Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Korkmaz (2009) (akt. Kaner ve diğerleri, 2012) tarafından yapılmıştır. Çocuk İletişim Kontrol Listesi 5-7 yaşlarındaki iletişim problemi olan çocukların dil kullanımı becerilerini 10 alt ölçekte 70 maddeyle ölçen bir listedir. Bu alt ölçekler, konuşma, söz dizimi, konuşmanın uygunluğu, tutarlılık, stereotip dil, bağlam kullanımı, çevreyle uyumluluk, sosyal ilişki, ilgiler ve pragmatiktir. Düşük puan alınması problemin fazlalığına işaret eder. Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Düver (2006) tarafından (akt. Kaner ve diğerleri) yapılmıştır. Acarlar ve diğerleri (2008) (akt. Sucuoğlu, 2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Türkçe İletişim ve Gelişimi Envanteri (TİGE) MacArthur-Bates İletişim Envanteri'nden uyarlanmıştır. Bu envanter dil gelişimindeki gecikmeleri taramak amacıyla kullanılmaktadır. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi Güven ve Berument (2010) (akt. Sucuoğlu 2013) tarafından uyarlanmış ve Türkçe konuşan 2-12 yaşlarındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisini değerlendirmek için kullanılan bir araçtır.

2.4.1.3. Bilişsel Becerilerin Değerlendirilmesi

OSB olan bireyler bilişsel becerileri ile ilgili bireylerarası farklılıklar gösterdikleri gibi bir birey farklı derecelerde bilişsel beceriler sergileyebilmektedir. Bazı bilişsel alanlarda çok ileri düzey yetenekleri varken, bazı alanlarda tam tersi söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle de OSB olan bireylerin zihinsel yeteneklerini değerlendirmek için zeka testlerinin kullanımı ve birey için doğru zeka testinin kullanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Klinger, O'Kelley, Mussey, 2009). OSB farkına varıldığı ilk yıllarda OSB olan bireylerin hem zihinsel yetersizliği hem de OSB olduğu görüşü yaygındı. Fakat bu konuda yapılan çalışmalar OSB olan bireylerde zihinsel yetersizlik görülme oranının düştüğünü göstermektedir. Bu nedenle de hem yüksek hem de düşük işlevli OSB olan bireyler için uygun zeka testlerinin kullanılması gereklidir (Klinger, O'Kelley, Mussey, 2009). OSB olan bireylerin zihinsel yeteneklerini ölçmenin amacı çocukları sınıflandırmanın yanı sıra, uygun eğitim ve müdahaleyi programlamak ve bireyin uzun dönemde nasıl bir ilerleme göstereceğini tahmin edebilmektir (Klinger, O'Kelley, Mussey, 2009; Ozonoff, Goodlin - Jones, Solomon 2005; Sucuoğlu, 2013). Zeka testleri bireylerin otizm spektrumunun neresinde olduğu hakkında bize bilgi verir. Özellikle yüksek işlevli otizm ve orta ve ağır otizm arasında ayırt etmeyi kolaylaştırabilir. Ayrıca zeka testleri bireylerin güçlü ve zayıf olduğu alanları belirlemede kullanılmaktadır. OSB'de zeka testlerinin uygulanmasını ve sonuçlarını etkileyebilecek dil ve iletişim problemleri, sosyal etkileşim problemleri, sık sık dikkat dağınılığı ve değişken motivasyon söz konusudur (Ozonoff, Goodlin-Jones, Solomon, 2005). Bireyin testi uygulayan kişiyle iletişim kurmada isteksiz davranması, sorulan sorulara dikkatini verememesi ve motivasyonunun düşük olması test sonuçlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle zeka testini uygulayan uzmanın OSB olan bireylerin özellikleri konusunda bilgili ve uygun testi seçebilecek ve testin standartlarını bozmadan uyarlayabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir (Klinger, O'Kelley, Mussey, 2009; Ozonoff, Goodlin - Jones, Solomon 2005). OSB olan bireylere zeka testi seçiminde bireyin sözel yeteneklerinin ifade edici ve alıcı dil kullanımı yani söylenenleri anlaması önemli

etmenlerden biridir. Test seçiminde bir diğer dikkat edilmesi gereken etmen çocuğun kronolojik yaşı ve gelişimsel düzeyidir. Bunlara ek olarak çocuğun davranış problemleri olması Wechsler ve Stanford Binet gibi uzun süren testlerin uygulanmasını olumsuz etkileyebilir. OSB olan bireylerin zihinsel yeteneklerini ölçmek için ülkemizde kullanılan testler Wechsler Zeka Testi IV (2003), Wechsler Okul Öncesi ve İlkokul Zeka Testi III ve Stanford - Binet Zeka Testidir (Sucuoğlu, 2013). Bu testler çocuğun alıcı dilinin ve ifade edici dilinin belli bir oranda gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Her ne kadar performans gerektiren test bölümlerinde çocuğun çok fazla sözel olarak kendini ifade etmesi gerekmeseyse bile söylenenlere dikkat etmesi ve anlaması gerekmektedir. Stanford-Binet sözel olmayan zeka bölümü ve sözel zeka bölümü olmak üzere iki bölümden oluştuğundan sözel becerileri olmayan bireylerde kullanılabilir (Klinger, O'Kelley, Mussey, 2009). Eğer sözel becerileri bu testlerin uygulanmasını engelleyecek şekilde düşükse sözel beceri gerektirmeyen testlerin kullanılması uygundur. Türkiye'de bu alanda sadece Leiter Uluslararası Performans Ölçeği kullanılmaktadır. Bu ölçekte uygulayıcının sözel olarak yönerge vermesi de gerekmemektedir.

2.4.2. Eğitsel Değerlendirme

Eğitsel değerlendirmenin amacı yukarıdaki gelişimsel değerlendirmelerden de yararlanarak bireyin eğitsel olarak yani akademik performansı açısından hangi aşamada olduğunu belirlemek ve bireysel eğitim planını (BEP) bireyin yeterliliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemektir. OSB olan bireyler akademik olarak birbirlerinden farklılaşırlar (Sucuoğlu, 2013). Bazılarının, örneğin akıldan beş rakamlı sayıları toplama, çarpma gibi özel yetenekleri olabilir. Ayrıca bazı çocukların sınırlı ve özel ilgi alanları bulunabilir. Eğitsel değerlendirmede bu ilgi alanlarının ya da özel yeteneklerinin açığa çıkması önemlidir. OSB olan bireylerin bu özel ilgi alanları ve yetenekleri bireyin zayıf yanlarını desteklemede kullanılabilir. Her ne kadar batı ülkelerinde akademik becerilerin değerlendirmesinde uyarlanmış değerlendirme araçları kullanılsa da ülkemizde henüz uyarlanmış akademik beceri testleri bulunmamakta, bu beceriler öğretmenler tarafından hazırlanmış testlerle veya değerlendirme araçları ile değerlendirilmektedir (Sucuoğlu, 2013).

Eğitsel değerlendirme hizmetleri Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından yürütülmektedir (ÖER-HY, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (2014) göre;

MADDE 7

(1) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ve uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi sürecidir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) İlk müracaat okul yönetimi, veli/vasi ya da bireyin kendisi tarafından gerekli belgelerle RAM'a yapılır.

- b) Eğitsel değerlendirme ve tanılama bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları ile uygun ortamlarda yapılır.
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda eğitim ortamına yönlendirme (Ek-1) ve/veya destek eğitim (Ek-2) amacıyla Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu düzenlenir.
- ç) Özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen her birey için, en fazla bir yıllık Eğitim Planı hazırlanır. Süresi biten planlar ihtiyaç hâlinde yenilenebilir.
- d) Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin iş ve işlemler RAM Modülü üzerinden yapılır.
- (2) Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri okula/kuruma kayıtlı öğrenciler için okulun/kurumun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından; herhangi bir okula/kuruma kayıtlı olmayanlar için ise ikamet adresinin bulunduğu bölgedeki RAM tarafından yapılır.
- (3) Süreçle ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin/velinin/vasinin yazılı görüşü alınır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama için gerekli belgeler

MADDE 8

- (1) Eğitsel değerlendirme ve tanılama için aşağıdaki belgeler istenir:
- a) Bireyin, velisinin/vasisinin ya da resmî okul/kurum yönetiminin yazılı başvurusu,
- b) Örgün eğitim okullarına/kurumlarına kayıtlı olup devam eden öğrenciler için Eğitsel Değerlendirme İstek Formu (Ek-3),
- c) Birey için uygun eğitim ortamına yönlendirme amaçlı müracaatlarda gerektiğinde sağlık raporu,
- ç) Destek eğitim amaçlı müracaatlarda engelli sağlık kurulu raporu,
- d) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan bireylerin rapor yenilemelerinde ilgili kurumca hazırlanacak Dönem Sonu Bireysel Performans Değerlendirme Formu (Ek-4).

İzleme

MADDE 9

- (1) Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişmelerinin izlenerek belgelendirilmesi esastır.

2.4.3. Aile Değerlendirmesi

Tüm yetersizliklerde olduğu gibi, OSB'de de erken tanı ve erken müdahale çok önemlidir. Erken müdahalenin etkin olabilmesi için ailenin de bu konuda bilinçli olması gerekmektedir. Çocuğa sağlanan erken eğitimin yanı sıra aileye de gerekli desteğin ve hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. Bu hizmetlerin etkili olabilmesi için de ailenin özelliklerinin, güçlü ve zayıf yanlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir (Bailey ve Simeonsson, 1988). OSB olan çocukların ailelerinin stresi, normal gelişim gösteren ve hatta nedenleri ve özellikleri daha belirgin olan zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinden daha fazladır (Herring, Gray, Taffe, Tonge, Sweeney ve Einfeld, 2006; Sucuoğlu, 2013). OSB'nin nedeninin tam olarak bilinmemesi ailenin kendini sorgulamasına ve suçlamasına neden olabilmektedir. Ayrıca OSB olan çocuğun sosyal olarak etkileşim içine girmemesi, aile bireylerinin sevgi ve şefkat davranışlarına karşılık vermemesi de aile bireylerine ayrı bir üzüntü kaynağı olabilmektedir. OSB olan bireyler aynı zamanda birçok davranış problemi sergilemektedirler ve bu davranışların ortaya çıkmasına neden olan etmenleri anlamamanın zorluğu da aile için stres nedenlerinden biridir (Herring ve diğerleri, 2006). Ailenin, çocuğun eğitiminde ve gelişimini olumlu etkileyebilmesi için yaşadığı stresin aile işlevselliğini olumsuz etkilememesi gerekmektedir. Ancak, aileler yetersizliğe sahip bir çocuğa sahip olduklarını öğrendikleri andan itibaren birçok farklı duygu yaşamaktadır. Bu yaşanan duygular, aile bireyleri arasındaki iletişimin de zedelenmesine neden olarak bireyin başatma düzeyini de düşürebilmektedir. Dolayısıyla ailenin OSB olan bir çocukla başedebilecek durumda olup olmadığı, zayıf ve güçlü yanlarının belirlenmesi ve ihtiyaç olduğunda ailenin zayıf oldukları alanlar konusunda destek verilmesi, çocuklarının yetersizlikleriyle başatmalarını kolaylaştıracaktır (Sucuoğlu, 2013). Ailelerin işlevselliğini değerlendirmek için farklı alanlarda değerlendirilmeleri gerekmektedir. Örneğin aile ve çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi, ailenin stres düzeyinin ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, eşler arasındaki ilişkinin ne kadar tatmin edici olduğu, aile bireylerinin aile içindeki rollerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Bailey ve Simeonsson, 1988, Sucuoğlu, 2013). Bu değerlendirmelerin sonucuna göre aileyi güçlendirmek için hizmetler sağlanır. OSB olan bireylerin aileleri ile ilgili konular sekizinci bölümde ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2.5. YÖNLENDİRME

Birey tanılandıktan ve tüm gelişimsel, eğitsel ve aile değerlendirmeleri de tamamlandıktan sonra yasalara göre 0-36 aydan itibaren erken eğitime başlanması gerekmektedir. Bu nedenle ailelerin ve çocuklarının sağlık çalışanları tarafından erken eğitim için yönlendirilmeleri gerekmektedir. Erken eğitim ve erken müdahale için doğru kurum ve kuruluşlara yönlendirme söz konusu olmadığında erken tanının bireye bir faydası olmayacaktır (Sucuoğlu, 2013). Erken eğitim ve erken müdahale çocuğun potansiyellerinin en üst düzeyde açığa çıkarılması ve topluma uyum sağlaması için çok önemlidir. Fakat erken müdahale sadece çocuğun gelişimine katkı sağlamaz, ailenin çocuğun yetersizliğini kabul etme sürecini hızlandırarak doğru bilgilenmesini, haklarının farkına varmasını ve çocuğunun gelişimi için gerekli ve doğru kaynaklara ulaşabilmesini de sağlar. Bu nedenle çocuğun geleceği için erken tanı ve doğru yönlendirme çok önemlidir. Daha önce de belirtildiği gibi OSB için değerlendirme, psikiyatristler, nörologlar, psikologlar tarafından yapılmaktadır. Bu durumda bu uzmanların değerlendirme yöntemleri ve tanı ölçütleri yanında erken özel eğitim konusunda da yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Fakat ülkemizde bu konuda bazı eksiklikler söz konusudur (Zanbak, 2007). Ayrıca, uzmanların aileye tanı ile ilgili bilgi verirken ailenin yaşayabileceği duygusal tepkilere duyarlı olmaları ve çocuğun tanısının değil tanıdan sonra verilecek eğitimin ve sağlanacak etkili müdahalenin önemini kavramalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Sucuoğlu, 2013). Çocuğun devlet tarafından özel eğitim masraflarının karşılanabilmesi için tam teşekküllü üniversite ya da devlet hastanelerinden sağlık kurul raporu alarak bunu kanıtlaması gerekmektedir. Kurul raporlarında, Asperger sendromu ve atipik otizm için özürülük oranı %40, otistik bozukluk için % 80 olarak belirlenmiştir. DSM-IV-TR tanı ölçütlerine göre (Sağlık Kurulu Raporu Hakkında Yönetmelik, 2013). Kurul raporunda çocuğun alması gereken eğitim ile ilgili bir bilgi bulunmamakta, sadece özel eğitime uygunluğu belirtilmektedir (Zanbak, 2007). Dolayısıyla aile, çocuğun eğitsel değerlendirilmesinin yapılması ve çocuğa uygun en az kısıtlayıcı eğitim ortamının belirlenebilmesi ve bireysel eğitim planının hazırlanabilmesi için ikamet ettiği bölgenin bağlı olduğu rehberlik araştırma merkezine yönlendirilmelidir. Eğer çocuk herhangi bir nedenle erken tanılanmamışsa ve yetersizliği okul çağında farkedilmişse bu defa okulun bağlı bulunduğu rehberlik araştırma merkezine yönlendirilerek eğitsel değerlendirilmeleri, hastaneye yönlendirilerek psikolojik değerlendirilmesinin yapılarak gerekiyorsa sağlık kurul raporunun alınması ve engellilik haklarından yararlanması sağlanır.

2.6. YERLEŞTİRME

Okul çağında ve OSB olan bireylerin gereksinimlerine cevap verecek ve potansiyellerini en üst seviyede ortaya çıkaracak, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) göre, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme ve en az kısıtlayıcı ortamın önerilmesi Rehberlik Araştırma

Merkezleri tarafından yürütülmektedir. Her aşamada olduğu gibi yerleştirme aşamasında da ailenin görüşünün alınması önemlidir. 573 sayılı KHK'de yerleştirmenin esasları bireyin yaşına göre ele alınmıştır. Buna göre erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri, aile desteklenerek evde veya kurumlarda verilir. Tanılanmış çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu belirtilmiş ve bu eğitimin özel eğitim okullarında ya da okul öncesi eğitim kurumlarında verileceği belirtilmiştir.

Öğrenci kaynaştırma eğitimini alırken kaynak odada destek hizmetlerden yararlanabilir. Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) göre süregelen hastalığı bulunan ve hastanede yatarak tedavi görmeleri gereken otizmi olan ya da özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için hastanelerde mevcudu 10 öğrenciyi geçmeyecek hastane sınıfları açılır. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitim ortamları bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.7. ÖNERİLER

Otizm spektrum bozukluğunda erken tanı ve erken müdahale çocuğun her alandaki gelişimi için çok önemlidir. Ülkemizde maalesef standardize edilmiş tarama ve tanı ölçekleri yetersizdir. Bulunan ölçekleri uygulama konusunda eğitilmiş yeterli uzman bulunmamaktadır. Tarama, otizmi erken yakalamak için kullanılacak en etkili yöntem olsa da ülkemizde geniş çaplı taramalar yapılmamaktadır. Çocukların taranması ailenin farkındalığına ve uzmanların insiyatifine bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesiyle ilgili atılacak en önemli adım taramanın ülke çapında yaygınlaştırılmasıdır. Bunun için de tarama konusunda bebek ve çocukların ilk karşılaştıkları uzman olan çocuk doktorlarının bilinçlendirilmesi ve tarama ölçekleri konusunda eğitilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında GARS-2 gibi dünyada sıklıkla kullanılan ve etkili tarama ve tanılama araçlarının standardizasyon, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve otizmlili bireylerle karşılaşabilecek uzmanların bu araçları uygulama konusunda eğitilmeleri yaygınlaştırılmalıdır. Aynı zamanda çocuğa erken tanı konduktan sonra ailelerin yönlendirilmesi de çok önemlidir. Tanıyı koyan uzman ya da uzmanların aileyi doğru bilgilendirerek, doğru kurum ve kuruluşlara yönlendirme sorumluluğu vardır. Bu nedenle uzmanlar sadece değerlendirmede değil, yönlendirme konusunda da bilgi sahibi olmalıdırlar. Tanıdan sonra aileyi yönlendirirken ailenin yaşayabileceği duygusal sorunlara duyarlı olmak, aileye verilecek bilgileri onların anlayabileceği şekilde anlatmak gerekir. Unutulmamalıdır ki aileler, kabullenme aşamasına gelinceye kadar birçok farklı duygu yaşarlar. Uzmanlar bu dönemler konusunda bilinçli olmalıdırlar.

Aileler çocuklarının normal gelişimi ile ilgili bilinçlendirilmeli ve herhangi bir gelişim gecikmesi fark ettiklerinde başvurabilecekleri uzman ve kurumlar hakkında bilgilendirilmelidirler. Çocukları tanılandıktan sonra ise hak ve sorumluluklarının ne olduğu konusunda da bilgilendirilmeleri gerektiği gibi yönlendirme sonucunda eğitim kurumlarına başvurulup başvurulmadığı ve ailenin çocuğuna sağlanan eğitime devam edip etmediği konusunda izleme ve kontrol sistemi oluşturulmalıdır.

2.8. ÖZET

OSB'nin nedenlerinin belirsiz olması, değerlendirilme ve tanı koyma sürecini karmaşıktırmakta ve zaman alıcı hâle getirmektedir. OSB'nin tanılanma sürecinde tarama çok önemlidir. Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilmesi gereken tarama birinci düzey ve ikinci düzey tarama olarak gerçekleştirilmektedir. Birinci düzey tarama, doğan tüm çocukların OSB belirtileri gösterip göstermediğine dair takip edilmesidir. İkinci düzey tarama ise OSB belirtisi gösteren bireylerin tarama sürecinden geçirilmesidir. Tarama sürecinde yeterli risk etmeni görülen bireyler daha ayrıntılı değerlendirilmek üzere tanılama sürecine girerler. Tarama ve tanılama sürecinde geçerliği ve güvenilirliği değerlendirilmiş kağıt-kalem ölçekleri kullanılır. Tarama ölçekleri tanılama ölçeklerine göre daha kısa, uygulaması daha kısa zaman alan ölçeklerdir. Ülkemizde geçerliği ve güvenilirliği değerlendirilmiş tarama ve tanılama ölçekleri bulunmakla birlikte, bu ölçekler konusunda eğitimi olan uzman sayısı yeterli değildir.

OSB'nin sınıflandırılmasında 2013 yılından itibaren DSM-5 kullanılmaya başlanmıştır. DSM-5 ve DSM-4 üzerine yapılan araştırmalar DSM-5'in uzmanlar arasında OSB ile ilgili yaygın gelişimsel bozukluklar arasındaki farklılıkları ayırt etmedeki sorunları ortadan kaldırması, daha ortak bir dil oluşturması, hafiften ağıra tanı koymayı kolaylaştırması gibi üstünlükleri olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmalar aynı zamanda, DSM-5'in DSM-4'e göre tanı alabilecek bireyleri tanının dışında bırakması söz konusu olabileceğini ve bu bireylerin hizmetlerden yararlanamayacağını göstermektedir. OSB olan bireyler değerlendirildikten ve sınıflandırıldıktan sonra hizmetlerden yararlanabilmeleri için sağlık kurulu raporu verilir. Ailelerin bu aşamada çocuğun eğitsel değerlendirmesinin yapılması ve en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilme kararının verilebilmesi için RAM'a yönlendirilmesi gerekmektedir. RAM'da çocuğa uygun bir BEP hazırlanabilmesi için sosyal becerilerinin, dil ve konuşma ve iletişim becerilerinin, bilişsel gelişiminin değerlendirilmesinin yanı sıra ayrıntılı bir eğitsel değerlendirme ve aile değerlendirmesinin de yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirmeler tamamlandıktan sonra çocuğu en uygun ortama yerleştirme kararı verilerek çocuğa eğitime başlanır.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Ruhsal bozuklukların tanusal ve sayımsal elkitabı, Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanusal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Bailey, D.B.& Simeonsson, R.J.(1988). *Family assessment in early intervention*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Barton, M. L., Robins, D. L., Jashar, D., Brennan, L., & Fein, D. (2013). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorder in toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1184-1195.
- Bayoğlu, B., Anlar, B., & Yalaz, K. (2011). Developmental outcomes of Turkish children: Results of Denver II test's revision. *Infant Mental Health Journal*, 32, 179-180.
- Beighley, J. S., Matson, J. L., Rieske, R. D., Jang, J., Cervantes, P. E., Goldin, R. L. (2013). Comparing challenging behavior in children diagnosed with autism spectrum disorders according to the DSM-IV-TR and the proposed DSM-5. *Developmental Neurorehabilitation*, 16, 375-381.
- Bellini, S. & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism ad Other Developmental Disabilities*, 22, 80-87.
- Bishop, S.L., Luyster, R., Richler, J. & Lord, C. (2008). Diagnostic assessment . K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment*. (ss. 23-50). New York: The Guilford Press.
- Beuker, K.T., Schjolberg, S., Lie, K.K., Swinkles, S., Rommelse, N.N. & Buitelaar, J.K. (2014). ESAT and M-CHAT as screening instruments for autism spectrum disorders at 18 months in the general population: issues of overlap and association with clinical referrals. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23, 1081-1091.
- Bricker, D. & Squires, J. (1999). *The ASQ a parent completed, child-monitoring system user's guide 2nd Ed*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.
- Carter, A.S., Ornstein Davis, N., Klin, A., & Volkmar, F.R. (2005). Social development in autism, F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (ss. 312-335). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cumine, V., Dunlop, J. & Stevenson, G. (2009). *Autism in the early years: A practical guide*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Demir, Ş. (2009). *Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ş. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi, E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 367-420). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, İ.H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J.E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study, *Education and Science*, 37, 318-328.
- Doyle, B.T.& Doyle Iland, E. (2004). *Autism spektrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more*. Texas: Future Horizons Inc.
- Erol, N., Sezgin, N., & Savaşır, I. (1993). Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8, 16-22.
- Fernell, E., Wilson, P., Hadjikhani, N., Bourgeron, T., Neville, B., Taylor, D., Minnis, H. Gillberg, C. (2014). Screening, intervention and outcome in autism and other developmental disorders: The role of randomized controlled trials, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2074-2076.
- Filipek, P.A., Accardo, P.J., Ashwal, S., Baranek, G.T. & Cook, E.H. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Report on the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55, 468-479.
- Frankenburg, W. K. , Dodds, J. , Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1992). Th Denver II: A major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test, *Pediatrics*, 89, 91-97.

- Frazier, T.W., Younstrom, E.A., Speer, L., Embacher, R., Law, P., Constantino, J., Findling, R.L., Hardan, A.Y., Eng, C. (2012). Validation of proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorder, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 28-40.
- Gallo, D.P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorder: A life span perspective*. Oxford: Wiley - Blackwell Publishing.
- Gamliel, I. & Yirmiya, N. (2009). Assessment of social behavior in autism spectrum disorders, S. Goldstein, J.A Naglieri. & S.Ozonoff (Eds), *Assessment of autism spectrum disorders* (ss.138-171). New York: The Guilford Press.
- Gibbs, V., Aldridge, F., Chandler, F., Witzlsperger, E., & Smith, K. (2012). Brief report: An exploratory study comparing diagnostic outcomes for autism spectrum disorders under DSM-IV-TR with the proposed DSM-5 revision. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1750-1756.
- Goodlin-Jones, B.L. & Solomon, M.(2003). Contributions of psychology, S. Ozonoff, S. J. Rogers, R. L. Hendren (Eds), *Autism Spectrum Disorders A Research Review for Practitioners* (ss.55-87). Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Gotham, K., Bishop, S.L. ve Lord, C. (2011). Diagnosis of autism spectrum disorders, D. G. Amaral, G. Dawson, D. H. Geschwind (Eds), *Autism spectrum disorders*. (ss.30-44). New York: Oxford University Press, Inc.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 874-882.
- Huerta, M., Bishop, S.L., Duncan, A., Hus, V., Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders, *The American Journal of Psychiatry*, 169, 156-1064.
- Jeste, S.S. & Geschwind, D.H. (2014). Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings. *Nature Reviews Neurology*, 10, 74-81.
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ.H. & Çelik, S. (2012). *Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.
- Kapçı, E.G., Küçüker, S. & Uslu, S. (2010). How applicable is the Ages and Stages Questionnaires to Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 176-188.
- Kara, B., Mukaddes, N.M., Altınkaya, I., Güntepe, D., Gökçay, G. & Özmen, M. (2014). Using the Modified Checklist for Autism in Toddlers in a well-child clinic in Turkey: Adapting the screening method based on culture and setting, *Autism*, 18, 331-338.
- Killinger, L.G., O’Kelly, S.E., & Mussey, J.L. (2009). Assessment of intellectual functioning in autism spectrum disorders, S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff (Eds), *Assessment of autism spektrum disorders* (ss. 209-252). New York: The Guilford Press.
- Kimple, K.S., Bartelt, E.A., Wycoki, K.L. & Steiner, M.J. (2014). Performance of the modified checklist for autism in toddlers in spanish-speaking patients, *Clinical Pediatrics*, 53, 1-7.
- Küçüker, S., Kapçı, E., & Uslu, R. (2011). Evaluation of the turkish version of the “Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional” in identifying children with social-emotional problems. *Infants & Young Children*, 24, 207-220.
- Matson, J. L., Belva, B. C., Horovitz, M., Kozlowski, A. M., & Bamburg, J. W. (2012). Comparing symptoms of autism in a developmentally disabled adult population using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-5 diagnostic criteria. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 403-414.
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Hattier, M. A., Horovitz, M., & Sipes, M. (2012). DSM-IV versus DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 185-190.
- Mayes, S.D., Black, A., ve Tierney, C.D. (2013). DSM-5 under-identifies PDDNOS: Diagnostic agreement between the DSM-5, DSM-IV, and Checklist for Autism Spectrum Disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 298-306.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Murray, M.J., Pearl, A., Black, A. & Tierney, C.D. (2014).

- Final DSM-5 under-identifies mild Autism Spectrum Disorder: Agreement between the DSM-5, CARS, CASD, and clinical diagnoses, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 68-73.
- M.E.B. (2014). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhiznetmeliktasla.pdf adresinden 30 Temmuz 2014'te edinilen bilgi.
- McQuistin, A. & Zieren, C. (2006). Clinical experiences with the PDDST - II, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 577-578.
- Montgomery, J.M., Newton, B., Smith, C. (2008). Test Reviews: Gilliam, J. (2006). "GARS-2: Gilliam Autism Rating Scale-Second Edition." Austin, TX: PRO-ED, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 395-401.
- National Autism Center-NAC. (2011). *A Parent's guides to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author.
- Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L. & Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 523-540.
- Özdemir, O., Diken, İ.H., Diken, Ö. & Şekercioglu, G. (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş Türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5, 168-186.
- Paul, R. & Wilson, K. P. (2009). Assessing speech, language and communication in autism spectrum disorders, S. Goldstein, J.A Naglieri. & S.Ozonoff (Eds), *Assessment of autism spectrum disorders* (ss. 171-208). New York: Th Guilford Press.
- Randall, P. & Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*, West Sussex, England: John Wiley and Sons Ltd.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The modified checklist for autism in toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 131-144.
- Sağlık Kurulu Raporu Hakkında Yönetmelik. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 28603, 30 Mart 2013.
- Sears, R.W. (2010). *The autism book*. New York: Hachette Book Group.
- Siegel, B. (2008). *Getting the best for your child with autism: An expert's guide to treatment*. New York: The Guilford Press.
- Sigafoos, J., Schlosser, R.W., Green, V.A., O'reilly, Lancioni, G.E. (2008). Communication and social skills assessment, J. Matson (Eds), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (ss. 165-188) Oxford, UK: Elsevier Inc .
- Spillers J.L.H. & Sensui, L.M. (2014). Concerns about identity and services among people with autism and Asperger's regarding DSM-5 changes, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 13, 247-260.
- Squires, J. & Bricker, D. (2009). *The ASQ a parent completed, child-monitoring system user's guide 3rd Ed*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.
- Sucuoğlu, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sunita & Bilszta, J. L. (2013), Early identification of autism: A comparison of the Checklist for Autism in Toddlers and the Modified Checklist for Autism in Toddlers. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49, 438-444.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and communication in autism, F.R. Volkmar, R.Paul, A.Klin ve D.Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (ss. 335-364). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı - GEÇDA .
- Tetik Kabil, A. (2005). Türk örnekleme ile yapılan Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği geçerlik çalışması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Tortamış Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5, 127-139.

- Volkmar, F.R., Reichow, B. & McPartland, J.(2012). Classification of autism and related conditions: progress, challenges, and opportunities, *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14, 229-237.
- Wall, K. (2010). *Autism and Early Years Practice*. London: Sage Publications.
- Wetherby, A.M. & Prizant, B.M.(2001). Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Infant/Toddler Checklist 30 Temmuz 2014 tarihinde http://firstwords.fsu.edu/pdf/Checklist_Scoring_Cutoffs.pdf adresinden edinilen bilgi.
- WHO (2014). <http://www.who.int/classifications/icd/icd10updates/en/> 30 Temmuz 2014'te edinilen bilgi.
- Wilkinson, L.A. (2010). *A best practice guide to assessment and intervention for autism and asperger syndrome in schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Williams, C. & Wright, B. (2004). *How to live with autism and Asperger syndrome*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wolkmar, F.R. & Wiesner, L.A.(2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Worley, J.A. & Matson, J.L. (2012). Comparing symptoms of autism spectrum disorders using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-V diagnostic criteria, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 965-970.
- Yıkgeç, A. (2005). *A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) on a Turkish sample*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Young, R. L., & Rodi, M. L. (2013). Redefining autism spectrum disorder using DSM-5: The implications of the proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 758-765.
- Zanbak, H. (2007). *Özel eğitimde yönlendirme ve değerlendirme problemleri*, Özürlüler Kongre Bildirileri Kitabı. İstanbul: Özürlüler Vakfı Yayınları.
- Zwaigenbaum, L. (2011). Screening, risk, and early identification of autism spectrum disorders, D. G. Amaral, G. Dawson, D. H. Geschwind (Eds), *Autism spectrum disorders* (ss.75-90). New York: Oxford University Press, Inc.
- Zwaigenbaum, L. & Stone, W. (2006). Early screening for autism spectrum disorders in clinical settings, T. Charma & W. Stone (Eds), *Social and communication development in autism spectrum disorders early identification, diagnosis, and intervention* (ss. 88-115) New York: The Guilford Press.

BÖLÜM 3

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN
BİREYLERE YÖNELİK EĞİTİM
ORTAMLARI
VE DÜZENLEMELER

YRD. DOÇ. DR. AYSUN ÇOLAK





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK EĞİTİM ORTAMLARI VE DÜZENLEMELER

3.1. GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireylerde olduğu gibi otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerde de eğitim ve ev ortamları uygun şekilde yapılandırıldığında, işlevsel eğitim programları geliştirildiğinde, öğretim süreci bireysellik esasına göre hazırlandığında, bağımsız yaşam becerilerinin edinilmesi ve toplumsal bütünleşme bağlamında önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. OSB olan bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak ilkokul ve ortaokul eğitimini kapsayan okul dönemi ve yetişkinlik dönemindeki iş ve meslekî eğitim programları da dâhil olmak üzere yaşam boyu süren ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti alabilmeleri önemlidir. Nitelikli özel eğitim hizmetlerin sağlanması ise her bir dönemde OSB olan bireyin yaşına, özelliklerine, yeterliklerine ve gereksinimlerine göre işlevsel eğitim-öğretim programlarının oluşturulması, program sayısının artırılması ve çeşitlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı, 2008; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). Türkiye’de OSB olan çocukların eğitim-öğretim hizmetlerine yönelik yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY) (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) eğitim ortamlarında uygulanacak programlar hakkında, *“Zorunlu öğrenim çağındaki otistik bireyler için açılan otistik çocuklar eğitim merkezlerinde bireylerin öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla Bakanlıkça hazırlanmış özel eğitim programı uygulanır. Bu program temel alınarak BEP hazırlanır.”* (Madde 40-b,1) şeklinde OSB olan çocukların eğitimlerinde öncelik verilmesi gereken beceriler ve bu becerilerin öğretimine yönelik hazırlanması gereken programlar hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitimi; onların topluma uyum sağlayabilmeleri için öncelikle kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk becerilerini (National Research Council, 2001) öz bakım, günlük yaşam ve sosyal becerileri ardından da akademik becerileri onlara kazandırmakla başlar (Simpson, de Boer-Ott ve Smith-Myles, 2003, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı, 2008). Alanyazın incelendiğinde, konuyla ilgili çalışmalarda yer alan OSB tanılı çocukların eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken en önemli ve en yaygın unsurlar (Barnes, O’Flynn ve Saile, 2009; Corsello, 2005; Dunlop, Iovannone ve Kincaid, 2008; Eikeseth, Hayward, Gale, Gitlesen ve Eldevik, 2009; Frea ve Mc Nerney, 2008; Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009; Hall, 2009; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Kurth ve Mastergeorge, 2009; Sucuoğlu, 2003) Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: OSB Tanılı Çocukların Eğitim Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gereken En Önemli ve En Yaygın Unsurlar

- ▶ Eğitime mümkün olduğunca erken (1,5-2 yaş) başlanmalı
- ▶ Yoğun ve sürekli olmalı
- ▶ Bireysel özelliklere ve gereksinimlere uygun olmalı
- ▶ Ailenin katılımı sağlanmalı
- ▶ Özel bir program kullanılmalı
- ▶ Bilimsel dayanaklı uygulamalar olan uygulamalı davranış analizine dayalı yöntem ve tekniklere yer verilmeli
- ▶ Öncelikle ve ağırlıklı olarak birebir eğitime sonrasında giderek küçük grup ve büyük grup eğitimine başlanmalı
- ▶ Gerektiğinde görsel desteklerden ve alternatif/destekleyici iletişimden yararlanılmalı
- ▶ Destek olacak uzmanlarla iş birliği ile yürütülmeli
- ▶ Kazandırılan becerilerin genellenmesine ve davranış sorunlarının çözümüne yönelik planlamalar yapılmalı

OSB olan bireylerin eğitimlerinde öncelikle taklit, eşleme ve sınıflama; oyun, iletişim, ortak dikkat ve sosyal etkileşim; öz bakım ve akademik öncesi/akademik becerilerin yer verildiği özel bir programın hazırlanması ve bu programın haftada en az 35-40 saat süre ile yoğun bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Hazırlanan programın yoğun ve sürekli olarak uygulanabilmesi için iş bölümü yapılarak özel eğitim uzmanları, anne, baba, birincil bakıcı, sınıf öğretmeni, stajyer öğrenci ve gönüllüden oluşan bir ekip kurulması ve eğitimin bu ekip tarafından paylaşılarak sürdürülmesi gerekmektedir. OSB olan çocukların her biri aynı yaşta olsa bile birbirlerinden farklıdır, kendilerine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu farklılıklarından dolayı gereksinimleri de farklılaşmaktadır ve bu gereksinimlerinin karşılanabilmesi için farklı destek ve eğitim hizmetleri sağlanmalıdır (Dunlop, Iovannone ve Kincaid, 2008; Eikeseth, Hayward, Gale, Gitlesen ve Eldevik, 2009; Frea ve Mc Nerney, 2008; Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009; Hall, 2009). Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı, 2008). Okullarda OSB tanısı almış çocuk sayısının artması, sınıflarda etkili ve davranışsal destekli uygulamaların planlanması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır (Wilkinson, 2008). OSB olan bireylere yönelik hazırlanması ve uygulanması gereken eğitim-öğretim programlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere kitabın 6. bölümünde yer verilmektedir. Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin erken çocukluk döneminde, okul döneminde ve yetişkinlik döneminde devam ettiği ve bu bireyler için işlevsel eğitim-öğretim programlarının hazırlanarak uygulanması gerektiği eğitim ortamları ve düzenlemeleri ile bölüme dair öneriler bulunmaktadır.

3.2. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE SAĞLANAN EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI

Dünyadaki özel eğitim uygulamalarına bakıldığında, OSB olan bireylere sağlanan eğitim ortamları; a) özel özel eğitim okulları, b) resmî/devlet özel eğitim okulları, c) özel sınıflar/otizm sınıfları ve d) normal gelişim gösteren akranlarla birlikte buldukları kaynaştırma ortamları olarak çeşitlilik göstermektedir (Fein ve Dunn, 2007; <http://autism.about.com>; Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı, 2008).

OSB olan çocukların yukarıda belirtilen eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde bu çocukların özellikleri, yeterlikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri, gereksinimleri ve hatta ailesi ile yaşadığı çevrenin özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önemlidir (Çuhadar, 2013). Bu da OSB olan çocukların eğitsel değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Ülkemizde OSB olan çocukları da kapsayan özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirilmesi ve tanınması, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, Madde 7-2 (Değişik: 14.3.2009/27169 RG). Aynı yönetmeliğin (Madde 7-1); "Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir." şeklinde belirtilmektedir. Eğitsel değerlendirme sonucunda çocuğun özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak çocuğa uygun olan eğitim-öğretim kurumu belirlenir. Özel gereksinimli çocuğun hangi eğitim kurumuna gideceği belirlendikten sonra ise o çocuğun kuruma yerleştirilmesi süreci başlar. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmî okul veya kuruma yerleştirir (ÖEHY, 2006, Madde 12-1 (Cümle eklenmiştir: 14.3.2009/27169 RG). Aynı yönetmeliğin (Madde 12-2)'de özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi konusunda açıklamalar yer almaktadır. Örneğin, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdaki en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir." (Madde 12-2-a); "Yerleştirme, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır." (Madde 12-2-b). Ayrıca bir kuruma yerleştirilen özel gereksinimli çocuğun eğitimi sürecinde kurum değiştirme hakkı olduğuna dair aynı yönetmelikte şöyle bir açıklama yer almaktadır: "Eğitimin her aşamasında, bireyin gelişimi ve eğitim performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okula veya kuruma yerleştirilmesi kararı alınır" (Madde 12-2-f).

Tüm bu kararlara ek olarak, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, özel gereksinimli çocukların yerleştirildikleri kurumlarda alacakları destek eğitim türüne ve süresine ilişkin kararların da alınabileceği belirtilmektedir (Madde 21-d).

Yukarıda açıklanan özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirme ve yerleştirme sürecine ilişkin tüm açıklamalar otizm spektrum bozukluğu olan çocukları da kapsamaktadır. Aynı zamanda Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara sağlanan eğitim-öğretim ortamları OSB olan çocukların eğitim-öğretim ortamları ile paraleldir. Tablo 2’de de görüldüğü gibi Türkiye’de OSB olan çocuklara sağlanan eğitim ve öğretim ortamları; Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının bünyesinde yer alan otistik çocuklar eğitim merkezleri [(OÇEM), yeni ismiyle “Özel Eğitim Uygulama Merkezi”] genel eğitim okulunda özel sınıf, genel eğitim okulunda normal sınıf (kaynaştırma), MEB’e bağlı ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, evde eğitim-öğretim ve hastane okulu olarak sıralanabilir (Birkan, 2009; Çuhadar, 2010; Eraktan, 2007; Sucuoğlu, 2012; Türkiye’de Otizm Spektrum Bozuklukları ve Özel Eğitim, 2010; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

Tablo 2: Türkiye’de OSB Olan Çocuklara Sağlanan Eğitim ve Öğretim Ortamları

- ▶ Kaynaştırma Sınıfı-Genel Eğitim Sınıfı
- ▶ Özel Eğitim Sınıfı
- ▶ Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)= *Özel Eğitim Uygulama Merkezi*
- ▶ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- ▶ Evde Eğitim-Öğretim
- ▶ Hastane Sınıfı/Okulu

OSB olan çocuğa sahip ailelerin yukarıda belirtilen eğitim-öğretim ortamlarına ilişkin merak ettikleri pek çok soru bulunmaktadır. Örneğin:

- ▶ “Çocuğum için en iyi ortam hangisidir?”
- ▶ “OSB olan çocuk için genel sınıf ortamlarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitilmesi mi yoksa ayrı bir okulda akranlarından ve toplumdan ayrı kalarak ayrılaştırılmış biçimde eğitilmesi mi iyi?”

Bu sorulara cevap ararken birçok etkeni göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Sadece çocuğun güçlü ya da zayıf yönleri değil; *ailenin sosyo-ekonomik durumu, beklentileri, okulun ailenin yerleşim bölgesine yakınlığı, eğitim ortamlarında görev alan öğretmenlerin ve diğer uzmanların OSB konusundaki bilgileri ve deneyimleri, eğitim ortamlarındaki fiziksel düzenlemeler ve öğretim materyalleri* gibi etmenler OSB olan çocuk ve ailesi için en uygun eğitim ortamlarının belirlenmesinde önemlidir (<http://autism.about.com/od/termsanddefinitions/a/autiesupport.htm>). OSB olan çocuğa sahip aileler, çocuklarını herhangi bir eğitim ve öğretim ortamına yerleştirmeden önce Tablo 3’te yer alan sorulara cevap aramalıdır (<http://autism.about.com/od/termsanddefinitions/a/autiesupport.htm>).

Tablo 3: OSB Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Çocukları İçin Eğitim Ortamı Belirlerken Dikkate Almaları Gereken Sorular

- ▶ Kaynaştırma mı? Özel sınıf mı? Devlet okulu mu? Özel okul mu? Hangisi çocuğunuz için en iyisidir?
- ▶ Çocuğunuz sizinle sözlü olarak iletişim kurabiliyor mu?
- ▶ Dikkatini ve ilgisini size verebiliyor mu?
- ▶ Çocuğunuzun akademik becerileri nasıldır?
- ▶ Sizce çocuğunuz büyük gruplara alışabilir mi?
- ▶ Çocuğunuz çevresindeki işitsel, görsel, dokunsal, koku, tat gibi duyuşsal uyarılara tepki veriyor mu?
- ▶ Çocuğunuzun bir kişiye, nesneye ya da olaya karşı odaklanma güçlükleri var mı?
- ▶ Çocuğunuzun geçmişte eğitim aldığı genel/normal sınıflarda yaşadığı zor zamanları oldu mu?
- ▶ Devlet okulu size ve çocuğunuza yönelik ne tür programlar uygulayabilir ya da ne tür hizmetler verebilir?
- ▶ Sizce devlet okulundaki programlar çocuğunuzun gereksinimlerine ve yeteneklerine ne kadar uygundur?
- ▶ Size yakın bir yerleşim alanında bulunan ve bütçeniz için daha ekonomik olan özel ya da devlet okulu seçenekleriniz var mı?

Ailelere çocuklarının eğitim alacakları eğitim ortamlarının belirlenmesine yönelik olan yukarıdaki soruların dışında, çocuklarının eğitim-öğretim programlarının başarılı olabilmesi için bazı temel unsurlardan da bahsetmek önemlidir. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için başarılı bir eğitim programında olması gereken bazı temel unsurlar:*

- ▶ Çocuğunuzun öğretmeni (özel eğitim öğretmeni veya sınıf öğretmeni olsun) hem OSB olan çocukların eğitimine ilişkin bilgili hem de bu çocuklarla çalışma deneyimine sahip olmalıdır.
- ▶ Çocuğunuzun öğretmeni okul idaresinden tam destek almalı ve gereken durumlarda kaynaklara, öğretim materyallerine erişmesi mümkün olmalıdır.
- ▶ Çocuğunuzun öğretmeni (kendi yeteneklerine ve kaynaklarına dayalı ve okulun politikasına göre) çocuğunuzun bireyselleştirilmiş eğitim programındaki gereksinimlerini ve güçlü yönlerini dikkate alarak program hazırlayabilmeli ya da müfredatı değiştirebilmelidir.
- ▶ Çocuğunuzun sınıfında kullanılan çeşitli öğretim stillerini ve yöntemlerini gözlemleyebilmelisiniz.
- ▶ Beden eğitimi, Türkçe, özel eğitim öğretmeni gibi diğer branş öğretmenleri çocuğunuzla çalışmak istediklerinde kaynaklara ve desteklere ulaşabilmelidirler.
- ▶ Öğretmenlerin çocuğunuzun akademik ve sosyal olarak desteklediklerine ve çaba gösterdiklerine ilişkin kanıtlar görmelisiniz.
- ▶ Konuşma, fizyoterapi ve iş-uğraşı terapisi gibi destekleyici tedaviler okulun sitesinde mevcut olmalı ve size ücretsiz sunulmalıdır (www.autism.about.com).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin sunulmasında özel kurumlardan yararlanılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2006) Madde 4-(ü) “**Özel eğitim okul ve**

kurumları: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Bakanlığa bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumları” olarak tanımlanmaktadır. Gerek özel eğitim gerekse diğer eğitim-öğretim konularında açılacak olan bu kurumlara ilişkin 2007 yılında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu yürürlüğe girmiştir (Vuran ve Ünlü, 2013). Bu Kanunun amacı, “Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına kurum açma izni verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, kurumlara yapılacak malî destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir” olarak belirtilmektedir (Madde 1) (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Özel eğitim hizmeti veren tüm kurumların açılması, kapatılması ve işleyişleri gibi yönetsel düzenlemeler bu maddede açıklanmaktadır.

1980 ve 1990’lı yıllara kadar otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sadece özel eğitim ortamlarında ya da kliniklerde eğitim alabilecekleri yönünde görüşler ağırlıktayken, artık günümüzde otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgilerin artması ile genel eğitim ortamlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de uygun eğitim ortamları olduğu görüşü savunulmaktadır (Sucuoğlu, 2012). OSB olan çocukların küçük bir bölümü de olsa genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldıkları *kaynaştırma uygulamalarında* eğitimlerine devam etmektedirler. Tıbbî modelden sosyal modele ve insan hakları yaklaşımına geçişe doğru yaşanan değişiklikler, insan haklarına yapılan vurgularla birlikte uluslararası antlaşmalarda ele alınan “eşit eğitim fırsatı” ve özellikle “çeşitlilik ortamında eğitim” gibi konular “*bütünleşme*” (inclusion) kavramının da giderek yaygınlaşması sonucunu ortaya çıkarmıştır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı ve Sardohan-Yıldırım, 2012). Bu ortamlarda OSB olan çocuklar sürekli akranları ile birlikte oldukları için sosyal etkileşimleri, dil ve iletişim becerileri, oyun becerileri gibi öncelikli becerileri gelişmektedir

(Batu ve Uysal, 2009; Batu, 2011; Fein ve Dunn, 2007; Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders, 2010; Sucuoğlu, 2003; 2012). Kaynaştırma uygulamalarının OSB olan çocuklarda etkili ve verimli olabilmesi için okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar bu çocuklara özel ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması, gereksinimleri doğrultusunda destek eğitim sağlanması ve amaçlara uygun öğretim materyalleri sağlanması gerekmektedir (Fein ve Dunn, 2007; Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders, 2010; Gürsel, 2011; Kargın, 2008; Sucuoğlu, 2006). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında görev alacak kişilerden sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve anne-baba ve çocuğun kendisi önemli ve çekirdek kişilerdir. Bu kişilerle birlikte konuşma ve dil terapisti, fizyoterapist, iş ve uğraş terapisti ya da psikolog gibi diğer meslek elemanları da BEP hazırlanmasında olması gereken kişilerdir ve bu meslek grubundaki her üye, çocuk hakkında veriler toplayarak kendi meslekî deneyimlerini paylaşırlar (Gürsel, 2011; Şahin, Yaban ve Acar, 2011).

OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim aldıkları kaynaştırma ortamlarında çocuğa ve ailesine destek sağlayacak olan özel eğitim uzmanının, kaynaştırma sınıf öğretmenin, destek hizmetleri sağlayan diğer uzmanların ve okul yönetiminin iş birliği içinde çalışması önemlidir (Batu ve Uysal, 2009; Batu, 2011; 2010; Çuhadar, 2010; Diken, 2008; 2011; Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders, 2010; Simpson, de Boer-Ott ve Smith-Myles, 2003; Sucuoğlu, 2012). Kaynaştırmada başarı, sadece sınıf öğretmenin çabalarıyla değil ekipte yer alan diğer kişilerin rollerini yerine getirmeleri ve sorumluluğu paylaşmalarıyla ilgilidir. Her ne kadar öğretmen sınıf içinde başarıyı yakalamak için çabalasa da diğer uzmanlarla iş birliği yapmak başarılı bir kaynaştırmanın anahtarıdır (Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Wolfe ve Hall, 2003; Voltz, Brazil ve Ford, 2001).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları konusunda özel gereksinimli bireylere ve ailelerine, alanda çalışan öğretmen ve yöneticilere ilişkin yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, **kaynaştırma yoluyla eğitim** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) Madde 23-(1) "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şekilde tanımlanmaktadır. Aynı maddenin (2) fıkrasında da aşağıdaki kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konusunda açıklamalara yer verilmiştir:

- a) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.*
- b) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.*
-
- g) *Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.*
- ğ) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.*

- h) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.*
- ı) *Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.”*

Yukarıda da belirtildiği gibi, özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte nitelikli ve işlevsel düzeyde eğitim-öğretim alabilmeleri için okulda ve sınıfta o çocuğa yönelik fiziksel ve sosyal düzenlemelerin yapılması esaslarına dayanır. Bu konuda yürürlüğe girmiş yasa ve yönetmeliklerde belirtilen tüm düzenlemeler, OSB olan çocuklara sağlanan eğitim-öğretim düzenlemelerini ve bu çocukların fırsat eşitliği yönündeki tüm haklarını da kapsamaktadır. OSB olan bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren ilkökul-ortaokul eğitimini kapsayan ve temel eğitim sayılan okul dönemine; iş ve meslek eğitimi ile yükseköğretimi kapsayan yetişkinlik dönemine kadar yaşam boyu süren ve nitelikli özel eğitim hizmetleri almaları esastır. Bu görüş doğrultusunda, OSB olan çocukların erken çocukluk dönemlerinde gelişimlerinin ve yeterliklerinin desteklenmesi ve bu çocukların ileriki okul dönemlerine hazırlanmaları sağlanmalıdır. İzleyen bölümde erken çocukluk ve OSB olan çocukların erken çocukluk dönemlerine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.2.1. Erken Çocukluk Dönemi

“Erken çocukluk”, “erken eğitim”, “erken çocukluk eğitimi” kavramları, çeşitli ülkelerde farklı yılları kapsayan biçimde tanımlanmasına karşın Türkiye’de, genellikle “okul öncesi” kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde 0-72 aylık (0-6 yaş) çocukların eğitimlerini kapsayan okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir (Erdoğan, 2010; Güven ve Efe Azkeskin, 2010). Bu aşamadaki eğitim, çocuğun gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen sistemli ve planlı her türlü eğitim etkinlikleridir. Erken eğitim insan yaşamındaki diğer dönemlerin temelini oluşturan ve toplumsallaşma sürecinin ilk adımı olan önemli bir dönemdir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010). Birkan (2009) ise, erken eğitimin 0-3 (0-36 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için “erken çocukluk dönemi eğitimi”; 3-6 yaş (37-72 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için ise “okul öncesi eğitim” olarak iki aşamaya ayrıldığını belirtmektedir. Erken eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda verilmeye başlanan okul öncesi eğitimin çocuğa, ailesine ve topluma sağladığı yarar tartışılmaz bir gerçektir. Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010). Ayrıca gelişimsel ve sosyo-ekonomik düzey farklılığından ortaya çıkan eşitsizlikleri giderebilmek ve gelişimin olumlu yönde olmasını sağlamak için erken çocukluk yıllarında uygulanan programlara gereksinim

bulunmaktadır. Erken çocukluk yaşlarında hazırlanan ve uygulanan erken eğitim programları, çocuğun ileri yaşlarında ailesine büyük yük getirecek ekonomik ve sosyal kayıpları da en aza indirmektedir. Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan bu dönemde, çocuğun gelişimsel özellikleri desteklenmeli ve onun var olan performansı daha yukarıya çıkarılmalıdır. Bu da çocuğa sunulacak olan erken eğitim hizmetleri ile mümkündür. Erken çocukluk eğitiminde sunulan hizmetlerle, çocuğa zengin uyaranlar ve uygun çevre koşulları sağlanarak gelişimleri desteklenmektedir. Bu destekler, hem normal gelişim gösteren hem de engelli olan çocuklar için önemlidir (Diken, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara bakım ve eğitim hizmeti veren çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar, 26 Temmuz 2014 tarihinde 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” kapsamında hazırlanan yasa ve yönetmeliklerle, resmî ve özel kuruluşlar tarafından açılmaktadır (MEB, 2014). Bu Yönetmeliğin (Madde 4-1)’inde “**Okul öncesi eğitim kurumu:** Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını” olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları; a) Kurum temelli ve b) Ev temelli eğitim modellerine dayalı eğitim vermektedir. Kurum temelli eğitim modellerinin büyük bir bölümü Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar resmî ve özel kurumlar olarak iki başlık altında incelenebilir: Resmî kurumlar; a) Bağımsız anaokulları (3-6 yaş), b) İlköğretim okulları bünyesindeki ana sınıfları (5-6 yaş), c) Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları (3-6 yaş) ve d) Çocuk kulüpleridir (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince hazırlanan Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2014). Özel kurumlar; a) Tüzel kişiler tarafından açılan eğitim kurumlarıdır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlar; a) Çocuk yuvaları (0-12 yaş), b) Kreş ve gündüz bakımevleridir (0-6 yaş). Devlet kuruluşlarına ek olarak Sivil Toplum Kuruluşları da farklı devlet kuruluşları ile iş birliği ya da tek başına farklı hizmetler vermektedir (Erdoğan, 2010).

Günümüzde gelişimsel yetersizliği olan çocukların da eğitilebilecekleri düşüncesindeki artış, erken eğitimin önemini bir kat daha arttırmıştır. Erken çocuklukta özel eğitim, 0-6/8 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan ya da bu riski taşıyan çocuklar ve ailelerine sunulan uzman destekli eğitim hizmetlerinin verilmesi sürecidir (Diken, 2012). Gelişim riski taşıyan çocuklar için yaşamın ilk yıllarında gerekli destek ve eğitimin sağlanamadığı durumlarda gelişimleri gecikmekte ve akranlarıyla aralarında gelişimsel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde gelişimlerini destekleyecek uygun ortam sağlanamadığında sosyal ya da çevresel açıdan risk altında olan çocuklar, daha ileri yaşlarda ve okul dönemlerinde özellikle akademik becerilerle karşılaşmaya başladıkça ve bu becerilerin düzeyi yükseldikçe sosyal ve bağımsız çalışma davranışlarında zorlanmakta, akranlar arasındaki farklılıklar da belirginleşerek sosyal kabul görme oranlarında düşmeler görülebilmektedir (Batu, 2011; Birkan, 2009). Bu durumlara ek olarak, akranlarına göre daha fazla okul başarısızlığı yaşayabilmektedir (Birkan, 2009). Oysa gelişimsel yetersizlik tanısı olan ya da risk altındaki okul öncesi dönemi çocuklarının, tüm gelişimsel alanlarını destekleyici nitelikte erken eğitim almaları durumunda

taniya özgü belirtiler ortadan kalkabilmektedir (Dawson, 2008; Güleç-Aslan, 2011; Güven ve Efe Azkeskin, 2010; NRC, 2001; Perera, Weerasinghe, de Silva, Weliwatta ve Dharmalatha, 2007). Önceki yıllarda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tanılanmasında güçlükler yaşanıyor ve okula başlayana kadar tanı konamıyordu. 1980'li yıllardan başlayarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara daha kolay ve daha erken tanı konmaya başlanmış, tanılanma yaşı 18-24 aya kadar inmiştir. Günümüzde OSB tanısının erken yaşlarda konulabilmesi ve özelliklerinin erken belirlenebilmesi sonucunda okul öncesi dönemde eğitimin önemi artmıştır. Bunun sonucunda da bazıları doğrudan OSB olan küçük çocuklar için bazıları ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için geliştirilmiş ve özellikle OSB olan çocukların da yararlanabildiği erken eğitim programları geliştirilmiştir (Sucuoğlu, 2003). Ayrıca çocuklarda özellikle üç yaşa kadar olan dönemde beyin gelişiminin hâlen sürüyor olması, erken eğitimin olumlu etkilerini arttırmaktadır. Bununla birlikte; sunulan eğitimlerin bilimsel dayanaklı olması, ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması, uzmanlarla iş birliği içinde çalışılması ve aile bireylerine psikolojik desteklerin sunulması erken eğitimin yararlarını daha da arttırmaktadır (Dawson, 2008; Güleç-Aslan, 2011; Güven ve Efe Azkeskin, 2010; NRC, 2001; Perera, Weerasinghe, de Silva, Weliwatta ve Dharmalatha, 2007). Erken yıllarda eğitime başlanması ve çocuğun özelliklerine uygun eğitim programlarının uygulanması ile çocukların akranlarıyla birlikte okul ortamlarından yararlanmaları kolaylaşmaktadır (Sucuoğlu, 2003). Ayrıca Eripek (2011), araştırmaların erken çocukluk eğitimi programlarının, iyi bir biçimde hazırlanmış amaçlarla planlandığında ve iyi bir biçimde planlanmış değerlendirmeleri içerdiğinde yaşamları; sosyo-ekonomik dezavantajlar, aile sorunları ve tanılanmış yetersizlikler tarafından tehdit altında olan çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yönünde bulgularla sonuçlandığını belirtmiştir.

Erken eğitimin özellikle özel eğitimdeki bu önemli katkıları ülkemizde gerçekleştirilen yasal düzenlemelere de yansımıştır. İlk olarak 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (KHK), tanısı konmuş özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hâle getirilmiş ve bu zorunluluk bu kanuna dayalı olarak yayımlanan özel eğitim hizmetleri yönetmeliklerinde yer almıştır (Eripek, 2011). Örneğin, 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2009 ve 2012'de çeşitli değişikliklerle tekrar yayımlanmıştır. Yönetmeliğin 29. Maddesi-(1) "37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bu bireyler için okul öncesi eğitim Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile velisinin yazılı onayı doğrultusunda eylül ayı sonu esas alınarak 78 aya kadar uzatılabilir. e-Okul sistemi üzerinden kayıt yapılan ve okul öncesi eğitim süresi uzatılan çocuklar velisinin resmî başvurusu ve il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile uygun kuruma yerleştirilir." (Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) şeklinde okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerine ilişkin önemli bir açıklama bulunmaktadır. 2014 yılında taslak olarak yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği Taslağı'nda, "37 aydan gün alan ve 69 ayını doldurmamayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesinde eğitim süresi bir yıl daha uzatılabilir" (Madde 13-b) şeklindeki açıklama okul öncesi eğitimin zorunlu

olduğunu ve eğitim süresinin de önemini vurgulamaktadır. Aynı yönetmelikte, özel gereksinimli çocukların devam edebileceği okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin şu açıklama yer almaktadır: *“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta veya özel eğitim sınıflarında sürdürmeleri esas olmakla birlikte 37-66 ay arasındaki çocuklar için özel eğitim anaokulu, 48-66 ay arasındaki çocuklar için okul ve kurumlar bünyesinde özel eğitim anasınıfları açılabilir.”* (ÖEHY, 2006, Madde 29-2) (Değişik 21.7.2012/28360 R.G.)

OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada oldukları eğitim ortamlarında buldukları zaman bu çocuklara olumlu yönde katkısı olmaktadır (Batu ve Uysal, 2009; Batu, 2010; 2011; Çuhadar, 2010; Sucuoğlu, 2003). Bu olumlu katkının sürekliliğini sağlamak için de kaynaştırma uygulamalarında, OSB olan çocukların daha sonra normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu genel eğitim kurumlarına gidebilmelerini sağlamak amacıyla sosyal becerilere ve sosyal işlevlere odaklanılması gerekmektedir. (Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Noland, Cason ve Lincoln, 2007; Sucuoğlu, 2003). Genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin ve ilgili personelin bu beceri ve davranışların öğretimi konusunda bilgilendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Gelişimsel yetersizlik semsiyesinin altında yer alan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeleri, davranış problemlerinin azaltılarak gereksinimleri olan beceriler kazanabilmeleri, uygun eğitim programlarıyla bütünleştirilmiş, yapılandırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının aile katılımı ile erken yaştan itibaren sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. (YGB Destek Eğitim Programı, 2008). Ülkemizde 1970’li yıllarda okul öncesi dönemindeki özel gereksinimli çocuklara bazı sivil toplum örgütleri ve üniversiteler bünyesinde çeşitli program ve uygulamalar içerisinde özel eğitim hizmetleri sağlanmaya başlanmıştır (Eripek, 2011). Günümüzde de bu çocuklar ve dolayısıyla OSB olan çocuklar, Erdoğan’ın (2010) belirttiği okul öncesi eğitim kurumlarına özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitim-öğretimlerini sürdürmek amacıyla yerleştirilmektedirler.

Erken eğitimde önemli olan ve OSB olan çocuklara da gereken durumlarda sağlanan bir başka eğitim ortamı ve hizmeti evde eğitimidir. Bu hizmet konusunda ÖEHY’nin 34. Maddesi’nde (Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) şöyle açıklamalar yer almaktadır:

“(1)“Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır.”

- a) *Evde eğitim hizmetleri özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından planlanır.*
- b) *(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) “b) Özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından evde eğitim hizmeti almasına karar verilen bireylerin kaydı ilköğretim kurumuna, ortaöğretim kurumuna veya özel eğitim merkezi (okul) yapılır. Bu öğrenciler için okula/merkeze (okul) devam etme şartı aranmaz.”*

- c) *Bu hizmetler, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen tarafından sürdürülür. Ancak, bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda okul öncesi, sınıf ve alan öğretmenleri de görevlendirilir.*
- ç) *Evde eğitim hizmetinden yararlanan birey, kayıtlı bulunduğu okulda uygulanan öğretim programlarından sorumludur. Ancak BEP geliştirme birimince, bu programlara dayalı olarak bireyin eğitim performansına göre, ihtiyaç duyduğu alanlarda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır.*

Özel gereksinimli çocuklara sağlanan evde eğitimde, ailelerin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve eğitimin her aşamasına katılımları ve aile-öğretmenin iş birliği planlanır. Bireyin evde eğitim almasını gerektiren şartların ortadan kalkması durumunda bu hizmet sona erdirilir. Bu eğitim hizmetinden gereksinimi ve özellikleri dikkate alınarak OSB olan çocuklar da yararlanmaktadır. Ev-uzman iş birliğine dayalı yoğun ev programları da ülkemizde sınırlı da olsa uygulanmaktadır. Örneğin, OÇİDEP (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009).

3.2.2. Temel Eğitim Dönemi (İlkokul, Ortaokul)

İlkokul ve ortaokul dönemlerini kapsayan temel eğitim dönemi özel eğitimde de önemli bir eğitim-öğretim kademesidir. 2012 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Madde 4-z) fıkrasına bağlı bir açıklamada “**zorunlu öğrenim**” terimi geçmektedir: (aa) (Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için zorunlu öğrenim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim döneminde başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim süreci*” olarak ifade edilmiştir. Bu madde de belirtildiği gibi, ilkokul ve ortaokul dönemi özel gereksinimli bireyler için zorunlu öğrenim kademesidir. Özel gereksinimli çocukların sınıflamasında yer alan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar da zorunlu öğrenim süresi boyunca ilkokul ve ortaokul eğitim ortamlarında eğitimlerine devam etme hakkına sahiptirler. Bu çocuklar, ilkokul ve ortaokul dönemlerinde de bilişsel alandaki yetersizlikler, yoğun davranış problemleri ve benzeri diğer özellikleri nedeniyle daha çok küçük grup öğretimine ya da bireysel öğretime gereksinim duymaktadırlar. Bu çocuklar özel eğitim okullarına ya da genel eğitimdeki ilkokul ve ortaokul bünyesindeki özel sınıflara devam etmektedirler. Ayrıca gereksinimleri temel alınarak okul dışı ortamlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla bir araya getirilmektedirler. Bu kurumlarda programlar, çocuğun gereksinimlerine ve özelliklerine odaklaşmakta, bir yetişkin/bir çocuk (1:1) modelini ve okul öncesi dönemde de önerildiği gibi yoğun anne-baba katılımını gerektirmektedir (Sucuoğlu, 2003). OSB olan çocukların ilkokul ve ortaokul’da normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları önemlidir; ancak, OSB olan çocukların tipik özellikleri olan davranış problemleri nedeniyle bu çocukların akranları arasındaki sosyal kabulleri yetersiz olabilmektedir. Bunun önlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı yürütülebilmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin ve okuldaki diğer tüm personelin OSB olan çocukların özellikleri, etkili öğretim yöntemleri ve problem davranışlara müdahale yöntemleri gibi konularda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Sadece öğretmenler değil

okuldaki tüm normal gelişim gösteren çocuklar ve bu çocukların aileleri de OSB konusunda bilgilendirilerek kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu çalışmaların planlanması ve yürütülmesi okul yönetiminin sorumluluğu ve denetimindedir. İlkokul ve ortaokul eğitim kademelerinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarında başarılı olmak ve her iki çocuğun (OSB ve normal gelişim gösteren) da gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayabilmek için OSB olan çocuğa bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, öğrenci performanslarının belirlenmesi, öğretmenlerin olumlu rol modelleri olmaları, sınıftaki diğer öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmesi, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile olumlu etkileşerek eğitime aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilere bulunduğu ortama ait olma duygusunun yaşatılabilmesi ve kişi ya da kurumlarla iş birliği yapılması gerekmektedir (Wolfe ve Hall, 2003; Wood, 2002).

OSB olan çocuklar erken çocukluk dönemindeki eğitim kurumlarındaki eğitim süreçlerini tamamladıktan sonra bir üst eğitim kademesi olan ilkokul ve ortaokul dönemindeki farklı kurumlarda özel eğitim hizmetleri alabilmektedirler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ilkokul ve ortaokul dönemlerindeki özel eğitim hizmetlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Yönetmeliğin Madde 30-(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.):

- “(1) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ilkokul ve ortaokul kademesindeki eğitimlerini öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ilkokul ve ortaokullarda da sürdürebilirler.*
- (2) İlkokul ve ortaokul kademesindeki genel eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirilmeyecek durumda olan bireyler ise eğitimlerini, gelişim alanlarındaki performans düzeylerine göre hazırlanmış eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında sürdürürler.*
- (3) Ortaokulları tamamlayan öğrenciler genel, meslekî ve teknik ortaöğretim okullarına, özel eğitim programı uygulayan özel eğitim okul/kurumlarını tamamlayan öğrenciler özelliklerine uygun okul ve kurumlara yönlendirilirler.*
- (4) Çeşitli nedenlerle ilköğretim kurumlarını tamamlayamayan ve mecburi ilköğretim çağı dışına çıkan bireyler Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulunda eğitimlerini sürdürebilirler. Özel eğitime ihtiyacı olduğunu Özel Eğitim Hizmetleri Kurulundan alınacak belge ile belgelendirenlerde yaş kaydı aranmaz. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim sürecinde ve başarılarının değerlendirilmesinde bu Yönetmeliğin 24 üncü maddesindeki hükümler doğrultusunda özel tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.”*

İlk ve ortaöğrenimi kapsayan özel eğitim hizmetlerine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Aynı yönetmelikte, lisedeki özel eğitim hizmetlerine ilişkin şu şekilde açıklama yer almaktadır: *“(1) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ortaöğretimlerini, öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada genel ve meslekî ortaöğretim kurumlarında sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan*

bireyler için açılan ortaöğretim kurumlarında da sürdürülebilirler.” (ÖEHY, 2006, madde 31). Belirtilen bu hizmetler Millî Eğitim Bakanlığına ya da özel şahıslara veya sivil toplum kuruluşlarına bağlı kurumlarda verilmektedir. İzleyen bölümde bu kurumlara yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Özel Eğitim Sınıfları

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitim-öğretim aldıkları temel eğitim kademelerinden biri de özel eğitim sınıfıdır. Özel eğitim sınıfı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) Madde 4-v) "**Özel eğitim sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları" şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı yönetmeliğin, Madde 25-(1) "**Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla her tür ve kademedeki resmî ve özel okul ve kurumlarda, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından özel eğitim sınıfları açılabilir.**" ve (2) **Bu okul ve kurumlarda, uygulanacak eğitim programı temel alınarak iki tür özel eğitim sınıfı oluşturulur.**" şeklinde özel eğitim sınıflarının açılmasına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Aynı yönetmelikte bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıflarına ilişkin, Madde 26-(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) (1) "**Zorunlu öğrenim çağındaki bireylerden ilköğretim kurumları programlarını veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edebilecek durumda olan bireyler için açılan özel eğitim sınıflarında, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:**

a) **Özel eğitim sınıflarında aynı tür yetersizliği olan öğrenciler eğitim görür.**

...

g) **Özel eğitim sınıfını tamamlayan öğrencilere kayıtlı bulunduğu okulu veya kurumu tamamlayan yetersizliği olmayan diğer öğrencilere verilen belge verilir.**

ğ) **Bu sınıflar ders, dinlenme, yemek ve diğer etkinlik saatleri bakımından okulda/kurumda uygulanan programa uyarlar.**

h) **Sınıfların okul/kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir.**

...

j) **Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde özel eğitim sınıfları açılabilir. Bu sınıflarda; okul veya kurumun eğitim programı, okulun fizikî şartları ve personel durumu, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizliği ve gelişim özellikleri ile bireysel yeterlilikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılır."**

şeklinde açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca ÖEHY'nin "Özel Eğitim Sınıfları" bölüm başlığının maddesinin (ç) bendinde; "**Zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler için açılan 1-4 ve 5-8**

inci sınıflarda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır. 1-4 ve 5-8 inci sınıflarda dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulur.” (Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) şeklinde OSB olan bireylerin özel sınıflara yerleştirilmelerine yönelik yeni değişiklikler açıklanmaktadır. Ayrıca OSB olan çocukların da bulunduğu özel eğitim sınıflarının mevcutlarına ilişkin yönetmeliğin aynı maddesinin (f)’de, “*Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşur. Ancak, otistik çocuklar için her tür ve kademedede açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf mevcudu en fazla 4 öğrencidir.*” (Madde 26-f) şeklinde açıklamalar yer almaktadır.

ÖEHY’de bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflarına ilişkin, Madde 27-(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.) (1) “*Zorunlu öğrenim çağındaki bireylerden ilköğretim veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edemeyecek durumda olan bireyler için açılan özel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde, aynı yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim okul ve kurumlarının mevzuat hükümlerinin yanı sıra aşağıdaki hususlar da dikkate alınır:*

- a) *Özel eğitim sınıflarında, aynı tür yetersizliği olan öğrenciler eğitim görür.*
- b) *Bu sınıflarda eğitim alan öğrenciler, yetersizlik türüne göre hazırlanan özel eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin BEP’leri hazırlanırken takip ettikleri bu eğitim programı temel alınır.*
- c) *Açılan özel eğitim sınıflarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır.”*

şeklinde sınıf ve program düzenlemeleri konusunda açıklamalar bulunmaktadır.

Özel Eğitim Uygulama Merkezleri

Ülkemizde OSB olan çocukların gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda eğitim-öğretim aldıkları ve ayrı bir kurum olma özelliği gösteren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri, 2004 yılında 2567 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesinin 16. maddesinde, “*ilköğretim okullarının bünyesinde açılmış ya da özel eğitim sınıfı seviyesinde faaliyet gösteren bağımsız olarak açılan, tıbbî ve eğitsel tanısı konulmuş otistik özellikler gösteren, 3-15 yaş grubundaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla kaynaştırma, grup ve birebir eğitim uygulayan özel eğitim kurumları*” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sistemimizde 2012 yılında yapılan yeni yasal düzenlemelerde OSB olan bireylerin eğitim haklarına yönelik değişiklikler de yapılmıştır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 11.04.2012 tarihli 28261 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu kapsamında zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır (4+4+4). 09.05.2012 tarih 401 sayılı (2012/20 numaralı) Genelge ile “*Özel Eğitimde Zorunlu Eğitim*” kapsamında değişiklikler duyurulmuştur. Bu genelgenin 6. maddesinde, “*Orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim ve uygulama okulu ile otizmi olan*

bireylerin öğrenim gördüğü Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri'nin "Özel Eğitim Uygulama Merkezi" olarak isimlendirilmesi ve bu merkezlerde eğitim ve öğretim hizmetlerinin birinci 4 yılın (1,2,3,4. sınıflar) I. Kademe; ikinci 4 yılın ise (5,6,7,8. sınıflar) II. Kademe olarak düzenlenmesine" karar verilmiştir (401 sayılı- 2012/20 numaralı- Genelge 2012).

Aynı genelgenin 10. maddesinde de, "Eğitim ve uygulama okulu ya da otistik çocuklar eğitim merkezini tamamlayan bireyler ile hâlen iş eğitim merkezine kayıtlı olan zorunlu öğrenim çağı içerisinde olan öğrencilerin Özel Eğitim İş Uygulama Merkezine kayıtlarının sağlanmasının" uygun olduğu açıklanmaktadır (401 sayılı- 2012/ 20 numaralı- Genelge 2012).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Özel gereksinimi olan bireylere ve dolayısıyla OSB olan çocuklara eğitim veren kurumlardan bir diğer kurum ise Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'(ÖERM)dir. Bu merkezler, OSB olan bireylerin konuşma ve dil güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla hizmet veren özel öğretim kurumlarıdır. Özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, 20/03/2012 tarihli ve 28239 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin hükümlerine göre açılır ve kapatılır. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim ve öğretim, yönetim, (Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656) engelli bireylere uygulanacak destek eğitim programları, (**Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656**) engel grupları ve dereceleri ile özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon birimi ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (**Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656**) engelli bireylere uygulanacak destek eğitim giderlerinin karşılanmasına ilişkin usûl ve esasları belirlemek amacıyla 18/05/2012 tarihli 28296 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte, daha önceki yönetmelikte kullanılan "özürlü" terimi "engelli" ibaresi olarak değiştirilmiştir. 2012 tarihinde yayımlanan her iki yönetmeliğin 3. maddesinin o) bendinde, özel eğitim merkezleri; "Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılamasonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen (**Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656**) engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu" olarak betimlenmektedir. Aynı maddenin g) bendinde de destek eğitim programı "Özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon biriminde ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitimine ihtiyacı olan bireylerin (**Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656**) engel grupları, dereceleri ve (Değişik ibare:RG-24/5/2013-28656) engel niteliği ile bireysel gelişim yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanmış ve Bakanlıkça onaylanmış eğitim programı" olarak ifade edilir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde verilen eğitim hizmetlerinin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, 28239 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 5. maddesinde şu şekilde açıklanmaktadır: “Özürli bireylerin Bakanlıkça belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmasını, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmelerini, dil ve konuşma güçlüğü ile zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duygusal ve davranış problemleri olan özürli bireylerin engellilik halinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması, temel öz bakım becerilerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini sağlamak için destek eğitimi çalışmaları yapmaktır.”

Yukarıda belirtilen çalışmaları yürütecek personel ve bu personelin görevleri yönetmeliğin 7. ve maddelerinde ayrıntılı olarak betimlenmektedir. Özürli bireylerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine kaydı ile ilgili açıklamalar yönetmeliğin 20. maddesinde, “engelli birey modülü” üzerinden yapıldığı belirtilmektedir. Bu merkezlerde verilen destek hizmetlerin ücretlendirilmesi konusu ise 22. maddede; “...Maliye Bakanlığınca belirlenen destek eğitim tutarı karşılığı bir aylık sürede verecekleri 8 saat bireysel ve/veya 4 saat grup eğitimi için ders ücreti belirlemezler. Ancak, velinin isteği üzerine özürli bireye daha fazla ders verilmemesi durumunda, bu derslere ilişkin ücret Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği hükümlerine göre belirlenir.” şeklinde açıklanmaktadır.

02.05.2006 tarihli ve 26156 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren *Özel Meslekî Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik*’te engelli bireylerin kabiliyetlerine göre bir işte meslekî eğitim alarak sosyal refah ve ekonomik açıdan gelişmelerini sağlamak amacıyla açılacak olan özel meslekî rehabilitasyon merkezlerini açma, devir, nakil ve kapatma, merkezde uygulanacak rehabilitasyon hizmetleri ve kurs programları, merkez personeli ve nitelikleri ile merkezin işleyişine ilişkin esaslar hakkında hükümler bulunmaktadır (Tural ve Çolak, 2013). Bu merkezlerde uygulanan programların içeriğine göre otistik çocuklara günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler gibi alanlarda öğretim yapılırken problem davranışların azaltılması ve değiştirilmesine yönelik hizmetler sunulmaktadır (Yıkımsı ve Özbey, 2009).

Türkiye’deki ÖERM’nin istatistik bilgilerine göre, %53.2’si yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylere hizmet vermektedir. Hizmet veren bu kurumların %52.7’si büyükşehirlerde bulunmaktadır (Tural ve Çolak, 2013). Türkiye’de OSB tanısı alan çocuk sayısı net olarak belirlenemediği için eğitim kurumlarına başvuran ya da devam eden OSB olan çocuk sayısına ve kurumlara ilişkin istatistik bilgileri kesin olarak bilinmemektedir.

Kaynaştırma uygulamaları erken çocukluk döneminde olduğu gibi ilkökul ve ortaokul dönemlerinde de önemlidir. Bu dönemde kaynaştırma uygulamalarının daha çok bilişsel yetersizlikler, yoğun davranış problemleri, işlevsel akademik becerilerinin öğretimlerine yönelik yapılması önemlidir

(Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Noland, Cason ve Lincoln, 2007; Sucuoğlu, 2003). Çeşitli ülkelerin raporlarında kaynaştırma eğitimi ilkokulda genellikle daha etkili olduğu; ancak ortaöğretime gelindiğinde ciddi problemler ortaya çıktığı ve özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren akranlar arasındaki farkı yaşla birlikte giderek arttığı belirtilmektedir. Bu nedenle, pek çok ülkede ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitiminin temel problemlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Baykoç-Dönmez ve Duman, 2011). 109

3.2.3. Yetişkinlik Dönemi

Lise ve sonrası dönemi kapsayan 18 yaş ve üzeri yaşlarda yetişkinlik dönemidir. Bu dönemde, iş ve meslekî gelişime yönelik gerek okul ortamlarında gerekse okul dışında yoğun bir biçimde toplumsal yaşamla ilişkili olarak örneğin meslekler hakkında bilgilerin sunulması önemlidir. Günümüzde meslekî gelişim, okul öncesi dönemden başlayıp emeklilik sonrasına kadar devam eden yaşam boyu süren bir süreç olarak görülmektedir. Bu görüş, Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi'nin (CEC) Meslekî Gelişimi ve Geçiş Bölümü (DCDT) tarafından benimsenmektedir. Okul dönemindeki öğrenciler için ilerleyen süreçte belli bir mesleği araştırma gereksinimi ve belli bir mesleğe hazırlanma daha önemli olmakta, başka program amaçları ortaya çıkmaktadır. Meslekî eğitim genellikle ortaokuldan sonraki düzeyde tercih edilmesine rağmen (halk eğitim merkezleri, toplumsal eğitim programları), özel gereksinimli öğrenciler örgün eğitimden ayrılmadan önce meslekî deneyimin ve beceri gelişiminin bazı türlerinden yararlanabilirler. Bu öğrenciler genellikle bu tür eğitim fırsatlarına yaşamlarının sonraki zamanlarında ulaşamayabilirler. Özel gereksinimli pek çok öğrenci, okul zamanlarında akademik odaklı eğitim aldıkları için herhangi bir meslekî beceri edinmeksizin okuldan ayrılmaktadır. Yetersizliği olan yetişkinlerde işsizlik oranı son yıllarda yüksek olmasına rağmen, özel gereksinimi olan pek çok birey genellikle bir işe yerleşmekte, eğitim ve öğretimlerine devam etmekte ve ailesinin ve/veya toplumun kendisinden beklediği rol ve sorumlulukları üstlenmeye başlamakta; ancak, çoğunlukla iş (işten kovulma, terfi vb.) ve aile yaşamında (ayrılık, boşanma vb.) meydana gelen değişimler, birçok birey için yeniden eğitim süreci gerektirebilir (Bozkuş Genç, 2014). Tüm bu dönemlere ve dönemler arası geçiş süreçlerine ilişkin özel gereksinimli bireye ve ailesine geçiş planlarının yapılması önemlidir. Ancak ülkemizde geçiş süreçlerine yönelik plan hazırlama ve uygulama konusunda yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin işe geçiş sürecini kolaylaştıracak bireyselleştirilmiş geçiş planlarını, geçiş becerilerini, işe geçiş sürecinde uygulanabilecek meslekî rehabilitasyon ve meslekî oryantasyon programlarını, işverenlere ve personele yönelik düzenlenebilecek yetersizliği olan personel hakkında bilgilendirme oturumlarını içeren işlevsel araştırmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir (Özbey ve Diken, 2010). Özel gereksinimli ve OSB olan bireylere yönelik hazırlanması ve uygulanması gereken geçiş süreci ve planlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere kitabın 7. bölümünde yer verilmektedir (Bkz. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci Ve Hizmetleri Planlama).

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmasında ve onlara yönelik ayrımcılığın önlenmesinde en etkili unsur, onları iş yaşamına sokmak, üretken kılmaktır. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama geçişle ilgili en önemli sorunlarından biri meslek sahibi olamamaları, başka bir deyişle diplomalı, belgeli bir meslek sahibi olamamaları ve bir diğeri ise uzun süreli yani kalıcı istihdam edilememeleridir (Cavkaytar, 2013). Türkiye İstatistik Kurumunun (2010) ülke genelinde yaptığı 280014 engelli bireyin katılımı ile gerçekleştirilen özürülülerin sorun ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada meslekî eğitim almayan engelli bireylerin oranı %96'dır. Meslekî eğitim alan bireylerin % 40'ının örgün eğitim kapsamında, % 53'ünün yaygın eğitim kapsamında ve %12'sinin de çıraklık eğitimi kapsamında meslekî eğitim aldıkları belirlenmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2010).

Ülkemizde meslekî rehabilitasyon hizmetlerinin uygulama ortamları, özel meslekî rehabilitasyon merkezleri, yetenek geliştirme merkezleri ve korumalı işyerlerinin açılabilceği yasalarda belirtilmiş, belirtilmiştir. Bunlara ek olarak belediyelerin de Halk Eğitim ve Çıraklık Merkezlerinde meslekî rehabilitasyon uygulamaları da yasalarla desteklenmiştir (Yücesoy Özkan ve Kaya, 2013). Meslekî Eğitim Kanunu'nda Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) özel gereksinimli bireylere yönelik iş hayatında geçerliliği olan özel meslek kursları düzenleme yükümlülüğü getirilmiştir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Sosyal Hizmetler Kanunu, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, son olarak Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği özel eğitim gereksinimli bireylerin meslekî eğitim ve meslekî rehabilitasyonlarının sağlanmasına ilişkin hükümler içermektedir. 2012'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği güncellenmiş ve ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki kurum tiplerinin isimleri değiştirilmiş ve özel eğitim iş uygulama merkezleri ile özel eğitim meslekî eğitim merkezlerine kayıt yaşı 21'den 23'e yükseltilmiştir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013).

Ülkemizde OSB olan bireylere de hizmet veren özel eğitim uygulama merkezlerinde galoş yapımı, el sanatları, tarım, seramik, ağaç işleri ve metal işleri gibi belli başlı iş becerileri kazandırılmaktadır; ancak, bu iş kollarının istihdam açısından ne derece elverişli olduğu belirlenmiş değildir (Türkiye'de Otizm Spektrum Bozuklukları ve Özel Eğitim, 2010). Yetişkinlik döneminde özellikle 18-21 yaş arasındaki OSB olan bireylere iş ve meslek becerilerinin, bağımsız yaşam, günlük yaşam ve kendini yönetme becerilerinin öğretimi gerekmektedir. Yurtdışında yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik programlar hazırlanmakta ve uygulamaktadır. İş yerlerinde sürekli takip edilerek rehberlik yapılmaktadır (Leblanc, Schroeder ve Mayo, 1997; Noland, Cason ve Lincoln, 2007). Türkiye'de ise özel eğitim gereksinimi olan bireylere ve onların ailelerine yönelik meslek seçimi ve sonrasındaki süreçlere yönelik nitelikli bir rehberlik hizmetleri bulunmamaktadır. Rehberlik hizmeti sunulurken öğrencilerin engellerinin değil potansiyellerinin göz önüne alınması son derece önemlidir. Bu nedenle, meslekî eğitim ve hayat boyu öğrenme ile ilgili İŞKUR, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gibi kurumlar arası iş birliği ve koordinasyon sağlanması önemlidir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013).

Ülkemizdeki özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek eğitimine yönelik programlar ve dolayısıyla uygulamalar oldukça sınırlıdır. Özbey ve Diken, (2010) 1990-2010 yılları arasında zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik araştırmaları gözden geçirdikleri betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, iş öncesi beceriler ve meslek becerilerini öğretmeyi hedefleyen 12 çalışmaya, mesleğe hazırlanma ile ilgili altı çalışmaya, geçiş süreciyle ilgili iki çalışmaya ve istihdamları ile ilgili beş çalışmaya yer verilmiştir. Özbey ve Diken (2010), Türkiye’de yapılan çalışmaların genellikle iş ve meslekle ilgili özel beceriler üzerine yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Örneğin bu araştırmalarda çalışılan beceriler; düğme dikme (Demir, 1996; Özokçu, 1997), kaneviçe işleme (Eratay ve Güler, 2004), oto yıkama (Topsakal, 2004), ahşap ve kumaş boyama (Özbey, 2005), seramikte döküm çamuru hazırlama (Demirezen, 2006), fotokopi çekme (Yücesoy, 2006), katlı kumaşa teğel yapma (Aykut, 2007; Özokçu, 1997), elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme (Aslan, T., 2009), kumaş üzerine çizilen desene pul işleme (Aslan, 2009) ve otel kat hizmetleri (Değirmenci, 2010) becerileridir. Bu araştırmalara ek olarak Cavkaytar (2012) tek-denekli bir araştırmasında, zihin yetersizliği olan 3 yetişkin bireye 125 beceriden oluşan kafe garsonluk becerilerini öğretmiştir. Bu araştırma, Eskişehir’de Tepebaşı Belediyesi tarafından oluşturulan ve İŞKUR tarafından proje desteği verilen örnek bir meslekî eğitim çalışmasıdır. Bu çalışmanın benzeri ve ilk uygulama örneği Ankara’daki Down Kafe’dir. Daha sonra İstanbul’da İZEV (İstanbul Zihinsel Engelliler Vakfı) tarafından bir kafe açılmış ve down sendromu olan çocuklara gerçek ortamda meslekî eğitim verilerek bu kafede çalışmalarını sağlanmıştır. Ülkemizde gerçek ortamlarda gerçekleştirilen bu çalışmaların artırılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik istihdam desteklerinin işe alım sonrası meslekî eğitim biçiminde planlanması ve İŞKUR tarafından sunulan ya da desteklenen meslekî eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin etkinlik analizleri yapılarak bu hizmetlerin uygulanmasına ilişkin programlar geliştirilmelidir (Çakar, Küçükaslan ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle, OSB olan yetişkinlerin de eğitim-öğretimleriyle birlikte iş ve meslek becerilerinin öğretimi odaklı bağımsız ve sosyal yaşam projelerine gereksinim duyulmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminin son aşaması olan yüksek öğretim ve yaygın eğitim dönemlerinde de destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında ve dolayısıyla topluma uyum sağlamalarında önemlidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) yüksek öğretimde özel eğitim hizmetlerine ilişkin; Madde 32-(1) *“Ortaöğretimlerini tamamlayan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; RAM’lar, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu veya rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından yüksek öğretime yönlendirilirler. (2) Yüksek öğretime giriş sınavlarında ve değerlendirmede bu bireylerin yetersizlik türü ve özelliklerine uygun düzenlemeler yapılması konularında ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.”* şeklinde ibareler bulunmaktadır. Aynı yönetmelikte yaşam boyu süren eğitim ilkesi doğrultusunda yaygın eğitimde özel eğitim hizmetlerine yönelik açıklamalar şu şekilde belirtilmektedir:

MADDE 33

- (1) *Özel eğitim kurumları ile diğer kurum ve kuruluşlarda farklı konu ve sürelerde düzenlenen programlarla özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik eğitim hizmeti verilir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:*
- a) *Yaygın eğitim hizmetleri; bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, onları işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla yönelik programların hazırlanması ve uygulanması biçiminde yürütülür.*
 - b) *Yaygın eğitim programları, ailenin, bireyin eğitimine etkin katılımını sağlamaya ve temel yaşam becerilerini kazanmasına yönelik bilgi ve beceriler içerecek şekilde hazırlanır.*
 - c) *Yaygın eğitim programları; bireylerin gelişim özellikleri ve yeterlilikleri doğrultusunda bulunduğu çevrenin imkânları ve iş piyasasının talepleri dikkate alınarak uygulama ağırlıklı planlanır.*
 - ç) *Yaygın eğitim hizmetleri, illerde oluşturulan il meslekî eğitim kurulu ile resmî ve özel kurum ve kuruluşların iş birliğiyle planlanır ve uygulanır.*
 - d) *Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlarla yapılacak iş birliği çerçevesinde yaygın eğitim programlarından yararlanmaları sağlanır.*
 - e) *Özel eğitim okul ve kurumlarında açılan yaygın eğitim programlarına katılan bireylerin iâşe ve ibateleri eğitimleri süresince Bakanlıkça karşılanır. Ayrıca, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin aile eğitimi programlarına katılan birinci derecedeki yakınları ya da velisi de aynı haktan yararlanır.*
 - f) *Yaygın eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için özel eğitim sınıfları oluşturulabilir.*

Özetle, OSB olan çocuklar genel eğitim ortamlarında okul yöneticileri ve öğretmenleri için endişe yaratsa da, öğretim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması, uygun yöntem ve stratejilerin kullanılması ve aile ile iş birliği yapılması ile bu çocukların genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim almaları ve kaynaştırma uygulamalarının olumlu etkilerinin artırılması mümkündür (Sucuoğlu, 2012). Bu bakış açısı ile bu çocukların erken çocukluktan yetişkinlik dönemi de dâhil yaşamı boyunca gerek okul yaşantılarında gerekse toplumsal yaşamlarında gerekli düzenlemelerin yapılması bu çocukların yaşam kalitesini artırır. Toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan yetişkinlik döneminde de özel gereksinimli bireylerin gereksinim duyacakları öncelikli alanları belirlemek ve işlevsel yaşam alanlarında özel eğitim hizmetlerinin yaşam boyu eğitim hizmetleri kapsamında ele alınmasını sağlamak öncelikli olmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin toplum yaşamına geçişinin mutlaka planlanması ve bu bireylerin yaşam kalitesinin yükseltilmesine yönelik çalışmaların uygulanması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

3.3. ÖNERİLER

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gereksinimleri ve özelliklerine yönelik eğitim-öğretim ortamlarının belirlenmesi ve bu ortamların yasal düzenlemeleri dikkate alınarak planlanması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılması önemlidir. Aşağıda OSB olan bireylerin eğitim-öğretim ortamlarına ilişkin ailelere ve OSB olan bireylerle çalışan öğretmenlere ve/veya yöneticilere öneriler sıralanmaktadır:

- ☑ OSB olan bireylerin eğitimlerinde “erken”, “süreklî”, “yoğun” ve “aile katımlı” ilkelerine göre düzenlemeler yapılabilir.
- ☑ OSB olan bireylere eğitim-öğretim hizmeti sunan tüm kurumlarda bireysel, grup ve ailelere özel BEP hazırlanabilir.
- ☑ OSB olan bireylerin özelliklerine bağlı olarak eğitim ortamlarından mümkün olduğunca “en fazla sürede” ve “en üst seviyede” yararlanmaları sağlanabilir.
- ☑ Ailelere OSB olan çocuklarına yönelik var olan eğitim ortamları ile birlikte çocuklarının ve kendilerinin bu ortamlara ilişkin yasal hakları konusunda bilgiler verilebilir.
- ☑ OSB olan bireylere yönelik toplumsal ve sosyal yaşam programları hazırlanarak uygulanabilir.
- ☑ OSB olan çocukların eğitim aldığı eğitim-öğretim kurumlarındaki tüm öğretmenler ve personel OSB hakkında bilgilendirilebilir.
- ☑ Kaynaştırma uygulamaları yürütülen tüm kurumlarda destek eğitim odası/bireysel eğitim odası açılabilir ve bu ortamlara çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde teknik donanım ve materyaller sağlanabilir.
- ☑ Özel eğitim hizmeti veren özel eğitim okulları bölgesel araştırma merkezi ya da gezici hizmet veren okullar gibi hizmetler sunabilir.
- ☑ OSB konusunda uzman ve eve destek verebilecek eğitimcilerin yetiştirilmesine yönelik programlar yaygınlaştırılabilir.
- ☑ OSB olan bireylerin mesleğe yönlendirilmeleri ve istihdamları konusunda ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliğine dayalı ortak paydaşlı projeler planlanabilir ve yürütülebilir.

3.4. ÖZET

OSB olan bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak ilkökul ve ortaokul eğitimini kapsayan okul dönemi ve yetişkinlik dönemindeki iş ve meslek eğitim programları da dâhil olmak üzere yaşam boyu süren ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti alabilmeleri önemlidir. Nitelikli özel eğitim hizmetlerin sağlanması ise her bir dönemde OSB olan bireyin yaşına, özelliklerine, yeterliklerine ve gereksinimlerine göre işlevsel eğitim-öğretim programlarının oluşturulması ve bu programların

en az kısıtlayıcılık ilkesine göre yürütülmesi esastır. OSB olan bireylere sağlanan eğitim ortamları genellikle; resmî/devlet özel eğitim okulları, özel özel eğitim okulları, özel sınıflar, normal gelişim gösteren akranların bulunduğu genel eğitim sınıfları, ev ya da hastane sınıfıdır. OSB olan çocukların bu eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde bu çocukların özellikleri, yeterlikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri, gereksinimleri ve hatta ailesi ile yaşadığı çevrenin özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu da OSB olan çocukların eğitsel değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Ülkemizde OSB olan çocukları da kapsayan özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirilmesi ve tanınması, rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. OSB olan bireyin gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda yerleştirildiği eğitim ortamındaki tüm eğitim-öğretim çalışmalarının, aile-öğretmen-okul iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi önemlidir.

Günümüzde otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgilerin artması ile genel eğitim ortamlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de uygun eğitim ortamları olduğu görüşü savunulmakta ve bu görüş doğrultusunda, bu çocukların küçük bir bölümü de olsa genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte *kaynaştırma uygulamalarında* eğitimlerine devam etmektedirler. Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik tüm hizmetlerin sunulmasına ilişkin yasal düzenlemeler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (2006; 2012).

Özel gereksinimli bireylerin ve dolayısıyla OSB olan bireylerin toplumsal yaşamda tüm gereksinimlerini bağımsız ya da yarı bağımsız olarak karşılayabilecek ve sürdürebilecek bir şekilde; erken çocukluk döneminden ilkökul, ortaokul, lise, yüksek öğretim ve yaygın eğitim düzeylerini kapsayan tüm eğitim-öğretim dönemlerinin işlevsel olarak planlanması ve uygulanması önemlidir. Bunun sonucunda, OSB olan bireylerin yaşam kaliteleri topluma uyum sağlayabilmeleri yönünde istenen düzeye ulaşabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Sardohan-Yıldırım, E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11, 191-208.
- Aslan, Y. (2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, T. (2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aykut, Ç. (2007). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnes, E. B., O'Flynn, J., & Saile, L. (2009). Autism spectrum disorders in young children. G. L. Ensher, D. A. Clark, ve N. S. Songer (Eds.). *Families, infants, & young children at risk: Pathways to best practice* (ss.107-138). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Batu, E. S., & Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 113-140). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2010). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. İ. H., Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 519-537). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, E. S. (2011). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss.21-40). 4. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N., & Duman, E. (2011). Günümüzde Dünya ülkelerinde özel eğitim çalışmaları. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel eğitimli çocuklar ve özel eğitim* (ss.507-534). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bozkuş Genç, G. (2014). Meslek gelişimi ve geçiş. *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*, 10. Basımdan çeviri. Ed. Şerife Yücesoy Özkan (*Strategies for teaching learners with special needs*, Tenth edition, Eds. Edward A. Polloway, Loretta Serna, James R. Patton & Jenevie W. Bailey). Ünite 14, 367-390. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2013). Geleceğe hazırlanma. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching cafe' waiter skills to adults with intellectual disability: a real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 426-437.
- Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74-85.
- Çakar, B. Y., Küçükaslan, B., & Yılmaz, V. (2013) *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler* (ss.229-257). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları. <http://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/engellilikraporu.02.04.13.pdf> Erişim Tarihi: 15 Aralık 2014.
- Çuhadar, S. (2010). Az rastlanan yetersizlikler. İ. H., Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 279-320). Ankara: Pegem Akademi.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20, 775-803.
- Değirmenci, H.D. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma yönteminin etkililiği. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, H. (1996). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirezen, R. (2008). *Teknoloji eğitiminde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere döküm çamuru hazırlama becerilerinin kazandırılması üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP). (2013). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Diken, İ. H. (2008). Otistik bozukluğu olan çocuklar. İ. H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (ss. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Diken, İ. H. (2011). İş Birliği. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss.41-52). 4. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. (2012). Erken Çocuklukta Özel Eğitim. Yayınlanmamış ders notu, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir.
- Dunlop, G., Iovannone, R., & Kincaid, D. (2008). Essential components for effective autism educational programs. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Eds.). *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (ss. 111-135). New York: Oxford University Press.
- Eikeseth, S. Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J., & Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 67-73.
- Eraktan, P. (2007). *Türkiye’de otizm. Özürlüler’07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri “Özel Eğitime Disiplinler Arası Bakış”, “Özürlülere İlişkin Hukukî Düzenlemeler” Kongre bildirileri kitabı*, 209-211.
- Eratay, E., & Güler - Özkan, A. (2004). *Göblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara: KökYayınçılık.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk döneminde kurum çeşitleri. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 361-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2011). Okul öncesi dönemde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss.1-19). 4. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fein, D., & Dunn, M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator’s guide to students with autism spectrum disorders*. Bethesda: Woodbine House, Inc.
- Freya, W. D., & McNeerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis intervention for autism. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, ve S. M. Wilczynski (Eds.). *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (ss. 83-110). New York: Oxford University Press.
- Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders* (2010). Commonwealth of Virginia Department of Education.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10, 1-25.
- Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta uygulamalı davranış analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 3, 129-147.
- Gürsel, O. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim plan ve programlarını geliştirme. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss.93-110). 4. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, G., & Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 1-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. <http://autism.about.com>.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18, 150-166.

- Kargin, T. (2008). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama. B. Sucuoğlu & T. Kargin (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (ss. 115-164). Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2009). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*, 44, 146-160.
- Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41, 55-61.
- Leblanc, J. M., Schroeder, S. R., & Mayo, L. (1997). The life span approach in the education and treatment of persons with autism. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Second Edition. Volume II.* (ss. 934-944.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK). (1997).
- Millî Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri, 2567 sayılı Tebliğler Dergisi (2004). Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006; 2012). <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizmYonetmeligi.html>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007). 26434 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, *Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı*, (2008). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2012). **28296 sayılı Resmî Gazete.**
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü "Özel Eğitimde Zorunlu Eğitim ve MEBBİS Kurum Kodu" konulu 401 sayılı (2012/ 20 numaralı) Genelge (2012).
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği Taslağı (2014). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhizyinetmeliktasla.pdf Erişim Tarihi: 13 Aralık 2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html Erişim Tarihi: 12 Aralık 2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince hazırlanan Çocuk Kulüpleri Yönergesi (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/cocukkulupleri_0/cocukkulupleri_0.html Erişim Tarihi: 12 Aralık 2014.
- National Research Council (2001) *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P. McGee, eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Noland, R., Cason, N., & Lincoln, A. (2007). Building a foundation for successful school transitions and educational placement. R. L., Gabriels ve D. E. Hill (Eds.). *Growing up with autism: Working with school-age children and adolescents* (ss. 205-227). New York: Th Guilford Press.
- Özbeç, F. (2005). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin kazandırılmasında eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özbeç, F., & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye'de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11, 19-42.
- Özokçu, O. (1997). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Perera, H., Weerasinghe, D., de Silva, Y.I.P., Weliwatta, P., & Dharmalatha, H.N.K. (2007). Outcome of early intervention in infants at risk of developmental delay: A pilot study. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 36, 48-52.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.

- Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 393-415). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve basın yayın Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 473-528). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin, S., Yaban, H., & Acar, E. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) Bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP). N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel eğitimli çocuklar ve özel eğitim* (ss.71-86). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahsuvaroğlu, N.T., Güneş, H., Aktaş, İ., & Konuk, Ö. (2013). *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler* (ss. 173-227). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları. <http://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/engellilikraporu.02.04.13.pdf> Erişim Tarihi: 15 Aralık 2014.
- Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları dergisi*, 3, 318-324.
- Topsakal, M. (2004). *Zihinsel özrürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretimine hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutal, O., & Çolak, A. (2013). Yasal düzenlemeler, yönetim yapısı ve denetim. *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ünite 2, (ss. 21-72). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Türkiye'de Otizm Spektrum Bozuklukları ve Özel Eğitim*. (2010). Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü iş birliği ile yayınlanan rapor.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. <http://www.turkstat.gov.tr/8703/Ozurlulerin+Sorun+ve+Beklentileri+Arastririlmesi+2010>. Erişim Tarihi: 25 Temmuz 2013.
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37, 23-30.
- Vuran, S., & Ünlü, E. (2013). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 57-80). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Texas: PRO-ED, Inc.
- Wilkinson, L. A. (2008). Self-management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 43, 150-157.
- Williams, B. F., & Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models*. NY and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wolfe, P. S., & Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56-61.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. (4th Edition), Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yıkımsı, A., & Özbey, F.Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1, 124-153.
- Yücesoy, Ş. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.
- Yücesoy Özkan, Ş., & Kaya, Ö. (2013). Destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon. *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ünite4, (ss.119-176). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.



T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BÖLÜM 4

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU
OLAN BİREYLER İÇİN
BİLİMSEL DAYANAKLI
UYGULAMALAR

DOÇ. DR. ŞERİFE YÜCESOY ÖZKAN





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR

4.1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili ilk çalışmaların 1940'lı yıllarda başlamasından bu yana, OSB olan bireylerin bakımından ve eğitiminden sorumlu olan kişiler, OSB olan bireyler için etkili uygulamaları ortaya koymak üzere yoğun çaba sarf etmektedirler. Özellikle son yıllarda OSB olan bireylerin yaygınlığında görülen artış (U. S. Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2014), etkili eğitim, müdahale ve terapi hizmetlerine ilişkin talebi artırmaktadır. Bilim dünyası artık uygulamaların etkililiğine ilişkin kanıtlar sağlamakta, bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemek üzere çalışmalar yapmaktadır (Cook ve Odom, 2013; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010; Wong ve diğerleri, 2013). Bu çabaların önemli bir bölümü uygulamaların bilimsel dayanaklarını oluşturmak üzerinedir. Bilimsel dayanaklı uygulama (evidence-based intervention), etkililiğine ilişkin vadettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli dergilerde yayımlanmış yeterli düzeyde yüksek nitelikli tam ya da yarı deneysel araştırma bulgusuna sahip olan uygulamadır (Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2012a; National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014a).

OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme konusunda duyulan gereksinimi karşılamak amacıyla ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2009; 2011) tarafından, birkaç yıl süren bir çabayla Ulusal Standartlar Projesi adı verilen kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, 2007 yılına kadar elde edilen araştırmalar, dâhil olma ölçütlerine göre gözden geçirilmiş, ölçütleri karşılamayan araştırmalar elenmiş, sonuçta toplam 775 çalışma kapsama alınmıştır. Bu çalışmada herhangi bir uygulamanın bilimsel dayanak gücüne/düzeyine karar verebilmek için dördümlü bir sınıflama geliştirilmiştir. Buna göre; (a) OSB olan bireyler için etkili olduğuna ilişkin yeterli kanıtla sahip olan uygulamalar “bilimsel dayanaklı uygulama”,

(b) OSB olan bireyler için etkili olduğuna ilişkin kısmen kanıt olan; ancak tam olarak etkili diyebilmek için yeterli düzeyde kanıtla sahip olmayan uygulamalar “umut vadeden uygulama”, (c) OSB olan bireyler için etkili olduğuna ilişkin çok az kanıtla sahip olan ya da hiç kanıtla sahip olmayan uygulamalar “bilimsel dayanaktan yoksun uygulama” ve (d) OSB olan bireyler için etkisiz ya da zararlı olduğuna ilişkin yeterli kanıtla sahip olan uygulamalar “etkisiz ya da zararlı uygulama” olarak sınıflandırılmıştır (Kurt, 2012a; NAC, 2009; 2011). Çalışmanın sonunda; 11 uygulama bilimsel

dayanaklı uygulama, 22 uygulama umut vadeden uygulama, 5 uygulama ise bilimsel dayanaktan yoksun uygulama olarak sınıflandırılmış; ancak etkisiz ya da zararlı uygulama olarak sınıflandırılan herhangi bir uygulama olmamıştır.

Başka bir çalışmada, OSB Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi (NPDC) tarafından 1997-2007 yılları arasında yayımlanan araştırmalar incelenmiş, OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır (Odom ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada, araştırmalar dâhil olma ölçütlerine göre gözden geçirilmiş, ölçütleri karşılamayan araştırmalar elendikten sonra toplam 175 araştırma kapsama alınmıştır. Çalışmada, herhangi bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olduğuna karar verebilmek için ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlere göre, bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olması için o uygulama ile ilgili; (a) iki adet yüksek nitelikli tam ya da yarı grup deneysel araştırmanın, (b) üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından gerçekleştirilmiş beş tane yüksek nitelikli tek denekli araştırmanın, (c) bir adet yüksek nitelikli tam ya da yarı grup deneysel araştırmanın ve üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından gerçekleştirilmiş üç tane yüksek nitelikli tek denekli araştırmanın, hakemli bilimsel bir dergide yayımlanmış olması gerekir (NPDC, 2014a). Çalışma sonunda, yukarıdaki ölçütlere göre 24 uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olduğu bulunmuş ve çalışmanın uygulamaya dönüştürülmesi için çalışma grubu tarafından uygulamalar hakkında bilgi vermek amacıyla Otizm İnternet Modülleri (Autism İnternet Modules [AIM]) geliştirilmiştir. Bu modüllere <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/autism-internet-modules-aim> web sayfasından erişilebilir. NAC ve NPDC (Odom ve diğerleri, 2010) tarafından belirlenen bilimsel dayanaklı uygulamalar arasındaki örtüşme Tablo 4.1.'de görülmektedir.

NPDC çalışma ekibi önceki çalışmayı genişletmek ve güncellemek üzere yeni bir çalışma gerçekleştirmişler ve çalışma raporunu 2013 yılında yayımlamışlardır (Wong ve diğerleri, 2013). Wong ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen bu yeni çalışmanın amacı; (a) 2007-2011 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalarını ilk çalışmaya dâhil etmek, (b) diğer kuruluş tarafından yapılan araştırma sentez çalışmalarını ile tutarlılığı sağlamak için kapsamı yaklaşık 20 yıl kadar genişleterek incelemeyi 1990 yılından başlatmak ve (c) önceki çalışmadan daha geniş ve daha titiz bir inceleme süreci oluşturmak ve kullanmaktır. Bu çalışmada, araştırmaları incelemek üzere standart araştırma değerlendirme süreci oluşturulmuş ve araştırmaları değerlendirmek üzere yetiştirilmiş 159 değerlendirici görev almıştır. Değerlendirme sürecinde; grup deneysel araştırmalar için Gersten ve diğerleri (2005) tarafından; tek denekli araştırmalar için Horner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen yöntemsel nitelik göstergeleri ile What Works Clearinghouse'un (WWC) mevcut araştırma değerlendirme kılavuzundan yararlanılarak geliştirilmiş yeni iki değerlendirme kılavuzu kullanılmıştır. Çalışmada yalnızca odaklanmış uygulamaların yer aldığı 456 araştırma kapsama alınmıştır. Çalışmanın sonunda; 27 uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 13 uygulamanın kendine özgü uygulama paketi olduğu ve 24 uygulamanın deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wong ve diğerleri, 2013).

4.2. BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR

NPDC çalışma ekibinin 2013 yılında yayımlandıkları rapora göre (Wong ve diğerleri, 2013) 27 uygulama, ölçütleri karşılayarak “bilimsel dayanaklı uygulama” olarak tanımlanmıştır. Bunlar; akran aracılı uygulamalar, anne babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal uygulamalar, doğal öğretim uygulamaları, egzersizler, görsel destekler, ipucu sunma, işlevsel davranış değerlendirme, işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme, replikli öğretim, resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi, sosyal beceri öğretimi, sosyal öyküler, sönme, teknoloji destekli öğretim ve uygulama, temel tepki öğretimi, tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme, video modelle öğretim ve yapılandırılmış oyun gruplarıdır. İzleyen bölümde, bilimsel dayanaklı uygulamalar alfabetik sırayla açıklanacaktır.

Tablo 4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi ve Ulusal Standartlar Projesi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Arasındaki Örtüşme

OSB Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi ve Ulusal Standartlar Projesi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Arasındaki Örtüşme										
	Öncüllere Dayalı Uygulamalar	Davranışsal Uygulamalar	Öykü Temelli Uygulamalar	Model Olma	Doğal Öğretim Stratejileri	Akran Öğretimi Uygulamaları	Temel Tepki Öğretimi	Gizelgeler (Etkinlik Çizelgeleri)	Kendini Yönetme	Kapsamlı Erken Davranışsal Uygulamalar	Ortak Dikkat Öğretimi
İpuocu Sunma	X			X						OSB Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi kapsamlı uygulamaya modellerini çalışmalarının kapsamına almamıştır. Kapsamlı erken davranışsal uygulamaların öğeleri OSB Ulusal Gelişim Merkezi tarafından belirlenen uygulamaların büyük bir çoğunluğu ile örtüşmektedir.	OSB Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi ortak dikkatli bir uygulama olarak kabul etmektedir. Ortak dikkat öğretimini öğeleri OSB Ulusal Gelişim Merkezi tarafından belirlenen uygulamaların büyük bir çoğunluğu ile örtüşmektedir.
Öncüllere Dayalı Uygulamalar	X										
Bekleme Süreli Öğretim	X										
Pekiştirme		X									
Beceri Analizi		X									
Ayrık Denemelerle Öğretim		X									
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi		X									
İşlevsel İletişim Öğretimi		X									
Tepkiyi Durdurma /Y emiden Yönlendirme		X									
Ayrımlı Pekiştirme		X									
Sosyal Öyküler			X								
Video Modelle Öğretim				X							
Doğal Öğretim Uygulamaları					X						
Akran Aracılı Uygulamalar						X					
Temel Tepki Öğretimi							X				
Görsel Destekler											
Yapılandırılmış Çalışma Sistemleri											
Kendini Yönetme											
Anne Babalar Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar											
Sosyal Beceri Öğretim Grupları											
Konuşma Üreten Araçlar											
Bilgisayar Destekli Öğretim											
Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi											
Söme											
Ulusal Standartlar Projesi ebeveyn araçlı uygulamaları bilimsel dayanaklı uygulama kategorisi olarak kabul etmemektedir. Ancak Ulusal Standartlar Projesi tarafından incelenen çalışmalardan 24 tanesinde kullanılan uygulamalar ebeveynler tarafından yürütülmüştür											
Sosyal Beceri Öğretim Grupları (Sosyal Beceri Öğretim Paketleri) Ulusal Standartlar Projesi tarafından ümit vaat eden uygulama olarak kabul edilmektedir.											
Konuşma Üreten Araçlar (Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları) Ulusal Standartlar Projesi tarafından ümit vaat eden uygulama olarak kabul edilmektedir.											
Bilgisayar Destekli Öğretim (teknoloji Destekli Uygulamalar) Ulusal Standartlar Projesi tarafından ümit vaat eden uygulama olarak kabul edilmektedir.											
Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi Ulusal Standartlar Projesi tarafından ümit vaat eden uygulama olarak kabul edilmektedir.											
Söme (Davranış Azaltma Teknikleri) Ulusal Standartlar Projesi tarafından ümit vaat eden uygulama olarak kabul edilmektedir.											

Kaynak: Hume & Odom'dan (2011) aktaran Wong & diğerlerinden (2014) aynen alınmıştır.

4.2.1. Akran Aracılı Uygulamalar

Akran aracılı uygulamalar (peer-mediated intervention), doğal ortamlardaki sosyal fırsatları arttırarak, normal gelişim gösteren bireylere, benzer yaştaki ya da gelişim düzeyindeki OSB olan akranları ile etkileşim kurma yollarını ve akranlarını yeni beceriler kazanma yönünden desteklemelerini öğretmek için kullanılan öğretim uygulamalarıdır (Fettig, 2013a; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Akran aracılı uygulamalarda, normal gelişim gösteren çocuklara hem öğretmen-yönlendirmeli etkinliklerde hem de öğrenci-başlatmalı etkinliklerde gerçekleşecek sosyal etkileşimlerde OSB olan akranlarıyla etkileşim kurma yolları sistematik olarak öğretilir (Chung ve diğerleri, 2007; Fettig, 2013a). Akranlardan en az bir tanesi OSB olan birey olacak biçimde akranlar eşlenirler ya da iş birlikli gruplara yerleştirilirler. Araştırmalar, akran aracılı uygulamaların OSB olan bireylere sosyal becerilerin, iletişim becerilerinin, oyun becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır (Fettig, 2013a).

DiSalvo ve Oswald (2002) akran aracılı uygulamaları akranlardan beklenenleri dikkate alarak üç grup altında toplamışlardır. Birincisi etkileşimi arttırmak için çevrenin ya da uyarıların düzenlenmesi, ikincisi etkileşimi arttırmak için akranlara sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesi, üçüncüsü ise sosyal etkileşimi arttırmak için OSB olan bireye sosyal başlatmanın öğretilmesidir.

Çevrenin ya da uyarıların düzenlenmesiyle ilgili uygulamalar; bütünleştirilmiş oyun gruplarını, akran arkadaşlığını, akran öğretimini ve grup izlerliğini kapsamaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002). Bütünleştirilmiş oyun grupları (integrated play groups), yetişkinin çevreyi yapılandırdığı ve normal gelişim gösteren birey ile OSB olan akranının katılımı için rehberlik ettiği uygulamadır. Bu uygulamanın temel özelliği doğrudan yönlendirme yapmak yerine destekleyici ve erişilebilir bir çevre oluşturmaktır (Wolfberg ve Schuler, 1993). Akran arkadaşlığı (peer buddy), OSB olan her bir bireye, onunla birlikte oturacak, oynayacak ve konuşacak bir arkadaş (buddy) atama şeklinde gerçekleştirilen bir uygulamadır (Lausley ve Heflin, 2000). Akran öğretimi (peer tutoring), OSB olan ve normal gelişim gösteren akranların öğreten akran ve öğrenen akran olarak eşlenmesi ve öğreten akranın, öğrenen akranına doğrudan bilgi sunmak ya da doğal gerçekleşen etkileşimler yoluyla öğretim yapmasıdır (Kamps, Dugan, Potucek ve Collins, 1999). Grup izlerliği, sınıftaki tüm öğrencilerin pekiştireç elde etmek üzere benzer şekilde bir davranış sergilemesidir (DiSalvo ve Oswald, 2002).

Akranlara sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesi ile ilgili uygulamalar; akran ağı oluşturmayı, temel tepki öğretimini ve akranlara sosyal başlatma becerisi öğretmeyi kapsamaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002). Akran ağı oluşturma (peer networking), OSB olan akranla ilgilenme ve onu anlama temeline dayalı, destek gruplarını içeren ve etkileşim arttıran uygulamalardır (DiSalvo ve Oswald, 2002). Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching), uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı, OSB olan çocukların öğretiminde etkili biçimde kullanılan doğal davranışsal uygulamalardan biridir (NAC, 2011; R. L. Koegel ve Koegel, 2006; Stahmer

ve diğerleri, 2010). Akranlara sosyal başlatma becerisi öğretme (peer initiation training), normal gelişim gösteren akranlara sosyal etkileşim başlatma becerileri öğretilerek OSB olan bireylerin daha fazla etkileşime girme fırsatı kazanmaları sağlanır (Sainato, Goldstein ve Strain, 1992).

Sosyal başlatmanın öğretilmesiyle ilgili uygulamalar; hem OSB olan bireye hem de akranlara sosyal etkileşim başlatma becerisi öğretmeyi kapsamaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002). OSB olan bireye sosyal etkileşim başlatma becerisi öğretme (target child initiation training) ve hem OSB olan bireye hem de akranlara sosyal etkileşim başlatma becerisi öğretme (initiation training for target child and peers), iletişim, etkileşim ya da oyun başlatma ve sürdürme becerilerinin OSB olan bireye ve akranlarına öğretilmesiyle OSB olan bireylerin akranları ile daha fazla etkileşime girme fırsatı kazanmaları sağlanır (DiSalvo ve Oswald, 2002).

4.2.2. Anne Babalar Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar

Anne babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar (parent-implemented intervention), anne babaların kendi çocuklarıyla gerçekleştirilecek bir öğretim ya da müdahale programının tamamını ya da bir kısmını yürüttükleri öğretim uygulamalarıdır. Anne babalar, evde ya da toplumsal ortamlarda bire bir ya da grup öğretimi kullanarak çocuklarına öğretim yapma konusunda uzmanlar tarafından yetiştirilirler (Schultz, 2013). Anne babaların eğitimi için kullanılan yöntemler değişiklik göstermekle birlikte bu yöntemler genellikle; bilgi verici öğretim sunma, yazılı materyal kullanma, tartışma, koçluk yapma, canlı ya da videoyla model olma, rol oynama, alıştırmaya yapma ya da performans geri bildirim sunmadan oluşmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Kaiser ve Hancock, 2003; Schultz, 2013; Wang, 2008; Whittingham, Sofronoff, Sheffield ve Sanders, 2009).

Anne babaların OSB olan çocuklarına öğretim yapan kişilerin önemini ilk olarak Lovaas, Koegel, Simmons ve Long (1973) tarafından ortaya konmuştur ve o zamandan bu yana anne babalar OSB olan çocuklarına çeşitli becerilerin öğretiminde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak etkili biçimde öğretim yapmaktadırlar (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Anne babaların OSB olan çocuklarına bir öğretim ya da müdahale programının tamamını ya da bir kısmını yürüterek iletişim, etkileşim, oyun ve öz bakım becerilerini öğretmek üzere öğretim yaptıkları görülmektedir. OSB olan çocuklarına öğretim yapmak üzere anne babalar tarafından kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri arasında; ayrı denemelerle öğretim, çevre düzenleme teknikleri, fırsat öğretimi, görsel destekler, replikli öğretim ve temel tepki öğretimi yer almaktadır (Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Koegel, Symon ve Koegel, 2002; Krantz, MacDuff ve McClannahan, 1993; Reagon ve Higbee, 2009; Schultz, 2013; Ward-Horner ve Sturmey, 2008).

4.2.3. Ayrık Denemelerle Öğretim

Ayrık denemelerle öğretim (discrete trial training), uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan; planlı, kontrollü ve sistemli biçimde beceri öğretmek üzere kullanılan, yetişkin-yönlendirmeli, birebir öğretim uygulamasıdır (Downs, Downs, Fossum ve Rau, 2008; Smith, 2001; Fleury, 2013a). Ayrık denemelerle öğretim, ayrıştırılmış bir ortamda, birebir öğretim biçiminde planlanan, kesin bir başlangıcı ve bitişi olan davranış ya da tepkilerin öğretiminde, tekrarlı denemelerle gerçekleştirilen oldukça yapılandırılmış bir uygulama biçimidir. Bu uygulamada öncüller ve sonuçlar dikkatli biçimde planlanır ve uygulanır (Fleury, 2013a; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). OSB olan bireylerin repertuarlarına yeni davranış biçimleri ve yeni ayırt etmeler kazandırmak üzere kullanılır (Sarokoff ve Sturmey, 2004; Smith, 2001).

Ayırt edici uyarın, ipucu, tepki, sonuç ve denemeler arası süre olmak üzere beş bölümden oluşur. Ayırt edici uyarın, “Bu ne?” ya da “Böyle yap.” gibi bireye tepkiyi başlatması için uygulamacı tarafından sunulan açık bir soru ya da yönerge dir. İpucu, ayırt edici uyarının hemen ardından bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlamak için yapılan yardımdır. Tepki, bireyin ayırt edici uyarın ve ipucunun ardından verdiği doğru ya da yanlış cevap ya da davranıştır. Sonuç ya da başka bir ifadeyle davranış sonrası uyarın, bireyin doğru tepkisinin ardından sunulan pekiştirici ya da yanlış tepkisinden sonra yapılan hata düzeltmesidir. Denemeler arası süre ise, sonuçtan sonra yeni bir ayırt edici uyarın sunuluncaya kadar beklenen, 3-5 saniyelik kısa süredir (Smith, 2001; Thomson, Martin, Fazio, Salem ve Young, 2012). Yapılan çalışmalar ayırık denemelerle öğretimin OSB olan bireylere; iletişim ve etkileşim becerilerinin, sosyal becerilerin ve akademik becerilerin öğretiminde; öğretmenler, terapistler, öğretmen yardımcıları (para-profesyonel) ve aileler tarafından etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Dows ve diğerleri, 2008; Smith, 2001; Thomson ve diğerleri, 2012).

4.2.4. Ayrımlı Pekiştirme

Ayrımlı pekiştirme (differential reinforcement), yeni davranışlar öğretmek, olumlu davranışları arttırmak ya da problem davranışları azaltmak üzere, olumlu davranışın varlığının ya da problem davranışın yokluğunun pekiştirilmesi ve problem davranışın pekiştirilmemesi sürecidir. Ayrımlı pekiştirme sürecinde bireyin olumlu davranışları pekiştirilirken, problem davranışları görmezden gelinir (Alberto ve Troutman, 2009; Kucharczyk, 2013a; Sucuoğlu, 2012; Yücesoy Özkan, 2013). Ayrımlı pekiştirme uygulanış biçimlerine göre; (a) karşıt davranışları ayrımlı pekiştirme, (b) alternatif davranışları ayrımlı pekiştirme, (c) diğer davranışları ayrımlı pekiştirme, (d) sık yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme ve (e) seyrek yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme olmak üzere beş farklı biçimde uygulanabilir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Ayrımlı pekiştirme, OSB olan bireylere motor becerilerin, bilişsel becerilerin, akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Kucharczyk, 2013a). Ayrımlı pekiştirme ile ilgili ayrıntılı bilgiye kitabın 5. bölümünde yer verilmiştir.

4.2.5. Beceri Analizi

Beceri analizi (task analysis), karmaşık ya da zincirleme bir becerinin daha kolay öğrenilebilmesi için becerinin küçük parçalara ayrılarak öğretilmesidir (Fleury, 2013b). Başka bir ifadeyle beceri analizi, bir beceriyi oluşturan her bir öğretilbilir davranışın oluşum hiyerarşisine göre sıralanmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Beceri öğretimi, zincirleme öğretimi sırasında kullanılır. Zincirleme ise, bir becerinin tamamlanması için o beceriyi oluşturan basamakların belli bir sırayla yerine getirilmesinin öğretimidir (Tekin-İftar, 2012; Fleury, 2013b). Bekleme süreli öğretim, model olma, video model ve pekiştirme gibi diğer uygulamalarla birlikte kullanılabilir. Beceri analizi, OSB olan bireylere motor becerilerin, akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin ve uyum becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Yılmaz, Birkan, Konukman ve Erkan, 2005; Yılmaz ve diğerleri, 2010).

4.2.6. Bekleme Süreli Öğretim

Bekleme süreli öğretim (time delay), öğretim etkinlikleri sırasında ipucu kullanımının sistematik olarak silikleştirildiği öğretim uygulamalarıdır. Hedef uyaran ile ipucu sunumu arasında kısa süreli bir bekleme (örneğin 1-5 sn.) gerektirdiğinden bekleme süreli öğretim olarak adlandırılmaktadır (Fleury, 2013c). Bekleme süreli öğretim kullanılırken başlarda, bireyin hata yapma olasılığını azaltmak üzere hedef uyaran ile ipucu eş zamanlı olarak sunulur ve zamanla hedef uyaran ile ipucu arasına bir bekleme süresi eklenerek ipucu yavaş yavaş ya da birden silikleştirilir. Hedef uyaran ile ipucunun eş zamanlı olarak sunulduğu denemelere 0 saniye bekleme süreli denemeler adı verilir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012; Walker, 2008; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Artan bekleme süreli öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim olmak üzere iki tür bekleme süreli öğretimden söz edilebilir (Fleury, 2013c; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012; Walker, 2008; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Artan bekleme süreli öğretimde belli sayıda 0 saniye bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra hedef uyaran ile ipucu arasında geçen süre aşamalı olarak sistematik biçimde artırılır ve bekleme süresinin artması birey ölçüte ulaşmaya değin devam eder. Sabit bekleme süreli öğretimde ise belli sayıda 0 saniye bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra hedef uyaran ile ipucu arasında geçen süre bir seferde artırılır ve bu süre tüm öğretim boyunca sabit tutulur. Hedef uyaran ile ipucu arasındaki bu bekleme süresi bireyin tepkide bulunması için kullanılır (Fleury, 2013c; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Bekleme süreli öğretim OSB olan bireylere motor becerilerin, bilişsel ve akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Colins, Hager ve Creech Galloway, 2011; Fleury, 2013a; Ingenmey ve Houten, 1991; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Liber, Frea ve Symon, 2008).

4.2.7. Bilişsel Davranışsal Uygulamalar

Bilişsel davranışsal uygulamalar (cognitive behavioral intervention), davranışın oluşumunun bilişsel süreçler aracılığıyla gerçekleştiği temeline dayanan öğretim uygulamalarıdır. Bireylere kendi duygu ve düşüncelerini incelemeleri, olumsuz duygu ve düşüncelerin ortaya çıktığı zamanları fark etmeleri ve daha sonra kendi duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmek üzere stratejiler kullanmaları öğretilir. Bu öğretim uygulamaları genellikle öfke ve kaygı gibi hislerle ilgili sorun yaşayan bireylerle kullanılır. Bilişsel davranışsal uygulamalar çoğunlukla sosyal öyküler, pekiştirme ve anne babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalarla birlikte kullanılırlar (Brock, 2013a). Bilişsel davranışsal uygulamalar genellikle altı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; duygu durum bozukluğunun doğasını ve derecesini değerlendirme, duyuşsal eğitim, bilişsel yeniden yapılanma, stres yönetimi, kendini yansıtma ve yeni bilişsel becerileri uygulamak için etkinliklerin planlanmasıdır (Sofronoff, Attwood, Hinton ve Levin, 2007). OSB olan bireylere bilişsel becerilerin, iletişim becerilerinin, öz bakım becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadırlar (Brock, 2013a; Drahotka, Wood, Sze ve Van Dyke, 2011; Singh ve diğeri, 2011; Sofronoff, Attwood ve Hinton, 2005; Sofronoff, Attwood, Hinton ve Levin, 2007).

4.2.8. Doğal Öğretim Uygulamaları

Doğal öğretim uygulamaları (naturalistic intervention), çevre düzenlemesinin, etkileşim tekniklerinin ve uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı stratejilerin birlikte kullanımına dayanan öğretim uygulamalarıdır (Wong, 2013a). Doğal öğretim uygulamalarında beceriler günlük yaşam içinde sergilendiği biçimde ve doğal etkinlikler ve rutinler içinde öğretilir. Doğal öğretim uygulamalarında:

- a) Öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilir.
- b) İşlevsel becerilerin öğretimine odaklanılır.
- c) Öğretim birey ile etkileşim içinde olan kişiler tarafından gerçekleştirilir.
- d) Öğretim yapılacak bireyin ilgileri ve liderliği izlenir.
- e) Rutinler, günlük etkinlikler ve oyun öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılır.
- f) Pekiştiriciler davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkar.
- g) Öğretim bağlama göre farklı koşullar altında sunulur (Barnett, Carey ve Hall, 1993; Kurt, 2012b; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Wong, 2013a).

Doğal öğretim uygulamaları OSB olan bireylere genellikle iletişim, sosyal etkileşim ve oyun becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (NAC, 2011; Wong, 2013a).

OSB olan bireyler için yaygın olarak kullanılan doğal öğretim uygulamaları arasında; fırsat öğretimi, etkinlik temelli öğretim ve temel tepki öğretimi yer almaktadır. (Hancock ve Kaiser, 2002; Kurt,

2012b; McGee ve Daly, 2007; Nunes ve Hanline, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Fırsat öğretimi (incidental teaching), iletişimi teşvik edici bir çevre düzenlemesi yapılarak ve bireyin ilgisi ve liderliği izlenerek, doğal etkileşim bağlamında art arda denemelere yer verilmesiyle yürütülen uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı doğal öğretim uygulamasıdır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kurt, 2012b). Etkinlik temelli öğretim (activity based intervention), uygulamalı davranış analizi ilkelerini doğal ortamlarda, doğal olarak ortaya çıkan davranış öncesi ve davranış sonrası uyaranlar aracılığıyla kullanan doğal öğretim uygulamasıdır (Kurt, 2012b). Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching), uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı, girişimler ve ilgiler üzerinde inşa edilen ve özellikle iletişim becerilerinin, oyun becerilerinin ve sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili biçimde kullanılan doğal davranışsal uygulamalardan biridir (Koegel ve Koegel, 2006; Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010).

4.2.9. Egzersizler

Egzersizler (exercises), problem davranışları azaltmak ya da uygun davranışları artırmak için fiziksel etkinlikleri ve motor becerileri artırmak yoluyla fiziksel çabada artışı içeren bir öğretim uygulamasıdır. Egzersizlerde bireyler belli bir süre, düzenli olarak, programlanmış fiziksel etkinliklerle meşgul olurlar (Canella-Malone, Tullis, Kazee, 2011; Cox, 2013a). Egzersizler genellikle ısınma hareketleri ile başlayıp soğuma hareketleri ile biter, açık ya da kapalı ortamlarda gerçekleştirilen aerobik (koşma, atlama ve yüzme vb.), vücut geliştirme ve germe etkinliklerini içerebilir (Cox, 2013a; Oriel, George, Peckus ve Semon, 2011; Pan, 2011). Egzersizler genellikle ipucu, pekiştirme ve görsel desteklerle birlikte kullanılmaktadır (Cox, 2013a; Yılmaz ve diğerleri, 2005; Yılmaz ve diğerleri, 2010). Egzersizler OSB olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında, OSB olan bireylere motor becerilerin, akademik becerilerin ve okula hazırlık becerilerinin kazandırılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Canella-Malone, Tullis, Kazee, 2011; Cox, 2013a; Oriel ve diğerleri, 2011; Pan, 2011).

4.2.10. Görsel Destekler

Görsel destekler (visual supports), bir etkinlik, rutin ya da beklenti ile ilgili bilgi veren ve/veya bir becerinin nasıl yapılacağını gösteren görsel somut ipuçlarıdır (Hume, 2013a; Odom ve diğerleri, 2003). Görsel destekler; nesnelere, fotoğrafları, resimleri, çizimleri, simgeleri, sembolleri, yazılı sözcükleri, replikleri, çizelgeleri, tabloları, grafik düzenleyicileri, çevresel düzenleme ve örgütlenme sistemlerini kapsar; ancak bunlarla sınırlı değildir (Hume, 2013a; NAC, 2011; Quill, 1997; West, 2008). Görsel destekler genellikle; öğrenme çevresini düzenlemek, etkinliklere, rutinelere ve davranışlara ilişkin beklentiler oluşturmak, ipucu ya da hatırlatıcı sunmak ve bir etkinlik için hazırlanmak ya da öğretim yapmak amacıyla kullanılırlar (Hume, 2013a). Görsel destekler OSB olan bireylere iletişim becerilerinin, sosyal etkileşim becerilerinin, oyun becerilerinin, motor becerilerin,

bilişsel becerilerin, akademik becerilerin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (NAC, 2011; Hume, 2013a).

Yaygın olarak kullanılan görsel destekler arasında; etkinlik çizelgeleri, görsel ipucu kartları, güç kartları, hatırlatıcı/hazırlayıcı video, öykü haritaları, video geri bildirim ve yazılı replikler yer almaktadır. Etkinlik çizelgeleri (activity schedules), bireyi etkinliği ya da etkinlikleri yerine getirmek üzere yönlendiren fotoğraf, resim ya da sözcük setidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Görsel ipucu kartları (visual cueing/visual cue cards), bireyin bir şeyi yapmasını ya da yapmamasını sağlamak üzere hazırlanmış resimli ya da fotoğraflı kartlardır (Murdock ve Hobbs, 2011). Güç kartları (power cards), bireyin bir şeyi yapmasını kolaylaştırmak üzere bireyin ilgileri dikkate alınarak hazırlanan resim ve fotoğraf gibi görsel bir ipucunun yazıyla desteklendiği, farklı ortamlara taşınabilir bireyselleştirilmiş küçük kartlardır (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011). Hazırlayıcı/hatırlatıcı video (video priming), bireyi geçişlere ya da stresli durumlara hazırlamak üzere bir sonraki etkinliğin ne olacağını gösteren videonun izlenmesine dayalı bir sistemdir (Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000). Öykü haritaları (story maps), bireyin okuma öncesinde ve sonrasında öykü ile ilgili bilgileri görsel olarak betimlemesini sağlamak için kullanılan grafik düzenleyicilerdir (Stringfield, Luscre ve Gast, 2011). Video geri bildirim (video feedback), bireyin düzeltilmemiş bir video kaydı üzerinde daha önce sergilediği beceri ya da davranışa ilişkin performansını gözlemesine dayanan bir uygulamadır (Dowrick, 1999). Yazılı replikler (scripts), bireyin okuma düzeyine göre, sözcük, sözcük öbeği ya da cümle içeren yazılı kartlardır (Birkan, 2011).

4.2.11. İpucu Sunma

İpucu sunma (prompting), birey tepkide bulunmadan önce, bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını artırmak için çoğunlukla bir yetişkin tarafından bireye yardım edilmesidir (Cox, 2013b; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). İpuçları; jest-işaret ipucu, dokunsal ipucu, görsel ipucu, sözel ipucu, model ipucu, kısmî fiziksel ipucu ve tam fiziksel ipucu olmak üzere yedi grupta ele alınabilir (Alberto ve Troutman, 2009; Cox, 2013b; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Wolery, Ault ve Doyle, 1992; Yücesoy Özkan, 2013). İpucu sunma genellikle ayrıık denemelerle öğretim, bekleme süreli öğretim, pekiştirme, temel tepki öğretimi ve video modelle öğretim gibi diğer bilimsel dayanaklı uygulamalarla birlikte ya da onların bir parçası olarak kullanılır (Cox, 2013a). İpucu sunma OSB olan bireylere iletişim becerilerinin, sosyal etkileşim becerilerinin, oyun becerilerinin, motor becerilerin, bilişsel becerilerin, akademik becerilerin, okula hazırlık becerilerinin, uyum becerilerinin ve meslekî becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Cox, 2013a).

4.2.12. İşlevsel Davranış Değerlendirmesi

İşlevsel davranış değerlendirme (functional behavior assessment), problem davranışlara yönelik etkili bir davranış müdahale planı geliştirmek için problem davranışın altında yatan iletişim işlevini ya da

amacını belirlemek üzere kullanılan bir yoldur (Fettig, 2013b). İşlevsel davranış değerlendirmesinde; bireyin öğrenmesini ya da sosyal etkileşimini engelleyen problem davranış belirlenir, problem davranış ile davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, öncüller ve sonuçlar gibi problem davranışı sürdüren çevresel değişkenler arasında ilişkiler kurulur, kurulan ilişkilere dayalı olarak problem davranışın işlevine ya da amacına ilişkin hipotezler geliştirilir ve bu hipotezlerin doğruluğu işlevsel analiz yoluyla test edilir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Fettig, 2013b; O'Neill ve diğerleri, 1997). İşlevsel davranış değerlendirmesinde veri toplama çok önemlidir (Fettig, 2013b). Gözlem gibi doğrudan veri toplama teknikleri ya da dereceleme ölçekleri, anketler ve görüşmeler gibi dolaylı veri toplama teknikleri kullanılarak problem davranışa ve problem davranışı etkileyen değişkenlere ilişkin veri toplanır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997). İşlevsel davranış değerlendirme OSB olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında ve OSB olan bireylere iletişim becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin kazandırılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Fettig, 2013b). İşlevsel davranış değerlendirmesinin ardından genellikle işlevsel iletişim öğretimi ve olumlu davranışsal destek uygulanır.

4.2.13. İşlevsel İletişim Öğretimi

İşlevsel iletişim öğretimi (functional communication training), uygun iletişim davranışlarının artırılması ya da yeni iletişim davranışlarının kazandırılması yoluyla problem davranışların azaltıldığı pekiştirmeye dayalı bir davranış değiştirme uygulamasıdır (Erbaş, 2002). İşlevsel iletişim öğretiminin amacı, işlevsel davranış değerlendirmesinde elde edilen sonuçlara dayalı olarak bireye problem davranışın yerine geçecek ve pekiştireç elde etmek için kullanılacak alternatif ve uygun iletişim davranışları öğretmektir (Erbaş, 2002; Fettig, 2013c). İşlevsel iletişim öğretiminde genellikle problem davranış için sönme kullanılırken, işlevsel iletişim davranışı için pekiştirme kullanılır. Öğretilen işlevsel iletişim davranışı; herhangi bir ses çıkarma, sözcük ya da sözcük öbeği kullanma, işaret kullanma, işaret dili kullanma, resim ya da sözcük kartı gösterme, resim değiş tokuş yapma, nesneye dokunma ve konuşma üreten cihaz kullanma biçiminde olabilir (Brown ve diğerleri, 2000; Buckley ve Newchok, 2005; Falcomata, Roane, Feeney ve Stephenson, 2010; Fisher, Kuhn ve Thompson, 1998; Olive, Lang ve Davis, 2008; Tiger, Fisher, Toussaint ve Kodak, 2009; Volkert, Lerman, Call ve Trosclair-Lasserre, 2009).

4.2.14. Kendini Yönetme

Kendini yönetme (self-management), bireylere kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olmalarını ve kendi davranışlarını bağımsız olarak düzenlemelerini öğretmek üzere kullanılan öğretim paketi ya da öğretim uygulamasıdır (Brock, 2013b; Yücesoy Özkan, 2009). Heward (1987) tarafından yapılan tanıma göre kendini yönetme, bireyin davranışlarının istedik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanmasıdır.

Kendini yönetme bireylere, uygun olan ve uygun olmayan davranışları ayırt etmeyi, kendi davranışlarını izlemeyi ve kaydetmeyi ve uygun olan davranışları için kendilerini pekiştirmeyi öğretir. Bireyler başlangıçta kendini yönetmeyi yetişkinlerin yönlendirmeleri ile kullansalar da zaman içinde bağımsızlık kazanırlar. Kendini yönetme genellikle model olma, video model ve görsel destekler gibi diğer uygulamalarla birlikte kullanılırlar (Brock, 2013b). Araştırma bulguları, kendini yönetmenin OSB olan bireylere, sosyal becerilerin, iletişim becerilerinin, oyun becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin, akademik becerilerin ve meslekî becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Koegel ve Koegel, 1990; Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992; Mancina, Tankersley, Kamps, Kravitzs ve Parrett, 2000; Stahmer ve Schreibman, 1992).

Kendini yönetme; kendine ön uyarı verme, kendini izleme ya da kaydetme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme olmak üzere beş stratejiden oluşmaktadır (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copelan, 2003; Alberto ve Troutman, 1995; Schloos ve Smith, 1994; Yücesoy Özkan, 2009; 2012). Kendine ön uyarı verme, bireyin istendik davranışı başlatmak üzere görsel, işitsel ya da dokunsal bir uyarı kendisine vermesidir. Kendini izleme, bireyin kendisinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin belirlemesi ve kaydetmesidir. Kendine yönerge verme, bireyin bir işi yapmak üzere kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yapmasıdır. Kendini değerlendirme, bireyin öğretimi yapılan davranışı ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesidir. Kendini pekiştirme, bireyin belirlenen ölçütü karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak hoşuna giden bir uyarı seçmesi ya da bir uyarı kendisine sunmasıdır (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copelan, 2003; Alberto ve Troutman, 1995; Schloos ve Smith, 1994; Yücesoy Özkan, 2009; 2012).

4.2.15. Model Olma

Model olma (modeling), bireyin model tarafından sergilenen davranışı gözleyip taklit etmesi ve taklit yoluyla davranış ediniminin sağlanmasıdır (Cox, 2013c; Graetz, Mastropieri ve Svruggs, 2006; Schloss ve Smith, 1994; Zirpoli ve Melloy, 1997). Model olmada bireyin, modelin sergilediği davranışı ve bu davranış nedeniyle pekiştireç elde etmesini gözlemesi, daha sonra aynı davranışı taklit ettiği için bireyin kendisinin pekiştirilmesi söz konusudur. Model olmada, gözlenen modelin pekiştirildiği dolaylı pekiştirme ve davranışı taklit eden bireyin pekiştirildiği doğrudan pekiştirme olmak üzere iki şekilde pekiştirme yapılır (Rutherford, Chipman, Digangi ve Anderson, 1992). Model olma, ipucu ve pekiştirme gibi diğer uygulamalarla birlikte kullanılmaktadır.

Model olma üç yolla gerçekleştirilebilir (Schloss ve Smith, 1994). Birincisi, yapılandırılmamış, günlük etkinlikler sırasında istendik davranışları gerçekleştiren bireylerin gözlenmesi biçiminde gerçekleşen doğal model olma, davranışların yanı sıra davranışlarla ilişkili doğal ipuçlarının ve pekiştireçlerin de gözlenmesi sağlar; ancak davranışın model tarafından ne zaman sergileneceği tahmin edilemez. İkincisi, istendik davranışın yapılandırılmış rol oyunları

sırasında gözlenmesi biçiminde gerçekleşen benzeşik model değildir. Benzeşik model olma davranışın ne zaman gerçekleşeceğini kesinleştirir; ancak davranış ve model gözlemci için daha az inanılır ve güvenilir olabilir. Üçüncüsü, kitaplardaki ya da video kayıtlarındaki modellerin gözlenmesi biçiminde gerçekleştirilen sembolik model değildir. Sembolik model olma duruma ve bireye özel araç gereç hazırlanabilmesini ve bu araç gerecin defalarca kullanılabilmesini sağlar; ancak diğer model olma biçimlerine göre daha az inandırıcıdır (Schloss ve Smith, 1994).

Model olmada, anne-baba ve öğretmen gibi yetişkinlerin (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 200) yanı sıra kardeş ve arkadaş gibi akranların da (Gena, Couloura, Kymissis, 2005) yer alması söz konusudur. Çünkü model olmanın etkililiğini etkileyen değişkenlerden birisi modelin özellikleridir. Model olmada; (a) kullanılan modelin yeterlikleri, (b) bireyin modelle geçmiş deneyimleri, (c) modelin statüsü ve itibarı ve (e) birden fazla model kullanılması önemlidir (Zirpoli ve Melloy, 1997).

4.2.16. Öncüllere Dayalı Uygulamalar

Öncüllere dayalı uygulamalar (antecedent-based intervention), bireyin davranışını değiştirmek ya da şekillendirmek amacıyla çevrede ya da bağlamda çeşitli değişiklikler ya da uyarlamalar yapılan öğretim uygulamasıdır (Hume, 2013b; NAC, 2011). Öncüllere dayalı uygulamalar bireylerin, davranışların gerçekleştiği doğal ortamlarda gözlenmesi ve sonrasında bu doğal ortamlarda çeşitli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak olumlu davranışların artırılması ve problem davranışların azaltılması yoluyla bireyin yaşam kalitesinin artırılması temeline dayanır (NAC, 2011). Öncüllere dayalı uygulamalar genellikle, davranışın devam etmesini sağlayan olayları ya da uyarıları yani davranışın işlevini belirlemek üzere gerçekleştirilen işlevsel davranış değerlendirmesinin ardından uygulanır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Hume, 2013b; Sucuoğlu, 2012).

En yaygın olarak kullanılan öncüllere dayalı uygulamalar; (a) eğitim etkinliklerinde, araç-gereçlerinde ya da planında/zamanlamasında uyarlamalar yapmak, (b) eğitim etkinliklerinde ve araç-gereçlerinde bireyin seçimlerine yer vermek, (c) bireyi yaklaşan ya da sıradaki etkinlikler için hazırlamak, (d) öğretim etkinliklerinin formatında, güçlük düzeyinde ya da sırasında değişiklik yapmak,

(e) fazladan ipucuna ya da araç-gerece erişimi sağlamak üzere çevreyi zenginleştirmek ve (f) ipucu ya da pekiştirici tariflerinde uyarlamalar yapmaktır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Dyer, Dunlap ve Winterling, 1990; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Hume, 2013b; Kennedy, 1994; Rosales, Worsdell ve Trahan, 2010; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000). Öncüllere dayalı uygulamalar, OSB olan bireylere motor becerilerin, bilişsel ve akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Hume, 2013b).

4.2.17. Pekiştirme

Pekiştirme (reinforcement), bireyin olumlu davranışlarından sonra ona hoş giden bir uyarın verilmesi ve bireyin bu olumlu davranışları ileride tekrar etme olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Yücesoy Özkan, 2013). Pekiştirme, yeni davranışlar kazandırmak ya da var olan davranışları artırmak üzere kullanılır. Pekiştirme bireyin davranışı ile bu davranışın sonucu arasında ilişki kurar. Davranışın sonucu, davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttırıyorsa bu ilişki pekiştirme olur; ancak davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttırmıyorsa bu ilişki pekiştirme olmaz (Kucharczyk, 2013b). Olumlu pekiştirme ve olumsuz olmak üzere iki tür pekiştirme vardır. Olumlu pekiştirme, davranıştan hemen sonra hoş giden bir uyarın sunulması ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artması; olumsuz pekiştirme ise davranışı izleyen itici uyarının ortadan kaldırılması ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Batu, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Vuran, 2012).

4.2.18. Replikli Öğretim

Replikli öğretim (scripting), OSB olan bireylere model olmak üzere hizmet edecek belli bir beceri ya da durum ile ilgili sözel ve/veya yazılı açıklama sunmayı gerektiren öğretim uygulamasıdır. Replikli öğretimin temel gerekçesi, OSB olan bireylere belli bir etkinlik sırasında ne olacağını tahmin etme ve bu etkinliğe uygun biçimde katılma konusunda yardım etmektir (NAC, 2011; Fleury, 2013d). Replikli öğretim, OSB olan bireylere etkileşime girme, karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme becerilerini öğretmek için kullanılmaktadır. Amaç OSB olan bireylerin ipucu yardımıyla konuşmalarını ya da soruları yanıtlamalarını sağlamaktan daha fazlasıdır. Amaç OSB olan bireylerin karşılıklı konuşmalarını sağlamaktır (Birkan, 2011).

Replik, başkalarıyla konuşma başlatmak ve sürdürmek üzere yazılı ya da sözlü olarak hazırlanan sözcük, sözcük öbeği ya da cümledir (MacClannahan ve Krantz, 2010). Sesli replikler, manyetik kartlara kaydedilip kart okuyucularda okutularak kullanılan replikler; yazılı replikler ise bireyin okuma düzeyine göre sözcük, sözcük öbeği ya da cümle içeren yazılı kartlardır. Replikler yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve istek gibi çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak bireylerin özellikleri doğrultusunda bireyselleştirilerek kullanılırlar (Birkan, 2011).

Replikli öğretim kullanılırken öncelikle ipucu kullanılarak (elle yönlendirme) bireye sesli replik kartını alması ve kart okuyucudan geçirmesi öğretilir. Daha sonra bireyin yeterliği arttıkça giderek ipucunun azaltılması yoluyla ipucu geri çekilir ve bireyin bağımsız biçimde sesli replik kartını alması ve kart okuyucudan geçirmesi sağlanır. Birey doğru ve tutarlı olarak sesli replikleri tekrar ederse ya da yazılı replikleri okursa replik silikleştirmeye (script fading) geçilir. Replik silikleştirmede, replikteki son sözcükten ilk sözcüğe doğru yavaş yavaş replikteki sözcükler azaltılır ve zamanla replik

kartının boş kalması sağlanır. Daha sonra boş olan replik kartı da ortadan kaldırılarak bireyin repliği bağımsız olarak söylemesi beklenir. Bu süreçte mutlaka düzenli kayıt tutulmalıdır (Birkan, 2009; 2011; Krantz ve MacClannahan, 1998; Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001). Replikler genellikle ipucu sunma, model olma ve pekiştirme ile birlikte kullanılır (Fleury, 2013d).

4.2.19. Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS)

Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (picture exchange communication system [PECS]), uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı, normal dil ve iletişim gelişim aşamalarını temel alan, OSB olan bireylere yönelik geliştirilmiş, resimli alternatif bir iletişim sistemidir (Bondy ve Frost, 2001; Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc ve Kenneth, 2002; Kırcaali-İftar, 2007). PECS bireylere, sosyal bağlamda iletişim kurmayı öğretmek üzere kullanılır. Başlangıçta PECS kullanılarak bireylere, istediği nesneyi almak için iletişim ortağına resim (resimli kart) vermeleri öğretilir (Wong, 2013b). Böylece, bireylerin bir amaca ulaşmak üzere iletişim başlatmaları sağlanır. Yapılan çalışmalar, PECS'in taklit, iletişim ve konuşma becerilerinde artışa, problem davranışlarda ise azalmaya yol açtığını göstermektedir (Bondy ve Frost, 2001; Charlop-Christy ve diğerleri, 2002).

PECS öğretim süreci, resimli kart kullanarak nasıl iletişim kurulacağını öğretimiyle başlayıp iletişimin farklı işlevlerini yerine getirmek üzere resimlerle karmaşık cümlelerin kurulmasına kadar devam eden altı evreden oluşur (Bondy ve Frost, 2001; Wong, 2013b). Birinci evre sözcük kullanmaksızın iletişimin nasıl kurulacağını kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere, iletişim ortağına yönelme ya da yaklaşma, resimli kartı iletişim ortağına uzatarak iletişim başlatma ve iletişim başlatma davranışı sayesinde istediği sonuca ulaşma öğretilir. İkinci evre, uzaklığın ve kararlılığın kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere, iletişim ortağı ile arasındaki uzaklık arttığında ya da önüne bazı engeller çıktığında dahi, ısrarlı ve kararlı biçimde iletişim başlatmaya devam etmeleri öğretilir. Üçüncü evre, mesajları özel bir hâle getirmek üzere sembolleri ayırt etmenin kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere, birden fazla resimli kart arasından istedikleri nesneye ait olan resimli kartı alıp iletişim ortağına vermeleri ve bunun sonunda istedikleri nesneye ulaşmaları öğretilir. Dördüncü evre cümle kurmanın kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere, "istiyorum" gibi istek bildiren ya da "görüyorum" ve "duyuyorum" gibi görüş bildiren ifadelerin yer aldığı kartları, nesnelere ait resimli kartlarla birleştirerek cümle kurmaları öğretilir. Beşinci evre cevap gerektiren soruları yanıtlamanın kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere "Ne istiyorsun?" sorusu sorulduğunda, resimli kartları ve "istiyorum" kartını kullanarak "... .. istiyorum." şeklinde soruyu yanıtlamaları öğretilir. Altıncı evre görüş bildirmenin kazandırıldığı evredir. Bu evrede bireylere "Ne görüyorsun?" ya da "Ne duyuyorsun?" gibi sorular sorulduğunda resimli kartları ve "görüyorum" ya da "duyuyorum" kartlarını kullanarak "... .. görüyorum" ya da "... .. duyuyorum." şeklinde soruları yanıtlamaları öğretilir (Bondy ve Frost, 2001).

4.2.20. Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri öğretimi (social skills training) OSB olan bireylere, normal gelişim gösteren akranları ile uygun etkileşim kurmak için gerekli olan sosyal becerileri öğretmek üzere bireysel ya da grup düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilen öğretim uygulamasıdır (Fettig, 2013d). Sosyal beceriler, bireylerin belli bir durumda olumlu sosyal sonuçlar elde etmelerini ve olumsuz sosyal sonuçlardan kaçınmalarını sağlayan, sosyal kabulü arttıran, gözlenebilir ve ölçülebilir, öğrenilmiş davranışlardır (Çolak, 2009; Gresham, 1998; Zirpoli ve Melloy, 1997). Selamlaşma, teşekkür etme, rica etme, özür dileme, iltifat etme, iltifat kabul etme, paylaşma, soru sorma, etkileşim başlatma ve davet etme gibi beceriler sosyal becerilerdir.

Sosyal beceri öğretiminde; doğrudan öğretim, model olma, video model, sosyal öyküler, akran aracılı uygulamalar, temel tepki öğretimi ve fırsat öğretimi gibi farklı öğretim uygulamaları kullanılmaktadır (Çolak, 2009; Wang ve Spillane, 2009). Bu öğretim uygulamalarının büyük bir kısmı OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalardır ve bu bölümde ayrıntılı biçimde anlatılmaktadır. Ancak burada söz edilen sosyal beceri öğretiminde, ipucu sunma, davranışsal prova yapma, rol oynama, alıştırmaya yapma, pekiştirme ve geribildirim sunma gibi stratejilerinden birinin ya da birkaçının bir öğretim paketi olarak kullanılmasıyla OSB olan bireylere akranları ile uygun etkileşim kurmanın öğretilmesinden söz edilmektedir (Fettig, 2013d). Örneğin, Leaf ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde, "Etkileşim Öğretme" adı verilen bir öğretim paketi kullanılmıştır. Bu öğretim paketinde; bilgilendirme, soru sorma, ipucu sunma, model olma, rol oynama, düzeltici geri bildirim sunma ve ayrımlı pekiştirme (sözel pekiştirme ve sembol pekiştirme) yer almıştır.

4.2.21. Sosyal Öyküler

Sosyal öyküler (social stories/social narratives), belli ipuçlarının altını çizerek zor ya da karmaşık sosyal durumları ayrıntılı biçimde betimleyen, bu betimleme yoluyla bireylerin sosyal durumları anlamalarını sağlayan ve sosyal durumlara uygun tepki örnekleri sunan, bireyselleştirilmiş kısa öykülerdir (Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004; Wong, 2013c). Bu öyküler belli bir formatta, kurallı yazılan ve söz konusu beceri, olay ya da durumu nesnel olarak tanımlayan, kurgusal, kısa öykülerdir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Sosyal öyküler OSB olan bireylere, rutinlerdeki değişikliklere uyum sağlamayı ve sosyal ortamdaki fiziksel ve sosyal ipuçlarına dayalı olarak kendi davranışlarını uyarlamayı öğretmek, birtakım sosyal becerileri ve davranışları kazandırmak ya da bazı özel olayları ya da başkalarının davranışlarının nedenlerini açıklamak amacıyla kullanılırlar (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Wong, 2013c). Araştırmalar, sosyal öykülerin OSB olan bireylere akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, okula hazırlık ve uyum becerilerinin öğretiminde ve problem davranışların azaltılmasında etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Özdemir, 2007; Sansosti ve diğerleri, 2004; Wong, 2013c).

Sosyal öyküler, öğretim yapılacak bireyin gereksinimlerine göre hazırlanırlar, resim ya da fotoğraf gibi öyküyü destekleyici görseller içerirler ve genellikle kısıtlıdır. Genellikle öğretim yapılacak bireyin bakış açısından ve ilk ağızdan yazılırlar, sosyal durumla ilgili ayrıntılar içerirler, bireye sosyal duruma uygun davranışlar için öneriler sunarlar ve sosyal durum içindeki diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini açıklarlar (Wong, 2013c). Sosyal öykülerle öğretimde, öncelikle öğretimi yapılacak davranış belirlenir ve bu davranışa ilişkin bir öykü yazılır. Daha sonra yazılan öyküye resim ya da fotoğraf gibi görseller eklenir. Öykü hazırlandıktan sonra, okuma bilen bireyler için bireyin kendisi tarafından, okuma bilmeyen bireyler için ise bir akran ya da yetişkin tarafından öykü okunur. Öyküyü dinlemek için zaman zaman ses kayıt cihazlarından da yararlanılabilir. Sosyal öykü okunduktan sonra, bireye öyküyle ilgili sorular sorulur ve doğru yanıtlar pekiştirilir. Sosyal öykü kullanıldığı sürece davranışa ilişkin olarak veri toplanır ve davranış kazanıldıktan sonra silikleştirilir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Özdemir, 2007; Sansosti ve diğerleri, 2004; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012).

4.2.22. Sönme

Sönme (extinction), problem davranışı azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere kullanılan uygulamalı davranış analizine dayalı bir uygulamadır. Sönme, problem davranışın ardından gerçekleşen ve problem davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin ortadan kaldırılması ve bunu takiben problem davranışın giderek azalıp ortadan kalkmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Bazı durumlarda, davranış değişikliğini neyin sağladığına (örneğin ceza) bakılmaksızın davranışta olan değişiklik sönme olarak kabul edilmektedir, oysa davranış değişikliğine neden olan uygulamanın sönme olabilmesi için problem davranışın işlevinin belirlenmesi ve bu işlevin sonlandırılmış olması gerekir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Yücesoy Özkan, 2013). Sönme, OSB olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında ve OSB olan bireylere iletişim becerilerinin, okula hazırlık becerilerinin ve uyum becerilerinin öğretilmesinde etkili biçimde kullanılmaktadır (Fleury, 2013e).

4.2.23. Teknoloji Destekli Uygulamalar

Teknoloji destekli uygulamalar (technology-aided intervention), bireyin gereksinimlerini karşılamak üzere gerçekleştirilen öğretimin ya da müdahalenin temel özelliğinin teknoloji olduğu öğretim uygulamasıdır (Odom, 2013a). Teknoloji, OSB olan bireylerin günlük yaşam, iş/üreticilik ve serbest zaman/eğlence yeterliklerini artırmak/sürdürmek ve/veya geliştirmek için niyetli olarak kullanılan herhangi bir elektronik araç/donanım/uygulama ya da sanal ağ olarak tanımlanmaktadır (Odom, 2013a). Teknoloji destekli uygulamalar, konuşma üreten cihazlar, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, bilgisayar destekli öğretim programları ve sanal ağlar gibi çok geniş yelpazede cihazı kapsar. Bu uygulamaların ortak özellikleri; teknolojinin kendisi olmaları, öğrenme için teknolojiyi kullanan öğretim uygulamaları olmaları ya da teknolojinin uygun bağlamda kullanımını desteklemeleridir

(Odom, 2013a). Teknoloji destekli uygulamalar, OSB olan bireylere motor becerilerin, bilişsel ve akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, günlük yaşam becerilerinin ve meslekî becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Odom, 2013a).

4.2.24. Temel Tepki Öğretimi

Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching), uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı, OSB olan çocukların öğretiminde etkili biçimde kullanılan doğal davranışsal uygulamalardan biridir (NAC, 2011; R. L. Koegel ve Koegel, 2006; Stahmer ve diğerleri, 2010). Temel tepki öğretimi, girişimler ve ilgiler üzerine inşa edilmiştir ve özellikle iletişim, dil, oyun ve sosyal becerilerin kazandırılmasında etkilidir. Motivasyon, çoklu uyaranlara tepkide bulunma, kendini yönetme ve kendiliğinden sosyal etkileşim başlatma alanlarını güçlendirerek daha etkili ve verimli bir uygulama oluşturmayı hedefler (NAC, 2011; Wong, 2013d). Bu alanlardaki kazanımlar, OSB olan çocuklarda diğer alanlarda da olumlu ilerlemeler sağladığından, temel alanlar olarak kabul edilmektedir (Bozkuş Genç ve Yücesoy Özkan, baskıda; NPDC, 2014b; Wong, 2013d).

Temel tepki öğretiminde bireylere; doğal çevrede bağlama uygun öğrenme fırsatları sunmak ve bu fırsatlara tepki vermeyi öğretmek, bağımsızlık kazandırmak ve doğal çevrede daha fazla zaman geçirme olanağı sunmak amaçlanır (Bozkus Genç ve Yücesoy Özkan, baskıda; L. K. Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999). Bu nedenle de temel tepki öğretimi uygulamalarının temel öğeleri arasında; seçim fırsatları sunma, doğal pekiştireçler kullanma, girişimleri pekiştirme, öğrenilmiş davranışları yeni davranışlarla birleştirme ve davranışları çeşitlendirme yer alır (R. L. Koegel ve Koegel, 2012; Stahmer ve diğerleri, 2012; Suhrheinrich, 2011; Wong, 2013d). Temel tepki öğretimde; öğretime erken başlama, öğretimi yoğun biçimde sunma, öğretime aileyi dâhil etme, öğretimi doğal çevrede sunma ve öğretimde veri toplama temel özelliklerdir (Bozkuş Genç ve Yücesoy Özkan, baskıda; R. L. Koegel ve Koegel, 2006).

4.2.25. Tepkiyi Durdurma/Yeniden Yönlendirme

Tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme (response interruption/redirection), bireyin problem davranışı sergilediği anda problem davranışın durdurulması ve bireyin dikkatinin problem davranıştan uzaklaştırılıp problem davranışla uyumsuz olumlu bir davranış yapma üzere yeniden yönlendirilmesidir (Ahearn, Clark, MacDonald ve Chung, 2007; Casella, Sidener, Sidener ve Progar, 2011; Boyd ve Wong, 2013; Yücesoy Özkan, 2013). Tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirmenin iki ögesi vardır. Bunlardan birincisi tepkiyi durdurma, ikincisi ise yeniden yönlendirmedir. Tepkiyi durdurma aşamasında bireyin sergilediği problem davranış fiziksel ya da sözel olarak durdurulur. Yeniden yönlendirme aşamasında ise, birey sergilediği problem davranış ile aynı işleve sahip olan alternatif olumlu bir davranışa yönlendirilir (Sucuoğlu, 2012).

Tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme OSB olan bireylerin yineleyici, kendini uyarıcı ve kendine zarar verici davranışlarını azaltmak üzere kullanılır (Ahearn ve diğerleri, 2007; Boyd ve Wong, 2013; Casella ve diğerleri, 2011). Genellikle problem davranışın işlevini yani nedenini belirlemek üzere gerçekleştirilen işlevsel davranış değerlendirmesini takiben kullanılır (Boyd ve Wong, 2013).

4.2.26. Video Modelle Öğretim

Video modelle öğretimi (video modeling), bir modelin öğretimi yapılacak beceri ya da davranışı gerçekleştirilmesine ilişkin video kaydının izlenmesi ve ardından bu beceri ya da davranışın gerçekleştirilmesine dayalı bir öğretim uygulamasıdır (Mechling, 2005; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Öncül ve Yücesoy Özkan, 2010). Video modelle öğretimde bireyler beceriyi yapmadan önce model tarafından gerçekleştirilen becerinin tamamını izlerler ve daha sonra bu beceriyi yapmaya başlarlar (Banda, Dogoe ve Marie Matuszky, 2011). Video modelle öğretim OSB olan bireylere motor becerilerin, bilişsel ve akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin, günlük yaşam becerilerinin ve meslekî becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Plavnick, 2013).

Video modelle öğretim, yetişkin ve akran gibi başka kişilerin model olduğu, bireyin kendisinin model olduğu ve becerinin bireyin görüş açısından görüldüğü video model olmak üzere üç şekilde uygulanır (Nikopoulos ve Keenan, 2003; Plavnick, 2013). Yetişkin ve akran gibi başka kişilerin model olduğu video modelle öğretimde, bireylere öğretilecek beceri model tarafından gerçekleştirilirken video kaydı yapılır ve daha sonra bu video kaydı öğretim yapılacak bireye izletilir. Kayıt izlendikten sonra bireyden beceriyi sergilemesi istenir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Öncül ve Yücesoy Özkan, 2010; Plavnick, 2013). Bireyin kendisinin model olduğu video modelle öğretimde, bireyin kendisinin öğretilmek istenen beceriyi ipuçları ya da yönergelerle gerçekleştirilmesi sağlanır ve birey bu beceriyi gerçekleştirirken kaydedilir. Daha sonra yapılan hatalar silinerek ve basamaklar birleştirilerek kayıtlarda yapılan montajlarla yeni bir kayıt elde edilir. Bireyin yeni elde edilen kayıttan beceriyi izlemesi ve ardından bu beceriyi gerçekleştirilmesi sağlanır (Bellini ve Akullian, 2007; Buggey, Toombs, Gardener ve Cervetti, 1999; Dowrick, 1999; Plavnick, 2013; Wert ve Neishworth, 2003). Becerinin bireyin görüş açısından görüldüğü video modelle öğretimde ise, beceri gerçekleştirilirken bireyin görüş açısından ya da göz seviyesinden birey beceriyi sanki kendisi gerçekleştiriyormuş gibi kayıt yapılır. Kayıtlarda model yer almaz, video kamera izleyiciymiş gibi hareket eder, ortamlar ya da basamaklar arasında geçiş yapar ve görülmesi beklenen şeyi gösterir (Mechling, 2005; Öncül ve Yücesoy Özkan, 2010; Plavnick, 2013; Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002). Daha sonra elde edilen bu kaydı bireyin izlemesi ve ardından beceriyi sergilemesi sağlanır.

4.2.27. Yapılandırılmış Oyun Grupları

Yapılandırılmış oyun grupları (structured play groups), çeşitli becerileri öğretmek üzere küçük grupların kullanıldığı öğretim uygulamalarıdır. Yapılandırılmış oyun grupları, OSB olan bireylerin yanı sıra normal gelişim gösteren akranların bulunduğu, gruptaki temaların ve rollerin yetişkin bir lider tarafından açık biçimde belirlendiği, etkinliğin amaçlarıyla ilgili olarak öğrenci performansını desteklemek üzere gerektiğinde ipuçlarının kullanıldığı ve tanımlanmış bir alanda tanımlanmış bir etkinliğin gerçekleştirildiği uygulamalardır. Yapılandırılmış oyun grupları, OSB olan bireylere akademik becerilerin, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerin, oyun becerilerinin ve okula hazırlık becerilerinin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır (Odom, 2013b).

Yapılandırılmış oyun gruplarına ilişkin bilimsel dayanaklı olduğu ortaya konan iki yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi bütünleştirilmiş oyun grupları (Wolfberg ve Schuler, 1993), ikincisi ise etkileşimli Lego oyunlarıdır (Legoff ve Sherman, 2006). Bütünleştirilmiş oyun gruplarında amaç, OSB olan çocuklara sosyal ve sembolik oyun becerilerini kazandırmaktır. Bütünleştirilmiş oyun gruplarında fiziksel çevre oyuna uygun biçimde düzenlenir, bireyin iletişim ve etkileşim başlatma girişimleri değerlendirilir ve bireylere rehberlik yapılarak oyun gelişimi teşvik edilir (Lantz, 2014). Etkileşimli Lego oyunlarının amacı ise, OSB olan bireyleri ikili olarak ya da küçük grup biçiminde birlikte çalışmalarını için güdülemektir. Lego kullanarak bir yapı oluşturmak üzere iş bölümü yapılır ve bu iş bölümü sonucunda ortaya çıkan görevler bireylere dağıtılır. Bireylerin bu etkinlik sırasında dikkat yöneltme, sıra alma, paylaşma, problem çözme ve dinleme gibi beceriler kazanmaları beklenir (Legoff ve Sherman, 2006).

4.3. DENEYSEL OLARAK DESTEKLENEN DİĞER UYGULAMALAR

NPDC çalışma ekibinin 2013 yılında yayımlandıkları rapora göre (Wong ve diğerleri, 2013) 24 uygulama, yetersiz sayıda araştırma, yetersiz sayıda katılımcı ya da yetersiz kanıt nedenleriyle bilimsel dayanak ölçütlerini karşılayamamışlar; ancak etkililikleri açısından deneysel araştırmalarla desteklenmişlerdir. Bilimsel dayanağa sahip olmayan; ancak deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar; alternatif ve destekleyici iletişim, bağımsız çalışma sistemleri, cümle birleştirme tekniği, davranış sıralaması yapma, doğrudan öğretim, dokunma terapisi, duyuşal bütünleştirme, duyuşal uyaranlar kullanma, el yazısı öğretimi, iş birlikli koçluk, iş birlikli öğrenme grupları, işitsel bütünleştirme öğretimi, karşılıklı taklit öğretimi, kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi yoluyla yazma öğretimi, kısıtlayıcılığın azaltılması, maruz kalma/bırakma, müzik şiddetini kullanma, müzik terapisi, nokta belirleme tekniğiyle öğretim, ortak dikkat-sembolik oyun zihin kuramı öğretimidir. İzleyen bölümde, deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar alfabetik sırayla açıklanacaktır.

4.3.1. Alternatif ve Destekleyici İletişim

Alternatif ve destekleyici iletişim (aided language modeling), konuşmanın yerini almak üzere bireye işaret ya da görsel sistemler gibi iletişim biçimlerinin kazandırılması ve bu iletişim biçimlerinin sözel iletişimi desteklemek amacıyla ve sözel iletişimin yanı sıra kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar, 2007; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.2. Bağımsız Çalışma Sistemleri

Bağımsız çalışma sistemleri (independent work systems), bireyin gerçekleştireceği etkinlikleri organize etmek ve bireye gerçekleştireceği etkinlikle ya da etkinliklerle ilgili bilgi vermek amacıyla, görseller kullanılarak yapılandırılmış ortamlarda bireyin daha önce edindiği beceri ya da davranışları sergilemesidir (Odom ve diğerleri, 2010; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.3. Cümle Birleştirme Tekniği

Cümle birleştirme tekniği (sentence combining technique), sözdizimsel olgunluğu artırmak ve yazmanın niteliğini iyileştirmek üzere, bireylere düşüncelerini farklı yollarla anlatabilmeleri için daha ilginç cümleler kurabilmeleri yönünde yeni seçenekler sunan ve model olma, alıştırma yapma ve çalışma kâğıdı kullanmayı içeren bir öğretim paketidir (Saddler ve Preschern, 2007; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.4. Davranış Sıralaması Yapma

Davranış sıralaması yapma (behavioral momentum intervention), tercih edilmeyen davranışların gerçekleştirilme olasılıklarını artırmak üzere, tercih edilen davranışların arasına gömülmesidir (Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.5. Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim (direct instruction), gerçekleştirilecek davranışın açıklanmasını, davranışa model olunarak davranışın öğretilmesini, bireyin davranışı gerçekleştirmesi için fırsatlar sunulmasını ve birey davranışı gerçekleştirirken pekiştirme ya da geri bildirimlerin kullanılmasını içeren öğretim paketidir (Polloway, Patton, Serna ve Bailey, 2013; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.6. Dokunma Terapisi

Dokunma terapisi (touch therapy) başka bir deyişle masaj terapisi, bireyin vücudunun belli bölümlerine ovma, bastırma ve okşama gibi sistematik olarak dokunma ya da masaj yapma uygulamalarıdır (Field, 1998; Wong ve diğerleri, 2013)

4.3.7. Duyusal Bütünleştirme

Duyusal bütünleştirme (sensory integration), çeşitli duyu kanalıyla alınan duyu bilgileri düzenlemeye yarar. Birey sallanma, dönme, vücudu sıkıştırma ve dokunma gibi belli duyu uyaranlara maruz bırakılırken, belli duyu uyaranlardan uzak tutulur (Kırcaali-İftar, 2007).

4.3.8. Duyusal Uyaranlar Kullanma

Duyusal uyaranlar kullanma (sensory diet), bireyin duyu uyaran gereksinimini karşılamak üzere duyu uyaranlar kullanılmasıdır (Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.9. El Yazısı Öğretimi

El yazısı öğretimi (handwriting without tears), ince motor becerileri ve yazma becerilerini geliştirmek üzere kullanılan ve çoklu algı yaklaşımına dayalı etkinliklerin yer aldığı el yazısı öğretim programıdır (Wong ve diğerleri, 2013). Program ince motor becerileri geliştirmek ve harfleri yazmayı öğretmek üzere uygulayıcılara rehberlik etmektedir. Harfler gelişimsel bir sırada, zorluklarına göre sunulmaktadır (Polloway ve diğerleri, 2013).

4.3.10. İş Birlikli Koçluk

İş birlikli koçluk (collaborative coaching), OSB olan bireyin bireyselleştirilmiş eğitim programındaki hedefleri kazanmada başarılı olması için OSB olan bireyle çalışan kişilere sistematik olarak uzun süreli davranışsal, öğretimsel ve yönetsel danışmanlık yapılmasıdır (Ruble, Dalrymple ve McGrew, 2010; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.11. İş Birlikli Öğrenme Grupları

İş birlikli öğrenme grupları (cooperative learning groups), bir problemi çözmek, bir beceriyi ya da görevi tamamlamak ve ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bireylerin küçük grup şeklinde bir ekip olarak birlikte çalışmalarını sağlar (Dugan ve diğerleri, 1995).

4.3.12. İşitsel Bütünleştirme

İşitsel bütünleştirme (auditory integration), işitsel uyaranlara karşı aşırı hassasiyet nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları azaltmak üzere OSB olan bireylere belli frekansların filtre edilmesiyle hazırlanmış müziklerin ya da seslerin kullanılmasıdır (Edelson ve diğerleri, 1999; Kurt, 2012a).

4.3.13. Karşılıklı Taklit Öğretimi

Karşılıklı taklit öğretimi (reciprocal imitation training), bireyin ilgisi ve liderliği izlenerek sürmekte olan oyun etkileşimleri içinde bireye taklit etme becerisinin öğretiminde uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan doğal öğretim uygulamasıdır (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007).

4.3.14. Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Yoluyla Yazma Öğretimi

Kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi yoluyla yazma öğretimi (self-regulated strategy development writing intervention), OSB olan bireye kendi yazısını planlaması, yazması, gözden geçirmesi, düzeltmesi ve son şeklini vermesi için kullanılan stratejilerin doğrudan öğretiminin yapılmasıdır. Bireye yazılarını planlarken, stratejileri kullanırken, kendisini değerlendirirken, hatalarını düzeltirken ve kendini pekiştirirken kendisiyle konuşması öğretilir (Delano, 2007). Kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi; amaç koyma, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejileri kullanılarak hedeflenen yazma stratejisinde bireyi bağımsızlaştırmak amacıyla tasarlanmıştır (Güzel Özmen, 2006; Güzel Özmen ve Vayış, 2007).

4.3.15. Kısıtlayıcılığın Azaltılması

Kısıtlayıcılığın azaltılması (removal of restraints), OSB olan bireyin vücudu üzerinde baskı ya da kısıtlama gerektiren uygulamaların aşamalı olarak çekilmesi ve tamamıyla ortadan kaldırılması, gölge olmadır (Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.16. Maruz Kalma/Bırakma

Maruz kalma/bırakma (exposure), istenlik tepkinin oluşmasını sağlamak için uyaran yoğunluğunun ve koşullarının, davranışları hızlandırmak için artırılması ya da davranışları yavaşlatmak için azaltılmasıdır (Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.17. Müzik Şiddetini Kullanma

Müzik şiddetini kullanma (music intensity), OSB olan bireyin uygun olmayan sözel yinelemelerini azaltmak üzere alçak ve yüksek olacak biçimde farklı düzeylerde müzik sesi kullanılmasıdır (Lanovaz, Sladeczek ve Rapp, 2011; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.18. Müzik Terapisi

Müzik terapisi (music therapy), sertifikalı müzik terapistleriyle birlikte müzik yapma ve şarkı söyleme etkinlikleri aracılığıyla, bireyin çeşitli duygusal sorunlarından kurtulmasını hedefleyen bir terapi (Kırcaali-İftar, 2007; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.19. Nokta Belirleme Tekniğiyle Öğretim

Nokta belirleme tekniğiyle öğretim (touch-point instruction), OSB olan bireye rakamları ve işlemleri öğretmek amacıyla kullanılan, rakamların üzerine nokta koymayı ve daha sonra bu noktaları sayarak işlem yapmayı temel alan, içinde eylemsel, imgesel ve sembolik süreçleri barındıran bir öğretim tekniğidir (Nuhoğlu ve Eliçin, 2013; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.20. Ortak Dikkat-Sembolik Oyun Öğretimi

Ortak dikkat-sembolik oyun öğretimi (joint attention-symbolic play instruction), OSB olan bireye ortak dikkat ve sembolik oyun becerilerinin kazandırılması için ayırık denemelerle öğretim ve doğal öğretim uygulamalarının birlikte kullanılmasıdır (Gulsrud, Kasari, Freeman ve Paparella, 2007).

4.3.21. Şemaya Dayalı Strateji Öğretimi

Şemaya dayalı strateji öğretimi (schema-based strategy instruction), matematikteki problem yapılarını ayırt etmek amacıyla şemalardan yararlanan, problem çözme öğretiminde kavramsal ve süreçsel bilginin önemini vurgulayan ve problemin zihinsel temsilini oluşturmayı kolaylaştıran bilişsel strateji öğretimidir (Tuncer, 2009; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.22. Test Çözme Stratejisinin Öğretimi

Test çözme stratejisinin öğretimi (test taking strategy instruction), soruları ve yönergeleri okuma, yanıtları seçmeden ya da yazmadan önce sorular hakkında düşünme, yanıtları kontrol etme ve gerektiğinde yanıtları düzeltmeyi içeren test çözme becerilerinin model olma, hafıza geliştirilen stratejiler ve alıştırılardan oluşan öğretim paketi kullanılarak öğretilmesidir (Polloway ve diğerleri, 2013; Wong ve diğerleri, 2013).

4.3.23. Tuvalet Öğretimi

Tuvalet öğretimi (toilet training), tuvalette oturma zamanlarına ilişkin planlama yapmayı, tuvalete kendiliğinden ve başarılı biçimde gitme için pekiştiricileri belirlemeyi, gün içinde alınan sıvı miktarını arttırmayı, iletişim öğretimini, idrar sensörü ve alarmı kullanmayı ve kazalar için olumlu uygulamayı içeren hızlı tuvalet öğretimidir (LeBlanc, Carr, Crossett, Bennet ve Detweiler, 2005).

4.3.24. Zihin Kuramı Öğretimi

Zihin kuramı öğretimi (theory of mind training), zihin kuramı becerilerini kullanarak yapılandırılmış öğretim sunma ve alıştırılmalar yaptırmadır (Wong ve diğerleri, 2013). Zihin kuramı, bireyin kendisinin ve sosyal etkileşim halinde olduğu kişinin zihinsel süreçlerini anlamasını ifade eder (Özdemir, 2007).

4.4. KENDİNE ÖZGÜ UYGULAMA PAKETLERİ

NPDC çalışma ekibinin 2013 yılında yayımladıkları rapora göre (Wong ve diğerleri, 2013) 13 uygulama kendine özgü uygulama paketi olarak sınıflandırılmıştır. Bu gruptaki uygulamalar; iki ya da daha fazla sayıda bilimsel dayanaklı uygulamanın birleşiminden oluşan uygulama paketleridir. Bu uygulama paketlerinde; ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli

öğretim, doğal öğretim uygulamaları, ipucu, işlevsel davranış değerlendirme, işlevsel iletişim öğretimi, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme ve sönmenin birkaçının birlikte kullanıldığı görülmektedir (Cihak, 2007; Gena, 2006; Post ve Kirkpatrick, 2004; Wong ve diğerleri, 2013).

4.5. OSB ALANINDA KULLANILAN ALTERNATİF TERAPİ VE TEDAVİLER

OSB olan bireyler için kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra OSB olan bireylerde ortaya çıkan bazı sorunları azaltmak üzere alternatif terapi ve tedavilerin kullanıldığı gözlenmektedir. Gerek ülkemizde, gerekse dünyada hâlen bu alternatif terapi ve tedaviler kullanılmasına karşın; bunların bilimsel dayanaklı olduğuna ilişkin henüz yeterince kanıt bulunmamaktadır. Bu tedaviler arasında; akupunktur, arındırma tedavisi, glüten ve kazeinden yoksun diyet, hayvan terapisi, hiperbarik oksijen terapisi, ilaçla tedavi, meditasyon, nörofeedback, sanat terapisi ve vitamin ve mineral desteği yer almaktadır. İzleyen bölümde OSB olan bireyler için kullanılan alternatif tedaviler ve terapiler alfabetik olarak açıklanmıştır.

4.5.1. Akupunktur

Akupunktur (acupuncture), beden ve zihin sağlığını geliştirmek üzere, 400 akupunktur noktası aracılığıyla enerji akışını engelleyerek vücuda sistematik olarak ince iğneler takılmasını ve bu iğnelerin düzenlenmesini içeren Geleneksel Çin Tıbbı'na dayalı bir alternatif tıp uygulamasıdır. Çin'de akupunkturun OSB olan bireylerin dikkat yöneltme, iletişim, öz bakım ve zihinsel becerilerini geliştirmek üzere etkililiğinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Lofthouse, Hendren, Hurt, Arnold ve Butter, 2012); ancak bilimsel dayanaklı olduğuna ilişkin kanıt bulunmamaktadır.

4.5.2. Arındırma Tedavisi

Arındırma tedavisi (chelation), vücuttaki toksik metallerin OSB'ye neden olduğu görüşüne dayalı olarak geliştirilmiş bir alternatif tedavidir (Kırcaali-İftar, 2007). Arındırma tedavisi, cıva ve kurşun gibi metallerin vücutta önce bağlanması ve sonrasında vücuttan atılması amacıyla OSB olan bireylere çeşitli kimyasal maddeler verilmesi şeklinde gerçekleştirilen bir alternatif tedavidir. Arındırma tedavisinde kullanılan kimyasal maddelerin; ateş, kusma, ishal, iştahsızlık, yüksek ya da düşük tansiyon, metalik tat, kalp ritminde bozukluk ve kalp durması gibi ciddi yan etkileri bulunmaktadır.

Hem bu yan etkileri nedeniyle, hem de etkililiğine ilişkin yeterli deneysel araştırma bulunmaması nedeniyle kullanılması önemli bir tartışma konusudur (Davis ve diğerleri, 2013).

4.5.3. Glüten ve Kazeinden Yoksun Diyet

Glüten ve kazeinden yoksun diyet (gluten-kazein free diet), OSB olan bireylerin glüten içeren buğday, arpa ve çavdar gibi tahıl ve tahıl ürünleri ile kazein içeren süt ve süt ürünlerini tüketmelerinin

yasaklanmasıdır (Elder ve diğerleri, 2006; Kırcaali-İftar, 2007). Anne babalarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler glüten ve kazeinden yoksun diyetin OSB olan bireylerde olumlu gelişmelere yol açtığını göstermektedir; ancak bu konuda yeterli deneysel araştırma bulgusu yoktur (Elder ve diğerleri, 2006).

4.5.4. Hayvan Terapisi

Hayvan terapisi (animal-assisted therapy), OSB olan bireylerin hayvanlarla yapılandırılmış ve kontrollü bir etkileşim kurmalarını sağlamak üzere gerçekleştirilen terapi uygulamalarıdır. Hayvan terapisi sırasında görülen bağlanma, insanlara bağlanma için bir geçiş olarak görülür (Lofthouse ve diğerleri, 2012). OSB olan bireylerin hayvanlarla etkileşime girerek belli sorunlarından kurtulacağını hedefler (Kırcaali-İftar, 2007). Bu terapide en yaygın olarak kullanılan hayvanlar; köpekler, yunuslar ve atlardır (Bass, Duchowny ve Llabre, 2009; Fiksdal, Houlihan ve Barnes, 2012; Martin ve Farnum, 2002). Hayvan terapisinin OSB olan bireylerde kullanımına ilişkin araştırmalar olmasına karşın bu uygulama bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaz.

4.5.5. Hiperbarik Oksijen Terapisi

Hiperbarik oksijen terapisi (hyperbaric oxygen therapy), atmosfer basıncından daha yüksek bir basınç odasında ya da bölmesinde tamamen basınç altına alınan bireye, %100 oksijen teneffüs ettirilmesidir (Rossignol, 2007; Rossignol ve Rossignol, 2006). Hiperbarik oksijen terapisi çeşitli hastalıklarda etkili biçimde kullanılsa da, OSB olan bireylerde etkililiğine ilişkin yeterli düzeyde deneysel araştırma bulgusu bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2007).

4.5.6. İlaçla Tedavi

İlaçla tedavi (medication), OSB olan bireylerde gözlenen bazı bozuklukların iyileştirilmesi için ilaçların kullanılmasıdır. Henüz OSB'nin temel belirtilerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere geliştirilmiş herhangi bir ilaç yoktur; ancak OSB olan bireylerde görülen dikkatsizlik, dürtüsellik/hiperaktivite, uyku problemi, anksiyete, ajitasyon, saldırganlık gibi durumlar ile yineleyici ve kendine zarar verme gibi davranışları için kullanılan psikotropik ilaçlar bulunmaktadır. Bu ilaçların pek çok yan etkisi olduğu ve etkililiğine ilişkin sınırlı araştırma bulunduğu için kullanımlarına ilişkin tartışmalar devam etmektedir (Lofthouse ve diğerleri, 2012).

4.5.7. Meditasyon

Meditasyon (mediation), bedendeki ve zihindeki duyguların, düşüncelerin ve otomatik davranışların akışını düzenleyen bilinçli bir kendini düzenleme sürecidir. Meditasyonun OSB olan bireyler için kullanımını öneren çalışmalar olmasına karşın (Sequeira ve Ahmed, 2012), bu konuda yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır.

4.5.8. Nörofeedback

Nörofeedback (neurofeedback), bireyin kendini düzenlemesini sağlamak amacıyla, bireye kendi EEG aktiviteleri hakkında gerçek zamanlı görüntü ve ses bilgileri sağlayarak beynin/beyin dalgalarının eğitilmesidir (Lofthouse ve diğerleri, 2012). Bir çeşit beyin egzersizi olarak görülür. Nörofeedbackin OSB olan bireyler üzerinde olumlu gelişmeler sağladığına ilişkin araştırma bulguları olmasına karşın (Lofthouse ve diğerleri, 2012), bu uygulama bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaz.

4.5.9. Sanat Terapisi

Sanat terapisi (art therapy), OSB olan bireylerin duygu ve düşüncelerini dışa vurmaları yoluyla belli sorunlarından kurtulmaları ve kendi dünyalarını yansıtarak kendilerinin farkına varmaları amacıyla, hem sanat hem de psikoterapide uzmanlaşan bir terapist eşliğinde resim, seramik, heykel gibi sanat çalışmalarında bulunmalarıdır (Emery, 2004; Kırcaali-İftar, 2012). Sanat terapisi OSB olan bireyler için bilimsel dayanaktan yoksun bir uygulamadır.

4.5.10. Vitamin ve Mineral Desteği

Vitamin ve mineral desteği (vitamin mineral supplement), OSB olan bireylerin B6 vitamini ile magnezyum ve çinko gibi mineralleri çeşitli bileşenlerde ve dozlarda kullanmalarıdır. OSB olan bireylerde vitamin ve mineral düzeyi genellikle normaldir; ancak beslenme durumlarına ilişkin göstergeler ile OSB'nin şiddeti arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Lofthouse ve diğerleri, 2012). Vitamin ve mineral desteği OSB olan bireyler için yaygın olarak kullanılmasına karşın etkililiğine ilişkin yeterli düzeyde kanıt bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2007; Lofthouse ve diğerleri, 2012).

4.6. EN İYİ UYGULAMAYA KARAR VERME

Eğitim hizmetlerinin nitelikli olması, OSB olan bireylerin aldıkları hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için çok önemlidir. Eğitim hizmetlerinin nitelikli olması ise, en iyi uygulamaların kullanılması anlamına gelmektedir. En iyi uygulamalar, kanıtlarla desteklenen ve etkili olduğu belirlenen uygulamaları ifade eder (NAC, 2011). Alanyazında OSB olan bireyler için en iyi uygulamalara ilişkin özellikler şöyle sıralanmıştır (Dowson & Osterling, 1997; Ministry of Children and Family Development [MCFD], 2013):

1. Akademik becerileri, iletişim becerilerini, sosyal-duygusal becerileri, oyun becerilerini, motor becerileri ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik olması
2. Yıl boyunca evde, okulda ya da toplumsal ortamlarda birebir yoğun uygulamaya yer vermesi

3. Yüksek düzeyde öngörülebilirliği ve rutinleri olması
4. Yeni becerilerin edinilmesi, sürdürülmesi ve genellenmesi için uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı, destekleyici ve yapılandırılmış öğretim yöntemlerini kullanması
5. Yapılan uygulamanın yapılandırılmış ortamlardan doğal ortamlara doğru ilerlemesi
6. Problem davranışlarla başa çıkmak üzere işlevsel değerlendirme ve olumlu davranışsal desteği kullanması
7. Uzmanlar arasında iş birliği yapılmasını teşvik etmesi
8. Normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimi artırması
9. Aile katılımını gerektirmesi
10. Geçiş planlamaları yapması
11. Uzmanların düzenli olarak denetlenmesini ve eğitim almasını gerektirmesi
12. Bireyin ilerlemesini uzman bir ekip tarafından düzenli olarak takip etmesi

Anne-babalar, OSB olan bireyler için geliştirilmiş uygulamalar konusunda daha iyi tüketiciler olmalı ve uygulamaların uygunluğuna karar verme konusunda sorgulamalara yer vermelidirler. Anne babalar OSB olan çocukları için kullanılacak olan eğitim, tedavi ve terapi uygulamaları ile ilgili hizmet sağlayıcılara aşağıdaki soruları sorarak yanıt aramalıdır (Kırcaali-İftar, 2007; MCFD, 2013; Simpson (2005):

1. Nasıl bir eğitim, tedavi ya da terapi uygulanacak?
2. Uygulama nerede yürütülecek?
3. Uygulama kimler tarafından yürütülecek?
4. Uygulama ne kadar sürecek?
5. Uygulamanın maliyeti ne olacak?
6. Uygulamadan ne gibi sonuçlar beklenmektedir?
7. Uygulamanın olası riskleri ya da yan etkileri nelerdir?
8. Uygulamanın etkili olduğunu gösteren araştırma var mıdır, eğer varsa ne tür bir araştırma vardır?
9. İlerleme kimler tarafından değerlendirilecek?
10. İlerleme nasıl değerlendirilecek?
11. İlerleme hangi sıklıkla değerlendirilecek?
12. İlerleme olması ya da olmaması durumunda nasıl bir düzenleme ya da uyarılma yapılacaktır?

4.7. ÖNERİLER

- ❑ OSB olan bireyler için kullanılacak uygulamalara karar verirken mutlaka bilimsel dayanaklı uygulamalar tercih edilmelidir. Bilimsel dayanaklı olmayan uygulamaların kullanımı çok fazla zaman, çaba ve ekonomik kaynak tüketimine neden olacağı gibi OSB olan bireye ya da ailesine zarar verici de olabilir.
- ❑ Gelişmiş ülkelerde, iyi bilinen merkezlerde ve tanınmış uzmanlar tarafından gerçekleştirilen uygulamaların iyi uygulamalar olduğuna dair yaygın inanışlar vardır. Oysa bir uygulama en iyi ülkelerde, en iyi merkezlerde ve en iyi uzmanlar tarafından uygulansa dahi bilimsel dayanaklı olmayabilir. Bu nedenle, bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığına ölçütleri karşılama durumuna bakılarak karar verilmelidir.
- ❑ Bazı uygulamalar geçmişte bilimsel dayanaklı uygulama kabul edilmezken zaman içerisinde geliştirilen değişiklikler ya da yapılan yeni araştırmalar nedeniyle ölçütleri karşılayarak bilimsel dayanaklı uygulama olma özelliği kazanabilirler. Bu nedenle bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgiler bu konuda yapılan araştırmalar incelenerek ya da yazılan raporlar okunarak güncellenmelidir.
- ❑ Bilimsel dayanaklı bir uygulama bazı bireyler çok etkili olabilirken, bazı bireyler için çok az etkili olabilir ya da hiç etkili olmayabilir. Dolayısıyla, bilimsel dayanaklı uygulama olsa dahi bir uygulama seçerken uygulamadan yararlanacak olan bireyin ya da bireylerin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- ❑ OSB olan bireyler için en iyi uygulamaya karar verirken; bağımsız yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan, doğal ortamlarda ve yoğun öğretim sunan, uzmanlar arasında iş birliği gerektiren, aile katılımını destekleyen, geçiş planlamaları yapan, normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimi artıran ve bireyin gelişimini düzenli takip eden uygulamalar tercih edilmelidir.
- ❑ OSB olan bireyler için bir uygulama seçileceği zaman hizmet sağlayıcılara uygulamanın; nerede ve kimler tarafından gerçekleştirileceği, ne kadar süreceği ve maliyetinin ne olacağı, sonuçlarının ne olacağı, riskleri ya da yan etkileri olup olmadığı, uygulamanın etkili olduğunu gösteren araştırma olup olmadığı soruları sorulmalıdır.
- ❑ OSB olan bireyler için kullanılacak uygulamaya ilişkin soruların yanı sıra sağlanacak ilerlemenin kimler tarafından, nasıl ve hangi ölçütlerle değerlendirileceği ve ilerleme olması ya da olmaması durumunda nasıl bir düzenleme ya da uyarılma yapılacağı sorgulanmalıdır.

4.8. ÖZET

1940'larda otizm spektrum bozukluğu ile ilgili ilk çalışmaların başlamasından bu yana, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin bakımından ve eğitiminden sorumlu olan kişiler, OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamaları ortaya koymak üzere çeşitli çabalar sarf etmektedirler. Bilimsel dayanaklı uygulama, etkililiğine ilişkin vaat ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli dergilerde yayımlanmış yeterli düzeyde yüksek nitelikli tam ya da yarı deneysel araştırma bulgusuna sahip olan uygulamadır. OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme konusunda duyulan gereksinimi karşılamak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Otizm Merkezi ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi tarafından kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu ABD Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi tarafından yapılan çalışmalardan sonuncusu 2013 yılında yayımlanmıştır.

ABD Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi tarafından yapılan son çalışmaya göre OSB olan bireyler için kullanılan; 27 uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 13 uygulamanın kendine özgü uygulama paketi olduğu ve 24 uygulamanın deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar olduğu ortaya konmuştur. 2013 yılında yayımlanan rapora göre; akran aracılı uygulamalar, anne babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal uygulamalar, doğal öğretim uygulamaları, egzersizler, görsel destekler, ipucu sunma, işlevsel davranış değerlendirme, işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme, replikli öğretim, resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi, sosyal beceri öğretimi, sosyal öyküler, sönme, teknoloji destekli öğretim ve uygulama, temel tepki öğretimi, tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme, video modelle öğretim ve yapılandırılmış oyun grupları bilimsel dayanaklı uygulamalardır.

Yayımlanan rapora göre 24 uygulama yetersiz sayıda araştırma, yetersiz sayıda katılımcı ya da yetersiz kanıt nedenleriyle bilimsel dayanak ölçütlerini karşılayamamışlar; ancak etkililikleri açısından deneysel araştırmalarla desteklenmişlerdir. Bilimsel dayanağa sahip olmayan; ancak deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar; alternatif ve destekleyici iletişim, bağımsız çalışma sistemleri, cümle birleştirme tekniği, davranış sıralaması yapma, doğrudan öğretim, dokunma terapisi, duyuşsal bütünleştirme, duyuşsal uyarılar kullanma, el yazısı öğretimi, iş birlikli koçluk, iş birlikli öğrenme grupları, işitsel bütünleştirme öğretimi, karşılıklı taklit öğretimi, kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi yoluyla yazma öğretimi, kısıtlayıcılığın azaltılması, maruz kalma/bırakma, müzik şiddetini kullanma, müzik terapisi, nokta belirleme tekniğiyle öğretim, ortak dikkat-sembolik oyun öğretimi, şemaya dayalı strateji öğretimi, test çözme stratejisinin öğretimi, tuvalet öğretimi ve zihin kuramı öğretimidir. Raporda ayrıca 13 uygulama kendine özgü uygulama paketi olarak sınıflandırılmıştır. Bu gruptaki uygulamalar; iki ya da daha fazla sayıda bilimsel dayanaklı uygulamanın birleşiminden oluşan uygulama paketleridir. Bu uygulama paketlerinde; ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, doğal öğretim uygulamaları, ipucu, işlevsel

davranış değerlendirmesi, işlevsel iletişim öğretimi, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme ve sönmenin bir ya da birkaçının birlikte kullanıldığı görülmektedir.

OSB olan bireyler için kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra OSB olan bireylerde ortaya çıkan bazı sorunları azaltmak üzere alternatif terapi ve tedavilerin kullanıldığı gözlenmektedir. Gerek ülkemizde, gerekse dünyada hâlen bu alternatif terapi ve tedaviler kullanılmasına karşın; bunların bilimsel dayanaklı olduğuna ilişkin henüz yeterince kanıt bulunmamaktadır. Bu tedaviler arasında; akupunktur, arındırma tedavisi, glüten ve kazeinden yoksun diyet, ilaçla tedavi ve vitamin ve mineral desteği yer almaktadır. Terapiler arasında ise; hayvan terapisi, hiperbarik oksijen terapisi, meditasyon, nörofeedback ve sanat terapisi yer almaktadır.

Eğitim hizmetlerinin nitelikli olması, OSB olan bireylerin aldıkları hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için çok önemlidir. Eğitim hizmetlerinin nitelikli olması ise, en iyi uygulamaların kullanılması anlamına gelmektedir. En iyi uygulamalar, kanıtlarla desteklenen ve etkili olduğu belirlenen müdahaleleri ve yaklaşımları ifade eder. OSB olan bireyler için en iyi uygulamalar; bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlayan, uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanarak doğal ortamlarda yoğun öğretim sunan, uzmanlar arasında iş birliği yapılmasını ve aile katılımını gerektiren, geçiş planlamaları yapan, bireyin gelişimini düzenli olarak takip eden ve normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimi artıran uygulamalardır. Öğretmenler ya da anne-babalar, OSB olan bireyler için geliştirilmiş uygulamaları seçerken; uygulamanın etkililiğinin ve öğrencinin gereksinimlerini karşılama konusundaki beklenen sonuçların ne olduğunu, uygulamanın olası risklerinin neler olduğunu ve uygulamanın değerlendirilmesindeki en etkili araçların neler olduğunu sorgulamalıdır. Ayrıca anne babalar hizmet sağlayıcılara; uygulamanın etkili olduğunu gösteren araştırma olup olmadığını, uygulamanın OSB olan bireyin daha iyi olması için nasıl yardım edeceğini, OSB olan bireyin ilerlemesinin nasıl değerlendirileceğini, ölçümlerin nasıl ve ne sıklıkta yapılacağını ve uygulamanın OSB olan bireyin ilerlemesi doğrultusunda nasıl düzenleneceğini sormalıdır.

KAYNAKÇA

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guide to inclusive practices: student-directed learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ahearn, W. H., Clark, K. M., MacDonald, R. P. F., & Chung, B. I. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 263-275.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watt E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*, 206-217.
- Baas, M. E., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1261-1267.
- Banda, D. R., Dogoe, M. S., & Marie Matuszny, R. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 514-527.
- Barnett, D. W., Carey, K. T., & Hall, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 430-444.
- Batu, S. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında davranış yönetimi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (ss.201-220). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video self-modeling interventions for individuals with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 27*, 264-287.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birkan, B. (2011). Otizmi çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*, 57-69.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification, 25*, 725-744.
- Boyd, B., & Wong, C. (2013). *Response interruption/redirection (RIR) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Bozkuş Genç, G. & Yücesoy Özkan, Ş. (baskıda). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education*.
- Brock, M. E. (2013a). *Cognitive behavioral intervention (CBI) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Brock, M. E. (2013b). *Self-management (SM) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Brown, K. A., Wacker, D. P., Derby, K. M., Peck, S. M., Richman, D. M., Sasso, G. M., Knutson, C. L., & Harding, J. W. (2000). Evaluating the effects of functional communication training in the presence and absence of establishing operations. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 53-71.
- Buckley, S. D., & Newchok, D. K. (2005). Differential impact of response effort within a response chain on use of mands in a student with autism. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 26*, 77-85.
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., & Cervetti, M. (1999). Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self-modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 205-214.
- Cannella-Malone, H. I., Tullis, C. A., & Kazee, A. R. (2011). Using antecedent exercise to decrease challenging behavior in boys with developmental disabilities and an emotional disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 230-239.

- Casella, M. D., Sidener, T. M., Sidener, D. W., & Progar, P. R. (2011). Response interruption and redirection for vocal stereotypy in children with autism: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 169-173.
- Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Pub. Co.
- Charlop, M. H., & Walsh, M. E. (1986). Increasing autistic children's spontaneous verbalizations of affection: An assessment of time delay and peer modeling procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 307-314.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kennedy, K. (2002). Using the PECS with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 213-231.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 537-552.
- Cihak, D. F. (2007). Teaching students with autism to read pictures. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 318-329.
- Chung, K. M., Reavis, S., Maosconi, M., Drewry, J., Mathews, T., Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 423-436.
- Collins, B. C., Hager, K. L., & Creech Galloway, C. (2011). Addition of functional content during core content instruction with students with moderate disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 22-39.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation in science special education. *Exceptional Children, 79*, 135-144.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cox, A. W. (2013a). *Exercise (ECE) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Cox, A. W. (2013b) *Prompting (PP) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Cox, A. W. (2013c) *Modeling fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 110.
- Davis, T. N., O'Reilly, M., Kang, S., Lang, R. Rispoli, M., Sigafos, J., Lancioni, G., Copeland, D., Attai, S., & Mulloy, A. (2013). Chelation treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*, 49-55.
- Dawson, G. & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 307-326). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Delano, M. E. (2007). Use of strategy instruction to improve the story writing skills of a student with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 252-258.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 198-207.
- Downs, A., Downs, R. C., Fossum, M., & Rau, K. (2008). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 443-453.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventative Psychology, 8*, 23-39.
- Drahota, A., Wood, J. J., Sze, K. M., & Van Dyke, M. (2011). Effects of cognitive behavioral therapy on daily living skills in children with high-functioning autism and concurrent anxiety disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 257-265.

- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 515-524.
- Edelson, S. M., Arin, D., Bauman, M., Lukas, S. E., Rudy, J. H., Sholar, M., & Rimland, B. (1999). Auditory Integration Training a double-blind study of behavioral and electrophysiological effects in people with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 73-81.
- Elder, H. J., Shankar, M., Shuster, J., Theriaque, D., Burns, S., & Sherrill, L. (2006). The gluten-free, casein-free diet in autism: Results of a preliminary double blind clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 413-420.
- Emery, M. J. (2004). Art Therapy as an Intervention for Autism. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21, 143-147.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönmeye ve sönmeye olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1342.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Falcomata, T. S., Roane, H. S., Feeney, B. J., & Stephenson, K. M. (2010). Assessment and treatment of elopement maintained by access to stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 513-517.
- Fettig, A. (2013a). *Peer-mediated instruction and intervention (PMII) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fettig, A. (2013b). *Functional behavior assessment (FBA) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fettig, A. (2013c). *Functional communication training (FCT) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fettig, A. (2013d). *Social skills training (SST) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Field, T. M. (1998). Touch therapy effects on development. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 779-797.
- Fiksdal, B. L., Houlihan, D., & Barnes, A. C. (2012). Dolphin-assisted therapy: Claims versus evidence. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-7.
- Fisher, W. W., Kuhn, D. E., & Thompson, R. H. (1998). Establishing discriminative control of responding using functional and alternative reinforcers during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 543-560.
- Fleury, V. P. (2013a). *Discrete trial teaching (DTT) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fleury, V. P. (2013b). *Task analysis (TA) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fleury, V. P. (2013c). *Time delay (TD) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fleury, V. P. (2013d). *Scripting (SC) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

- Fleury, V. P. (2013e). *Extinction (EXT) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*, 541-554.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 545-556.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. R., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*, 149-164.
- Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children, 38*, 43-48.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders, 24*, 19-25.
- Gulsrud, A. C., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2007). Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. *Autism, 11*, 535-546.
- Güzel Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*, 49-66.
- Güzel Özmen, R., & Vayış, Ş. (2007). Oku-altını çiz-böl -birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*, 1-18.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 39-54.
- Heward, W. L. (1987). Self-management. In O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis*. New Jersey: Prentice Hall/Merrill.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. L., & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165-179.
- Hsieh, H. H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 199-203.
- Hume, K. (2013a). *Visual supports (VS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Hume, K. (2013b). *Antecedent-based intervention (ABI) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Hume, K. A., & Odom, S. L. (2011). Best practices, policy, and future directions: Behavioral and psychosocial interventions. In D. Amaral, G. Dawson, & D. Geschwind (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 1295-1308). New York, NY: Oxford University Press (Aktaran: Wong ve diğerleri, 2013).
- Ingenmey, R., & Houten, R. V. (1991). Using time delay to promote spontaneous speech in an autistic child. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 591-596.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 79-87.
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 1446-1456.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children, 16*, 9-21.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*, 423-446.

- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J., & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education, 9*, 97-115.
- Kennedy, C. H. (1994). Manipulating antecedent conditions to alter the stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 161-170.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 329-367). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koegel, L. K. & Koegel, R. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M., (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 174-85.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 341-353.
- Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide, pivotal response treatment for autism spectrum disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 119-127.
- Koegel, R.L., Symon, J.B. ve Koegel, L.K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 88-103.
- Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 191-202.
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 137-138.
- Kucharczyk, S. (2013a). *Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior (DRA) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kucharczyk, S. (2013b). *Reinforcement (R+) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kurt, O. & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*, 53-64.
- Kurt, O. (2012a). Otizm spektrum bozukluğu olan ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 83-120). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, O. (2012b). Doğal öğretim yöntemleri E. Tekin İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lanovaz, M. J., Sladeczek, I. E., & Rapp, J. T. (2011). Effects of music on vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 647-651.
- Lantz, J. (2014). Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders. 11 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.iidc.indiana.edu/?pageId=482> adresinden edinilen bilgi.
- 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 Related Disorders, 30*, 183-193.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J., & Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 275-289.

- LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 98-105.
- Legoff, D. B., & Sherman, M. (2006). Long-term outcome of social skills intervention based on interactive LEGO® play. *Autism, 10*, 317-329.
- Liber, D. B., Frea, W. D., & Symon, J. B. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 312-323.
- Loft e, N., Hendren, R., Hurt, E., Arnold, L. E., & Butter, E. (2012). A review of complementary and alternative treatments for autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment, 2012*, 1-21.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 131-166.
- Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 599-606.
- Martin, R., & Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research, 24*, 657-670.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda: Woodbine House.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*, 112-123.
- Mechling, L. C. (2005). Effects of personally created instructional video programs on teaching students with disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education Technology, 20*, 25-36.
- Ministry of Children and Family Development [MCFD]. (2013). A parents' handbook: Your guides to autism program. British Columbia.
- Murdock, L. C., & Hobbs, J. Q. (2011). Tell me what you did today: A visual cueing strategy for children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*, 162-172.
- National Autism Center-NAC. (2009). National standards project findings and conclusions. Randolph, MA: Author.
- National Autism Center-NAC. (2011). *A Parent's guides to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2014a). *What are evidence-based practices?* 12 Temmuz 2014 tarihinde <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices> adresinden erişilmiştir.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2014b). *What is PRT?* 12 Temmuz 2014 tarihinde <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/what-prt> adresinden erişilmiştir.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral interventions, 18*, 87-108.
- Nuhoğlu, H., & Eliçin, Ö. (2013). Nokta belirleme tekniğinin (Touch Math) matematik becerilerinin öğretiminde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*, 21-36.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing.
- Odom, S. L. (2013a). *Technology-aided instruction and intervention (TAII) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Odom, S. L. (2013b). *Structured play groups (SPG) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

- Odom, S. L., Bratlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*, 137-148.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 166-175.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., & Hatton, D. (2010). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*, 275-282.
- Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*, 1-20.
- Olive, M. L., Lang, R. B., & Davis, T. N. (2008). An analysis of the effects of functional communication and a voice output communication aid for a child with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 223-236.
- Öncül, N. & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 143-156.
- Oriel, K. N., George, C. L., Peckus, R., & Semon, A. (2011). The effects of aerobic exercise on academic engagement in young children with autism spectrum disorder. *Pediatric Physical Therapy, 23*, 187-193.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerileri geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*, 15-32.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağıltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*, 49-62.
- Pan, C. Y. (2011). The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 657-665.
- Plavnick, J. B. (2013). *Video modeling (VM) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs*. NJ: Pearson. Merrill Prentice Hall.
- Post, A. R., & Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive developmental disorder. *Behavioral Interventions, 19*, 45-50.
- Quill, K. A. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 697-714.
- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 659-664.
- Rosales, R., Worsdell, A., & Trahan, M. (2010). Comparison of methods for varying item presentation during noncontingent reinforcement. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 367-376.
- Rossignol, D. A. (2007). Hyperbaric oxygen therapy might improve certain pathophysiological findings in autism. *Medical Hypotheses, 68*, 1208-1227.
- Rossignol, D. A., & Rossignol, L. W. (2006). Hyperbaric oxygen therapy may improve symptoms in autistic children. *Medical Hypotheses, 67*, 216-228.
- Ruble, L. A., Dalrymple, N. J., & McGrew, J. H. (2010). The effects of consultation on Individualized Education Program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention, 32*, 286-301.
- Rutherford, R., Chipman, J., Digangi, S., & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instructional approach*. Reston VA: Exceptional Innovations.

- Saddler, B., & Preschern, J. (2007). Improving sentence writing ability through sentence-combining practice. *Teaching Exceptional Children*, 39, 6-11.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33, 421-442.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 194-204.
- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 535-538.
- Sarokoff, R. A., Taylor, B. A., & Poulson, C. L. (2001). Teaching children with autism to engage in conversational exchanges: Script-fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 81-84.
- Schloss, P.J., & Smith, M.A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 3-11.
- Schultz, T. R. (2013). *Parent-implemented intervention (PII) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Sequeira, S., & Ahmed, M. (2012). Meditation as a potential therapy for autism: A review. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-11.
- Shiple-Benamou, R., Lutzker, J.R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 165-175
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 140-149.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1153-1158.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 86-92.
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 447-459.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure*, 54, 265-274.
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 218-229.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Suhrheinrich, J. (2011). *A sustainable model for training teachers to use pivotal response training*, Pro Quest LLC, Dissertation, University of California, San Diego, USA.
- Tekin-İftar, E., & Değirmenci, H. D. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi*. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 267-328). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Th son, K., Martin, G. L., Fazio, D., Salem, S. & Young, K. (2012). Evaluation of a self-instructional package for teaching tutors to conduct discrete-trials teaching with children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1073-1082.
- Tiger, J. H., Fisher, W. W., Toussaint, K. A., & Kodak, T. (2009). Progressing from initially ambiguous functional analyses: Three case examples. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 910-926.

- U. S. Centers for Disease Control and Prevention-CDC (2012). *Autism spectrum disorder aata and statistic: Prevalence*. 14 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden edinilen bilgi.
- Volkert, V. M., Lerman, D. C., Call, N. A., & Trosclair-Lasserre, N. (2009). An evaluation of resurgence during treatment with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 145-160.
- Vuran, S. (2012). Uygun davranışlar kazandırma/artırma. E. Tekin İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 17-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 261-275.
- Wang, P. (2008). Eff cts of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5, 96-104.
- Wang, P., & Spilliane, A. (2009). Evidence-based social skill interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 318-342.
- Ward-Horner, J., & Sturmey, P. (2008). The eff cts of general case training and behavioral skills training on the generalization of parents' use of discrete-trial teaching, child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions*, 23, 271-284.
- West, E. A. (2008). Eff cts of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 229-241.
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 469-480.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. New York: Longman Publishing Group.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 467-489.
- Wong, C. (2013a). *Naturalistic intervention (NI) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C. (2013b). *Picture Exchange Communication System (PECS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C. (2013c). *Social narratives (SN) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C. (2013d). *Pivotal response training (PRT) fact sheet*. Chapel Hill: Th University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Th National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A. Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2013). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, F., & Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 171-182.
- Yılmaz, I., Konukman, F., Birkan, B., Ozen, A., Yanardag, M., & Camursoy, I. (2010). Eff cts of constant time delay procedure on the Halliwick's method of swimming rotation skills for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 124-135.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1984.

- Yücesoy Özman, Ő. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğrenme stratejileri. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (ss. 159-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy Özman, Ő. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds), *Okul öncesinde kaynaştırma: ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (ss. 191-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents*. NJ: Merrill.

BÖLÜM 5

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN
BİREYLERDE DAVRANIŞ
YÖNETİMİ

DOÇ. DR. ŞERİFE YÜCESOY ÖZKAN





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE DAVRANIŞ YÖNETİMİ

5.1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler, iletişim becerilerindeki eksiklikleri ve sosyal gelişimlerdeki yetersizlikleri nedeniyle problem davranış sergileme açısından risk grubunda yer alırlar (Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002). OSB olan bireylerin çoğunda farklı problem davranışlar görülür (Sucuoğlu, 2012). Bu bireylerin sergiledikleri problem davranışlar hem bireylerin kendilerinde hem de ailelerinde ciddi sorunlara ve sıkıntılara neden olur (Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007). Bu nedenle de problem davranışlar OSB olan bireyler için önemli sorunlardan birisi halini alır.

5.1.1. Problem Davranışlar

Problem davranışlar (challenging behaviors); yoğunluk, sıklık ve süre açısından kültürel normlara uymayan, bireyin kendisinin ya da diğer bireylerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz biçimde etkileyen ve bireyin kendisine ya da başkalarına zarar veren davranışlardır (Erbaş, 2002; Sucuoğlu, 2012). Yaygınlıkla ilgili yapılan çalışmalar küçük yaştaki çocukların %13-30'unun bir müdahaleyi gerektiren problem davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Horner ve diğerleri, 2002). OSB olan bireylerin yaygın olarak sergiledikleri problem davranışlar arasında; yineleyici davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, saldırgan davranışlar ve alışılmadık dışında yeme davranışları yer almaktadır (Dominick ve diğerleri, 2007; Horner ve diğerleri, 2002; Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ve Lancioni, 2007; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007; Sucuoğlu, 2012).

Yineleyici davranışlar (repetitive/stereotyped behaviors); dönme, sallanma, parmak ucunda yürüme, el sallama, el çırpma, nesne döndürme, koklama, bağlam dışı konuşma, anlamsız sesler çıkarma, söylenenleri tekrar etme ve yankılama gibi davranışlardır. Yineleyici davranışlar, belirgin bir uyarlanabilir işlevi olmayan, motor ya da sözel davranışlar biçiminde nesnel ya da nesnesiz gerçekleştirilebilen, basit ya da karmaşık davranışlardır (Athens, Vollmer, Sloman ve Pipkin, 2008; Bishop, Richler ve Lord, 2006; Cunnigham ve Schreibman, 2008; MacDonald ve diğerleri, 2007). Yineleyici davranışlar, OSB'nin en belirgin tanı ölçütlerinden birisi olması bakımından da oldukça önemlidir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014; MacDonald ve diğerleri, 2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin %10-20'sinde yineleyici davranışlar görülmesine karşın, bu davranışların OSB olan bireyler tarafından sergilenme yaygınlığı belli değildir (Roane, 2014). Yineleyici davranışlar OSB olan bireylerin iletişimlerini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte, toplumsal

ortamlarda ayrıştırılmalarına neden olmakta ve öğrenmelerini engellemektedir. OSB olan bireylerin yineleyici davranışları nedeniyle yönergelere dikkatlerini yöneltmede sorun yaşadıkları ve dolayısıyla da öğrenme fırsatlarından yeterince yararlanamadıkları bilinmektedir (Berkson ve Tupa, 2000; Cunnigham ve Schreibman, 2008; MacDonald ve diğerleri, 2007).

Kendine zarar verici davranışlar (self-injurious behaviors), kafasını vurma ya da çarpma, kendine vurma, kendini ısırma, kendini tırnaklama, kendini boğazlama, gözüne bastırma ve kendi saçını çekme ya da yolma gibi davranışlardır. Kendine zarar verici davranışlar, bireyde fiziksel yaralanmaya ya da doku hasarına neden olan ve biçimi, süresi ya da yoğunluğu değişiklik gösteren davranışlardır (Berkson ve Tupa, 2000; Erbaş, 2001; Minshawi ve diğerleri, 2014; Roane, 2014; Waters ve Healy, 2012). Kendine zarar verici davranışlar; yineleyici kendine zarar verici davranışlar ve uyarıcı kendine zarar verici davranışlar biçiminde iki biçimde sınıflandırılır. Yineleyici kendine zarar verici davranışlarla sıklıkla karşılaşılırken, uyarıcı kendine zarar verici davranışlar nadiren ortaya çıkar (Minshawi ve diğerleri, 2014; Waters ve Healy, 2012). Yapılan bazı yaygınlık çalışmalarında OSB olan bireylerin %48-50'sinde kendine zarar verici davranışlar gözlemlendiği rapor edilmektedir (Baghdadli, Grisi ve Aussilloux, 2003; Murphy, Healy ve Leader, 2009). Kendine zarar verici davranışlar OSB olan bireylerde doku hasarı, enfeksiyon, kırık, şekil ve görüntü bozukluğu, güçten düşme, körlük ve ölüm gibi fiziksel zararlara yol açmanın yanı sıra sosyal ayrışma ve eğitim hizmetlerinden yararlanamama gibi sosyal zararlara da neden olmaktadır (Matson ve LoVullo, 2008; Minshawi ve diğerleri, 2014; Roane, 2014).

Saldırgan davranışlar (aggressive behaviors), akranlara ya da yetişkinlere karşı sergilenen bağırma, küfretme, vurma, itme, ısırma, tırnaklama ve saç çekme gibi başkalarına zarar verici davranışlar ile çevresindeki nesnelere karşı sergilenen atma, fırlatma, kırma, parçalama ve yırtma gibi çevreye zarar verici davranışlardır. Saldırgan davranışlar, bireyin çevresindeki kişilerde fiziksel yaralanmaya ya da nesnelere hasara sebep olan davranışlardır (Emerson ve diğerleri, 2001; Luiselli, 2009; Mukaddes, 2013; Roane, 2014). Yapılan araştırmalara göre OSB olan bireylerin %56'sı bakıcılarına karşı, %32'si ise bakıcıları dışındaki bireylere karşı saldırgan davranışlar sergilemektedirler (Anderson, 2012; Emerson ve diğerleri, 2001). Saldırgan davranışlar, OSB olan bireyin kendisinin ve çevresindeki kişilerin güvenliğini tehdit etmekte, ailenin stres düzeyini artırmakta, OSB olan bireye karşı şiddet uygulanma olasılığını artırmakta, iletişim ve sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkilemekte ve öğretimi kesintiye uğratmaktadır (Brosnan ve Healy, 2011; Farmer ve Aman, 2011; Kanne ve Mazurek, 2011).

Alışılmışın dışında yeme davranışları (atypical eating behaviors), çok az miktarda yeme, hep aynı yiyecekleri yeme, farklı doku, renk ve kokusu olan yiyecekleri reddetme, yeni yiyecekleri tatmada isteksiz olma, yiyeceklerde aşırı seçici davranma, hep aynı yolla yemek yeme ya da pika olarak adlandırılan kum, toprak, saç ve sabun vb. yenebilir olmayan maddeleri yeme gibi davranışlardır (Dominick ve diğerleri, 2007; Matson ve Fodstad, 2009; Mukaddes, 2013; Roane, 2014; Schreck,

Williams ve Smith, 2004). OSB olan bireylerin büyük bir çoğunluğu yukarıda sıralanan alışılmışın dışında yeme davranışlarından en az bir ya da birkaçını sergilemektedir (Cenmark, Curtin ve Bandini, 2010). Alışılmışın dışında yeme davranışları OSB olan bireylerin dengesiz ve yetersiz beslenmelerine dolayısıyla gelişim gecikmesine neden olmakta, bireyin kilo kaybı, kusma, ishal ve kabızlık gibi sindirim sistemi sorunlarını artırmakta, pika nedeniyle barsak tıkanması, zehirlenme, enfeksiyon ve ölüm gelişebilmekte ve ailenin keyifle bir arada olabileceği ve etkileşim kurabileceği zaman dilimi olan yemek saatlerinin gergin geçmesine neden olmaktadır (Matson ve Fodstad, 2009; Mukaddes, 2013; Piazza, Roane, Keeney, Boney ve Abt, 2002).

5.1.2. Problem Davranışların Nedenleri

Problem davranışların neden kaynaklandığını belirlemek ve nasıl geliştiğini bilmek problem davranışların ortaya çıkmasını ve kalıcı olmasını önlemek açısından oldukça önemlidir; ancak bu konuda bilgi sağlayacak çalışmalar sınırlı düzeydedir (Berkson ve Tupa, 2000). Yapılan araştırmalar, problem davranışlar ile cinsiyet, ileri düzeyde zihin yetersizliği, iletişim sorunları ve körlük arasında ilişki olduğunu gösterir niteliktedir (Roane, 2014). OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların nedenlerini; biyolojik modeller, çevresel modeller ve davranışsal modeller olmak üzere üç model kapsamında ele almak mümkündür (Rapp ve Vollmer, 2005; Roane, 2014). Biyolojik modeller, genetik anormallikler ve nörotransmitter (uyarıcılara tepki) düzeylerinin uygun olmaması gibi biyolojik nedenler ile problem davranışlar arasında ilişki olduğunu ortaya koyarken; çevresel modeller, uygun olmayan ve yetersiz çevre koşullarında yetişme ya da yaşama gibi çevresel nedenler ile problem davranışlar arasında ilişki olduğu üzerinde durmaktadır (Roane, 2014). Buna karşın problem davranışların nedenlerine ilişkin en yaygın kabul edilen model, problem davranışların bir amaca ulaşmak üzere davranış öncesi ve davranış sonrası uyarılara dayalı olarak gerçekleştiği görüşüne dayanan davranışsal modellerdir.

Davranışsal modele göre, her davranış bir amaç için sergilenir ve her davranışın bir nedeni vardır (Alberto ve Troutman, 2009; Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Mace ve Mauk, 1999). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere de OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların nedenlerini, bir başka deyişle bireyler için işlevlerini belirlemek çok önemlidir (Sucuoğlu, 2012). Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar'ın (2004) aktardığına göre Carr ve diğerleri (1994) problem davranışların işlevlerini; elde etme ve kaçma olmak üzere ikiye ayırırlar. Buna göre problem davranışlar sosyal olarak güdülenmemiş ya da sosyal olarak güdülenmiş uyarı elde etmek üzere ve sosyal olarak güdülenmemiş ya da sosyal olarak güdülenmiş uyarıdan kaçmak/kaçınmak üzere gerçekleştirilir. Rapp ve Vollmer (2005) da benzer şekilde problem davranışların işlevlerini; sosyal olumlu pekiştirme (özgü, ilgi vb.), sosyal olumsuz pekiştirme (kaçma, kaçınma vb.), sosyal olmayan olumlu pekiştirme (kendini uyarma, otomatik pekiştirme ve nesne vb.), sosyal olmayan olumsuz pekiştirme (fiziksel bir uyarıdan kaçma ya da uzaklaşma vb.) ve sosyal ve sosyal olmayan pekiştirme bileşimleri biçiminde

sınıflandırmışlardır. Problem davranışların işlevlerine yönelik yukarıdaki sınıflamalara benzer biçimde yapılabilecek başka bir sınıflama ise; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirmedir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Munk ve Karsh, 1999).

Olumlu pekiştirme (positive reinforcement), bireyin problem davranışının bir nesne, etkinlik ya da sosyal etkileşim elde etme ile sonuçlanmasıdır (Alberto ve Torutman, 2009; Munk ve Karsh, 1999). Olumlu pekiştirmede birey davranışı sonucunda; yiyecek, içecek ve oyuncak gibi nesne; bilgisayar oyunu oynamak, sallanmak ve müzik dinlemek gibi etkinlik ya da gülümseme, sarılma, dokunma, övgü ve ilgi gibi sosyal etkileşim elde eder. Örneğin, tablet bilgisayarda oyun oynamak isteyen bir çocuğun isteği reddedilerek, tablet bilgisayarın yalnızca etkinlik sonrasında kendisine verileceği söylendiğinde çocuk kafasını duvara vurmaya başlar. Kendisine tablet bilgisayar verilmeyeceği tekrar edilerek etkinliğe geçildiğinde ise çocuk kafasını duvara vurma davranışının şiddetini arttırarak aynı zamanda bağırma başlar. Bu durumda, davranışın çocuğa zarar vermemesi ve etkinliğin diğer çocuklar için devam etmesi düşüncesi ile tablet bilgisayar çocuğa verilir. Böylece çocuk kafasını duvara vurma davranışı sonucunda tablet bilgisayar elde etmiş olur yani, problem davranış olumlu pekiştirme ile sonuçlanır.

Olumsuz pekiştirme (negative reinforcement), bireyin problem davranışının hoş gitmeyen ya da itici bir nesne, etkinlik ya da sosyal pekiştireçten uzaklaşma ya da kaçma ile sonuçlanmasıdır (Alberto ve Torutman, 2009; Munk ve Karsh, 1999). Olumsuz pekiştirmede birey davranışı sonucunda; hoş gitmeyen yiyecek, içecek ya da oyuncak gibi bir nesneden, zor ya da karmaşık bir etkinlikten ya da sarılma, dokunma, övgü ve ilgi gibi sosyal pekiştireçten uzaklaşır ya da kaçır. Örneğin, ellerinin kirlenmesini istemediği için parmak boya kullanarak boyama yapmak istemeyen bir çocuk kendisinden boyama etkinliğini tamamlaması istendiğinde kafasını duvara vurmaya başlar. Boyama etkinliğine başlaması için yönerge tekrar edilerek etkinliğe geçildiğinde ise çocuk kafasını duvara vurma davranışının şiddetini arttırarak aynı zamanda boyayı yere iter. Bu durumda, davranışın çocuğa zarar vermemesi ve boyanın etrafı kirleterek daha büyük bir kriz yaşanmaması düşüncesi ile parmak boya çocuğun önünden alınarak etkinlik o çocuk için sonlandırılır. Böylece çocuk kafasını duvara vurma davranışı sonucunda parmak boya kullanarak boyama yapma etkinliğinden kaçmış olur yani, problem davranış olumsuz pekiştirme ile sonuçlanır.

Otomatik pekiştirme (automatic reinforcement), bireyin problem davranışının bir uyarılma elde etme ya da bir uyarılmadan kaçma ile sonuçlanmasıdır (Alberto ve Torutman, 2009; Munk ve Karsh, 1999). Olumlu otomatik pekiştirme, bireyin problem davranışının görme, işitme, tatma, koklama, dokunma ve hareket gibi bir uyarılma elde etme ile sonuçlanması; olumsuz otomatik pekiştirme ise bireyin problem davranışının ağrı ve acı gibi içsel bir uyarılmayı durdurma ya da rahat olmayan bir durumdan kaçma ile sonuçlanmasıdır (Alberto ve Torutman, 2009). Örneğin, sınıfta etkinlik için gerekli olan araç-gereçler öğretmen tarafından hazırlanırken çocuk sessizce yerinde oturmak zorunda kalır ve yeterince uyarılma sağlanamaz. Bu durumda çocuk gereksinim duyduğu uyarılmayı

elde etmek için kafasını duvara vurmaya başlar. Kafasını duvara vurma davranışı ise etkinlikle meşgul olma gibi dışarıdan bir uyaran sağlanıncaya kadar çocuğa uyaran sağlamaya devam eder, yani problem davranış olumlu otomatik pekiştirme ile sonuçlanır. Başka bir örnekte ise, kulağı ağrıyan bir çocuk kulak ağrısını ifade edemediği için ağrıyı azaltmak üzere ağrıyan kulağı duvara gelecek biçimde kafasını duvara vurur. Kafasını duvara vurma davranışı, çocuğun kulak ağrısını daha az hissetmesini sağlar, yani problem davranış olumsuz otomatik pekiştirme ile sonuçlanır. Yukarıdaki açıklamalarda ve örneklerde de görüldüğü gibi tüm davranışların bir işlevi vardır ve kafasını duvara vurma gibi kendine zarar verici davranış olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme gibi farklı işlevlere yönelik ya da aynı anda birden fazla işleve yönelik gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, problem davranışları önlemek ve ortadan kaldırmak amacıyla mutlaka davranışların değerlendirilmesi gerekir.

5.2. PROBLEM DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Problem davranışların altında yatan nedenleri belirlemek üzere öncelikle tıbbî tarama yapılmalı ve davranışın alerji, egzama, kabızlık, diş ağrısı, kulak enfeksiyonu ve adet sancısı gibi tıbbî nedenlerden kaynaklı olup olmadığı ortaya konmalıdır (Roane, 2014). Şayet problem davranış yukarıda örneklendiği gibi tıbbî nedenlerle gerçekleşiyor ise, genellikle birden fazla ortamda tutarlı olarak sergilenir. Bu durumda yapılacak olan öncelikli müdahale, hekimler tarafından gerçekleştirilecek olan tıbbî müdahaledir (Sucuoğlu, 2012). Problem davranışların değerlendirilmesi sürecinin başında bakıcılara ilişkin değişkenler de belirlenmelidir (Roane, 2014). Örneğin, OSB olan bireyler problem davranış sergiledikçe bakıcıların stres ve depresyon düzeyleri artmakta, akıl sağlığı sorunları ve psikolojik sıkıntıları ortaya çıkmakta, çocuklara ilişkin olumlu algıları ve memnuniyetleri azalmaktadır (Blacher ve McIntyre, 2006; Griffith, Hastings, Nash ve Hill, 2009). Bakıcılara ilişkin bu tür değişkenler ise OSB olan bireylerin problem davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Estes ve diğerleri, 2009). Dolayısıyla, problem davranışlarla başa çıkmak üzere yapılacak öncelikli müdahalelerden bir diğeri, bakıcılara ilişkin psikososyal değişkenleri değerlendirmek ve gerektiğinde uzmanlar tarafından bu değişkenlerin iyileştirilmesine yönelik destekler sunmaktır.

Problem davranışların değerlendirilmesinde, tıbbî ve psikososyal değerlendirmeden sonra davranışsal değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Davranışsal değerlendirmede, problem davranışın gerçekleştiği bağlam ile problem davranışın sürmesini sağlayan değişkenler incelenir. Problem davranışın gerçekleştiği bağlamın ve problem davranışın sürmesini sağlayan değişkenlerin anlaşılması, problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılacak etkili uygulamaları belirleme açısından oldukça önemlidir (Roane, 2014). Davranışsal değerlendirme ya da başka bir ifadeyle işlevsel davranışsal değerlendirme problem davranışla ilgili ayrıntılı bilgi toplama, problem davranışın işlevine ilişkin hipotez geliştirme ve geliştirilen hipotezleri test etme sürecidir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997). İşlevsel davranışsal değerlendirmenin amacı;

davranışın nerede, ne zaman ve ne sıklıkla ortaya çıktığını, davranışın ortaya çıkmasını ya da sürmesini sağlayan davranışa zemin hazırlayan olayların, öncüllerin ve sonuçların neler olduğunu ve davranışın amacını/işlevini belirlemektir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004; Sucuoğlu, 2012). İşlevsel davranışsal değerlendirmede; bilgi verici teknikler, doğrudan gözlem ve işlevsel analiz olmak üzere üç farklı yöntem kullanılır (O'Neill ve diğerleri, 1997; Roane, 2014; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009). İzleyen bölümde işlevsel davranışsal değerlendirmede kullanılan bu yöntemlerden söz edilecektir.

5.2.1. Bilgi Verici Teknikler

İşlevsel davranışsal değerlendirmede kullanılacak bilgi verici teknikler (informative techniques); dereceleme ölçekleri, anketler, kontrol listeleri ve görüşmelerdir (O'Neill ve diğerleri, 1997). Dereceleme ölçekleri, anketler ve kontrol listeleri problem davranışın öngörülen işlevlerini belirlemeye yönelik soruların ve sorulara ilişkin derecelemelerin, sıklıkların ya da yanıtların yer aldığı ve problem davranışı sergileyen bireyi yakından tanıyan kişilerden bilgi alınarak gerçekleştirilen değerlendirme teknikleridir (Durand ve Crimmins, 1996; Erbaş ve diğerleri, 2004; Lewis, Scott ve Sugai, 1994; Matson ve Vollmer, 1995). Problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik en yaygın kullanılanları; Durand ve Crimmins (1988) tarafından geliştirilen Güdülenme Değerlendirme Ölçeği (Motivation Assessment Scale [MAS]), Matson ve Vollmer (1995) tarafından geliştirilen Davranış İşlevi Soruları (The Questions About Behavioral Function [QABF]) ve Lewis, Scott ve Sugai (1994) tarafından geliştirilen Problem Davranış Anketi'dir (The Problem Behavior Questionnaire). Bu değerlendirme yöntemleri, kullanım bakımından kolay ve zaman bakımından verimli olmalarına karşın geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bazı sorunlar taşımakta ve sınırlı bilgi sağlamaktadırlar (Minshawi ve diğerleri, 2014; Roane, 2014; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009). Görüşmeler, problem davranışın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak ve problem davranışla ilişkili olabilecek olayları belirlemek üzere problem davranışı sergileyen kişinin kendisine, ailesine ya da öğretmenine çeşitli sorular sormak ve bu sorulara yanıtlar aramaktır (Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997). Görüşmelerde problem davranışı sergileyen bireye ilişkin kimlik bilgileri, problem davranışa ilişkin bilgiler, problem davranışın ortaya çıkmasına neden olan çevresel olaylar ve davranış öncesi olaylar, problem davranışı sürdüren olaylar, bireyin sahip olduğu iletişim becerileri ve biçimleri, bireyin tercih ettiği durumlar ve nesnelere belirlenmeye çalışılır (Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997).

5.2.2. Doğrudan Gözlem

İşlevsel davranışsal değerlendirmede bilgi toplamak üzere kullanılan bir diğer teknik, problem davranışın sistematik olarak doğrudan gözlenmesidir. Doğrudan gözlem (direct observation), problem davranışın biçimi, sıklığı ve süresi ile problem davranışın öncesinde ve sonrasında

gerçekleşen olaylara ilişkin bilgi toplamak amacıyla problem davranış sergileyen bireyin ailesi ya da öğretmeni tarafından farklı durumlarda gözlenmesidir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009). Doğrudan gözlem teknikleri arasında; ÖDS analizi, davranış dağılım çizelgesi ve işlevsel değerlendirme gözlemi yer alır (Erbaş ve diğerleri, 2004). ÖDS analizinde problem davranış sergileyen birey farklı ortamlarda gözlenir ve bu gözlem sırasında bireyin sergilediği problem davranış ile problem davranışın öncesinde ve sonrasında yer alan olaylar kaydedilir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004). Davranış dağılım çizelgesinde problem davranışın örüntüsünü yani problem davranışın en fazla görüldüğü zaman dilimlerini ya da etkinlikleri belirlemek üzere belirlenen gözlem aralıklarında hedef davranışın kaydedilmesidir (Erbaş ve diğerleri, 2004; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009). İşlevsel değerlendirme gözleminde ise, farklı ortamlarda ve zaman dilimlerinde gerçekleşen problem davranış olayları ve bunların öncesinde ya da sonrasında meydana gelen değişkenler kaydedilir (Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997).

5.2.3. İşlevsel Analiz

İşlevsel davranışsal değerlendirmede bilgi toplamak üzere kullanılan bir diğer teknik, işlevsel analizdir. İşlevsel analiz (functional analysis), bilgi verici teknikler ve doğrudan gözlem yoluyla toplanan bilgilere dayalı olarak problem davranışın işlevine ilişkin geliştirilen hipotezlerin deneysel olarak test edilmesidir (Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009). İşlevsel analizde çevrede, davranış öncesi uyaranlarda ve davranış sonrası uyaranlarda birtakım düzenlemeler yapılır ve bu düzenlemelerin problem davranışı nasıl etkilediği gözlenir. İşlevsel analiz, işlevsel değerlendirme sürecindeki en kesin, en titiz ve en kontrollü tekniktir. Çünkü problem davranış ile çevresel olaylar/uyaranlar arasındaki işlevsel ilişkiyi (neden-sonuç ilişkisi) kesin biçimde ortaya koyan tek tekniktir (O'Neill ve diğerleri, 1997).

İşlevsel analiz süreci gerçekleştirilmeden önce, bilgi verici teknikler ve doğrudan gözlem yoluyla toplanan bilgilere dayalı olarak problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik hipotezler geliştirilir. Geliştirilen hipotez ifadelerinde; problem davranışı sergileyen kişi, sergilenen problem davranış, problem davranışın sergilendiği bağlam ve problem davranışın işlevi yer alır. Örneğin; *"Can masa başı etkinliği sırasında tablet bilgisayar ile oynamak istediğinde bağıarak ağlar."* şeklinde bir hipotez ifadesi yazılır. Daha sonra bu hipotezler dikkate alınarak hangi test oturumlarının gerçekleştirileceğine karar verilir. Test oturumları; problem davranışın en fazla ortaya çıkacağı test oturumları ve problem davranışın en az ortaya çıkacağı test oturumları biçiminde belirlenir çünkü test oturumları arasında karşılaştırma yapmak amaçlanır. Test oturumlarında, çevre ile davranış öncesi ve davranış sonrası uyaranlar problem davranışın ortaya çıkma olasılığını artıracak biçimde düzenlenir. Test oturumlarında problem davranış ortaya çıkarsa problem davranışın sürmesini ya da tekrarlanmasını sağlayacak biçimde tepkide bulunulur ve problem davranış gözlenerek problem

davranışın oluşumuna ilişkin kayıt tutulur. Test oturumlarında tutulan kayıtlardan elde edilen veriler ABAB modeli ya da dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak analiz edilir ve analiz sonucunda problem davranışın işlevine ya da işlevlerine kesin olarak karar verilir (Erbaş ve diğerleri, 2004; O'Neill ve diğerleri, 1997; Vollmer, Sloman ve Samaha, 2009).

5.3. PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMAK

Problem davranışlarla başa çıkmak uzun yıllardan beri aileler, uygulamacılar ve araştırmacılar için en önemli konular arasında yer almaktadır. Problem davranışlarla başa çıkmak üzere benimsenen uygulamalar çok farklılıklar gösterse de son yıllarda çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Son 15-20 yılda yaşanan bu gelişmeleri; önleme, işlevsel değerlendirme, kapsamlı uygulamalar ve sistem değişikliği olarak sıralamak mümkündür (Horner ve diğerleri, 2002). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere geçmişte kullanılan uygulamalar problem davranış ortaya çıktığı anda ya da problem davranışın hemen ardından gerçekleştirilen tepkisel uygulamalar iken; günümüzde tercih edilen uygulamalar problem davranış ortaya çıkmadan önce gerçekleştirilen ve problem davranışın gerçekleşme olasılığını azaltan önlemeye dayalı uygulamalardır (Horner ve diğerleri, 2002; Koegel, Koegel ve Dunlap, 1996). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere benimsenen bir diğer uygulama, işlevsel değerlendirmedir. Yukarıda da söz edildiği gibi işlevsel değerlendirme, problem davranışın ortaya çıkmasını ya da sürmesini sağlayan değişkenleri belirlemek üzere gerçekleştirilen bir süreçtir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004). Yapılan araştırmalar, problem davranışlarla başa çıkmak üzere işlevsel değerlendirmeye dayalı olarak seçilen uygulamaların etkili olduğunu gösterir niteliktedir (Ellingson, Miltenberger, Stricker, Galensky ve Garlinghouse, 2000; Erbaş, 2001; Horner ve Carr, 1997; Machalicek ve diğerleri, 2007). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere son yıllarda yer verilen bir diğer uygulama, kapsamlı uygulamalardır. Kapsamlı uygulamalar, bireyin tüm problem davranışlarını dikkate alan, işlevsel değerlendirme sonuçlarına dayanan, gün boyunca farklı ortamlarda uygulanan, birden fazla yöntemi kapsayan ve bağlama uygun gerçekleştirilen uygulamalardır (Horner ve diğerleri, 2002). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere benimsenen son uygulama ise sistem değişikliğidir. Sistem değişikliği, problem davranışı değiştirmek üzere kullanılacak uygulamaların ev, okul ve toplumsal ortamlar gibi farklı ortamlarda ve farklı kişiler tarafından uygulanması, problem davranıştaki değişikliğin tüm ortamlarda gerçekleşmesi ve bireyin yaşamında bir değişime neden olmasıdır (Horner ve diğerleri, 2002).

Horner ve diğerleri (2002) yaptıkları bir gözden geçirme çalışmasında problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan uygulamaları sekiz başlık altında toplamışlardır. Buna göre problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan uygulamalar; uyarana dayalı uygulamalar, öğretime dayalı uygulamalar, sönmeye dayalı uygulamalar, pekiştirmeye dayalı uygulamalar, cezaya dayalı uygulamalar, sistem değişikliği, ilaçla tedaviye dayalı uygulamalar ve diğer uygulamalardır. Canella, O'Reilly ve Lancioni (2006) yaptıkları gözden geçirme çalışmasında problem davranışlarla

başta çıkmak üzere kullanılan uygulamaları; öncüllere dayalı uygulamalar, çok ögeli uygulamalar, ilaçla tedaviye dayalı uygulamalar, pekiştirmeye dayalı uygulamalar, tepkiyi engellemeye dayalı uygulamalar, tepki çabasını artırmaya dayalı uygulamalar ve duyuşsal uyarılara dayalı uygulamalar biçiminde sınıflamışlardır. Minshawi ve diğlerleri (2014) problem davranışlarla başta çıkmak üzere kullanılan uygulamaları; öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirmeye dayalı uygulamalar, sönmeye dayalı uygulamalar ve cezaya dayalı uygulamalar şeklinde gruplamışlardır. Bu bölümde problem davranışlarla başta çıkmak üzere kullanılan uygulamalar şu şekilde ele alınacaktır:

1. Öncüllere Dayalı Uygulamalar
2. Öğretime Dayalı Uygulamalar
3. Pekiştirmeye Dayalı Uygulamalar
4. Sönmeye Dayalı Uygulamalar
5. Cezaya Dayalı Uygulamalar

5.4. ÖNCÜLLERE DAYALI UYGULAMALAR

Öncüllere dayalı uygulamalar (antecedent-based intervention), problem davranışların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak üzere problem davranışlar ortaya çıkmadan önce davranışın ortaya çıkmasına neden olan olayları değıştirmek ya da çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemek şeklinde gerçekleştirilen uygulamalardır (Erbaş ve diğlerleri, 2004; Horner ve diğlerleri, 2002; Minshawi ve diğlerleri, 2014; Turan, Erbaş, Yücesoy Özkan ve Kurkcuoğlu, 2010). Problem davranışlarla başta çıkmak üzere kullanılabilcek öncüllere dayalı uygulamalardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Berkson ve Tupa, 2000; Erbaş ve diğlerleri, 2004; Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Luiselli, 2008; Matson ve LoVullo, 2008; Minshawi ve diğlerleri, 2014; Sucuoğlu, 2012; Yücesoy Özkan, 2013):

1. Güvenlik Önlemleri Alma
2. Koruyucu Donanım Kullanma
3. Uyarılarda Düzenleme Yapma
4. Çevresel Zenginleştirme Yapma
5. Yönergelerde Uyarlamalar Yapma
6. Seçenek Sunma
7. Geçişleri Kolaylaştırma
8. Müfredatta Uyarlamalar Yapma
9. Beklentileri Değıştirme

10. Koşula Bağlı Olmayan Pekiştirme

11. Rutinler Oluşturma

12. Görsel Destekler Kullanma

5.4.1. Güvenlik Önlemleri Alma

Güvenlik önlemleri alma (safety measures) öncüllere dayalı uygulamaların başında gelmektedir. Makas, maket bıçağı ve yapıştırıcı gibi yetişkin denetiminde kullanılması gereken ve kontrolsüz kullanılmaları durumunda bireylere zarar verebilecek nesnelere kolay ulaşılamayan yerlerde muhafaza edilmeleri gerekir. Bu tür küçük önlemler bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına zarar verme davranışlarının gerçekleşme olasılığını en aza indirgeyecektir (Yücesoy Özkan, 2013).

5.4.2. Koruyucu Donanım Kullanma

Koruyucu donanım kullanma (protective equipment), özellikle kendine zarar verme davranışları ile başa çıkmak üzere kullanılacak önemli uygulamalardan birisidir. Koruyucu donanım kullanma, bireyin problem davranışlarının yol açacağı olumsuz sonuçları önlemek üzere koruyucu özel bir giysi ya da koruyucu özel bir donanım kullanmaktır. Örneğin, kafasını vurma davranışı olan bireye kalın kask ya da başlık giydirmek, tırmalama davranışı olan bireye plastik eldiven giydirmek, parmağını emen bireyin elini bandaj ya da atel ile sarmak ve bileğini ısırarak bireyin bileğine plastik manşetler geçirmek koruyucu donanım kullanmak üzere gerçekleştirilebilecek uygulamalardandır (Blankenship ve Lamberts, 1989; Canella, O'Reilly ve Lancioni, 2006; Luiselli, 1988; Matson ve LoVullo, 2008; Sucuoğlu, 2012). Koruyucu donanım kullanımı, kısa süreli bir uygulama olarak düşünülmeli ve yalnızca problem davranışların doku hasarına neden olacağı durumlarda tercih edilmelidir (Shore ve Iwata, 1999).

5.4.3. Uyarılarda Düzenleme Yapma

Ortamda bulunan ısı, ışık ve ses gibi bazı uyarıların olması gerektiğinden az ya da fazla olması OSB olan bireyleri olumsuz yönde etkileyebilir ve problem davranışların sergilenmesine neden olabilir. Örneğin OSB olan birey, çok parlak bir ışıktan kurtulmak için parmaklarını gözlerine bastırarak ya da çok tiz bir sestense kurtulmak için ellerini kulaklarına vurarak kendine zarar verme davranışı sergileyebilir. Bunun tam tersi bir şekilde, ortamda ya da etkinlikte hiç ses olmadığında birey işitsel bir uyarılma sağlamak için mırıldama ya da bağırma şeklinde problem davranış sergileyebilir. Dolayısıyla problem davranışların ortaya çıkmasını engellemek üzere mutlaka bu uyarılarda düzenleme yapmak gerekir (Erbaş ve diğerleri, 2004; Luiselli, 2008; Yücesoy Özkan, 2013).

5.4.4. Çevresel Zenginleştirme Yapma

Çevresel zenginleştirme yapma (environmental enrichment), OSB olan bireylerin duyuşal uyarılara erişimini artırarak problem davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltan, öncüllere dayalı uygulamalardan bir diğeri (Matson ve LoVullo, 2008; Vollmer, Marcus ve LeBlanc, 1994). Çevresel zenginleştirme yapma genellikle otomatik pekiştirme işlevi ile gerçekleştirilen yineleyici davranışları azaltmak üzere bireyin alternatif bir uyarı elde etmesini sağlamaktır (Luiselli, 2008). Örneğin, parmaklarını vücuduna sürten bireyin sesli, ışıklı, titreşimli ya da hareketli oyuncaklarla meşgul olması ve elini ısırın ya da emen bireyin sakız ya da yiyecek çiğnemesi sağlanarak çevresel zenginleştirmeden yararlanılabilir. Böylece bireyin alternatif uyarıya erişimi sağlanabilir (Lindberg, Iwata ve Khang, 1999; Simmons, Smith ve Kliethermes, 2003; Van Camp ve diğeri, 2000).

5.4.5. Yönergelerde Uyarlamalar Yapma

Problem davranışların ortaya çıkmasını engellemede kullanılan öncüllere dayalı uygulamalardan diğeri yönergelerde uyarlamalar yapmadır (instructional modification). Bazı durumlarda OSB olan bireyler kendilerine verilen yönergeleri anlamadıkları için problem davranış sergileyebilirler ve bu durumda kullanılan yönergelerde uyarlamalar yapmak gerekir (Erbaş ve diğeri, 2004; Yücesoy Özkan, 2013). Örneğin, koridorda koşan bir birey kendisine “Koşmadan git.” dendiğinde tam olarak ne istendiğini anlamayacağından, koşmaya devam edebilir ya da koşmak yerine zıplayarak gitmeye başlayabilir. Oysa koridorda koşan bir birey kendisine, “Yürüyerek git.” dendiğinde tam olarak ne istendiğini anlayacağından koşmayı bırakıp yürüyerek gitmeye başlar. Yönerge verirken bireyin dikkatini çekmek ve birey ile göz kontağı kurmak, yönergelerde anlaşılır bir dil kullanmak, yönergeleri olumlu biçimde ifade etmek ve yönerge verirken soru cümlesi yerine emir cümlesi tercih etmek yönerge verirken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardandır. Ayrıca kısa yönergeler vermek, yönergeleri basamaklara bölmek, resimli ya da yazılı yönergeler kullanmak ve yeni bir yönerge vermeden önce önceki etkinliğin tamamlanmasını beklemek de yönergelerde yapılabilecek uyarlamalardan bazılarıdır (Erbaş ve diğeri, 2004; Yücesoy Özkan, 2013).

5.4.6. Seçenek Sunma

Problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan öncüllere dayalı bir uygulama seçenek sunmadır. Seçenek sunma (providing choice), iki ya da daha fazla yiyecek, içecek, nesne, oyuncak, etkinlik, ortam, araç-gereç, giysi, eylem ve şarkı arasından seçim yapmaları için bireylere fırsat vermektir (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Harris, 2011; Luiselli, 2008; Ülke-Kürkçüoğlu, 2009; Yücesoy Özkan, 2013). Araştırma bulguları seçenek sunmanın, problem davranışların ortaya çıkmasını engellediğini ve olumlu davranışları artırdığını göstermektedir. Çünkü bireyler kendi seçtikleri uyarı ile etkileştiklerinde hem katılım için daha istekli olurlar hem de çevrelerindeki bireylerle daha olumlu etkileşim kurarlar (Chandler ve Dahlquist, 2002; Frea ve McNeerney, 2008; Munk ve Karsh, 1999;

Luiselli, 2008; Ulke-Kurkcuoglu ve Kircaali-Iftar, 2010). Örneğin Ulke-Kurkcuoglu ve Kircaali-Iftar (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, etkinlikler ve araç-gereçler arasından seçenek sunmanın OSB olan bireylerin etkinlikle ilgilenme davranışlarının artırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Seçenek sunma özellikle işlevi olumsuz pekiştirme olan problem davranışlarla başa çıkmada etkinli biçimde kullanılan bir uygulamadır (Luiselli, 2008). Seçenek sunma kullanılmadan önce, sunulabilecek seçim fırsatlarının belirlenmesi ve seçeneklerin doğrudan soru sorarak mı yoksa nesne ya da fotoğraf gösterilerek mi sunulacağına karar verilmesi gerekir. Seçenek sunmaya öncelikle iki seçenekten başlanmalı ve giderek seçeneklerin sayısı artırılmalı, sunulan seçenekler anne-baba ya da öğretmen tarafından onaylanan ve amaca hizmet edecek seçeneklerden oluşmalıdır (Erbaş ve diğerleri, 2004; Ülke-Kürkçüoğlu, 2009; Yücesoy Özkan, 2013).

5.4.7. Geçişleri Kolaylaştırma

Problem davranışlarla başa çıkmada önemli olan öncüllere dayalı uygulamalardan bir başkası geçişleri kolaylaştırmadır (facilitating transitions). Geçiş, bir ortamdaki başka bir ortama, bir etkinlikten başka bir etkinliğe ya da bir araçtan başka bir araca yönelmeyi ifade eder ve zorlu bir zaman dilimidir. İyi planlanmadığında geçişler sırasında problem davranışlar ortaya çıkabilir ve bu problem davranışlarla başa çıkmaya çalışılırken önemli bir zaman kaybı yaşanabilir (Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987; Yücesoy Özkan, 2013). Geçişleri kolaylaştırmak üzere öncelikle gün içinde kaç kez geçiş olacağı, bu geçişlerin hangi zamanlarda olacağı, geçişlerde ortam değişikliği olup olmayacağı ve geçişin ne kadar süreceği belirlenmeli ve bu doğrultuda planlama yapılmalıdır. Bireyler mutlaka geçiş öncesinde yönerge, şarkı, alarm ve zil gibi işitsel destekler ya da resim, fotoğraf, video ve yazı gibi görsel destekler kullanılarak geçiş konusunda bilgilendirilmelidirler. Geçiş konusunda güçlük yaşayan ve yardıma gereksinim duyan bireylerin bir yetişkinden ya da akranlarından yardım almasına izin verilmelidir (Dettmer, Simpson, Myles ve Ganz, 2000; Sainato ve diğerleri, 1987; Vuran, 2011; Yücesoy Özkan, 2013).

5.4.8. Müfredatta Uyarlamalar Yapma

Müfredatta uyarlamalar yapma problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan öncüllere dayalı uygulamalardan bir diğeridir (Horner ve diğerleri, 2002). Müfredatta uyarlamalar yapma (curriculum modification); ulaşılmak istenen amaçları bireylerin gereksinimlerine göre düzenleme, amaca ulaşmak üzere kullanılan öğretim yöntemlerini değiştirme, gerçekleştirilen etkinlikleri çeşitlendirme ve alternatif araç gereçler kullanma şeklinde gerçekleştirilen düzenlemelerdir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004; Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Munk ve Karsh, 1999). Örneğin, etkinlik kâğıdında bulunan rakamlar arasından kendisine söylenen rakamı göstermesi istenen birey, masa başında oturmaktan sıkıldığı için etkinlikten kaçmak için problem davranış sergileyebilir. Bireyin problem davranış sergileme olasılığını azaltmak üzere, duvara rakamlar yapıştırılarak bireyden

kendisine söylenen rakamlara top atması istenebilir. Bu durumda, amaçta herhangi bir değişiklik yapmaksızın yalnızca etkinlikte değişiklik yapılarak öğretim gerçekleştirilmiş olur.

5.4.9. Beklentileri Değiştirme

OSB olan bireyler, kendilerinden beklenen görev zor ve uzun süreli olduğunda ya da basit ve kısa süreli olduğunda, yani bireyin performans düzeyi ile kendisinden beklenen görev arasında uyumsuzluk olduğunda problem davranışlar sergilerler. Beklenen görev zor ya da uzun süreli olduğunda bireyler bu görevden kaçmak için, beklenen görev basit ya da kısa süreli olduğunda ise bireyler bu görevi tamamladıktan sonra boş kaldıkları yani yeterince uyarılma elde edemedikleri için problem davranış sergilerler (Chandler ve Dahlquist, 2002; Umbreit, Lane ve Dejud, 2004; Minshawi ve diğerleri, 2014). Bu gibi durumlarda etkili biçimde kullanılacak öncüllere dayalı uygulamalardan birisi beklentileri değiştirmedir. Beklentileri değiştirme (modifying demands) verilen görevleri; azaltma, kolaylaştırma, basamaklara bölme ve süre açısından kısaltma ya da artırma, zorlaştırma, birleştirme ve süre açısından uzatma gibi beklentilerde yapılan değişiklikler ya da uyarlamalardır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve diğerleri, 2004; Luiselli, 2008; Munk ve Karsh, 1999; Umbreit, Lane ve Dejud, 2004). Örneğin etkinlik ya da görevden kaçmak için problem davranış sergileyen bireyden; bir sayfa yerine yarım sayfa yazı yazması, 20 dakika yerine 10 dakika kitap okuması, ödevi 3 gün yerine 5 günde tamamlaması ya da standart bir konu yerine kendi belirlediği bir konuda kompozisyon yazması istenebilir.

5.4.10. Koşula Bağlı Olmayan Pekiştirme

Problem davranışlarla başa çıkmak için kullanılan öncüllere dayalı uygulamalardan bir diğeri, koşula bağlı olmayan pekiştirmedir. Koşula bağlı olmayan pekiştirme (noncontingent reinforcement) problem davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin, problem davranıştan bağımsız olarak yani problem davranışın gerçekleşmesine bakılmaksızın sabit ya da değişken zaman aralıklarında bireye sunulmasıdır (Carr, Severtson ve Lepper, 2009; Carr ve diğerleri, 2000; Cooper ve diğerleri, 2007; Kern ve Kokina, 2008). Koşula bağlı olmayan pekiştirme, problem davranışın olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme işlevine dayalı olarak kullanılır. Örneğin bireyin; tercih ettiği bir kişiden belli aralıklarla ilgi elde etmesi ya da günün belli zaman dilimlerinde hoş giden bir oyuncak ile oynaması (olumlu pekiştirme), güç bir görevi yerine getirirken belli aralıklarla mola vermesi (olumsuz pekiştirme ve zaman zaman duyusal uyarı elde eden etkinlikler gerçekleştirmesidir (otomatik pekiştirme).

Koşula bağlı olmayan pekiştirme, problem davranışların azaltılmasında oldukça etkilidir çünkü problem davranışı sürdüren pekiştirme problem davranıştan bağımsız bir biçimde ve sıklıkla elde edilmektedir (Cooper ve diğerleri, 2007); ancak koşula bağlı olmayan pekiştirmenin birkaç nedenden dolayı yanlış isimlendirildiğiyle ilgili alanyazında bazı tartışmalar bulunmaktadır. Bu tartışmaların

nedenlerden birincisi pekiştirmenin koşula bağlı olması gerektiği, ikincisi pekiştirilen davranışın pekiştirme sonrasında artış göstermesi gerektiği ve üçüncüsü birden fazla farklı uygulamayı kesin olmayan biçimde betimlemesidir (Carr ve diğerleri, 2000). Koşula bağlı olmayan pekiştirme, OSB olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Coleman ve Holmes, 1998; Marcus ve Vollmer, 1996).

Koşula bağlı olmayan pekiştirmeye ilişkin tartışmalar olsa da bu uygulamanın bazı yararlarından söz edilmektedir (Carr ve diğerleri, 2000; Carr ve diğerleri, 2009; Kern ve Kokina, 2008). Birincisi, işlevsel analiz sonuçlarına dayalı bir uygulamadır ve dolayısıyla problem davranış ile pekiştireç arasındaki işlevsel ilişkiyi tam olarak ortaya koyduğu için problem davranışların azaltılmasında etkilidir. İkincisi, diğer uygulamalarla karşılaştırıldığında bireyin daha fazla pekiştireç elde etmesini sağladığından bireyler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir. Üçüncüsü, pekiştireçler davranışın gerçekleşmesine bağlı olmaksızın yalnızca belli bir tarifeye göre sunulduğu için kullanımı kolaydır. Dördüncüsü, problem davranışın olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme olmak üzere tüm işlevlerine yönelik kullanılır.

Koşula bağlı olmayan pekiştirmenin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kerne ve Kokina, 2008). Birincisi, pekiştireç fark edilmeden problem davranış sergilendiği anda sunulabilir ve problem davranış pekiştirilerek artırılabilir. İkincisi, herhangi bir alternatif ya da olumlu davranışın artırılması ya da öğretimi söz konusu değildir.

5.4.11. Rutinler Oluşturma

Problem davranışlarla başa çıkmak için kullanılan öncüllere dayalı uygulamalardan bir başkası rutinler oluşturmaktır. Rutin, gün içinde yapılan etkinliklerin belli bir sırayla gerçekleştirilmesidir. Rutinler tahmin edilebilirliği artırdığı ve geçişleri kolaylaştırdığı için problem davranışların ortaya çıkmasını da önemli ölçüde azaltmaktadır. Bir etkinlik tamamlandıktan sonra hangi etkinliğin başlayacağını bildiğinde bireyin etkinliğe katılma ve etkinliği tamamlama isteği artacağından daha az problem davranış ortaya çıkar. Ayrıca, rutinler bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçişte yaşanabilecek zaman kaybını ve dolayısıyla bu süreçte ortaya çıkabilecek olası problem davranışları da önler (Lewis, Powers, Kelks ve Newcomber, 2002; Yücesoy Özkan, 2013). Rutinler oluşturma kitabın 6. bölümünde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

5.4.12. Görsel Destekler Kullanma

Problem davranışlarla başa çıkmak için kullanılan öncüllere dayalı uygulamalardan bir diğeri ise görsel destekler kullanmaktır. Görsel destekler (visual supports), bir etkinlik, rutin ya da beklenti ile ilgili bilgi veren ve/veya bir becerinin nasıl yapılacağını gösteren görsel somut ipuçlarıdır (Hume, 2013; Odom ve diğerleri, 2003). Görsel destekler; nesnelere, fotoğrafları, resimleri, çizimleri,

simgeleri, sembolleri, yazılı sözcükleri, replikleri, çizelgeleri, tabloları, grafik düzenleyicileri, çevresel düzenleme ve örgütleme sistemlerini kapsar; ancak bunlarla sınırlı değildir (Hume, 2013; Quill, 1997; West, 2008). Görseller, bireyin yapması ya da yapmaması gereken davranışlara rehberlik edeceğinden problem davranışların ortaya çıkmasını da önleyecektir. Görsel destekler oluşturma kitabın 4. ve 6. bölümlerinde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

5.5. ÖĞRETİME DAYALI UYGULAMALAR

Öğretime dayalı uygulamalar (instruction-based interventions), problem davranışları azaltmak üzere bireye problem davranışların yerine geçebilecek uygun davranışın ya da davranışların öğretilmesini içeren uygulamalardır (Erbaş ve diğerleri, 2004; Horner ve diğerleri, 2002; Turan ve diğerleri, 2010). Problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılacak öğretime dayalı uygulamalardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2002; Horner ve diğerleri, 2002; Luiselli, 2008; Matson ve LoVullo, 2008):

1. İşlevsel İletişim Öğretimi
2. Sosyal Beceri Öğretimi
3. Kendini Yönetme Öğretimi

5.5.1. İşlevsel İletişim Öğretimi

Problem davranışların iletişim işlevlerini yerine getirmek için gerçekleştirildiği, uzun süredir benimsenen bir görüştür. Bu görüşe göre, iletişim becerileri ile problem davranışlar arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yani, iletişim becerileri sınırlı olduğunda problem davranışlar artarken iletişim becerileri geliştiğinde problem davranışlar azalmaktadır (Erbaş, 2002; Kraijer, 2000; Sigafos, 2000). OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların önemli bir kısmı da bu bireylerin iletişim becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkmakta (Bonas, 2012; Wacker ve diğerleri, 1990), sergilenen problem davranışlar ise OSB olan bireylerin etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2012). İletişim işlevlerini yerine getirmek üzere gerçekleştirilen problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan öğretime dayalı uygulamalardan birisi de işlevsel iletişim öğretimidir.

İşlevsel iletişim öğretimi (functional communication training), uygun iletişim davranışlarının artırılması yoluyla problem davranışların azaltıldığı bir uygulamadır. İşlevsel iletişim öğretiminin amacı, problem davranış sergileyen bireye problem davranış yerine geçecek ve pekiştireç elde etmek için kullanılacak alternatif ve uygun iletişim davranışları öğretmektir (Carr ve Durand, 1985; Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2002). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkili olabilmesi için önce problem davranışın işlevi belirlenmeli, ardından problem davranış sergileyen bireye bu işlevin yerine geçecek olan iletişim davranışı kazandırılmalıdır.

Öğretilecek iletişim davranışları arasında; etkinliğe ara vermek için mola istemek, zor etkinlik için yardım istemek ya da nesne elde etmek için rica etmek yer alabilir (Chandler ve Dahlquist, 2002). Yapılan araştırmalar, işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışların azaltılmasında etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Carr ve Durand, 1985; Durand ve Carr, 1991; Erbaş, 2002; Wacker ve diğerleri, 1990; Wacker ve diğerleri, 2013).

Bir gözden geçirme çalışmasında OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğinin sınındığı araştırmalar incelenmiştir (Mancil, 2006). Bu gözden geçirme çalışmasında, OSB olan bireylerin ilgi elde etmek, nesne elde etmek ve bir görev ya da etkinlikten kaçmak için yineleyici, kendine zarar verici ve saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. İletişim amaçlı sergilenen problem davranışlarını azaltmak üzere OSB olan bireylere sözel dil, işaret dili, resim ya da simge ve destekleyici cihazlar kullanarak yardım isteme ("Yardım et." deme), ilgi isteme ("İyi yapıyor muyum?" deme), nesne isteme ("Lütfen!" deme) ve bir isteği reddetme ("Teşekkür ederim, hayır." deme) becerileri kazandırılmıştır. Bulgular, incelenen tüm araştırmalarda işlevsel iletişim öğretimi sonrasında OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların azaldığını göstermektedir (Mancil, 2006).

5.5.2. Sosyal Beceri Öğretimi

OSB olan bireyler, sahip oldukları sosyal beceriler açısından akranlarından önemli ölçüde farklılıklar gösterirler ve sosyal becerilerdeki bu yetersizlikler OSB olan bireylerin en önemli tanı ölçütlerinden biridir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014; Machintosh ve Dissanayake, 2006; Matson, Dempsey ve LoVullo, 2009; Matson, Fodstad ve Rivet, 2009). İletişim becerilerinde de olduğu gibi OSB olan bireylerin sosyal yeterlik düzeyleri ile sergiledikleri problem davranışlar arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. OSB olan bireylerin sosyal yeterlik düzeyleri azaldıkça problem davranışları artmakta, sosyal yeterlik düzeyleri arttıkça problem davranışları azalmaktadır (Machintosh ve Dissanayake, 2006; Matson, Fodstad ve Rivet, 2009). Bu nedenle, problem davranışları azaltmak üzere sosyal beceri öğretimi (social skill training) yapmak önemli hâle gelmektedir.

Sosyal beceri, bireylerin başkalarıyla etkili biçimde etkileşim kurmalarını ve başkaları tarafından sergilenen kabul edilmeyen sosyal davranışlardan kaçınmayı sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir, öğrenilmiş davranışlardır (Gresham, 1998; Zirpoli ve Melloy, 1997). OSB olan bireylere; selamlaşma, etkileşim başlatma, etkileşim sürdürme, sohbet başlatma, sohbet sürdürme, yardım isteme, yardım etme, iltifat etme, iltifat kabul etme, kendini tanıtmaya, paylaşma, teşekkür etme ve yorum yapma gibi, bireylerin sahip olmadıkları ve kazanmada yetersizlik yaşadıkları sosyal becerilerin öğretimi yapılır (Bellini ve Hopf, 2007; Weiss ve Harris, 2001). OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde; akran öğretimi (Laushey ve Heflin, 2000), doğal öğretim (Ingersoll ve Schreibman, 2006), sosyal öykülerle öğretim (Hagiwara ve Myles, 1999; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002), temel tepki öğretimi (Kuhn, Bodkin, Devlin ve Doggett, 2008) ve video modellerle öğretim (Bellini,

Akullian ve Hopf, 2007) gibi yöntemler kullanılır. Sosyal beceri öğretimi, OSB olan bireylere yeni sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra bireylerin kurdukları etkileşimin sıklığını, süresini ve niteliğini arttırmakta (Kamps ve diğerleri, 1992) ve problem davranışlarını da azaltmaktadır (Oke ve Schreibman, 1992).

5.5.3. Kendini Yönetme Öğretimi

Problem davranışları azaltmak için kullanılacak öğretime dayalı uygulamalardan bir diğeri kendini yönetme öğretimidir (Alberto, Taber ve Fredrick, 1999; Embregts, 2000; Fritz, Iwata, Rolider, Camp ve Neidert, 2012; Horner ve diğerleri, 2002). Kendini yönetme (self-management), bireyin belirlenen davranış(lar)ı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine karar vererek kendi davranışlarını kaydetmesi ve bu kayıtlara dayalı olarak bir yargıya varıp kendisini pekiştirmesidir (Yücesoy Özkan, 2009; 2012). Kendini yönetme stratejilerinden en yaygın olarak kullanılanı, kendini kaydetmedir. Araştırmalar, bireyin kendini kaydetme sürecinde kaydettiği davranışın olumlu bir davranış olması durumunda davranışta kendiliğinden bir artış, olumsuz bir davranış olması durumunda davranışta kendiliğinden bir azalma olduğunu göstermektedir (Peterson ve Tenenbaum, 1986).

Kendini yönetmede kaydı tutulacak davranış belirlenir, kullanılacak kayıt tekniğine karar verilir, seçilen kayıt tekniğine ve bireyin özelliklerine göre kayıt formu hazırlanır, bireye kayıt formunun nasıl kullanılacağı öğretilir, bireyin kayıt tutması sağlanır ve kayıtlara göre birey pekiştirilir (Yücesoy Özkan, 2009; 2012; 2013). Kendini yönetme OSB olan bireylerin özellikle yineleyici davranışları (Fritz ve diğerleri, 2012; R. L. Koegel ve Koegel, 1990; Shabani, Wilder ve Flood, 2001) ile etkinlik dışı davranışlarının azaltılmasında (Taber, Seltzer, Heflin ve Alberto, 1999) ve uygun davranışlarının artırılmasında (Lee, Simpson ve Shogren, 2007) kullanılmaktadır. Ancak Fritz ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada, OSB olan bireylerin yineleyici davranışlarının azaltılmasında kendini yönetmenin tek başına yeterli olmadığını ve kullanımının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

5.6. PEKİŞTİRMEYE DAYALI UYGULAMALAR

Pekiştirmeye dayalı uygulamalar (reinforcement-based interventions), davranışın ardından hoşagiden uyarın sunmak ya da ortamdaki hoşagitmeyen uyarını çekmek suretiyle uygun davranışları arttırarak problem davranışları azaltmayı amaçlayan uygulamalardır. Uygun davranışları arttırmak ve problem davranışları azaltmak üzere kullanılacak pekiştirmeye dayalı uygulamalardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Canella ve diğerleri, 2006; Horner ve diğerleri, 2002; Minshawi ve diğerleri, 2014):

1. Olumlu Pekiştirme
2. Olumsuz Pekiştirme
3. Sembol Pekiştirme

4. Ayrımlı Pekiştirme

5. İzlerlik Sözleşmesi

5.6.1. Olumlu Pekiştirme

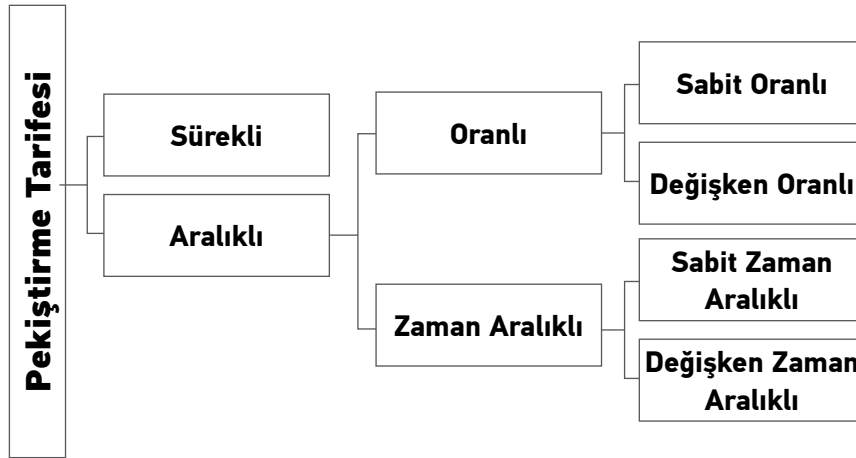
Olumlu davranışları artırarak problem davranışları azaltmak üzere kullanılan pekiştirmeye dayalı uygulamalardan birisi, olumlu pekiştirme (positive reinforcement), uygun davranışın hemen ardından bireye hoşça giden bir uyarın verilmesi ve bireyin bu uygun davranışının ileride tekrar edilme olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Örneğın, ismi söylendiğinde bakma davranışını artırılmak isteniyorsa, ismi söylendiğinde bakma davranışının hemen ardından bireye cips verilir ve ismi söylendiğinde bakma davranışında bir artış gözlenir. Bu uygulama OSB olan bireylere olumlu davranışların kazandırılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Marshall, 1966; Strain, Kerr ve Ragland, 1979)

Olumlu pekiştirme tanımında üzerinde durulması gereken üç temel nokta vardır. Birincisi davranışın hemen ardından uyarın sunulması, ikincisi uyarın sunumunun davranışın gerçekleşme koşuluna bağılı olarak yapılması ve üçüncüsü davranışın artış göstermesidir (Alberto ve Troutman, 2009). Buna göre, davranışın hemen ardından herhangi bir uyarın sunulmuyorsa uyarın sunuluyor ancak bu uyarın davranışın gerçekleşmesi koşuluna bağılı değilse ya da uyarın sunulmasına karşın davranışta bir artış gözlenmiyorsa olumlu pekiştirmeden söz etmek mümkün değildir.

Olumlu pekiştirmede davranışın ardından sunulan uyarına pekiştireç adı verilir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007). Pekiştireçler; birincil pekiştireçler ve ikincil pekiştireçler olmak üzere ikiye ayrılır. Birincil pekiştireçler, birey için biyolojik ve yaşamsal öneme sahip ve bu öneminden dolayı da yüksek düzeyde güdüleyici uyarınlardır. Birincil pekiştireçler, yiyecek, içecek, uyku ve barınma gibi bireyin yaşamını sürdürmesi için gerekli olan pekiştireçlerdir ve doğal, öğrenilmemiş, koşullanmamış pekiştireçler olarak da adlandırılırlar. İkincil pekiştireçler, biyolojik önemi olmayan; ancak bireyin hoşuna giden ve sosyal olarak anlamlı olan pekiştireçlerdir ve öğrenilmiş, koşullanmış pekiştireçler olarak da adlandırılırlar. Oyuncak bebek ve oyuncak araba gibi nesne pekiştireçleri; film izlemek ve müzik dinlemek gibi etkinlik pekiştireçleri; gülümseme ve bravo deme gibi sosyal pekiştireçler; pul ve düğme gibi tek başına anlamı olmayan ancak biriktirilip başka bir şeyle değiştirildiğinde değer kazanan sembol pekiştireçler ikincil pekiştireçlerdir (Alberto ve Troutman, 2009).

Pekiştireçler belli bir tarifeye göre kullanılırlar. Pekiştireçlerin sunulma zamanını ortaya koyan örüntüye pekiştireç tarifesi adı verilir. Pekiştireç tarifeleri genel olarak sürekli pekiştirme tarifesi ve aralıklı pekiştirme tarifesi olarak ikiye ayrılır. Sürekli pekiştirme tarifesi, uygun davranış her sergilendiğinde davranışın ardından pekiştireç sunulması; aralıklı pekiştirme tarifesi ise pekiştireçlerin belli bir kurala göre sunulmasıdır. Aralıklı pekiştirme tarifesi; oranlı pekiştirme tarifesi

ve zaman aralıklı pekiştirme tarifesi olarak kendi içinde ikiye ayrılırlar. Oranlı pekiştirme tarifesi, pekiştirecin davranışın gerçekleştirilme sayısına göre sunulması; zaman aralıklı pekiştirme tarifesi ise, pekiştirecin belli bir süreye göre sunulmasıdır. Oranlı pekiştirme tarifesi, sabit oranlı pekiştirme ve değişken oranlı pekiştirme; zaman aralıklı pekiştirme tarifesi, sabit zaman aralıklı pekiştirme ve değişken zaman aralıklı pekiştirme olmak üzere ikiye ayrılır. Sabit oranlı pekiştirme, pekiştirecin davranış belli sayıda gerçekleştiğinde sunulması yani, her dördüncü davranışın ardından pekiştireç sunulması; değişken oranlı pekiştirme ise, pekiştirecin davranış belli sayı aralığında gerçekleştiğinde sunulması yani, her seferinde her dört davranıştan herhangi birinin pekiştirilmesidir. Sabit zaman aralıklı pekiştirme, pekiştirecin davranışa bağlı olarak belli bir süre sonunda sunulması yani, her dördüncü dakikada davranışın ardından pekiştireç sunulması; değişken zaman aralıklı pekiştirme ise pekiştirecin davranışa bağlı olarak ortalama sürelerin sonunda sunulması yani, her dört dakikadan herhangi birinin sonunda sunulmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Pekiştirme tarifeleri Şekil 5.1.'de gösterilmektedir çeşitlendirilmeli ya da değiştirilmelidir. Yiyecek-ıçecek ve nesne pekiştireçleri mümkün olduğunca sosyal pekiştireçlerle birlikte verilmeli, zaman içinde yiyecek-ıçecek ve nesne pekiştireçleri geri çekilmelidir. Başlarda sürekli her davranış pekiştirilmeli; ancak zaman içinde pekiştireçler silikleştirilmelidir (Cooper ve diğerleri, 2007; Yücesoy Özkan, 2013).



Şekil 5.1 Pekiştirme Tarifeleri

5.6.2. Olumsuz Pekiştirme

Olumlu davranışları arttırarak problem davranışları azaltmak üzere kullanılacak pekiştirmeye dayalı uygulamalardan bir diğeri, olumsuz pekiştirme. Olumsuz pekiştirme (negative reinforcement), ortamdaki itici uyarının davranışın hemen ardından geri çekilmesi, azaltılması ya da sonlandırılması

ile bu davranışın ileride tekrarlanma olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007). Örneğin, öğretmen “İpek, yüzme salonuna gitmeden önce sınıfta kalıp tüm problemleri çözmeyi bitirmelisin.” dediğinde olumsuz pekiştirme kullanmış olur. Arkadaşları yüzme salonuna giderken sınıfta kalıp problemleri çözmek İpek için itici uyandırır. İpek, problem çözmeyi bitirdiğinde yüzme salonuna gitmesine izin verilirse, İpek’in bundan sonraki görevlerini zamanında bitirme davranışlarında artış olacaktır.

Olumlu pekiştirmede olduğu gibi olumsuz pekiştirmede de davranışın artması söz konusudur; ancak olumlu pekiştirmede ortama bir uyaran eklenirken, olumsuz pekiştirmede ortamdan bir uyaran geri çekilir. Buradaki olumsuz ifadesi ortamdaki itici uyarının geri çekilmesi anlamında kullanılır (Cooper ve diğerleri, 2007). Olumsuz pekiştirme tanımında, üzerinde durulması gereken üç temel nokta vardır. Birincisi davranışın hemen ardından itici uyarının ortadan kaldırılması, ikincisi uyaran sunumunun davranışın gerçekleşme koşuluna bağlı olarak yapılması ve üçüncüsü davranışın artış göstermesidir (Alberto ve Troutman, 2009). Buna göre, davranışın hemen ardından ortamdaki itici uyaran ortadan kaldırılmıyorsa uyaran ortadan kaldırılıyor; ancak uyarının ortadan kaldırılması davranışın gerçekleşmesi koşuluna bağlı değilse ya da uyaran ortadan kaldırılmasına karşın davranışta herhangi bir artış gözlenmiyorsa olumsuz pekiştirmeden söz etmek mümkün değildir. 200

Olumsuz pekiştirmenin kullanımı ile ilgili bazı güçlükler vardır. Bunlardan birincisi, hoş gitmeyen/ itici uyaran oluşturmanın kolay olmaması; ikincisi, olumsuz pekiştirme girişimlerinin bireyler arasındaki etkileşime zarar vermesi; üçüncüsü ise bazı bireylerin itici uyarıların üstesinden gelmelerini sağlayacak olumlu davranışlara sahip olmamalarıdır (Yücesoy Özkan, 2013). Bu güçlüklerden dolayı, problem davranışlarla başa çıkmak üzere olumsuz pekiştirme, diğer pekiştirme türlerine göre daha az tercih edilen bir uygulamadır.

5.6.3. Sembol Pekiştirme

Pekiştirmeye dayalı uygulamalardan bir diğeri, sembol pekiştirmedir. Sembol pekiştirme (token economy/reinforcement), olumlu davranışlarından sonra bireye bilet, misket, düğme, marka, yıldız, boncuk ve jeton gibi tek başına bir anlamı olmayan nesnelere verilmesi ve bireyin biriktirdiği bu nesnelere kendisi için anlamlı olan pekiştireçlere dönüştürmesini kapsayan bir uygulamadır (Alberto ve Troutman, 2009; Yücesoy Özkan, 2013). Sembol pekiştirme, OSB olan bireylerin hem uygun davranışların artırılmasında hem de problem davranışlarının azaltılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Maggin, Chafouleas, Goddard ve Johnson, 2011; Matson ve Boisjoli, 2009; Tarbox, Ghezzi ve Wilson, 2006).

Sembol pekiştirme kullanılırken öncelikle, gerçekleştirilmesi beklenen davranışlar, davranışlar gerçekleştirildiğinde kazanılacak sembol (bilet, marka, kupon, jeton, misket, boncuk, düğme, gülen yüz, bozuk para, pul, yıldız, vb.) ve sembol cinsinden her bir davranışın değeri belirlenir. Belirlenen

sembolün; yaşa uygun olmasına, tehlike oluşturmamasına, kolay saklanabilmesine ve başka yerlerden temin edilemeyecek olmasına özen gösterilmelidir. Daha sonra sembollerle değiştirilecek pekiştireçler ve her bir pekiştirecin kaç sembol karşılığında kazanılacağı belirlenir. Sembollerin pekiştireçlerle değiştirileceği dönüşüm zamanı da planlanır ve tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra sembol pekiştirme bireye öğretilip kullanılmaya başlanır. Sembol pekiştirmeyi zaman içinde silikleştirmek üzere silikleştirmenin de nasıl yapılacağı planlanır (Batu, 2007; Yücesoy Özkan, 2013). Sembol pekiştirme uygun davranışları artırmanın yanı sıra, tepkinin bedeli ile birlikte kullanılarak problem davranışları azaltmayı da hedefleyebilir.

5.6.4. Ayrımlı Pekiştirme

Problem davranışları azaltmak üzere kullanılan pekiştirmeye dayalı uygulamalardan bir başkası, ayrımlı pekiştirmedir (Horner ve diğerleri, 2002; Minshawi ve diğerleri, 2014). Ayrımlı pekiştirme (differential reinforcement), bir tepki sınıfı için pekiştireç sunarken, diğer tepki sınıfı için pekiştireçleri geri çekme (Cooper ve diğerleri, 2007), başka bir ifadeyle, problem davranışları görmezden gelme/pekiştirmeme buna karşın olumlu davranışları pekiştirme sürecidir (Vuran, 2004; Yücesoy Özkan, 2013). Problem davranışları azaltmak üzere kullanılan en ılımlı tekniklerden birisidir (Cooper ve diğerleri, 2007). Çünkü molada olduğu gibi bireyin devam eden etkinlikten uzak kalmasını, tepkinin bedelinde olduğu gibi pekiştirecin geri alınmasını ve cezada olduğu gibi hoş gitmeyen bir uyaran sunulmasını gerektirmez (Cowdery, Iwata ve Pace, 1990).

Ayrımlı pekiştirme uygulaması biçimlerine göre; uyuşmayan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi, alternatif davranışın ayrımlı pekiştirilmesi, diğer davranışın ayrımlı pekiştirilmesi ve düşük oranda yapılan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi şeklinde dört grup altında toplanır (Cooper ve diğerleri, 2007; Kern ve Kokina, 2008). Uyuşmayan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (differential reinforcement of incompatible behavior), problem davranıştan sonra pekiştirecin geri çekilmesi ve problem davranışla aynı anda yapılamayacak uygun davranıştan sonra pekiştirecin sunulmasıdır (Cooper ve diğerleri, 2007; Chowdhury ve Benson, 2011; Kern ve Kokina, 2008). Örneğin, bireyin bağlam dışı konuşma davranışından sonra pekiştireç geri çekilirken, etkinlikle ve bağlamla ilgili konuşma davranışından sonra pekiştireç sunulur. Alternatif davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (differential reinforcement of alternative behavior), problem davranışın ardından pekiştirecin geri çekilmesi ve problem davranışın alternatifini olan uygun davranışın ardından pekiştireç sunulmasıdır (Cooper ve diğerleri, 2007; Chowdhury ve Benson, 2011; Kern ve Kokina, 2008; Vollmer, Roane, Ringdahl ve Marcus, 1999). Örneğin, bireyin etkinlikten kaçmak için kendini ısırma davranışından sonra pekiştireç geri çekilirken etkinlik için mola talebinde bulunma davranışından sonra pekiştireç sunulur. Diğer davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (differential reinforcement of other behavior), belli bir süre boyunca problem davranış hiç ortaya çıkmadığında, problem davranışın sergilenmemesinin pekiştirilmesidir (Cooper ve diğerleri, 2007; Chowdhury ve Benson, 2011; Cowdery ve diğerleri, 1990; Kern ve Kokina, 2008).

Örneğin, bireyin 3 dakika boyunca kalemin ucuyla masayı oyma davranışını hiç sergilememesi durumunda 3 dakikanın sonunda pekiştireç sunulur. Düşük oranda yapılan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (differential reinforcement of low rates of responding), problem davranış tüm oturum boyunca belirlenen ölçüte eşit ya da bu ölçütün altında olacak biçimde sergilendiğinde pekiştireç sunulmasıdır. Genellikle davranışı tamamen ortadan kaldırmak üzere değil davranışın gerçekleşme sıklığını azaltmak üzere kullanılır (Cooper ve diğerleri, 2007; Chowdhury ve Benson, 2011; Kern ve Kokina, 2008; Kostinas, Scandlen ve Luiselli, 2001). Örneğin, bireyin etkinlik boyunca yalnızca 8 ya da daha az sayıda tekrarlayıcı konuşma davranışının ardından pekiştireç sunulması, 9 ya da daha fazla sayıda tekrarlayıcı konuşma davranışının ardından pekiştirecin geri çekilmesidir.

5.6.5. İzlerlik Sözleşmesi

Pekiştirmeye dayalı uygulamalardan sonuncusu izlerlik sözleşmesi ya da başka bir ifadeyle davranış sözleşmesidir (Mruzek, Cohen ve Smith, 2007; Yücesoy Özkan, 2013). İzlerlik sözleşmesi (contingency contracting), olumlu davranışın gerçekleşmesi ve gerçekleşmemesine bağlı olarak bireye pekiştireç sunulmasını ortaya koyan genellikle yazılı ya da resimli biçimde hazırlanan bir sözleşmedir (Alberto ve Troutman, 2009; Mruzek ve diğerleri, 2007; Yücesoy Özkan, 2013). İzlerlik sözleşmesi hem uygun davranışların artırılmasında hem de problem davranışların azaltılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Cantrell, Cantrell, Huddleston ve Wooldridge, 1969; Miller ve Kelley, 1994; Mruzek ve diğerleri, 2007). İzlerlik sözleşmesinde taraflardan ne beklediği açık biçimde belirtilir ve taraflar bu beklentiler konusunda yani, sergilenmesi beklenen davranış ve bu davranış sonrasında elde edilecek pekiştirece ilişkin uzlaşma sağladıklarından dolayı, izlerlik sözleşmesi etkili biçimde kullanılır. Sözleşme; adil, açık, anlaşılır, olumlu ve dürüst olmalı; yazılı ya da resimli biçimde hazırlanmalı; hangi şartlar altında geçerli olduğuna dair göstergeler içermeli ve taraflarca kabul edilmiş olmalıdır. Sözleşme hazırlandıktan sonra doğru ve tutarlı bir şekilde uygulanmalı ve uygulama sırasında davranıştan hemen sonra pekiştireç sunulmalıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Miller ve Kelley, 1994; Mruzek ve diğerleri, 2007; Yücesoy Özkan, 2013).

5.7. SÖNMEMEYE DAYALI UYGULAMALAR

Sönmeye dayalı uygulamalar (extinction-based interventions), davranışın sürmesini sağlayan pekiştireci ortadan kaldırmak suretiyle problem davranışları azaltmayı amaçlayan uygulamalardır (Horner ve diğerleri, 2002; Minshawi ve diğerleri, 2014). Problem davranışları azaltmak üzere kullanılacak sönmeye dayalı uygulamalar kapsamında yalnızca sönmeye yer almaktadır (Cooper ve diğerleri, 2007).

5.7.1. Sönme

Problem davranışları azaltmak üzere sıklıkla kullanılan sönmeye (extinction), problem davranışın

sürmesini sağlayan pekiştirecin ortadan kaldırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007). Örneğin, birey yerinden her kalktığında bireye kalkmaması ve yerine oturması söylenerek uyarılıyorsa ve uyarı yapıldıkça yerinden kalkma davranışı artış gösteriyorsa; uyarı ortadan kaldırıldığında ve tutarlı biçimde davranış görmezden gelindiğinde yerinden kalkma davranışı azalacak ve sönecektir. Sönme; olumlu pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışta sönme, olumsuz pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışta sönme ve otomatik pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışta sönme olmak üzere üç biçimde uygulanır (Cooper ve diğerleri, 2007).

Olumlu pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışlarda sönme (extinction of behavior maintained by positive reinforcement), nesne ya da ilgi elde etme gibi hoş giden uyarın ile sonuçlanan problem davranışlarda, problem davranışı sürdüren hoş giden uyarının geri çekilmesidir. Birey problem davranış sergileyerek ilgi elde ediyorsa görmezden gelinir, nesne elde ediyorsa bu nesneye ulaşması engellenir (Cooper ve diğerleri, 2007; Vollmer, Iwata, Zarcone, Smith ve Mazaleski, 1993). Olumsuz pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışlarda sönme (extinction of behavior maintained by negative reinforcement), istenmeyen görevden kaçma gibi itici uyarandan kaçma ile sonuçlanan problem davranışlarda, problem davranışı sürdüren itici uyarandan kaçmanın engellenmesidir. Birey problem davranış sergileyerek istemediği yemeği yemekten kaçıyor, problem davranış sergilediğinde yemeği yemekten kaçmasına izin verilmez (Cooper ve diğerleri, 2007; Tarbox, Schiff ve Najdowski, 2010). Otomatik pekiştirme yoluyla sürdürülen davranışlarda sönme (extinction of behavior maintained by automatic reinforcement), ses, görüntü ve koku gibi duyuşal uyarın ile sonuçlanan problem davranışlarda, problem davranışı sürdüren duyuşal uyarının geri çekilmesidir. Birey problem davranış sergileyerek duyuşal uyarın elde ediyorsa koruyucu donanım ya da fiziksel kısıtlama gibi uygulamalar kullanılarak duyuşal uyarına ulaşması engellenir (Cooper ve diğerleri, 2007; Piazza, Adelinis, Hanley, Goh ve Delia, 2000).

Sönme kullanmadan önce problem davranışı sürdüren pekiştirecin ne olduğu mutlaka belirlenmelidir. Sönme uygulanırken ilk başlarda davranışın sıklığı ya da yoğunluğu çok fazla artar ya da davranış farklı biçimlerde sergilenir yani çeşitlenir. Bu duruma sönme patlaması adı verilir. Sönme patlaması gerçekleştiğinde sönme işe yaramaya başlamış demektir. Bu durum da sönme tutarlı ve kararlı biçimde uygulanmaya devam edilir. Sönme çoğunlukla ayrımlı pekiştirme ya da işlevsel iletişim öğretimi ile birlikte kullanılır (Cooper ve diğerleri, 2007; Yücesoy Özkan, 2013).

5.8. CEZAYA DAYALI UYGULAMALAR

Cezaya dayalı uygulamalar (punishment-based interventions), davranışın ardından hoş gitmeyen/ itici uyarın sunmak ya da ortamdaki hoş giden uyarını çekmek suretiyle problem davranışları azaltmayı amaçlayan caydırıcı uygulamalardır (Canella ve diğerleri, 2006; Horner ve diğerleri, 2002; Lerman, 2008; Mancil, 2006; Minshawi ve diğerleri, 2014). Problem davranışların azaltılmasında etkili biçimde kullanılan cezaya dayalı uygulamalar çok uzun bir geçmişe sahiptirler; ancak son

yıllarda problem davranışların azaltılmasında olumlu ve en az kısıtlayıcı uygulamaların kullanımının gündeme gelmesi ile birlikte bu konudaki araştırmalar oldukça azalmıştır (Minshawi ve diğerleri, 2014; Thompson, Iwata, Conners ve Roscoe, 1999). Cezaya dayalı uygulamalar hoş giden uyarının geri çekilmesi ya da hoş gitmeyen uyarın sunulması şeklinde iki biçimde gerçekleştirilebilir. Problem davranışları azaltmak üzere kullanılacak cezaya dayalı uygulamaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Cooper ve diğerleri, 2007).

1. Tepkinin Bedeli
2. Mola
3. Azarlama
4. Tepkiyi Durdurma
5. Koşullu Alıştırma
6. Aşırı Düzeltme
7. Duyulara Yönelik İtici Uyarın Sunma

5.8.1. Tepkinin Bedeli

Bedel ödeme olarak da adlandırılan tepkinin bedeli, problem davranışları azaltmak üzere kullanılan ve hoş giden uyarının geri çekilmesi yoluyla gerçekleştirilen cezaya dayalı uygulamalardan biridir (Brosnan ve Healy, 2011; Minshawi ve diğerleri, 2002). Tepkinin bedeli (response cost), daha önce elde edilmiş olan pekiştireçlerin problem davranış sergilendikten sonra geri alınması ve bu yolla problem davranışların azalmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007). Birey problem davranış sergilediğinde daha önce elde ettiği gülen yüz, çıkartma ya da bilgisayar oyunu oynamak gibi pekiştireçler bireyden geri alınır (Foxy ve Meindl, 2007; Keeney, Fisher, Adelinis ve Wilder, 2000). Burada önemli olan, yapılan uygulamanın ardından problem davranışın azalması gerektiğidir. Problem davranışın ardından olumlu pekiştireç kaybedildiğinde problem davranış azalıyor ise tepkinin bedeli gerçekleşmiş olur; ancak davranış artıyor ya da aynı kalıyor ise tepkinin bedeli gerçekleşmiş olmaz (Cooper ve diğerleri, 2007).

Tepkinin bedeli; bedel ödeme, bonus tepkinin bedeli, olumlu pekiştirmeyle birlikte tepkinin bedeli ve grup düzenlemesi biçiminde tepkinin bedeli olmak üzere dört biçimde uygulanır (Cooper ve diğerleri, 2007). Bedel ödeme, bireyin problem davranışının ardından bireyin sahip olduğu olumlu pekiştirecin bir miktarının geri alınması ve bu yolla bireyin cezalandırılmasıdır. Örneğin, saldırgan davranışlar sergileyen birey serbest oyun zamanından 5 dakika kaybeder (Bartlett, Rapp, Krueger ve Henrickson, 2011); ancak bazı durumlarda koşullu ya da koşulsuz olarak pekiştireçlerin geri alınması etik ve yasal açıdan sakıncalı olabilir (Cooper ve diğerleri, 2007). Bonus tepkinin bedeli, bireye koşulsuz olarak pekiştireçler verilmesi ve koşulsuz verilen bu pekiştireçlerin problem davranış

sergilediğinde bireyden geri alınmasıdır. Örneğin, her sabah bireye koşulsuz olarak 10 adet sembol verilir ve birey problem davranış sergilediğinde bu sembollerden bir miktarı geri alınır. Olumlu pekiştirmeye birlikte tepkinin bedeli, uygun davranış sergilediğinde bireye pekiştireç sunulması, problem davranış sergilediğinde ise bireyden pekiştirecin geri alınmasıdır. Olumlu pekiştirmeye birlikte tepkinin bedeli yaygın olarak sembol pekiştirme sistemiyle birlikte kullanılır. Örneğin birey izin isteyerek arkadaşının eşyasını aldığı anda izin isteme davranışının hemen ardından sembol verilir; izin istemeden arkadaşının eşyasını aldığı anda ise davranışın hemen ardından sembol geri alınır (Foxy ve Meindl, 2007). Bu uygulamada bireyin uygun davranışları pekiştirilmeye devam edildiğinden en fazla tercih edilen tepkinin bedeli uygulamasıdır. Grup düzenlemesi biçiminde tepkinin bedeli, grup üyelerinden herhangi birinin problem davranış sergilemesi durumunda, tüm grup üyelerinin sahip oldukları pekiştireçlerin bir miktarını kaybetmesidir (Barrish, Saunders ve Wolf, 1969; Greenwood, Hops, Delquadri ve Guild, 1974).

Tepkinin bedeli, problem davranışta hızlı bir azalma sağlaması, kullanım açısından elverişli olması ve pekiştirme gibi diğer uygulamalarla birleştirilerek kullanılması açısından tercih edilen bir uygulamadır. Tepkinin bedeli kullanılırken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Birincisi, belirlenen bedel/ ceza problem davranışın hemen ardından tahsil edilmelidir. İkincisi, hangi tür tepkinin bedeli kullanılacağına karar verilmelidir ve bu karar verilirken en az kısıtlayıcı olan uygulama tercih edilmelidir. Üçüncüsü, bireyin yeterli miktarda pekiştirece sahip olduğundan emin olunmalıdır. Çünkü tepkinin bedelinde pekiştireç borçlanması söz konusu değildir. Dördüncüsü, tepkinin bedelinin pekiştireç haline dönüşmesi ya da bireyin ödemesi gereken bedeli ödemeyi reddetmesi gibi planlanmamış ve beklenmeyen durumlara karşı hazırlıklı olunmalıdır. Beşincisi, tepkinin bedelinin aşırı kullanımından kaçınılmalıdır. Altıncısı, tepkinin bedeli uygulanırken mutlaka veri toplanmalı ve problem davranışta bir azalma olup olmadığına göre uygulamaya devam edilmeli ya da uygulama kesilmelidir (Cooper ve diğerleri, 2007).

5.8.2. Mola

Olumlu pekiştirmeye ara vermek anlamına gelen mola, problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan ve hoş giden uyarının geri çekilmesi yoluyla gerçekleştirilen cezaya dayalı uygulamalardan bir diğeridir (Horner ve diğerleri, 2002; Minshawi ve diğerleri, 2014). Mola (timeout), bireyin problem davranış sergilemesinin hemen ardından pekiştireçlerden ya da pekiştireç özelliği gösteren ortamlardan fiziksel olarak uzaklaştırılması ve bu yolla problem davranışların azalmasıdır. Molada, belli bir süre bireyin olumlu pekiştirme elde etme olasılığı ortadan kaldırılır ve olumlu pekiştirmeye erişimi engellenir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Fabiano ve diğerleri, 2004). Mola, bireyin pekiştirece erişimini engelleme yöntemi açısından, ortamdaki ayrılmayı gerektirmeyen mola ve ortamdaki ayrılmayı gerektiren mola olmak üzere ikiye ayrılır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007).

Ortamdan ayrılmayı gerektirmeyen mola uygulamasında, birey fiziksel olarak ortamdan uzaklaştırılmaz; ancak ortamda geçici düzenlemeler yapılarak bireyin pekiştireçlere erişimi engellenir (Alberto ve Troutman, 2009). Ortamdan ayrılmayı gerektirmeyen mola; planlanmış görmezden gelme, olumlu pekiştirecin geri çekilmesi, koşullu gözlem ve mola bandı olmak üzere dört biçimde gerçekleştirilir (Cooper ve diğerleri, 2007). Planlanmış görmezden gelme, özellikle olumlu pekiştirme işlevine sahip problem davranışlar sergilendiğinde bir süreliğine sessiz kalma, etkileşime girmeme ve göz kontağı kurmama gibi yollarla dikkat, fiziksel temas ve sözel etkileşim gibi olumlu pekiştireçlerin ortadan kaldırılmasıdır. Olumlu pekiştireçlerin geri çekilmesi, birey için pekiştirici özelliği bulunan nesnenin ya da etkinliğin problem davranışın ardından bir süreliğine ortadan kaldırılmasıdır. Koşullu gözlem, problem davranış sergileyen bireyin etkinliği izlemesine izin verilmesi; ancak olumlu pekiştireçlere erişmesine izin verilmemesidir. Mola bandı, problem davranış sergileyen bireyin bileğine renkli bir bant takılması, bu bandın birey olumlu davranış sergileyinceye kadar bilekte kalması ve bant bilekte kaldığı sürece bireyin olumlu pekiştirmeden yararlanmasına izin verilmemesidir (Alberto, Heflin ve Andrews, 2002; Foxx ve Shapiro, 1978; Cooper ve diğerleri, 2007).

Ortamdan ayrılmayı gerektiren mola uygulamasında, pekiştireçlere erişimi engellemek amacıyla birey belli bir süre fiziksel olarak ortamdan uzaklaştırılır (Alberto ve Troutman, 2009). Ortamdan ayrılmayı gerektiren mola; bölmeli mola, mola odası ve koridor molası olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilir (Cooper ve diğerleri, 2007). Bölmeli mola, problem davranış sergileyen bireyin etkinliğin gerçekleştirildiği ortamda kalması; ancak görüşünün bölme, duvar ya da kabin ile engellenmesidir. Mola odası, problem davranış sergileyen bireyin problem davranışın ardından ortamdan çıkarılarak ısı, ışık ve havalandırma açısından yeterli özelliklere sahip olan; ancak pekiştireç özelliği olmayan bir odaya götürülmesi ve pekiştireçlere erişiminin engellenmesidir. Koridor molası, problem davranış sergileyen bireyin problem davranışın ardından ortamdan çıkarılması ve pekiştireçlere erişemeyecek biçimde koridorda tutulmasıdır (Cooper ve diğerleri, 2007).

Araştırmalar mola uygulamasının saldırgan davranışların (Bostow ve Bailey, 1969) azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir; ancak mola uygularken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Alberto ve diğerleri, 2002; Foxx ve Shapiro, 1978). Molayı kullanırken bireyin uzaklaştırıldığı etkinliğin ya da ortamın birey için pekiştirici olduğundan, mola ortamının ise pekiştirecin olmadığından emin olunmalı ve mola ortamının birey için tehlike oluşturacak bir ortam olmamasına dikkat edilmelidir. Yalnız kalmayı seven bireylerde bu uygulamaya çok sık başvurulmamalı, mola süresinin birkaç dakika (1-5 dakika) olmasına ve çok uzamamasına özen gösterilmelidir. Mola süresince bireyle etkileşim kurulmamalı ve mola süresi tamamlanır tamamlanmaz birey etkinlik ortamına geri getirilmelidir (Yücesoy Özkan, 2013).

5.8.3. Azarlama

Azarlama, hoşça gitmeyen uyaran sunmayı gerektiren cezaya dayalı uygulamalardan en yaygın

olarak kullanılır. Azarlama (reprimand), problem davranışın hemen ardından bireye sözel ya da sözel olmayan bir şekilde uyarıda bulunmak ya da bireyi yaptığından dolayı kınamaktır (Cooper ve diğerleri, 2007; Dominguez, Wilder, Cheung ve Rey, 2014). Azarlama azarlanan birey utanır, sıkılır, üzülür ve kimi zaman çevresinden olumsuz tepkiler alır. Bu nedenle de azarlama, birey için itici uyaran olur. Problem davranışın hemen ardından bireye “Yapma, hayır, dur, sakın bir daha yapma, yerine otur, kalkma!” gibi yönergeler vermek, uyarılarda bulunmak, parmağını sallamak, dokunmak, kaş çatmak ya da kötü biçimde bakmak şeklindeki sözler ya da eylemler azarlama örnekleridir.

Problem davranışların azaltılmasında azarlamanın kullanımına ilişkin alanyazında karmaşık bulgular yer almaktadır. Örneğin, bir araştırmada (Thomas, Becker ve Armstrong, 1968), sözel azarlamanın problem davranışları azaltmadığı, aksine arttığı rapor edilirken, Thompson ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir araştırmada sözel azarlamanın problem davranışları baskıladığı ancak pekiştirmeye birlikte kullanıldığında problem davranışlarda azalma sağladığı ifade edilmektedir. Bir araştırmada (Dominques ve diğerleri, 2014) sözel azarlamanın problem davranışların azaltılmasında tek başına etkili olduğu; ancak başka bir araştırmada ise (Van Houten, Nau, Mackenzie-Keating, Sameoto ve Colavecchia, 1982), fiziksel temasla birlikte sunulduğunda, tek başına sunulduğundan; bireyin yakınından sunulduğunda, uzağından sunulduğundan daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Azarlama kullanırken dikkat edilecek bazı hususlar vardır. Birincisi, azarlama çok sık kullanıldığında birey azarlamaya alışır ve azarlamanın cezalandırıcı etkisi azalır. İkincisi, istisnai bir durum olmadığı sürece yüksek ses tonuyla yapılan azarlama alçak ya da normal ses tonuyla yapılan azarlamaya göre daha etkilidir. Üçüncüsü, problem davranışın işlevi ilgi elde etme yoluyla olumlu pekiştirmeye ve birey azarlama yoluyla ilgi elde ediyorsa, bu durumda azarlama ceza olmaz, aksine pekiştireç olur ve problem davranış azalma yerine artış gösterir. Dördüncüsü, azarlamanın tek başına ve sürekli kullanımı etik sorunlar taşıdığından, azarlama dikkatlice ve uygun davranışların sıklıkla pekiştirilmesi şeklinde kullanılmalıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Lerman, 2008).

5.8.4. Tepkiyi Durdurma

Tepkiyi durdurma, hoşça gitmeyen uyaran sunma şeklinde gerçekleştirilen cezaya dayalı uygulamalardan birisidir (Minshawi ve diğerleri, 2014). Tepkiyi durdurma ya da başka bir ifade ile fiziksel kısıtlama (response blocking/physical restraint), problem davranış sergilendiği anda bireye fiziksel müdahalede bulunarak problem davranışın durdurulması ve problem davranışın tamamlanmasının engellenmesidir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Lerman, Kelley, Vorndran ve Van Camp, 2003). Örneğin, elini ısırın bireyin elini ağzına soktuğu anda elinin tutulup ağzından uzaklaştırılması ve davranışın engellenmesidir. OSB olan bireylerin yineleyici davranışları, kendine zarar verici davranışları, saldırgan davranışları ve uygun olmayan yeme davranışları ile başa çıkmada etkili biçimde kullanılmaktadır (Carr, Dozier, Patel, Adams ve Martin, 2002; Hagopian ve Toole, 2009; Lerman ve diğerleri, 2003; Liu-Gitz ve Banda 2010; Tarbox, Tarbox, Ghezzi, Wallace ve Yoo, 2007).

Tepkiyi durdurma ya da fiziksel kısıtlama; kişisel kısıtlamalar, mekanik kısıtlamalar ve kendi kendine kısıtlamalar olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır (Harris, 1996; Minshawi ve diğerleri, 2014). Kişisel kısıtlamalar, bir kişinin problem davranış sergileyen bireye güç ya da basınç uygulayarak bireyin hareketlerini engellemesidir. Kişisel kısıtlamalar bireyin; ellerini vücudunun iki yanında birleştirme, başını vücudunun orta hattında düz ve hareketsiz tutma, omuzlarına ya da sırtına bastırma ve kucaklama ya da kucağına sıkıştırma şeklinde gerçekleştirilen kısıtlamalardır. Mekanik kısıtlamalar bireyin; kol ateli, bilek ağırlığı, kask, maske ve eldiven gibi özel bir donanım ya da uyarlanmış giysiler giydirilerek fiziksel olarak engellenmesi şeklinde gerçekleştirilen kısıtlamalardır. Kendi kendine kısıtlama ise bireyin; bir eli ile diğer elini tutma, vücudunun bir bölgesini sıkma ya da vücudunu bir yere bastırarak basınç uygulama şeklinde bireyin kendi kendine gerçekleştirdiği kısıtlamalardır.

Tepkiyi durdurma ya da fiziksel kısıtlamalar bireyin kendisine, başkalarına ya da nesnelere zarar vermesi durumlarında uygulanarak kriz yönetiminin bir parçası olmalı ve asla problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılacak rutin bir uygulama halini almamalıdır. Uygulama sırasında bireyin güvende ve rahat olduğundan emin olunmalı, bireyin nefes alması ve konuşması engellenmemeli ve uygulama mümkün olduğunca kısa sürede sonlandırılmalıdır. Uygulama sırasında hem uygulamacıya hem de bireye zarar verebilecek durumlar ortaya çıkabileceğinden dikkatli olunmalı ve güvenlik açısından önlemler alınmalıdır (Alberto ve Troutman, 2009).

5.8.5. Koşullu Egzersiz

Koşullu egzersiz (contingent exercise) ya da başka bir ifadeyle koşullu çalışma (contingent effort), hoş gitmeyen uyaran sunmayı gerektiren cezaya dayalı uygulamalardan birisidir. Koşullu egzersiz, problem davranışın sergilenmesinin ardından bireye problem davranış ile ilgili olmayan koşma, oturup kalkma, sınav çekme, mekik çekme ya da kol egzersizi yapma gibi egzersizler ya da hareketler yaptırılmasıdır. OSB olan bireylerin yineleyici davranışları, kendine zarar verici davranışları ve saldırgan davranışları ile başa çıkmada etkili biçimde kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Luce, DelQuadri ve Hall, 1980; Singh, Watson ve Winton, 1986). Koşullu egzersiz kullanılırken, cezaya dayalı diğer tüm uygulamalarda olduğu gibi aşırı kullanımdan kaçınılmalı ve güvenlik açısından gerekli önlemler alınmalıdır.

5.8.6. Aşırı Düzeltme

Aşırı düzeltme (overcorrection) hoş gitmeyen uyaran sunmayı gerektiren cezaya dayalı uygulamalardan bir başkasıdır. Aşırı düzeltme, problem davranış sonucu çevrede oluşan olumsuz etkilerin problem davranış sergileyen bireye düzeltilmesi ve bireyin davranışla doğrudan ilgili olan ve fazla çaba gerektiren davranışlar sergilemesinin sağlanmasıdır. Aşırı düzeltme, onarıcı aşırı düzeltme ve olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme olmak üzere iki şekilde uygulanır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Foxx ve Azrin, 1973; Lerman, 2008).

Onarıcı aşırı düzeltme (restitutional overcorrection), problem davranış sonucu çevrede oluşan olumsuz etkilerin problem davranış sergileyen düzeltilmesi ya da çevrenin eski haline dönüştürülmesinin sağlanmasıdır (Foxx ve Azrin, 1973; Foxx ve Meindl, 2007; Lerman, 2008). Örneğin, yere tükürmesinin ardından bireye ağızını, tükürdüğü yeri ve tüm zemini sildirmek onarıcı aşırı düzeltmedir. Onarıcı aşırı düzeltmede yalnızca problem davranış sonucu çevrede oluşan olumsuz etkiler düzeltilirebileceği gibi, oluşan olumsuz etkilerin yanı sıra çevredeki başka şeyler de düzeltilirebilir. Çünkü onarıcı aşırı düzeltmede çevrenin önceki halinden daha iyi bir hâle gelmesi ve bireyin çevreyi düzeltmek üzere problem davranıştan daha fazla çaba harcaması gerekir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007; Sucuoğlu ve Kanık, 1993; Yücesoy Özkan, 2013).

Olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme (positive practise overcorrection), problem davranışın sergilenmesinin ardından, bireye davranışın uygun biçiminin çok fazla sayıda tekrarlatılmasıdır (Foxx, 1977; Foxx ve Meindl, 2007; Lerman, 2008). Örneğin, kapıyı çarparak kapatan bireye defalarca kapıyı uygun biçimde açıp kapattırmak olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltmedir. Olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltmede, seçilen davranışın problem davranışın alternatifi olduğundan ve problem davranışla doğrudan ilgili olduğundan emin olunmalıdır.

Aşırı düzeltme kullanılırken; problem davranışın hemen ardından davranışın uygun olmadığı ve sonuçlarının düzeltilmesi gerektiği uygun bir tarzla ve ses tonuyla bireye söylenmelidir. Bu süreçte, uygulamacı ve birey arasındaki etkileşime zarar vereceğinden eleştiri ya da azarlamadan sakınılmalıdır. Bireye aşırı düzeltme için ne yapması gerektiği açıklanmalı ve problem davranışın hemen ardından aşırı düzeltme uygulanmalıdır. Gerçekleştirilmesi güç olan davranışlarda en az düzeyde olacak biçimde ipucu sağlanmalı ve yine en az düzeyde geribildirim verilmelidir; çünkü bireyin bu süreci tamamlaması oldukça önemlidir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğerleri, 2007).

5.8.7. Duyulara Yönelik İtici Uyarın Sunma

Duyulara yönelik itici uyarın sunma, problem davranışın ardından bireyin; yüzüne su püskürtmek (Bailey, Pokrzywinski ve Bryant, 1983), ağızına limon suyu ya da sirke sıkmak (Cipani, Brendlinger, McDowell ve Usher, 1991), amonyak koklatmak (Altman, Haavik ve Cook, 1978) ve elektrik uyarını vermek (Duker ve Seys, 1996) gibi bireyin duyularına yönelik itici uyarınların sunulduğu uygulamalardır. Bu uygulamalar sakıncalı ve etik açıdan kabul edilebilir olmayan uygulamalar olabileceğinden kullanımı önerilmemekte, daha az kısıtlayıcı olan uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

5.9. ÖZET

OSB olan bireyler iletişim becerilerindeki eksiklikleri ve sosyal gelişimlerdeki yetersizlikleri nedeniyle problem davranış sergileme açısından risk grubunda yer alırlar. Problem davranışlar;

yoğunluk, sıklık ve süre açısından kültürel normlara uymayan, bireyin kendisinin ya da diğer bireylerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz biçimde etkileyen ve bireyin kendisine ya da başkalarına zarar veren davranışlardır. OSB olan bireylerin yaygın olarak sergiledikleri problem davranışlar arasında; yineleyici davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, saldırgan davranışlar ve alışılmışın dışında yeme davranışları yer almaktadır.

Yineleyici davranışlar, dönme, sallanma, parmak ucunda yürüme, el sallama, el çırpma, nesne döndürme, koklama, bağlam dışı konuşma, anlamsız sesler çıkarma, söylenenleri tekrar etme ve yankılama gibi davranışlardır. Kendine zarar verici davranışlar, kendi kafasını vurma ya da çarpma, kendine vurma, kendini ısırma, kendini tırnaklama, kendini boğazlama, gözüne bastırma ve kendi saçını çekme ya da yolma gibi davranışlardır. Saldırgan davranışlar, akranlara ya da yetişkinlere karşı sergilenen bağırma, küfretme, vurma, itme, ısırma, tırnaklama ve saç çekme gibi başkalarına zarar verici davranışlar ile çevresindeki nesnelere karşı sergilenen atma, fırlatma, kırma, parçalama ve yırtma gibi çevreye zarar verici davranışlardır. Alışılmışın dışında yeme davranışları, çok az miktarda yeme, hep aynı yiyecekleri yeme, farklı doku, renk ve kokusu olan yiyecekleri reddetme, yeni yiyecekleri tatmak için isteksiz olma, yiyeceklerde aşırı seçici davranma, hep aynı yolla yemek yeme ya da pika olarak adlandırılan kum, toprak, saç ve sabun gibi yenilebilir olmayan maddeleri yeme gibi davranışlardır.

OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların nedenlerini; biyolojik modeller, çevresel modeller ve davranışsal modeller olmak üzere üç model kapsamında ele almak mümkündür. Davranışsal modele göre, problem davranışların işlevleri; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme şeklinde sınıflandırılabilir. Olumlu pekiştirme problem davranışın nesne, etkinlik ya da sosyal etkileşim elde etme ile sonuçlanması; olumsuz pekiştirme problem davranışın hoşla gitmeyen ya da itici nesne, etkinlik ya da sosyal pekiştireçten uzaklaşma ya da kaçma ile sonuçlanması; otomatik pekiştirme problem davranışın bir uyarılma elde etme ya da bir uyarılmadan kaçma ile sonuçlanmasıdır.

Problem davranışların değerlendirilmesinde, tıbbî ve psikososyal değerlendirmeden sonra davranışsal değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Davranışsal değerlendirme ya da başka bir ifadeyle işlevsel davranışsal değerlendirme problem davranışla ilgili ayrıntılı bilgi toplama, problem davranışın işlevine ilişkin hipotez geliştirme ve geliştirilen hipotezleri test etme sürecidir. İşlevsel davranışsal değerlendirmede; bilgi verici teknikler, doğrudan gözlem ve işlevsel analiz olmak üzere üç farklı yöntem kullanılır. Bilgi verici teknikler; dereceleme ölçekleri, anketler, kontrol listeleri ve görüşmelerdir. Doğrudan gözlem, problem davranışın biçimi, sıklığı ve süresi ile problem davranışın öncesinde ve sonrasında gerçekleşen olaylara ilişkin bilgi toplamak amacıyla problem davranış sergileyen bireyin ailesi ya da öğretmeni tarafından farklı durumlarda gözlenmesidir. İşlevsel analiz, bilgi verici teknikler ve doğrudan gözlem yoluyla toplanan bilgilere dayalı olarak problem davranışın işlevine ilişkin geliştirilen hipotezlerin deneysel olarak test edilmesidir.

Problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan uygulamalar; öncüllere dayalı uygulamalar, öğretime dayalı uygulamalar, sönmeye dayalı uygulamalar, pekiştirmeye dayalı uygulamalar ve cezaya dayalı uygulamalar şeklinde sınıflandırılır. Öncüllere dayalı uygulamalar, problem davranışların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak üzere problem davranışlar ortaya çıkmadan önce davranışın ortaya çıkmasına neden olan olayları değiştirmek ya da çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemek şeklinde gerçekleştirilen uygulamalardır. Öncüllere dayalı uygulamalardan bazıları; güvenlik önlemleri alma, koruyucu donanım kullanma, uyarılarda düzenleme yapma, çevresel zenginleştirme yapma, yönergelerde uyarlamalar yapma, seçenek sunma, geçişleri kolaylaştırma, müfredatta uyarlamalar yapma, beklentileri değiştirme, koşula bağlı olmayan pekiştirme, rutinler oluşturma ve görsel destekler kullanmadır. Öğretime dayalı uygulamalar, problem davranışları azaltmak üzere bireye problem davranışların yerine geçebilecek uygun davranışın ya da davranışların öğretilmesini içeren uygulamalardır. Öğretime dayalı uygulamalardan bazıları; işlevsel iletişim öğretimi, sosyal beceri öğretimi ve kendini yönetme öğretimidir. Pekiştirmeye dayalı uygulamalar, davranışın ardından hoş giden uyarı sunmak ya da ortamdaki hoş gitmeyen uyarıyı çekmek suretiyle uygun davranışları arttırarak problem davranışları azaltmayı amaçlayan uygulamalardır. Pekiştirmeye dayalı uygulamalardan bazıları; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme, ayrımlı pekiştirme ve izlerlik sözleşmesidir. Sönmeye dayalı uygulamalar, davranışın sürmesini sağlayan pekiştireci ortadan kaldırmak suretiyle problem davranışları azaltmayı amaçlayan uygulamalardır. Sönmeye dayalı uygulamalar kapsamında yalnızca sönmeye yer almaktadır. Cezaya dayalı uygulamalar, davranışın ardından hoş gitmeyen/itici uyarı sunmak ya da ortamdaki hoş giden uyarıyı çekmek suretiyle problem davranışları azaltmayı amaçlayan caydırıcı uygulamalardır. Cezaya dayalı uygulamalardan bazıları; tepkinin bedeli, mola, azarlama, tepkiyi durdurma, koşullu alıştırma, aşırı düzeltme ve duyulara yönelik itici uyarı sunmadır.

5.10. ÖNERİLER

- ☑ Problem davranışların neden kaynaklandığını belirlemek ve nasıl geliştiğini bilmek problem davranışların ortaya çıkmasını ve kalıcı hâle gelmesini önlemek açısından oldukça önemlidir; bu nedenle öncelikle problem davranışların nedenleri belirlenmeye çalışılmalıdır.
- ☑ Problem davranışların altında yatan nedenleri belirlemek üzere öncelikle tıbbî tarama yapılmalı ve davranışın tıbbî nedenlerden kaynaklı olup olmadığı ortaya konmalıdır. Daha sonra bakım sağlayıcılara ilişkin psikososyal değişkenler değerlendirilmelidir.
- ☑ Davranışın nerede, ne zaman ve ne sıklıkla ortaya çıktığını, davranışın ortaya çıkmasını ya da sürmesini sağlayan davranışa zemin hazırlayan olayların, öncüllerin ve sonuçların neler olduğunu ve davranışın amacını/işlevini belirlemek için işlevsel davranışsal değerlendirme gerçekleştirilmelidir.

- ☑ Problem davranışlarla başa çıkmak üzere öncelikle, problem davranışların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak üzere davranışın ortaya çıkmasına neden olan olayları değiştirmek ya da çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemek şeklinde gerçekleştirilen öncüllere dayalı uygulamalar tercih edilmelidir.
- ☑ Problem davranışları azaltmak üzere öncüllere dayalı uygulamalar ile birlikte mümkün olduğunca, bireye problem davranışların yerine geçebilecek uygun davranışın ya da davranışların öğretilmesini içeren öğretime dayalı uygulamalara yer verilmelidir.
- ☑ Cezaya dayalı uygulamalar kullanılmadan önce, uygun davranışları arttırarak problem davranışları azaltmayı amaçlayan pekiştirmeye dayalı uygulamaların kullanımına yer verilmelidir.
- ☑ Cezaya dayalı uygulamalar mümkün olduğunca tercih edilmemelidir.
- ☑ Cezaya dayalı uygulamalar kullanılacağı zaman öncelikle hoşu giden uyarının geri çekilmesine dayalı olan uygulamalar tercih edilmeli, sonuç alınmadığında hoşu gitmeyen uyarın sunulmasına dayalı uygulamalara geçilmelidir.
- ☑ Uygulamalarda kararlı ve tutarlı olunmalı, uygulamanın işe yarayıp yaramadığını görmek üzere belli bir süre o uygulamaya devam edilmeli, kısa sürede uygulamadan vazgeçilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Alberto, P., Heflin, L. J., & Andrews, D. (2002). Use of the timeout ribbon procedure during community-based instruction. *Behavior Modification*, 26, 297-311.
- Alberto, P. A., Taber, T. A., & Fredrick, L. D. (1999). Use of self-operated auditory prompts to decrease aberrant behaviors in students with moderate mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 429-439.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Altman, K., Haavik, S., & Cook, J. W. (1978). Punishment of self-injurious behavior in natural settings using contingent aromatic ammonia. *Behaviour Research and Therapy*, 16, 85-96.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı, Beşinci baskı (DSM-5)*, (Çev.: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Anderson, C. (2012). New research on children with ASD and aggression. 26 Kasım 2014 tarihinde http://www.iancommunity.org/cs/simons_simplex_community/aggression_and_asd adresinden edinilen bilgi.
- Athens, E. A., Vollmer, T. R., Sloman, K. N., & Pipkin, C. S. P. (2008). An analysis of vocal stereotypy and therapist fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 291-297.
- Baghdadi, A., Pascal, C., Grisi, S., & Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviours among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 622-627.
- Bailey, S. L., Pokrzywinski, J., & Bryant, L. E. (1983). Using water mist to reduce self injurious and stereotypic behavior. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 229-241.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Bartlett, S. M., Rapp, J. T., Krueger, T. K., & Henrickson, M. L. (2011). The use of response cost to treat spitting by a child with autism. *Behavioral Interventions*, 26, 76-83.
- Batu, S. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında davranış yönetimi. S. Eripek. (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* (ss. 201-220). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 16, 80-90.
- 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, 80-87.
- Berkson, B., & Tupa, M. (2000). Early development of stereotyped and self-injurious behaviors. *Journal of Early Intervention*, 23, 1-19.
- Bishop, S. L., Richler, J., & Lord, C. (2006). Restricted and repetitive behaviors and nonverbal IQ in children with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, 12, 247-267.
- Blacher, J., & McIntyre, L. L. (2006) Syndrome specificity and behavioral disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 184-198.
- Blankenship, M. D., & Lamberts, F. (1989). Helmet restraint and visual screening as treatment for self-injurious behavior in persons who have profound mental retardation. *Behavioral Residential Treatment*, 4, 253-265.
- Bonas, B. (2012). *Functional communication training* (Unpublished master's thesis). California State University.
- Bostow, D. E., & Bailey, J. B. (1969). Modification of severe disruptive and aggressive behavior using brief timeout and reinforcement procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 31-37.
- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 437-446.
- Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2006). Treatment of hand mouthing in individuals with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 529-544.

- Cantrell, R. P., Cantrell, M. L., Huddleston, C. M., & Wooldridge, R. L. (1969). Contingency contracting with school problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 215-220.
- Carr, J. E., Coriary, S., Wilder, D. A., Gaunt, B. T., Dozier, C. L., Britton, L. N., Avina, C., & Reed, C. L. (2000). A review of "noncontingent" reinforcement as treatment for the aberrant behavior of individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 377-391.
- Carr, J. E., Dozier, C. L., Patel, M. R., Adams, A. N., & Martin, N. (2002). Treatment of automatically reinforced object mouthing with noncontingent reinforcement and response blocking: Experimental analysis and social validation. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 37-44.
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110, 238-246.
- Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Pub. Co.
- Chowdhury, M., & Benson, B. A. (2011). Use of differential reinforcement to reduce behavior problems in adults with intellectual disabilities: A methodological review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 383-394.
- Cipani, E., Brendlinger, J., McDowell, L., & Usher, S. (1991). Continuous vs. intermittent punishment: A case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 3, 147-156.
- Coleman, C. L., & Holmes, P. A. (1998). The use of noncontingent escape to reduce disruptive behaviors in children with speech delays. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 687-690.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cowdery, G. E., Iwata, B. A., & Pace, G. M. (1990). Effects and side effects of DRO as treatment for self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 497-506.
- Cunningham, A., & Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 469-479.
- Dettler, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163-169.
- Dominguez, A., Wilder, D. A., Cheung, K., & Rey, C. (2014). The use of a verbal reprimand to decrease rumination in a child with autism. *Behavioral Interventions*, 29, 339-345.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 145-162.
- Duker, P. C., & Seys, D. M. (1996). Long-term use of electrical aversion treatment with self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 293-301.
- Durand V. M., & Crimmins D. B. (1988) Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- Ellingson, S. A., Miltenberger, R. G., Stricker, J., Galensky, T. L., & Garlinghouse, M. (2000). Functional assessment and intervention for challenging behaviors in the classroom by general classroom teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 85-97.
- Embregts, P. J. C. M. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 409-423.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93.
- Erbaş, D., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

- Erbaş, D. (2001). Review of literature related to nonaversive intervention methods for self-injurious behaviors of persons with disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 73-84.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin önemi ve önemi olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13, 375-387.
- Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Manos, M. J., Gnagy, E. M., Chronis, A. M., Onyango, A. N., Lopez-William, A., Burrows-MacLean, L., Coles, E. K., Meichenbaum, D., Caserta, D. A., & Swain, S. (2004). An evaluation of three time-out procedures for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavior Therapy*, 35, 449-469.
- Farmer, C. A., & Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 317-323.
- Freya, W. D., & McNeerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis intervention for autism. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo, & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 83-110). New York: Oxford University Press.
- Fritz, J. N., Iwata, B. A., Rolider, N. U., Camp, E. M., & Neidert, P. L. (2012). Analysis of self-recording in self-management interventions for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 55-68.
- Foxx, R. M. (1977). Attention training: The use of overcorrection avoidance to increase the eye contact of autistic and retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 489-499.
- Foxx, R. M., & Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- Foxx, R. M., & Meindl, J. (2007). The long-term successful treatment of the aggressive/destructive behaviors of a preadolescent with autism. *Behavioral Interventions*, 22, 83-97.
- Foxx, R. M., & Shapiro, S. T. (1978). The timeout ribbon: A nonexclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 125-136.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.
- Greenwood, C. R., Hops, H., Delquadri, J., & Guild, J. (1974). Group contingencies for group consequences in classroom management: A further analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 413-425.
- Griffith, G. M., Hastings, R., Nash, S., & Hill, C. (2010). Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well-being in children with Down syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 610-619.
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.
- Hagopian, L. P., & Toole, L. M. (2009). Effects of response blocking and competing stimuli on stereotypic behavior. *Behavioral Interventions*, 24, 117-125.
- Harris, J. (1996). Physical restraint procedures for managing challenging behaviours presented by mentally retarded adults and children. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 99-134.
- Harris, C. (2011). Preschool discipline: Giving children a choice. <http://www.eduguide.org/library/viewarticle/1016> 05 Ocak 2012 tarihinde edinilen bilgi.
- Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education*, 31, 84-104.
- Horner, R., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.

- Hume, K. (2013). *Visual supports (VS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using anaturalistic behavioral approach: Eff cts on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L. & Folk, L. (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.
- Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 926-937.
- Keeney, K. M., Fisher, W. W., Adelinis, J. D., & Wilder, D. A. (2000). The eff cts of response cost in the treatment of aberrant behavior maintained by negative reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 255-258.
- Kern, L., & Kokina, A. (2008). Using positive reinforcement to decrease challenging behavior. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 413-432). New York: Oxford University Press.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support: Including people with diff ult behavior in the community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 119-127.
- Kostinas, G., Scandlen, A., & Luiselli, J. K. (2001). Eff cts of DRL and DRL combined with response cost on perseverative verbal behavior of an adult with mental retardation and obsessive compulsive disorder. *Behavioral Interventions*, 16, 27-37.
- Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 39-47.
- Kuhn, L. R., Bodkin, A. E., Devlin, S. D., & Doggett, R. A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 37-45.
- 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, 183-193.
- Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Eff cts and implications of self-management for students with autism a meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 2-13.
- Lerman, D. C. (2008). Behavior-contingent (restrictive) intervention: A function-based approach. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 433-454). New York: Oxford University Press.
- Lerman, D. C., Kelley, M. E., Vorndran, C. M., & Camp, C. M. V. (2003). Collateral eff cts of response blocking during the treatment of stereotypic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 119-123.
- Lewis, T. J., Scott, T. M., & Sugai, G. (1994). The Problem Behavior Questionnaire: A teacher-based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms. *Diagnostique*, 19, 103-115.
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39, 181-190.
- Lindberg, J. S., Iwata, B. A., & Kahng, S. W. (1999). On the relation between object manipulation and stereotypic self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 51-62.
- Liu-Gitz, L., & Banda, D. R. (2010). A replication of the RIRD strategy to decrease vocal stereotypy in a student with autism. *Behavioral Interventions*, 25, 77-87.
- Luce, S. C., Delquadri, J., & Hall, R. V. (1980). Contingent exercise: A mild but powerful procedure for suppressing inappropriate verbal and aggressive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 583-594.

- Luiselli, J. K. (1988). Comparative analysis of sensory extinction treatments for self-injury. *Education and Treatment of Children, 11*, 149-156.
- Luiselli, J. K. (2008). Antecedent (preventive) intervention. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 393-412). New York: Oxford University Press.
- Luiselli, J. K. (2009). Aggression and noncompliance. In J. L. Matson (Ed.). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 175-187). New York: Springer.
- MacDonald, R., Green, G., Mansfield, R., Geckeler, A., Gardenier, N., Anderson, J., Holcomb, W., & Sanchez, J. (2007). Stereotypy in young children with autism and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 266-277.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 1065-1076.
- Mace, F. C., & Mauk, J. E. (1999). Biobehavioral diagnosis and treatment of self-injury. In A. C. Repp & R. H. Horner (Eds.). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support* (pp. 77-97). Canada: Wadsworth Publishing Company.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 229-246.
- Maggin, D. M., Chafouleas, S. M., Goddard, K. M., & Johnson, A. H. (2011). A systematic evaluation of token economies as a classroom management tool for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology, 49*, 529-554.
- Mancil, G. R. (2006). Functional communication training: A review of the literature related to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 213-224.
- Marcus, B. A., & Vollmer, T. R. (1996). Combining noncontingent reinforcement and differential reinforcement schedules as treatment for aberrant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 43-51.
- Marshall, G. R. (1966). Toilet training of an autistic eight-year-old through conditioning therapy: A case report. *Behaviour Research and Therapy, 4*, 242-245.
- Matson, J. L., & Boisjoli, J. A. (2009). The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 240-248.
- 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. (2009). The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 455-461.
- 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., & LoVullo, S. V. (2008). A review of behavioral treatments for self-injurious behaviors of persons with autism spectrum disorders. *Behavior Modification, 32*, 61-76.
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 567-579.
- Matson, J. L., & Vollmer, T. R. (1995). *User's guide: Questions About Behavioral Function (QABF)*. Baton Rouge, LA: Scientific Publishers, Inc.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 73-84.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., & McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management, 7*, 125-136.

- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 103-114.
- Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları: Tam ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Munk, D. D., & Karsh, K. G. (1999). Antecedent curriculum and instructional variables as classwide interventions for preventing or reducing problem behaviors. In A. C. Repp & R. H. Horner (Eds.). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support* (pp. 259-276). Canada: Wadsworth Publishing Company.
- Murphy, O., Healy, O., & Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 474-482.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 166-175.
- Oke, N. J., & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 479-497.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing.
- Peterson, S. K., & Tenenbaum, H. A. (1986). *Behavior management: Strategies and techniques*. Lanham, MA: University Press of America.
- Piazza, C. C., Adelinis, J. D., Hanley, G. P., Goh, H. L., & Delia, M. D. (2000). An evaluation of the effects of matched stimuli on behaviors maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 13-27.
- Piazza, C. C., Roane, H. S., Keeney, K. M., Boney, B. R., & Abt, K. A. (2002). Varying response effort in the treatment of pica maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 233-246.
- Quill, K. A. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 697-714.
- Rapp, J. T., & Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy. I. A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 527-547.
- Roane, H. (2014). *Novel approaches to preventing and managing challenging behavior in children with ASD*. Paper presented at the International Conference for Autism, Antalya, Turkey.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 285-291.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 535-543.
- Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 433-438.
- Shabani, D. B., Wilder, D. A., & Flood, W. A. (2001). Reducing stereotypic behavior through discrimination training, differential reinforcement of other behavior, and self-monitoring. *Behavioral Interventions, 16*, 279-286.
- Shore, B. A., & Iwata, B. A. (1999). Assessment and treatment of behavior disorders maintained by nonsocial (automatic) reinforcement. In A. C. Repp & R. H. Horner (Eds.). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support* (pp. 117-146). Canada: Wadsworth Publishing Company.
- Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, 168-176.
- Simmons, J. N., Smith, R. G., & Kliethermes, L. (2003). A multiple-schedule evaluation of immediate and subsequent effects of fixed-time food presentation on automatically maintained mouthing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 541-544.

- Singh, N. N., Watson, J. E., & Winton, A. S. (1986). Treating self-injury: Water mist spray versus facial screening or forced arm exercise. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 403-410.
- Strain, P. S., Kerr, M. M., & Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*, 41-54.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., & Kanık, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1*, 10-13.
- Taber, T. A., Seltzer, A., Heflin, L. J., & Alberto, P. A. (1999). Use of self operated auditory prompts to decrease off-task behavior for a student with autism and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 159-190.
- Tarbox, R. S., Ghezzi, P. M., & Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions, 21*, 155-164.
- Tarbox, R. S., Tarbox, J., Ghezzi, P. M., Wallace, M. D., & Yoo, J. H. (2007). The effects of blocking mouthing of leisure items on their effectiveness as reinforcers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 761-765.
- Tarbox, J., Schiff, A., & Najdowski, A. C. (2010). Parent-implemented procedural modification of escape extinction in the treatment of food selectivity in a young child with autism. *Education and Treatment of Children, 33*, 223-234.
- Thomas, D. R., Becker, W. C., & Armstrong, M. (1968). Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 35-45.
- Thompson R. H., Iwata B. A., Conners J., & Roscoe, E. M. (1999). Effects of reinforcement for alternative behavior during punishment of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 317-328.
- Turan, Y., Erbas, D., Yucesoy Ozkan, S., & Ulke Kurkcuoglu, B. (2010). Turkish special education teachers' reported use of positive and reductive interventions for problem behaviors: An examination of the variables associated with use. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 211-221.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2009). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ulke-Kurkcuoglu, B., & Kircaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*, 717-721.
- Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: The effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 13-20.
- Van Camp, C. M., Lerman, D. C., Kelley, M. E., Roane, H. S., Contrucci, S. A., & Vorndran, C. M. (2000). Further analysis of idiosyncratic antecedent influences during the assessment and treatment of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 207-221.
- Van Houten, R., Nau, P. A., MacKenzie-Keating, S. E., Sameoto, D., & Colavecchia, B. (1982). An analysis of some variables influencing the effectiveness of reprimands. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*, 65-83.
- Vollmer, T. R., Iwata, B. A., Zarcone, J. R., Smith, R. G., & Mazaleski, J. L. (1993). The role of attention in the treatment of attention-maintained self-injurious behavior: Noncontingent reinforcement and differential reinforcement of other behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 9-21.
- Vollmer, T. R., Marcus, B. A., & LeBlanc, L. (1994). Treatment of self-injury and hand mouthing following inconclusive functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 331-344.
- Vollmer, T. R., Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Marcus, B. A. (1999). Evaluating treatment challenges with differential reinforcement of alternative behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 9-23.
- Vollmer, T. R., Sloman, K. N., & Samaha, A. L. (2009). Self-injury. In J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 157-173). New York: Springer.
- Vuran, S. (2011). Uygun davranışlar kazandırma/artırma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 17-40). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Vuran, S. (2004). Uygun olmayan davranışların azaltılması. G. Kırcaali-İftar (Ed.). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 23-40). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Dalmau, Y. C. P., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., Kelly, E. P., Dyson, S., Schieltz, K. M., & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 35-48.
- Wacker, D. P., Steege, M. W., Northup, J., Sasso, G., Berg, W., Reimers, T., Cooper, L., Cigrand, K., & Donn, L. (1990). A component analysis of functional communication training across three topographies of severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 417-429.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25, 785-802.
- West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 229-241.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğrenme stratejileri. S. Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* (ss. 159-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (ss. 191-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K.J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

BÖLÜM 6

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER
İÇİN EĞİTİM-ÖĞRETİM
UYGULAMALARI

DOÇ. DR. YASEMİN ERGENEKON





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN EĞİTİM-ÖĞRETİM UYGULAMALARI

6.1. GİRİŞ

Günümüzde giderek daha çok sayıda birey otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almakta ve bu bireylere öğretim sunan öğretmenler/uygulamacılar öğrencileri için güçlü ve nitelikli bir öğrenme ortamını nasıl oluşturacakları konusunda çeşitli güçlüklerle yüz yüze kalmaktadırlar. OSB olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin temel amacı, bireyin bireysel özelliklerine, gereksinimlerine ve yeterliklerine odaklanarak, toplumsal yaşama tam katılımını sağlayacak, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini arttıracak bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasıdır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için gerekli koşullardan biri, normal gelişim gösteren bireylere sağlanan eğitim fırsatlarının OSB olan bireylere de sunulmasıdır. OSB olan bireylerin yaşamları boyunca uygun eğitim fırsatlarından yararlanabilmeleri, onların öğrenmelerine, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik önemli katkılar sağlayarak (Güven ve Efe-Azkeskin, 2010; Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003), bireyin toplumun bir parçası olarak yaşayabilmesine (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010) ve birey ile ailesinin yaşam kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır (Snyder, Denney, Pasia, Rakap ve Crowe, 2011; Walker, 2011).

OSB olan bireylere sağlanacak eğitim fırsatları söz konusu olduğunda, özel olarak yapılandırılmış eğitim/öğretim programlarının hazırlanması, öğretim ortamlarının bu bireylerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi ve hazırlanan programın güçlü bilimsel dayanakları olan uygulamalara yer verilerek sunulması ve değerlendirilmesi gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Eğitim/öğretim programları hazırlanırken, OSB olan bireylerin öğrenme özelliklerinin bilinmesi, nitelikli ve işlevsel bir programın hazırlanabilmesi için son derece önemlidir. Bu özellikler Tekin-İftar ve Değirmenci (2012) tarafından şöyle ifade edilmiştir: (a) OSB'den orta ve ileri derecede etkilenmiş olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük bir hızla öğrenirler. (b) OSB'den orta ve ileri derecede etkilenmiş olan bireyler öğrendikleri becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamada çoğunlukla başarısız olurlar. (c) OSB'den orta ve ileri derecede etkilenmiş olan bireylerin farklı bağlamlarda ayrı ayrı öğrendikleri becerileri birleştirmede ve sentez yapmada sorunları vardır. Bu nedenle, OSB olan bireylerle çalışan öğretmenlerin ve uygulamacıların nitelikli ve işlevsel bir program hazırlayabilmeleri için bu bireylere işlevsel davranışların ve becerilerin öğretimini hedeflemeleri büyük önem taşımaktadır.

Bireyin dikkatini sağlayabilmek ve öğrenmesini kolaylaştırmak açısından öğretim ortamını düzenlemek oldukça önemli olmasına rağmen, sınıfın fiziksel yapısının öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre hazırlanmasına genellikle dikkate değer bir önem verilmez. Ancak OSB tanısına eşlik eden özellikleri bilmek ve anlamak ve öğrencinin gereksinimlerini belirlemek, uygun bir öğrenme ortamının düzenlenmesi için çok gereklidir ve öğretmenlerin işini kolaylaştırır (Palko ve Frawley, 2009). OSB olan öğrenciler için etkili ve verimli öğrenme ortamlarının düzenlenebilmesi için sınıfın fiziksel olarak yapılandırılması, sınıf rutinlerinin ve süreçlerinin oluşturulması ve öğretim materyallerinin hazırlanması gerekir (Webber ve Scheuermann, 2008).

Alanyazında OSB olan bireylere etkili öğretim sunmak amacıyla kullanılan ve çeşitliliği şaşırtıcı boyutlara ulaşan çok sayıda uygulama bulunmaktadır. OSB olan bireylerle çalışırken, bu uygulamalar arasından dördüncü bölümde ayrıntılı olarak değinilen “güçlü bilimsel dayanakları” olanların tercih edilmesi, bu bireylerin akademik, davranışsal ve sosyal becerilere ilişkin gereksinimlerinin karşılanması ve geçiş yapacakları ortamlara hazırlanmaları açısından son derece önemlidir. Ancak bu noktada, OSB olan bireylerin farklı davranış ve öğrenme özelliklerinin olduğu ve bireylerin gereksinimlerinin zaman içinde değişebileceği; dolayısıyla, bu uygulamaların her OSB olan bireyde etkili olmayabileceği de daima akılda tutulmalıdır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Bu bölümde öğrenme ortamlarını düzenleme, uygun ve işlevsel öğretim programı hazırlama, öğrenilen davranışların kalıcılık ve genellemesini sağlama ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

6.2. ÖĞRENME ORTAMLARINI DÜZENLEME

Öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin koşulları, öğrenme sürecini etkileyen önemli bir durumdur. OSB olan öğrenciler, tam ve nitelikli bir “öğrenme” için yüksek düzeyde yapılandırılmış, iyi organize edilmiş, düzenli, öğrenmenin desteklediği, bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edebildikleri, açık ve tümüyle anlaşılabilir bir çevreye gereksinim duyarlar. “Anlaşılabilir bir çevre”; dil, sosyal etkileşim, davranış ve akademik alanlardaki kritik becerilerin edinilmesini sağlamak, kolaylaştırmak, arttırmak ve desteklemek için gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektirir. Çevre, OSB olan öğrenci için anlaşılabilir olduğunda, birey öğrenme süreci içinde o anda meydana gelecek şeylerin neler olduğunu bilir, bir sonraki aşamada ne olacağını tahmin eder, belirli ortamlarda kendisinden beklenen davranışların neler olduğunu tahmin edip ona göre davranır ve böylece daha az hata yapar, çeşitli becerileri öğrenir ve geneller (Earles, Carlson ve Bock, 1998; Gresham, Beebe-Frankenberger ve MacMillan, 1999; Dunlap, Iovannone ve Kincaid, 2008). Bunun yanı sıra, çevreyi yapılandırma ve iyi biçimde organize etme; OSB olan öğrencilerin ilişkili ipuçlarını tanımlamasına, rutinleri ve etkinlikleri tahmin etmesine, davranışsal beklentileri anlamasına, etkinlikleri ve görevleri tamamlamasına yardım eder (Barton, Lawrence ve Deurloo, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008).

Çevrenin OSB olan öğrenciler için kolay anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla kullanılacak bazı stratejiler bulunmaktadır. Alanyazında bu stratejiler; öğrenme ortamlarını organize eden çevresel

destekler ya da görsel ipuçları kullanma (Heflin ve Alberto, 2001), etkinlik çizelgeleri kullanma (Rogers, 1999), seçim fırsatları sunma (Dalrymple, 1995), davranışsal destek sağlama (Earles ve diğ., 1998), sınıftaki ve okuldaki farklı alanların sınırlarını belirleme (Heflin ve Alberto, 2001), zaman ilişkisi kurma (Earles ve diğ., 1998; Heflin ve Alberto, 2001) ve geçişleri, esnekliği ve değişiklikleri kolaylaştırma (Simpson ve Myles, 1998) olarak sıralanabilir. Öğrencinin bulunduğu her bir ortamda, ortamın anlaşılabilirliğini ve tahmin edilebilirliğini arttıran bu desteklerin değerini anlamak önemlidir. Çevresel destekler, OSB olan öğrenciler için sınıf ve okul ortamlarının anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla yaygın bir biçimde kullanılmasına rağmen, bu uygulamaların etkililiğine ilişkin araştırmalar daha yeni yeni yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalara örnek olacak çalışmalardan biri okul çağındaki OSB olan çocukların geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla görsel çizelgelerden yararlanma (Dett r, Simpson, Myles ve Ganz, 2000), diğeri ise uygun olmayan davranışların azaltılması için videolardan yararlanmadır (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2002).

6.2.1. Fiziksel Çevre

OSB olan öğrenciler için en uygun öğrenme ortamı yaratılmak istendiğinde, ilk olarak fiziksel çevre organize edilmelidir. Fiziksel yapı, bazı davranışların ortaya çıkmasını sağlayacak öncüller olarak tanımlanabilir. Fiziksel yapı, öğretmenlerin/uygulamacıların ve ailelerin OSB olan öğrencinin fiziksel çevresini düzenlemesi ve organize etmesi yoluyla oluşturulabilir (Stokes, 2008). Fiziksel çevre bir yapı olarak oluşturulduğunda, OSB olan öğrenci olumlu davranışlarını arttırabilir, olumsuz davranışlarını engelleyebilir, iş birliği gösterebilir (Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005; Heflin ve Alaimo, 2007; Schwartz, Davis, McLaughlin ve Rosenberg, 2009) ve karmaşık ve kendisini şaşırtan tesadüfi olaylarla ve birbiriyle bağlantısı olmayan nesnelere kafasını doldurmak yerine, organize ve öngörülebilir bir çevrede dünyayı öğrenebilir (Mesibov, Shea ve Schopler, 2005) ve öğrendiği davranışları genelleysenebilir (Schwartz ve diğ., 2009).

Organize edilmiş fiziksel bir çevre yaratmanın pek çok yolu vardır. Sınıfın fiziksel olarak düzenlemesine, mobilyaların ve sınıf materyallerinin nereye ve nasıl yerleştirileceğinin belirlenmesiyle başlanabilir. Mobilyalar sınıfta iletişimsel beklentileri gerçekleştirmek, uygun olmayan davranışları engellemek, uygun davranışları kolaylaştırmak ve bağımsızlığı arttırmak amacıyla kullanılabilir. Mobilyalar yerleştirilirken, sınıfın farklı alanlarında açık görsel sınırlar yaratmak önemlidir. Bu sınırlar; masaların, kitaplıkların, sandalyelerin ve diğere mobilyaların sınıfa dikkatli bir biçimde yerleştirilmesi yoluyla sağlanabilir. Stokes (2008) normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrelerini otomatik bir biçimde bölümlere ayırabildiklerini; bu becerinin OSB olan öğrenciler için zor olduğunu ifade etmiştir. Sınıfta farklı işler için çalışma alanları ayrılabilir olduğunda, bu durum OSB olan öğrencilerin her bir alanda ne yapıldığını anlamalarını ve bir alandan diğere hareket ederken bir yol çizmelerini kolaylaştıracaktır (Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008). Bu amaçla, renklerden, şerit bantlardan ve paravanlardan yararlanılabilir. Renkler kullanılarak sınıf organize edilirken, farklı

renklerle her öğrenciye ait bir alan yaratılabilir, müfredatta yer alan amaçları gerçekleştirmek için renklerden yararlanılabilir (örneğin renkli mobilyalar), materyaller renklerine göre düzenlenebilir ya da sınıfta belli alanlar renklerle birbirinden ayrılabilir. Şerit bantlar; oturulacak, ayakta durulacak ya da sıraya girilecek alanları belirlemek, yürünecek alanları belirginleştirmek, her bir öğrenci için kişisel bir alan yaratmak ve öğrencilerin geçmemesi gereken alanları belirlemek amacıyla kullanılabilir. Paravanlardan sınıf içinde farklı alanlar yaratmada, dikkat dağıtıcı ve rahatsız edici uyaranların önünü kesmede ya da engel yaratmada yararlanılabilir (Webber ve Scheuermann, 2008).

Sınıftaki çalışma alanlarının ayna, titreşim ışık, pencere ve cep telefonları gibi dikkat dağıtıcı unsurlardan olabildiğince arındırılmış biçimde düzenlenmesi fiziksel yapının bir diğer boyutudur. Öğrenci bina dışında yapılan etkinliklerden etkileniyorsa pencereden uzak bir noktaya oturması sağlanabilir ya da pencereler bir perde ile kapatılabilir. Öğrencileri tanımak için onların dikkatini sağlayacak uyaranların neler olduğunu öğrenmek yerinde olacaktır. Öğrencinin dikkati öğretimden uzaklaştığında, bunu ortadan kaldırmak ya da engellemek için öğrencinin dikkatini istenilen etkinliklere odaklamasını sağlayacak uyaranlar kullanılabilir (Webber ve Scheuermann, 2008). Materyallerin ve mobilyaların yerleşmesini ve organizasyonunu planlayarak öğretmenler, OSB olan öğrencilerinin çok daha etkili ve verimli çalışmalarını sağlamanın yanı sıra öğrencileri için görsel ve işitsel dikkat dağıtıcıların en aza inmesine, öğrencinin duyduğu kaygının azalmasına ve bağımsızlığının artmasına yardım ederler (Mesibov ve diğ., 2005).

OSB olan öğrencilerin sınıfta nerede oturacağı da düşünülmesi gereken bir başka konudur. Bu noktada, OSB olan öğrencinin sunulan öğretimi rahatlıkla işitebileceği ve ilgisini dağıtacak şeylerden uzakta uygun bir yere oturtulması, öğrenci boş bir alana ihtiyaç duyabilir diye yanına boş bir sıranın/masanın konması, öğrencinin farklı etkinlikler için gittiği her sınıfta hep aynı sıraya/masaya oturması vb. yer verilebilecek düzenlemeler arasındadır. Bunun yanı sıra öğrencinin dikkatinin dağılmasını önleyebilmek için sınıfta her bir öğrenci için bir bağımsız çalışma ya da sessiz çalışma alanının oluşturulması önemlidir (Palko ve Frawley, 2009).

6.2.2. Sınıf Materyalleri

Sınıf ortamının planlanmasında sınıftaki materyallerin organize edilmesi düşünülmesi gereken bir diğer konudur. OSB olan öğrenciler, sınıftaki mobilyaların yerleştirilmesi kadar materyallerin görsel olarak düzenlenmesinden de yarar sağlarlar. Sınıf materyallerini düzenleyerek öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, düzenli ve iyi organize edilmiş bir çevre yaratır. Görsel karmaşa, pek çok öğrenci için dikkat dağıtıcıdır. Bu nedenle, sınıftaki materyallerin hem öğrencinin hem de öğretmenin yararlanabileceği bir biçimde düzenlenmesine gereksinim vardır. Materyalleri depolamak için sepet, şeffaf kutu, plastik varil, raf, tepsi gibi ayrı kaplar kullanılabilir. Materyalleri depolamak için kullanılan bu kapların üzerine içinde ne olduğunu gösteren resimler yapıştırılabilir, yazılı bir liste asılabilir ya da resim ve yazının birlikte yer aldığı bir liste yerleştirilebilir. Sınıfın belli bir bölgesine tamamlanan ev

ödevlerinin ve sınıf çalışmalarının konması için bir evrak rafı yerleştirilebilir. Öğrencilere kendilerine ait materyalleri sıralarına, kutularına ya da kilitli dolaplara nasıl yerleştirmeleri gerektiği öğretilir. Öğrencilerin kendilerine ait materyalleri koydukları bu depolama alanlarının üzerine öğrencinin resmî yapıştırılabilir ya da ismi yazılabilir. Sıraların, kutuların ya da kilitli dolapların içinde neler olduğunun bir listesinin yapılması ve asılması, öğrencilerin materyalleri bulmasını kolaylaştırır (Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

Sınıftaki mobilyaların türü ve yapıldığı malzeme fiziksel yapının bir başka boyutudur. Öğrenciler için konforlu sınıf mobilyalarının kullanılması, hem öğrenciler için çok daha rahat bir çevrenin yaratılmasına hem de öğrencilerin kendilerini buldukları ortama ait hissetmelerine yardım eder. Sınıfın farklı alanlarına çeşitli oturma seçenekleri yerleştirilebilir. Sınıfta, kütüphanede, mola noktalarında (sessiz bir nokta) ya da yazı alanlarında oturma seçenekleri olarak plastik sandalye, yer minderi, paspas, şezlong, taşınabilir kumaş kanepe ve koltuk, fasulye torbası sandalye vb. kullanılabilir (Palko ve Frawley, 2009).

6.2.3. Aydınlatma

Duyusal farklılıklar, OSB'nin temel belirtileri arasında olmamasına rağmen, bazı OSB olan öğrenciler için sorun oluşturabilmektedir. OSB olan bazı öğrenciler sınıfın aydınlatılmasıyla ilgili birtakım düzenlemelere gereksinim duyabilirler. Öğretmenler, tüm öğrencilerin, özellikle de OSB olan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir sınıf ortamı yaratmak için çalışmalıdırlar. Floresan lambaların, OSB olan öğrencilerin davranışlarını, konsantrasyonlarını ve konforlarını etkilediği rapor edilmiştir. Doğru aydınlatmanın sakinleştirici ve dinlendirici etkisinin yanı sıra, enerji verici ve canlandırıcı bir etkisi de vardır (Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009).

Öğretmenlerin sınıftaki aydınlatmayı ayarlamalarının pek çok yolu vardır. İlk olarak, floresan aydınlatmadaki ışığın yoğunluğunu azaltmayı deneyebilirler. Sınıfı aydınlatmak için floresan aydınlatma yerine, perdeleri açarak ya da şerit perdeleri aralayarak gün ışığından yararlanmayı deneyebilirler. Yerden aydınlatma ya da masa lambası gibi diğer aydınlatmalar gün ışığına ek olarak kullanılabilir. Floresan aydınlatmadaki ışığın yoğunluğunu azaltmak mümkün olmadığında, öğrencinin gün ışığının aydınlatmasından yararlanmasını sağlayabilmek için sınıf içindeki yeri değiştirilebilir. Ek olarak, bazı öğrenciler için aydınlatmadan gelen yansımanın yoğunluğunu azaltmak amacıyla sınıf çalışmalarında şeffaf ya da renkli kaplamalar kullanılabilir (Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009).

6.2.4. Ses

Ses, OSB olan öğrencileri etkileyen bir diğer önemli etmendir. OSB olan öğrenciler, kalem açacağıının sesi, zil sesi, koridordan ya da bahçeden gelen sesler, okul kantinindeki gürültüler gibi okuldaki çeşitli seslere duyarlılık gösterebilirler (Aspy ve Grossman, 2007; Palko ve Frawley, 2009). Sınıftaki

sesler öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını ve öğrenmelerini etkiler. Sınıftan ya da çevreden gelen sesler öğrencilerin ilgisini dağıtıyorsa öğretmen sesi engellemek için sınıfın bazı alanlarını halıyla kaplayabilir, karo zeminde masaların ve sandalyelerin ayaklarının ses çıkarmasını önlemek için masa ve sandalye ayaklarına yapışkanlı pedler ya da keçe parçaları yapıştırabilir (Palko ve Frawley, 2009).

Bazı öğrenciler floresan lambadan gelen uğultudan rahatsız olabilirler. Bu durumda öğretmen, doğal aydınlatma olan gün ışığından yararlanabilir. Gün ışığı yeterli olmadığında da masa lambası, ayaklı lamba gibi farklı aydınlatma seçeneklerini deneyebilir. Okul binasındaki yankılanmalar OSB olan bireylere rahatsızlık veren bir başka durumdur. Koridorlar, yemek salonu, tuvaletler, jimnastik salonu ya da soyunma odası, banyo gibi küçük alanlar yankı nedeniyle problem yaşanan alanlardır (Moyes, 2001; Palko ve Frawley, 2009). Bu alanların duvarlarının ses yalıtımını sağlamak için akustik levhalarla kaplanması ya da uygun olan zeminlere halı döşenmesi yoluyla yankılanma en aza indirilebilir. Öğretmenlerin, yetersizliği olan ve olmayan tüm öğrencileri için sınıfı, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda yapılandırmasının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağını her zaman aklında bulundurması önemlidir (Palko ve Frawley, 2009).

6.2.5. Görsel Destekler Geliştirme

Öğrencilerin sınıfta, okulda, evde, içinde buldukları çevrede ve toplumsal ortamlarda sorumluluklarını sorunsuz biçimde yerine getirebilmeleri için çizelgelere ve rutinelere gereksinim vardır. Çizelgeler ve rutinler OSB olan öğrenciler için çok daha fazla gereklidir. OSB'nin karakteristik özelliklerinden biri aynılıkta ısrarcılık (Prelock, 2006) ve günlük rutinde/çizelgede en ufak bir değişiklik olduğunda sorun yaşanmasıdır. Bu sorunu çözmek için OSB olan öğrencilerde görsel desteklerden yararlanılabilir. Görsel destekler; ortak dikkat, konuşmayı teşvik etme, iletişimi başlatmayı kolaylaştırma, hatırlamayı teşvik etme, dikkat geliştirme, dil kavramlarını anlama ve sosyal başlatmayı harekete geçirmek amacıyla kullanılır (Johnston, Nelson, Evans ve Palazolo, 2003; Webber ve Scheuermann, 2008).

Görsel desteklerin; nesne, çizim, etiket, sembol, fotoğraf, resim, beden dili, levhalar, çizelgeler, yazılı metinler, düzenleyici araçlar ya da video temelli araçlar gibi pek çok çeşidi bulunmaktadır (Rao ve Gagie, 2006; Webber ve Scheuermann, 2008). Birçok insan, günlük yaşantısını kolaylaştırmak ve başkalarının hatırlatmasına gereksinim duymayı engellemek amacıyla takvim, saat, ajanda, yapılacaklar listesi gibi doğal görsel desteklerden yararlanır. Günümüzde görsel desteklerin ev ve okul programlarında yaygın olarak kullanıldığı ve öğrencinin günlük rutininin bir parçası haline geldiği görülmektedir. OSB olan öğrencilerle yaygın olarak kullanılan görsel destekler arasında etkinlik çizelgeleri, takvimler, kontrol listeleri, renk kodları, görsel senaryolar, grafik düzenleyiciler/şemalar, kural hatırlatıcı kartlar, resim ve fotoğraflar, resim değiş tokuşuna dayalı materyaller (PECS), güç kartları (power cards), resimli sosyal beceri kitapları, sosyal öyküler ve videoyla model olma sayılabilir (Cohen ve Sloan, 2007; Meadan, Ostrosky, Triplett, Michna ve Fettig, 2011; Rao ve Gagie, 2006).

Araştırmalar görsel desteklerin OSB olan öğrencilerde sözel açıklamalara ya da işaret dili sembollerine kıyasla çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Pek çok birey görsel ipuçlarını tercih eder. İşaret dili sembolleri, tıpkı işitsel ipuçları gibi kullanıldığı anda kaybolur; bir başka deyişle, geçicidir. İşitsel ipuçları ve işaret dili sembolleri, bilgilerin daha sonraki zamanlarda kontrol edilebilmesi için ortamda kalmadıkları için kolaylıkla unutulabilir. Oysa görsel destekler, bireyin bulunduğu ortamda sürekli olarak kaldığı için bireyin bulunduğu çevreyi anlamasını, olayları tahmin etmesini ve gün boyunca olabilecek değişiklikleri öngörmesini sağlar (Dett r ve diğ., 2000; Webber ve Scheuermann, 2008).

OSB olan bireylerin sözel bilgileri anlama, hatırlama ve kullanmada zorluk yaşama, yönlendirilmeye gereksinim duyma, tutarsız davranma, çevresindeki şeylere kolayca kapılma, odaklanma güçlüğü, başkalarına bağımlı olma gibi pek çok özelliğinden söz edilmektedir. Görsel desteklerin kullanılması, sayılan bu özelliklerin yok olmasına, öğrencinin kaygı düzeyinin azalmasına, motivasyonunun, uyumunun, güven duygusunun ve bağımsızlığının artmasına yardım eder. Bunun yan sıra öğretmenler; bilgi sağlama, yönergeleri açık hâle getirme, hedefleri belirginleştirme, dikkati çekme, bireyin mesaja odaklanmasını sağlama, soyut kavramları daha somut hâle getirme, düşüncelerini ifade etme, seçim yapma ve çevreyi düzenleme gibi öğretimsel amaçlar için görsel desteklerden yararlanabilirler (Cohen ve Sloan, 2007; Hodgdon, 1995; Meadan ve diğ., 2011; Rao ve Gagie, 2006; Webber ve Scheuermann, 2008).

OSB olan öğrencilerin eğitiminde yaygın olarak kullanılan görsel desteklerden biri görsel çizelgelerdir. Görsel çizelgeler, etkinliği tanımlayan somut nesnelere, resimleri, çizimleri, yazılı listeleri ya da bunların bazılarının birleşimini içerebilir (Webber ve Scheuermann, 2008). Mesibov ve diğerleri (2005) OSB olan öğrenciler için üç nedenle görsel çizelgelerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Birincisi, görsel çizelgeler öğrencilerin dilinin gelişmesine yardım eder. Görsel destek, işitsel girdiyle birlikte, gün içinde, bir sonraki aşamada ya da görevde kendisinden ne beklendiğini ya da hangi etkinliğin gerçekleştirileceğini anlamaya yardım eder. İkinci olarak, görsel çizelgeler öğrencilerin gün içindeki geçişlerinde onlara kolaylık sağlar. Okul günü boyunca gerçekleşen geçişler OSB olan öğrenciler için zorlu olabilir. Görsel çizelgeler öğrencilerin bir rutini takip etmesini, etkinliklerin hangi sırayla yapılması gerektiğine karar vermesini, bir sonraki aşamada hangi etkinliğin yer alacağını fark etmeyi, etkinliğin ne zaman sona ereceğini fark etmeyi ve çizelgede oluşabilecek değişiklikleri önceden fark etmeyi sağlar. Gün boyunca gerçekleşen geçişlerde çizelgeyi takip etmek, uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını engeller. Üçüncü olarak, görsel çizelgelerin kullanılması öğrencinin bağımsızlık kazanmasına yardım eder. Öğrenci çevresindeki bir yetişkinden sözel ipucu beklemek yerine çizelgesini takip ederek bir sonraki aşamada ne yapacağını bilebilir.

Görsel çizelgelerle ilgili olarak öncelikle öğrenci için ne tür bir çizelgenin kullanılacağına karar verilmelidir. Çizelgelerle ilgili olarak üç aşamalı bir hiyerarşi söz konusudur. Bunlar; nesnel çizelgeler, resimli çizelgeler ve yazılı çizelgeler. Öğretmen öğrencinin işlevsellik düzeyinden emin olmadığında,

en kolay anlayabileceği nesnel çizelgelerle çalışmaya başlamalıdır. Nesnel çizelge, yapılacak etkinlikler için nesnelere kullanıldığı çizelgedir. Çizelgede “oturarak çalışma” etkinliğini gösteren yazının ardından kalem resminin olması nesnel çizelgeye bir örnektir. Hiyerarşideki bir sonraki aşama resimli çizelgedir. Resimli çizelgede öğrencinin yapacağı etkinliğin ne olduğunu gösteren fotoğraflar kullanılır. Bir diğer seçenek siyah-beyaz ya da renkli çizimlerdir (Mesibov, Browder ve Kirkkan, 2002; Webber ve Scheuermann, 2008). Hiyerarşideki en üst basamak yazılı çizelgelerdir. Yazılı çizelgeler nesnelere, resimlerle ya da çizimlerle birlikte kullanılabilir. Öğretmenler bu çizelge çeşitlerinden öğrencileri için hangisinin en anlamlı olduğuna karar verip kullanabilirler. Bir başka deyişle, öğrencinin gereksinimleri, yaşı, gelişimsel yeterliliği ve ilgileri ile örtüşen çizelgelerin belirlenip kullanılması önemlidir (Cohen ve Sloan, 2007; Meadan ve diğ., 2011; Palko ve Frawley, 2009).

6.2.6. Uygun Görsel Çizelgeye Karar Verme

İlk basamak görsel çizelgenin hangi amaçla kullanılacağına karar vermektir. Çizelgeler pek çok farklı amaç için kullanılıyor olmasına rağmen çizelgelerin öğrencinin belirli gereksinimleri ile ilişkilendirilebilecek üç türü vardır. Bunlar; ilk-son panosu, kısmî gün çizelgesi, tam gün çizelgesidir. Çizelge türlerini kullanmaya karar verdiğinde öğretmenlerin yanıtlaması gereken bazı sorular vardır: “Öğrencinin belirli bir sınıf döneminde ne olacağını bilmesine yardımcı olacak bir çizelgeye gereksinimi var mı? Öğrencinin bir etkinlikten diğerine geçiş yapmasını sağlayacak bir çizelgeye gereksinimi var mı? Öğrencinin tüm günün akışını görmesi için bir çizelgeye gereksinimi var mı?” Amaç ne olursa olsun, öğretmenin düşünmesi gereken öncelikli şeylerden biri öğrencinin bu çizelge türlerinden yarar sağlayıp sağlamayacağıdır. Bir çizelgenin en temel türü, bir sonraki yapılacak şeyin ne olduğunu belirlemek için sadece bir görsel işarete gereksinim duyulmasıdır (Palko ve Frawley, 2009).

OSB’den orta ve ileri derecede etkilenmiş ya da küçük çocuklarla çalışmaya *ilk-son panosu* ile başlanmalıdır. İlk-son panosu, öğrenciye “önce” hangi etkinlikle, onu tamamladıktan “sonra” hangi etkinlikle meşgul olacağını gösterir. Örneğin önce ellerimizi yıkayacağız, sonra kurulayacağız. Pano, etkinlikleri tanımlayan kelimeleri ve resimleri içerir. Panoda ikinci olarak yer alan etkinliğin öğrenci için yüksek düzeyde pekiştirici olması önemlidir. İlk-son panosunun temel ilkesi, öğrenci tarafından daha az tercih edilen etkinliğe önce, daha fazla tercih edilen etkinliğe sonra yer vererek, daha az tercih edilen etkinliğin de tercih edilen bir etkinlik haline gelmesini sağlamaktır (Neisworth ve Wolfe, 2005; Webber ve Scheuermann, 2008).

Belirli etkinlikler hakkında ek bilgilere gereksinim duyan öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamak üzere *kısmî gün çizelgesi* kullanılabilir. Kısmî gün çizelgesi, öğrencinin gününün bir bölümünü göstermek üzere hazırlanmış bir görsel çizelgedir. Bu çizelge öğrencinin gününün ilk iki saatini ya da sabahını ve öğleden sonrasını göstermek için hazırlanabilir. Bazı öğrenciler gün boyunca ne yapacaklarını gösteren bir içeriğe gereksinim duyarken, diğerleri ders süresince yapılacak belirli etkinlikler hakkında bilgiye gereksinim duyabilirler. Kısmî gün çizelgesini hazırlarken, çizelge

hiyerarşisinde yer alan nesnel, resimli ve yazılı çizelgelerden hangisinin kullanılarak çizelgenin hazırlanacağına karar verilmelidir (Palko ve Frawley, 2009).

OSB olan bazı öğrenciler sınıfta yapılacak etkinliklerin hangi sırayla gerçekleşeceğini bilmeye gereksinim duyarlar. OSB olan öğrencilerin sınıftaki çevresel ipuçlarını okuma ya da işitsel bilgileri işleme yetenekleri olmayabilir. Kısmi gün çizelgesi, günün bir bölümünde ya da dersin belirli bir periyodunda meydana gelecek etkinliklerde ne yapacağına ilişkin kaygı duyan ve bunalan öğrencilere yardımcı olur. Bu şekilde görsel çizelgeler, OSB olan öğrencilerin zaman zaman ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarını azaltmaya da yardım eder (Palko ve Frawley, 2009).

Görsel çizelgelerin üçüncü ve son türü tam gün çizelgesidir. Bu çizelge öğrencinin tüm gününü tanımlar. Öğrencinin tüm gününü tanımlayan bu çizelge; gün içinde meydana gelen etkinlikler ve bunların sırası, yeni etkinliklerin neler olduğu, düzenli olarak meydana gelmeyen etkinliklerin neler olduğu, değişebilecek etkinliklerin neler olduğu vb. bilgileri içerebilir (Hodgdon, 1995; Webber ve Scheuermann, 2008). Bu çizelge kişisel dijital yardım, diz üstü bilgisayar, bağlayıcı ve diğer düzenleyici araçları içerir. Öğrenci tamamladığı her bir etkinliğin karşısına çizelge üzerinde bir işaret koyar. Öğretmenlerin bir öğrenciye çizelgeyi kullanmayı öğretirken, içine seçim fırsatlarını dâhil etmeleri önemlidir. Öğrencinin zaman zaman çizelgede olabilecek değişiklikleri de öğrenmeye gereksinimi vardır. Çizelgede değişiklik olduğunda, yazılı görsel sembollerden (örneğin, “sürpriz”) yararlanılabilir. Öğretmen, öğrencinin meydana gelen değişiklikleri olumsuz deneyimlerle ilişkilendirmemesi için öğrencilerinin olumlu deneyimler kazanmasını sağlamalıdır (Palko ve Frawley, 2009).

Çizelgelerin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğrencinin kullanacağı ortamda (örneğin, sınıf, yemekhane, oyun salonu, tuvalet vb.) çizelgeyi alması, gözden geçirmesi, geçiş zamanlarında çizelgeyi kontrol etmesi ve her bir etkinliği ya da görevi çizelgede resim, sözcük ya da nesne ile belirtildiği sırada gerçekleştirmesi ve bir sonraki etkinliğe uygun biçimde geçmeyi öğrenmesi gerekir. Bunun için öğrenciye yönetilebilir parçalar halinde ve bir seferde bir bölümünü öğretmek çizelgeyi nasıl kullanacağı öğretilmelidir. Sonraki adımda öğrenciye etkinliği tamamladığında bunu nasıl göstereceği öğretilmelidir. Bazı öğrenciler aynen yetişkinler gibi, tamamladıktan sonra çizelgenin üzerini çizmeyi çok tatmin edici bulabilirler. Örneğin öğretmen öğrenciye “Önce Türkçe dersine sonra Matematik dersine gideceksin.” diyebilir. Öğrenci Türkçe dersini tamamlayıp oradan ayrıldıktan sonra tamamladığı dersin üzerini çizip sonraki ders olan Matematik dersine gidecektir (Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

6.2.7. Rutinleri ve Süreçleri Oluşturma ve Öğretme

Günlük yaşam etkinliklerinin yapılması için izlenen sıraya-düzene rutin denir (Vuran, 2007). Günlük yaşam içerisinde rutinler oluşturmak, hem normal gelişim gösteren hem de OSB olan öğrenciler için öğretim ortamının anlaşılmasını sağlamak, yaşamı tüm açılardan ele alarak düzenlemek ve

kolaylaştırmak (Bruey, 2004), öğrenme amaçlarına ulaşmak için düzenli bir süreç oluşturmak ve iletişim beklentilerini karşılamak açısından önemli bir basamaktır (Webber ve Scheuermann, 2008). Rutinler, OSB olan öğrencilerin çeşitli beceri ve davranışları kazanmasında ve olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemede de oldukça önemlidir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008). Rutinler ve süreçler; öğrenci için beklentilerin daha açık olmasını, yeni becerilerin öğretilmesine daha fazla zaman ayrılmasına, öğrencilerin daha bağımsız olmasına ve dolayısıyla daha az yardıma gereksinim duymalarına hizmet eder (Webber ve Scheuermann, 2008).

Günlük rutinler, çocukların öğrenmeleri açısından büyük önem taşır. Çocuk, düzenli günlük yaşam rutinleri içinde hem kendini daha güvenli hisseder hem de bu düzen çocuğa çeşitli öğrenme fırsatları sağlar (Vuran, 2007). Rutin etkinlikler, okulda ya da evde tahmin edilebilir bir temele dayalı olarak oluşabilir. Çocuk, evde ya da okulda bu rutin etkinliklerle her gün karşılaşır ve bu etkinliklere katılır (Özen ve Ergenekon, 2011).

Birçok insan her gün karşılaştığı ve katıldığı günlük rutinler içerisinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamakta zorlanır. OSB olan öğrenciler için rutinlerde meydana gelen beklenmedik değişiklikler çok daha zorlayıcı ve endişe verici olabilmektedir (Bruey, 2004). Tahmin edilebilir rutinler oluşturmak, öğrencinin bu endişelerini azaltabilir ve öğrenme sürecine daha hazır hâle gelmelerine yardımcı olabilir. Rutinler ve süreçler oluşturulduğunda, öğretmenler hem sınıflarındaki OSB olan öğrencilere yardım ederler hem de sınıfta bir topluluk ve bir arada olma duygusunun yaratılmasına hizmet ederler (Heflin ve Alaimo, 2007; Palko ve Frawley, 2009).

Pek çok sınıfta sabah rutini şöyle gelişebilir: Otobüsten inme, sınıfa yürüme, kabanını ve sırt çantasını askıya asma, sırasına oturma, önündeki kaynaktaki yer alan bilgileri defterine yazma gibi sınıf etkinliğine katılma vb. Bu türdeki rutinler, günün başlangıcına bir düzen getirir. Öğretmenler gün içinde yapılacaklara ilişkin bir çerçeve oluşturduklarında, tüm öğrencileri için tahmin edilebilir bir gün yaratabilirler. Bu çerçeve, OSB olan öğrencinin çevresini anlamlandırabilmesine ve beklenmedik değişiklikler karşısında duyduğu kaygıyı azaltabilmesine yardım eder (Heflin ve Alaimo, 2007; Mesibov ve diğ., 2005). Araştırmalar da tahmin edilebilir rutinler oluşturulduğunda, OSB olan bazı öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaldığını ya da ortadan kalktığını göstermektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Mesibov ve diğ., 2002; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilmek için öğretmenlerin sınıflarında yer verebilecekleri rutinler ve süreçler Tablo'de yer almaktadır (Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

Tablo 1: Öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilmek için öğretmenlerin sınıflarında yer verebilecekleri rutinler ve süreçler

1. Okula geliş ve okuldan ayrılış
2. Yoklama
3. Gecikme
4. Görevler/Ödevler
5. Devamsızlıklar
6. Materyalleri temin etmek/Malzemeleri almak
7. Günlük çizelgesini takip etmek
8. Etkinlikler arasından seçim yapmak
9. Kâğıtları toplama ve dağıtma
10. Tuvalete gitme
11. Yemek yeme
12. Beklemek
13. Geçişleri sorunsuz bir biçimde gerçekleştirmek
14. Verilen ödevleri toplama
15. Grup halinde çalışma
16. Bağımsız biçimde oturarak çalışma
17. Bir köşede çalışma
18. Etkinlikleri tamamlamak
19. Odadan sırayla ayrılma
20. Revire, ofise, bilgisayar odasına ya da başka bir yere gitme
21. Soru sorma
22. Öğretmeninden yardım talep etme
23. Yangın tatbikatları, "kodları", ya da diğer uyarıları yanıtlama
24. Günün sonuna kadar işini bitirmek
25. Materyalleri düzenlemek

OSB olan öğrenciler için tahmin edilebilir günlük rutinler oluşturulurken dikkate alınması gereken pek çok değişken vardır. Bu değişkenler; yer verilecek etkinliğin süresi/uzunluğu, çeşitliliği, etkinliğin nasıl ve nerede yapılacağı, etkinlik için gereksinim duyulan materyallerin nasıl düzenleneceği, ne zaman başlayıp biteceği ve etkinlikler arasında sorunsuz bir geçiş sağlamak için neler yapılacağı biçiminde sıralanabilir. Rutinler oluşturulduktan sonra öğrenciye bu rutinleri takip etme davranışının kazandırılması gerekir. Öğrencilere rutinleri takip etme davranışı kazandırılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007).

Rutinler ve süreçler öğretilirken, öğrencinin rutinin amacını anlaması önemlidir. Örneğin rutin, bir klasöre yerleştirilmiş belirli bir yerde yapılacak görevleri içeriyorsa öğretmen, öğrencinin yaptığı işe geribildirim sağlayabileceği ve hızla erişebileceği bir noktaya klasörü koymalı ve öğrencinin de bu yerin farkında olmasını sağlamalıdır. Ek olarak, okul yılının başlangıcında rutinleri ve süreçleri

öğretmek, yeni bir sınıfa geçişin yarattığı olası stresi azaltarak bazı öğrencilerin kaygı düzeyini azaltabilir (Palko ve Frawley, 2009).

Rutinleri ve süreçleri öğretirken, her bir etkinlik için beceri analizi yapılmasına, etkinliklerin öğrenci tarafından bağımsız olarak sergilenir hâle gelmesine, rutinleri öğretmek üzere ipuçlarının ve pekiştiricilerin belirlenmesine, rutinleri gerçekleştirmek üzere uygulamaların yapılmasına ve tekrarlara gereksinim vardır. Özellikle OSB'den orta ve ağır düzeyde etkilenmiş olan öğrenciler, çevresel ipuçlarını izleyerek ya da çevrelerindeki bireylerin davranışlarını taklit ederek rutinleri ve süreçleri öğrenemezler. Bununla birlikte, OSB olan öğrenciler rutinleri öğrenebilirler ve rutinleri bir kez öğrendiklerinde, onlara tam olarak ve sıkı sıkıya uyarlar (Webber ve Scheuermann, 2008).

Öğrencilere rutinleri ve süreçleri öğretirken bazı stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilerden ilki model olma ve rol oynamadır. Örneğin öğrencinin koridorda yürümeyle ilgili uygun davranışları öğrenmeye gereksinimi varsa bunun nasıl yapılacağı, sabahleyin okula geliş rutininin içinde gerçekleştirilebilir. Öğrenciler davranışın uygun olan ve olmayan biçimlerini gerçekleştirerek süreci tamamlayabilirler. Uygun olduğunda, öğrencinin normal gelişim gösteren bir akranı da süreçte yetersizliği olan öğrenciye model olabilir (Palko ve Frawley, 2009).

Rutinleri ve süreçleri öğretirken ayırık denemelerle öğretim ya da doğal öğretim/söyleşiye dayalı öğretim gibi tekniklerden yararlanılabilir. Bu öğretimler sırasında öğrenciye ipucu sağlamak ve öğretimde ölçüt karşılınca ipuçlarını silikleştirmek önemlidir. Bununla birlikte, belirli görsel ipuçları ya da fiziksel düzenlemeler gibi bazı ipuçları, doğal olduğu ve genellemeye hizmet ettiği için silikleştirilmeyebilir. Uyarın kontrolü sağlanıncaya kadar öğrencilerin davranışları pekiştirilir (Webber ve Scheuermann, 2008).

Bir diğer olası strateji, sürece ilişkin görsel bir sunum sağlayan kontrol listesi kullanmaktır. Bunun için öğrencinin sırasına bir dizin kartı ya da yazılı bir spiral defter yerleştirilebilir. Öğrenci tamamladığı her bir iş için listedeki etkinliğin karşısına bir işaret koyar (örneğin, gülen yüz çizmek, "+" işareti koymak, tik atmak ya da tamamlanan işin üzerini çizmek vb.). Tıpkı görsel çizelgeler gibi öğrenciye bu kontrol listesinin nasıl kullanacağı öğretilmelidir (Palko ve Frawley, 2009).

Bir başka strateji, tüm öğrencilerin görebileceği biçimde sınıfa yerleştirilebilecek büyük bir görsel panodur. Örneğin sabah rutinleri bu görsel panoya yazılabilir. OSB olan öğrenciyi de içerecek biçimde sınıfın hazırlanması gerekir. Bazı OSB olan öğrenciler, her bir derste gereksinim duyacakları malzemeleri hatırlamakta güçlük çekebilirler. Odada malzemelerin konması için belirli bir alanın hazırlanması öğrenciler için yararlı olacaktır. Öğrenciler için her gün materyal sağlamak ya da dersi hazırlamaya yönelik öğrenciyle tartışmaya girmek yerine, malzemelerin bulunduğu raf ya da kutu gibi bir alan yaratmak ve malzemelerin bir listesini yapmak ders için yararlı olacaktır. Bitirilen işleri göstermek için kontrol listesinden yararlanılabilir (Palko ve Frawley, 2009).

Süreçlerin nasıl gerçekleştiği öğretildikten sonra öğrencilere rutinleri gerçekleştirebilmek için fırsatlar

yaratılması yararlı olacaktır. OSB olan pek çok öğrenci işitsel bilgileri gerçekleştirmede zorluklar yaşar. Bu nedenle, öğrenciler rutinleri modelleyerek ve gerçekleştirerek daha kolay öğrenebilir ve derste kendilerine verilen yönergelere (örneğin, “Ödevlerinizi teslim edin.”, “Zil çaldığında sınıftan ayrılın.” vb.) otomatik biçimde tepkide bulunabilirler (Hodgdon, 1995; Palko ve Frawley, 2009).

Okulun başlangıcı herkes için heyecan verici ve bazen de bunaltıcı olabilir. Öğretmenler bir seferde çok sayıda rutini veya süreci öğretmek isteyebilirler; ancak bu durum, öğrenciler için bazen bunaltıcı olabilir. Bu süreçte, önce en önemli olan davranışları öğretmek ve diğer öğretilecek olanları öğrenilenlerin üzerine inşa etmek önemlidir (Palko ve Frawley, 2009). OSB olan öğrencilere rutinler ve görsel ipuçları öğretildikten sonra sınıfta ya da okul genelindeki uygulamalarda birtakım değişiklikler yapılması gerektiğinde ya da bir sonraki aşamada ne olacağını tahmin etmelerini sağlayacak yeni uyaranlar kendilerine öğretilmediğinde, akılları karışabilir, endişelenebilirler ve uygun olmayan davranışlar sergileme eğilimleri artabilir. Bu nedenle, yeni rutinlerin kazandırılması sürecinde de çok sayıda tekrara, etkili ipuçlarının belirlenmesine, görsel desteklere ve ön uyarıların kullanımına gereksinim vardır. Bu süreçte görsel çizelgelerden yararlanılabilir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008).

6.3. UYGUN VE İŞLEVSEL BİR BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) HAZIRLAMA, UYGULAMA VE BEP PROGRAMININ ETKİLERİNİ İZLEME

OSB olan öğrencilerle çalışmak, eğitimciler için çeşitli güçlüklerle yüz yüze kaldıkları zorlayıcı bir süreçtir. Bu sürecin; öğrencilerin özelliklerinin ve gereksinimlerinin birbirinden farklı olması, öğrencilerin kendine özgü ve zaman zaman da yoğun davranışsal sorunlarının bulunması, OSB'nin yaygınlığının her geçen gün hızlı bir biçimde artması (Centers for Disease Control and Prevention, 2000), eğitim hizmetlerinin yönünün ayrı ortamlardan kaynaştırma ortamlarına doğru kayması (Collins, Branson, Hall ve Rankin, 2001; McDonnell, Johnson, Polychronis, Riesen, Jameson ve Kercher, 2006), OSB olan öğrencilerin sosyal olayları öğrenme fırsatına çevirememesi (Heflin ve Alaimo; 2007), uygun müdahaleye ilişkin farklı ve çok sayıda görüşün ve bu görüşlerin doğurduğu tartışmalı bir atmosferin olması (Yell ve Drasgow, 2000) gibi pek çok nedeni vardır. Bunun yanı sıra, OSB olan öğrenciler de dâhil olmak üzere, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler kaynaştırma uygulamalarından daha fazla yararlanmaya başladıkça eğitimciler; bu öğrenciler için hazırlanan programın içeriğiyle genel eğitim programının akademik içeriğinin tutarlılığının nasıl sağlanacağı, hazırlanan bu içeriğin öğrenciye nasıl kazandırılacağı ve programda hedeflenen amaçların öğrenci için anlamlı ve işlevsel olmasının nasıl sağlanacağı gibi konularda zorluklar yaşamaya başlamışlardır. Tüm bu etmenlerin birleşik etkisi okulları, eğitimcileri ve araştırmacıları OSB olan öğrencilerin akranlarıyla benzer öğrenme fırsatlarını yakalamalarını sağlayacak ve eğitimsel gereksinimlerini bütünüyle karşılayacak etkili, uygun ve kapsamlı programların geliştirilmesine yönetmiştir (Collins, 2012; Dunlap ve diğ., 2008).

OSB olan öğrenciler için kapsamlı programların, etkililiği deneysel araştırmalarla da desteklenen altı temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler alanyazında “sistemik öğretim, bireyselleştirme, yapılandırılmış ve anlaşılabilir bir öğrenme ortamı, özel geliştirilmiş müfredat, problem davranışlara işlevsel yaklaşım ve aile katılımı” olarak sıralanmaktadır (Dunlap ve diğ., 2008; Schwart ve diğ., 2009). Kapsamlı ve etkili eğitim programlarının temel bileşenlerinden biri sistemik öğretimdir. *Sistemik* öğretim, öğrenci için zorluk sırasına göre düzenlenmiş, farklı içerik ve beceri alanlarından anlamlı hedef davranışların belirlenmesi, belirlenen bu hedef davranışların bir plan dâhilinde ve tutarlı bir biçimde öğrenciye öğretilmesi, uygulama süresince veri toplanması, verilere dayalı olarak gerektiğinde öğretimde uyarılma yapılması ve değişikliklere gidilmesi, hedef davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için planlama yapılmasını gerektiren bir süreçtir (Dunlap ve diğ., 2008; Heflin ve Alaimo; 2007; Tekin-İftar, 2009; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008).

Sistemik öğretim sürecindeki en önemli aşamalardan birisi programa; bir başka deyişle, öğrenciye ne öğretileceğine karar vermedir. Öğrencinin ileride geçiş yapacağı ortamları ve sosyal çevreyi etkileyecek önemli bileşenlerden biri, öğrenciler için hazırlanan ve uygulanan programın niteliğidir. Genel eğitim ortamlarında uygulanan programlar, standartlaştırılmış özellikleriyle normal gelişim gösteren öğrenciler için bir bütünlük sağlamakta, öğrenciler ek birtakım düzenlemelere gerek kalmadan bu programın gereklerini yerine getirerek eğitimlerini tamamlayabilmekte, programlar arası geçişlerde öğrenci tamamladığı program açısından donanımlı olmakta ve takip edeceği programın gerektirdiği önkoşulları da sağlamaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008). Ancak özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler söz konusu olduğunda, durum çok daha zorlu ve karmaşıktır. Özel eğitim şemsiyesi altında yer alan grupların özellikleri birbirinden farklı olduğu gibi, aynı kategori içerisinde yer alan öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri, performans düzeyleri, yetenekleri, güçlü ve zayıf yönleri de birbirinden farklıdır. Bu nedenle, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için genel eğitim programlarında olduğu gibi bir standart sağlamak ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sağladığı başarıyı onların da aynı biçimde gerçekleştirmesini beklemek üst düzey bir beklentidir (Özen ve Ergenekon, 2013). Örneğin düşük işlevli OSB olan öğrenciler iletişim, bilişsel, motor ve sosyal gelişim alanlarında ve akademik alanlardaki önkoşul becerilerde gecikmeler gösterirler. Bu öğrencilerle çalışırken önceliği işlevsel yaşam becerilerine vermek; bunun yanı sıra, akademik becerilerin öğretimini gerçekleştirmek yararlı olacaktır. Bu noktada, öğrencinin gereksinimleri dikkate alınarak programda, işlevsel yaşam becerileri ile akademik becerilerin öğretimi arasında bir denge kurulması önemlidir. Yüksek işlevli OSB olan öğrencilerin sorun yaşadıkları en temel alanlar ise daha çok iletişim ve sosyal etkileşim alanlarındadır. Bu öğrencilerde özellikle bu alanlara yoğunlaşarak çalışmak, bu öğrencilerin ileride devam edecekleri kaynaştırma ortamlarına geçişlerini kolaylaştıracak, başarı şanslarını artıracak ve buldukları çevrede sosyal kabullerinin artmasına katkı sağlayacaktır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008).

6.3.1. Özel Eğitim Programlarının Hazırlanması

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için geliştirilen programlar; ev yaşamıyla ilgili beceriler, toplumsal yaşamla ilgili beceriler, boş zaman/eğlence ve okul ve iş yaşamı dışındaki boş zaman etkinlikleri (recreation) ve iş ve meslek becerileri gibi öğrencinin tüm yaşamını kapsayacak biçimde dört temel alanı içermektedir (Collins, 2012; Snell ve Brown, 2000). Bu temel alanlara yönelik olarak hazırlanan eğitim programları, yetersizlikten orta ve ileri derecede etkilenen öğrencilerin şu anda ve gelecekteki yaşamlarında anlamlı etkileşimler kurmasını, daha az sınırlayıcı bir çevreye ulaşmasını sağlamalı ve öğrencinin bağımsızlığını desteklemelidir. Öğrenci için program belirleme ya da oluşturma sürecinde karar verilmesi gereken belli noktalar vardır. Bu noktalar alanyazında aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Alper, 1996; Collins, 2012; Özen ve Ergenekon, 2013; Snell ve Brown, 2000; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Vaughn, Klinger ve Hughes, 2004; Webber ve Scheuermann, 2008):

Program, aile üyelerinin ve öğrencinin yakın çevresinde bulunan diğer yetişkinlerin de katıldığı bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Programlar, iki ya da daha fazla kişiden oluşan bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Öğrencinin anne-babası ya da yakın çevresinde bulunan diğer yetişkinler ile mümkün olan durumlarda öğrencinin kendisi ekibin doğal üyeleri arasındadır. Bunun yanı sıra ekipte; özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni (çocuğun yaş ve sınıf düzeyine göre okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da branş öğretmenleri), rehber öğretmen ya da psikolog, gerektiğinde fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, iş-uğraşı terapisti gibi ilişkili hizmet sunan personel ve geçiş koordinatörü gibi uzmanlar yer almalıdır. Öğrencinin anne-babasının ya da yakın çevresinde bulunan diğer yetişkinlerin ekipte yer almasının pek çok yararı vardır:

- ▶ Aile üyeleri ile öğretmenler ortak bir noktada buluştuklarında, hem öğretimin nerede ve nasıl yapılacağı konusunda çıkabilecek olası anlaşmazlıklar ve/veya sorunlar önlenmiş hem de ev ile okul arasında bir paralellik sağlanmış olur. Aile üyeleri, çocuklarının eğitimiyle ilgili süreçlere ve kararlara dâhil olduklarında, alanyazında önemle vurgulanan ev ile okul arasındaki boşluk giderilmiş olur (Dippipi-Hoy ve Jitendra, 2004; Howland, Anderson, Dee Smiley ve Abbott, 2006; Tekin-İftar, 2008) ve programda bir bütünlük sağlanır.
- ▶ Aile üyeleri ve öğretmenler öğrenciye kazandırılacak hedef beceriler/davranışlar konusunda fikir birliğinde olduklarında, okulda ve evde bu becerilerin/davranışların öğretilmesi ve pekiştirilmesiyle ilgili çok sayıda öğrenme fırsatı yaratacaklardır. Bu durum, hem hedef becerilerin/davranışların daha hızlı öğrenilmesine hem de öğrenilen becerilerin/davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanmasına hizmet edecektir.
- ▶ Aile üyeleri, öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olarak öğrencinin eğitim yaşantısı ve sonrasında da yaşamı boyunca gelişecek süreçlere etki ederler, yol gösterici olurlar. Öğretmenler/uygulamacılar ise sadece bir öğretim yılı için öğrenciye yönelik planlama yaparlar.

Öğretmenlerin/uygulamacıların bu süreçte aileyle iş birliği içinde çalışması, öğrenci için ulaşılmak istenen hedefe yönelik gerçekçi planlamaların yapılmasına katkı sağlayacaktır.

- Aile üyeleri, günlük yaşamda öğrencinin öncelikle gereksinimi olan becerilerin/davranışların neler olduğunu en iyi bilen kişilerdir. Genel eğitim programları ise akademik becerilerin öğretimine daha fazla ağırlık verilen, ders kitaplarında yer alan konuları esas alan ve başarı endeksli programlardır. Aile üyelerinin ekip içinde yer alması ve sürece katılması, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda programda akademik beceriler ile öğrenci için işlevsel becerilerin dengeli bir biçimde dağılmasına olanak sağlar. Ekip, öğrenci için en uygun programa karar verirken pek çok etmeni dikkate almak durumundadır. Alınan kararların, öğrenciyle ilgili yapılan tüm çalışmaların bir sentezini içermesi ve ekipteki tüm üyelerin ortak fikrini yansıtması önemlidir. Karar verme sürecinde ekipte yer alan tüm uzmanların ve anne-babanın görüşlerinin dikkate alınması, programın niteliğini artırabileceği gibi programın uygulanması sırasında da ilgili kişilerin sürece katılımlarını arttıracaktır. Kısacası ekip, öğrencinin bağımsız bir yaşam sürmesini hedefler nitelikte öğretim programlarını seçmeli ya da oluşturmalıdır.

Program kolay uygulanabilir, geçerli ve güvenilir olmalıdır. Ekibin fikir birliğiyle, ortak kararlarına dayalı olarak oluşturulan program; var olan durumu yansıtmalı, kolay uygulanabilir olmalı, mantıklı bir akış izlemeli, daha karmaşık becerilerin öğrenilmesine olanak sağlamalı, veriye dayalı olmalı ve öğrencinin performansında olumlu bir değişiklik yaratmalıdır.

Program işlevsel olmalıdır. Öğrenci için işlevsel davranışların ve becerilerin belirlenmesi yaşamsal önem taşımaktadır ve bunu gerçekleştirmek işlevsel bir program için önkoşul niteliğindedir. İşlevsel beceriler, öğrencinin şu anda bulunduğu ve gelecekte geçiş yapacağı tüm ortamlarda ve günlük yaşam rutininde gereksinim duyduğu, öncelikli olarak kullandığı, yaşamında önem taşıyan ve bağımsızlığına katkı sağlayan beceriler ya da davranışlardır. İşlevsel program hazırlama sürecinde öğrenciyle ilgili eski veri kayıtları (raporlar, terapi değerlendirmeleri vb.), ekolojik envanterler, kontrol listeleri ve uyumsal davranış ölçekleri gibi çeşitli veri kaynakları gözden geçirilmeli; bunun yanı sıra, aile üyelerinin görüşleri alınmalıdır. İşlevsel bir program geliştirmek için yararlanılabilecek en önemli veri kaynaklarından biri ekolojik envanterlerdir (Biggie, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Ekolojik envanter, öğrencinin doğal yaşam ortamları ve ileride geçiş yapacağı çevrenin gerektirdiği davranışların, rutinlerin ve etkinliklerin analiz edilmesi yoluyla öğrenci için hedef davranışların belirlenmesi sürecidir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için eğitim programı hazırlanırken, normal gelişim gösteren çocuklarda aşağıdan yukarıya doğru planlanan gelişimsel yaklaşım değil yukarıdan aşağıya doğru planlanan işlevsel yaklaşım benimsenerek planlama yapılmalıdır. Normal gelişim gösteren öğrencilerde sayılar, renkler, taşıtlar, giysiler, mevsimler gibi çeşitli beceriler aşağıdan yukarıya doğru gelişimsel sıraya uygunluk dikkate alınarak belirlenirken OSB olan öğrenciler için ulaşılmak istenen noktadan hareketle daha basit ve küçük hedeflerin benimseneceği programlar hazırlanmalıdır. Örneğin, içecek almak üzere otomatik satış makinesine

madeni para yerleştirmek gibi işlevsel bir beceri ele alındığında bu becerinin öğretimi yapılmadan önce önkoşul olarak kerpeten tutuşu da denilen başparmak-ışaret parmak karşıtlığını geliştirecek etkinliklere (yırtma-yapıştırma, taneli nesnelere bir kaptan alıp başka bir kaba koyma, çivi takma, boncuk dizme, mandal takma vb.) yer verilmesi önemlidir. Dolayısıyla, gelişimsel amaçlar sınıf ortamında çalışıldıktan sonra bu amaçların günlük yaşamda farklı ortamlarda, araç-gereçlerle, kişilerle ve durumlarla kullanılabilirliğine ilişkin planlamalara mutlaka yer verilmelidir.

Program uzun dönemli olmalıdır. Program, öğrencinin eğitim yaşantısının tümünü ve ileride geçiş yapacağı çevrelerin özelliklerini ve gereklerini dikkate alarak mümkün olduğunca uzun dönemli olarak planlanmalıdır. Uzun dönemli planlama, çocuğun doğumundan başlayarak yaşamının tümünde geçiş yapacağı tüm ortamları içerecek biçimde olmalıdır. Dikey geçiş olarak adlandırılan bu süreç, öğrencinin ve ailesinin zaman içinde sıralı olarak bir sistemden diğer bir sisteme geçişidir (Bakkaloğlu, 2009). Bu planlama yapılırken, öncelikle öğrencinin şu anda, yakın, orta ve uzak gelecekte geçiş yapacağı çevreler ve o çevrelerde ondan beklenen davranışlar belirlenmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencinin düzeyine bağlı olarak, her bir gelişim alanından farklı ve birbirini destekleyen davranışlar belirlenerek bunların öğretimi gerçekleştirilmelidir. Yatay geçiş olarak adlandırılan bu süreçte ise öğrenci ve ailesi eş zamanlı olarak ev dışındaki farklı yerlerde ve farklı kişilerin gözetiminde sunulan hizmetlere geçiş yaparlar (Bakkaloğlu, 2009). Programda bu öğelere yer verildiğinde, öğrencinin farklı ortamlara geçiş yapabilmesi ve toplumsal yaşama tam katılımının sağlanması kolaylaşmış olacaktır.

Program öğrencinin yaşına uygun olmalıdır. Programda öğrenci için amaçlar belirlenirken, öğrencinin akranları için oluşturulmuş program hedefleri dikkate alınarak, bu hedeflerle paralellik içeren ve öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun becerilerin/davranışların öğretimine yer verilmelidir. Yaşa uygun beceriler belirlenirken, davranışların işlevleri aynı olsa bile yaşa göre yapısının değişebileceği daima akılda tutulmalıdır. Örneğin, erken müdahale dönemindeki bir çocuğa ayakkabısını annesinin giydirmesi kabul edilebilir davranışken, ilkokula devam eden bir öğrencinin ayakkabısını kendi başına giymesi kabul edilebilir bir davranıştır. Bu nedenle, davranışın işlevi ve yapısı tanımlanırken olabildiğince çocuğun ait olduğu norm grubu için “normal” kabul edilen davranışlar dikkate alınmalıdır.

Programda, özel eğitim şemsiyesi altında yer alan her bir kategorinin sorun yaşadığı temel alanlara ilişkin özelliklere mutlaka yer verilmeli ve program her öğrenci için bireysel olmalı, ayrı ayrı hazırlanmalıdır. Programın bireysel olması, eğitimin birebir sunulması anlamında değil; programdan yararlanacak olan öğrencinin bireysel özellikleri, gereksinimleri, güçlü ve zayıf yanları, beceriye ilişkin düzeyi, tercihleri, öncelikleri, yaşı, belirgin sınırlılıkları ya da yetersizlikleri ile öğretim yöntemlerindeki, çevredeki ve materyallerdeki uyarlamaların neler olacağını belirlemek anlamında kullanılır. Örneğin, OSB olan öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları temel alanlar iletişim ve toplumsal beceri alanlarıdır. Dolayısıyla, öğrencinin performansına bağlı olarak programda, bu alanlarda yer alan becerilerin öğretimine mutlaka yer verilmelidir.

Eğitim programlarının sosyal geçerliliği olmalıdır. Eğitim programlarının kabul edilebilirliğine, niteliğine ve değerine karar vermek için belli toplumsal standartların uygulanmasına gereksinim vardır. Bu toplumsal standartlar kısaca sosyal geçerlik olarak isimlendirilir. Sosyal geçerlikte; davranış değişikliğinin önemi, davranışın sosyal kabul edilebilirliği ve seçilen öğretim yöntemlerinin kabul edilebilirliği incelenir. Bazı davranışlar ve öğretim yöntemleri; aileler, öğretmenler ve akranlar tarafından sosyal olarak kabul görmeyebilir; güvenlik becerileri gibi bazı beceri alanlarına ise gereken önem verilmeyebilir. Sosyal geçerliliğin bir başka boyutu ise toplum tarafından sergilenmesi önemsenen davranış ya da ritüellere öğrencinin programında özellikle yer verilmesidir (Kennedy, 2005; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Vuran ve Sönmez, 2008). Örneğin, resmî ve dini bayramlar, belirli gün ve haftalar, yeni yıl, doğum günü gibi kutlamalarda öğrenciden beklenen davranışlara ilişkin amaçlar programda yer almalıdır. Öğretmenler ve aileler, genellikle bu tür ayrıntılar üzerinde çok fazla düşünmezler. Genellikle bu türdeki amaçların öğretimini herkes karşı taraftan bekler ve bu tür konular ihmal edilip programlarda yer almaz. Programda bu tür unsurlara yer verilmesi, programın sosyal ve eğitsel geçerliliğini arttıracığından önemlidir.

Program uygulandıktan sonra öğrenciden beklenen ürünlerin/çıktıların neler olduğu belirlenmelidir. Öğrenci çıktıları, öğrencinin şu anda bulunduğu ve yakın gelecekte geçiş yapacağı olası çevrelerin neresi olacağı ve bu çevrelerde sergilemesi beklenen davranışların neler olduğu ile yakından ilişkilidir. Örneğin öğrencinin toplumsal yaşama katıldığı okul, apartman, mahalle, market, park, günlük yaşam ve iş gibi çevreler bu ortamları; öğrencinin bağımsız olarak yaşayabilmesi, bir işte çalışabilmesi gibi davranışlar ise bu çevrede kendisinden beklenenleri; bir başka deyişle, öğrenciden beklenen ürünleri ifade eder. Bu noktada, müfredatın ve davranışsal beklentilerin, hem sınıftaki öğrenciler hem de eğitim hizmeti sunan personel için açık ve tümüyle anlaşılabilir olması önemlidir (Dunlap ve diğ., 2008).

Öğretimi hedeflenen becerilerin/davranışların kim/kimler tarafından ve nerede öğretileceği belirlenmelidir. Programda yer alan becerilerin/davranışların edinimi ve sonrasında da kalıcılık ve genellemesini sağlamak üzere kimin/kimlerin çalışacağı belirlenmelidir. Hedef davranışın özelliğine ve öğrenmenin aşamalarından hangisinde bulunulduğuna göre bu süreçte özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, öğretmene yardım edecek yardımcı personel, kaynaştırma eğitiminde yararlanıyorsa öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ve aile üyeleri görev alabilir. Öğretimi yardımcı personel ya da akran yapacak ise özel eğitim öğretmenin, öğretimin uygun şekilde yürütülüp yürütülmediği ve öğrencilere yönelik değerlendirmenin güvenilir şekilde yapıp yapılmadığını belirlemek için bu kişilerin yapmış olduğu ya da yapacakları öğretimi periyodik olarak izlemesi gerekir. Öğretimi kimin yapacağını belirlemek kadar önemli konulardan biri de öğretimin nerede gerçekleşeceğinin belirlenmesidir. Bunun için öğretimin en iyi nerede gerçekleşebileceği belirlenmelidir. Hedef davranışın özelliğine göre bu ortamlar; okul, ev ya da toplumsal ortamlar olabilir. Bunlara ek olarak, ortamın özellikleri, öğrenci için ulaşılabilirliği, bu ortamda yapılabilecek

fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların neler olabileceği mutlaka önceden belirlenmelidir (Falkenstine, Collins, Shuster ve Kleinert, 2009).

Hedef becerilerin/davranışların nasıl ve ne tür bir düzenlemeyle öğretileceği belirlenmelidir. Hedef becerilerin/davranışların nasıl öğretileceği sorusunun yanıtı “bilimsel dayanaklı uygulamalar”dan geçmektedir. Bunun anlamı, hangi durumda hangi uygulamaların en iyi ve etkili olduğunun bilinmesi ve uygulamaların buna göre planlanıp yürütülmesidir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar öğretimin etkililiğini arttırmada oldukça önemlidir. OSB olan her bir öğrenci, kendine özgü gereksinimlere ve güçlüklerle sahip olduğu için sınıf ortamlarında bilimsel dayanaklı öğretim uygulamalarının seçiminde, desenlenmesinde ve sunulmasında bireysel uyarlamalara gereksinim olduğu daima akılda tutulmalıdır (National Autism Center [NAC], 2009; National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014). Özel eğitimde güçlü bilimsel dayanakları olan uygulamaların neler olduğunu bilmek ve OSB olan öğrencilerle çalışırken bu uygulamaları kullanmak, tüm öğrencilerin eğitimini iyileştirmek için dikkate alınması gereken önemli bir noktadır (Collins, Hager ve Galloway, 2011). Bilimsel dayanaklı uygulamalar konusu dördüncü bölümde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Öğretim söz konusu olduğunda, hedef becerilerin/davranışların ne tür bir düzenlemeyle öğretileceği bir başka önemli konudur. Öğretim, birebir öğretim formatında düzenlenebileceği gibi küçük grup düzenlemesi biçiminde de gerçekleştirilebilir. Küçük grup düzenlemesi, bir öğrenciye öğretilecek aynı becerinin yanı sıra, bir başka öğrenciye öğretilecek farklı becerinin öğrencilere öğretilmesi sırasında öğrencilerin bu becerileri gözlem yoluyla birbirlerinden öğrenmelerine katkı sağlayabilir (Falkenstine, Collins, Shuster ve Kleinert, 2009).

Programın nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Değerlendirme farklı amaçlar için gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin programdaki ilerlemelerini izlemek amacıyla yapılan değerlendirme, öğretim programının uygulanması sırasındaki değişimleri, ilerlemeleri izlemek ve ortaya çıkan sorunları belirlemek amacıyla yapılır. Bir başka deyişle, bu amaçla yapılan değerlendirme, uygulanan programın etkililiğini belirler. Bu noktada, değerlendirmenin nasıl, nerede, hangi araçlarla ve kim/kimler tarafından yapılacağına belirlenmesi son derece önemlidir. Değerlendirme sürecinde verilerin hangi sıklıkta toplanacağına (günlük ya da aralıklı) ve bu verilerin görsel olarak grafiğe nasıl aktarılacağına karar verilmelidir. Veri kaydı ve görsel analiz, öğretimde değişiklik yapılmasına gereksinim duyulduğunda uygulamacıya öğretimsel kararların alınması ve gerekli değişikliklerin yapılmasında yardımcı olur. Ayrıca, öğretmene, anne-babaya ve öğrenciye öğretim sürecinde gerçekleşen ve gerçekleşmeyen amaçlarla ilgili geribildirim verir. Bu nedenle, güvenilir ve geçerli bir değerlendirmenin yapılması yaşamsal önem taşır. Öğrencinin performansındaki ilerlemeleri belirlemek için gözlem, gelişimsel kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri ve ölçüt bağımlı testlerden yararlanılabilir. Değerlendirme, öğretim programının kendisini değerlendirmek amacıyla da gerçekleştirilebilir. Bu değerlendirme yapılırken, hem öğrenci merkezli amaçlar hem de aile ve öğretmen merkezli amaçlar dikkate alınmalıdır. Bu değerlendirme çalışmaları formal ve informal

değerlendirme teknikleriyle gerçekleştirilebilir. Yapılan bu değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen verilerle çocuğun gereksinimlerine, performans düzeyine, yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmalıdır (Gürsel, 2008; Kargın, 2007).

6.3.2. Öğrenci için İşlevsel Becerilerden Oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Süreci

OSB olan öğrenciler için geliştirilecek olan eğitim programları (müfredat) yukarıda sıralanan genel ilkeler dikkate alınarak belirlendikten ya da oluşturulduktan sonra öğrenciye uygun öğretim programını geliştirme sürecine yer verilmelidir. Öğretim programı geliştirilirken, öğrencinin hâlihazırdaki performans düzeyi ile ulaşması istenen düzey belirlenir. Bu iki nokta arasındaki farklılıklar analiz edilir. Buna dayalı olarak da öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek üzere her bir öğrencinin gereksinimlerine, özelliklerine ve yeterliklerine uygun öğretim programları hazırlanır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Sınıftaki her bir öğrenci için ayrı olarak hazırlanan bu öğretim programları BEP olarak isimlendirilir.

BEP, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen öğrenciler için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kim/kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek üzere uygulanacağını gösteren bir plandır (Kargın, 2007). Bir başka deyişle BEP, öğrencinin gelişiminin gözlenmesine ve öğrenciye hizmet sunanlar arasında iletişim kurulmasına yardımcı olan bir araçtır (Gürsel, 2008). Vuran (2000) BEP'i, özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarındaki (öz bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim becerileri vb.) eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere, uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, meslekî eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden (sınıf içi yardım, kaynak oda, özel eğitim danışmanlığı, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı doküman olarak tanımlamıştır. Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların iş birliği ile planlanır ve öğrencinin ailesinin onayı ile uygulanır (Vuran, 2000).

Hazırlanan BEP'te öğrencinin varolan performans düzeyi, gözlenebilir ve ölçülebilir uzun dönemli amaçlar, öğrenci için gerekli olduğu düşünülen özel eğitim ve diğer ilişkili hizmetler, programda yapılması öngörülen uyarlamalar, gerektiğinde okul personeline sunulacak destekler, öğrencinin hangi düzeylerde genel eğitime katılacağı, akranlarıyla birlikteliği, programın başlama ve bitiş süreleri, kullanılacak materyaller, ortam, öğrencinin gelişiminin nasıl değerlendirileceği gibi bilgilere yer verilmelidir (Bigge ve diğ., 1999). Öğrenci için gereksinimleri doğrultusunda işlevsel becerilerden oluşan BEP (Collins, 2007) hazırlanırken, uygulanırken ve etkileri izlenirken göz önünde bulundurulması gereken genel ilkelere izleyen bölümde yer verilmiştir (Kleinert, Collins, Wickham, Riggs ve Hager, 2010; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008).

Öğrenci için öğretim amaçları oluşturulmalıdır. Öğretim amaçları oluşturulurken, öğrencinin şu

anda, yakın, orta ve uzak gelecekte geçiş yapacağı çevreler ve o çevrelerde ondan beklenen davranışlar belirlenir (Collins, 2012). Bir başka deyişle, öğrenci için uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçlar belirlenir. Öğrenci için belirlenen bu amaçlar, öğrencinin bulunduğu düzeye göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin erken müdahale dönemindeki OSB olan bir çocuk için öğrenmeye hazırlık, ortak dikkat, taklit, eşleme, sınıflama, sıra alma, alıcı ve ifade edici dil, öz bakım becerilerinin öğretimi öne çıkarken, ergenlik dönemindeki OSB olan bir öğrenci için işlevsel akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, boş zaman etkinlikleri, kendini yönetme, iş ve meslek becerilerinin öğretimi gibi konular önceliği alır. Erken müdahale döneminde yoğun bir biçimde üzerinde durulan bu beceriler, öğrenciye orta ve uzak gelecekte geçiş yapacağı ortamlarda kazandırılacak beceriler/davranışlar için önkoşul niteliğindedir.

Öğrencinin şu anda, yakın, orta ve uzak gelecekte geçiş yapacağı çevreler ve o çevrelerde ondan beklenen davranışlar belirlendikten sonra öğrencinin bu çevrelerde kabulünü, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini arttıracak işlevsel beceriler belirlenir. İşlevsel becerileri belirlemek üzere ekolojik envanterlerden yararlanılabilir (Biggie ve diğ., 1999; Webber ve Scheuermann, 2008). Bunun için *ilk olarak*, öğrencinin şu anda, yakın, orta ve uzak gelecekte geçiş yapacağı olası tüm çevreler belirlenir. *İkinci olarak*, belirlenen her bir çevre için olası alt çevreler; bir başka deyişle, program alanları belirlenir. Bu planlama, bütüncül bir bakış açısıyla öğrencinin tüm yaşam çevrelerini (okul, ev, destek eğitim kurumu, iş vb.) içerebileceği gibi yalnızca bir alana yönelik (örneğin sadece okula yönelik) olarak da gerçekleştirilebilir. Örneğin bu çevrelerden birinin okul olduğu düşünüldüğünde, olası alt çevreler sınıf, oyun salonu, yemekhane/kantin, tuvalet, koridor, okul bahçesi olarak düşünülebilir. *Üçüncü olarak*, belirlenen bu alt çevrelerde öğrencinin gerçekleştirmesi gereken etkinlikler ve rutinler belirlenir. Yukarıdaki örneğimizden devam edecek olursak, okulun içinde yer alan sınıf bir alt çevre olduğunda, yerinde oturma, etkinliklere katılma, parmak kaldırma, etkinliği tamamlama vb. bu alt çevrede öğrencinin gerçekleştirmesi gereken etkinlikler ve rutinler olarak sıralanabilir. *Dördüncü olarak*, her bir etkinlik ya da rutinin başarıyla tamamlanması için diğer gelişim alanlarındaki ilişkili beceriler belirlenir.

Belirlenen her bir etkinlik ve rutinde ve ilişkili diğer gelişim alanlarında öğrenciye kazandırılacak beceriler/davranışlar öncelik sırasına dizilir. Öğrenci için öncelikli beceriler belirlenirken; hedef davranışın önemi, aile tarafından da önemli görülüp görülmediği, öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamlarda bulunmasına olanak sağlayıp sağlamadığı, öğrencinin gelecekte bulunacağı ortamlara geçişini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ve öğrencinin güvenliği açısından önemli olup olmadığı gibi sorulara yanıt aranmalıdır (Collins, 2007). Bu sorulara verilecek yanıtlar ve yapılacak düzenlemeler sonunda, işlevsel öğretim programı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş olur.

Belirlenen her bir etkinlik ve rutinde öğrencinin sergilemesi gereken davranışlar/beceriler öncelik sırasına dizildikten sonra hedef davranışlara/becerilere ilişkin olarak beceri analizi hazırlanır. Beceri analizi, karmaşık bir davranışın kendisini oluşturan öğretilen birimlere bölünmesi ve

her bir öğretilbilir basamağın mantıklı bir akış sırasına göre sıralanmasıdır. Beceri basamaklarını oluşturmanın birkaç yolu bulunmaktadır: Beceri basamaklarını bellekten oluşturmak, beceriyi bizzat yaparak basamakları sırayla yazmak ve beceriyi yapan bir kişiyi gözleyerek basamakları sırayla yazmak. Beceri basamakları oluşturulurken izlenecek bu süreçlerin her birinin kendine göre yarar ve sınırlılıkları vardır. Beceri analizi yaparken, uygulamacıların bu yarar ve sınırlılıkları göz önünde bulundurması yerinde olacaktır. Beceri analizi basamakları, önce yapılandan sonra yapılandan doğru sıralanan *ileri zincirleme* ya da sonra yapılandan önce yapılandan doğru sıralanan *geriye (tersine) zincirleme* yaklaşımına göre sıralanabilir. Hazırlanan beceri analizinin uygunluğunu ve geçerliliğini sınamak için alan uzmanlarından (örneğin özel eğitim öğretmeni ya da aşçı gibi öğretilecek işin uzmanı) görüş almak da son derece yararlıdır (Scheuermann ve Hall, 2012; Snell ve Brown, 2000; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012).

Geliştirilen beceri analizinde öğrencinin performans düzeyi değerlendirilir. Öğrencinin performansını değerlendirmek için *tek fırsat* ya da *çok fırsat yönteminden* yararlanılır. Tek fırsat yöntemi, beceri yönergesi (örneğin “Çay servisi yap.”) sunulduktan sonra öğrencinin performansı gözlenip bağımsız olarak doğru yaptığı basamaklara (+), hata yaptığı basamağa (-) konularak ve hata yaptığı ilk basamakta değerlendirme sona erdirilerek gerçekleştirilir. Çok fırsat yönteminde, beceri yönergesi (örneğin “Kağıdın önlü arkalı fotokopisini çek.”) sunulduktan sonra öğrencinin performansı gözlenerek, bağımsız olarak doğru yaptığı basamaklara (+) konur. Öğrencinin yapamadığı ya da yanlış yaptığı basamak için öğrenciye hiçbir şey söylenmeden bu basamak öğrencinin görüş alanı dışında uygulamacı tarafından yapılır ve bu basamağa (-) konur. Sonraki basamak için 5 sn. süre ile beklenir. Öğrenci basamağı yaparsa bu basamaklara (+), yapamazsa ya da yanlış yaparsa öğrenciye hiçbir şey söylenmeden bu basamak bireyin görüş alanı dışında uygulamacı tarafından yapılarak bu basamağa (-) konur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alımı sürdürülür. Doğru gerçekleşen basamak yüzdesi (analizde doğru gerçekleşen basamak sayısı/analizdeki toplam basamak sayısı X 100) hesaplanır. Veriler öğretimin öncesinde başlama düzeyi verisi (öğretim öncesi performans düzeyi) olarak öğretim süresince de uygulama verisi olarak grafiğe işlenir (Snell ve Brown, 2000; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012).

Öğretimin gerçekleştirileceği bağlam belirlenir. Bunun için de öğretimi gerçekleştirecek personel, öğretimin nerede gerçekleşeceği, öğretimin nasıl bir düzenlemeyle gerçekleşeceği, öğretimde kullanılacak materyaller gibi değişkenler dikkate alınmalıdır. Bu değişkenlerden ilk üçü bir önceki başlık altında ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Öğretimde kullanılacak materyalleri belirlerken uygulamacı, çoklu örneklerle dayalı materyalleri kullanarak genellemeye hizmet edebilir ve öğrencinin günlük yaşantısında çoğunlukla karşılaşacağı gerçek materyalleri kullanarak öğretimi kolaylaştırabilir (Manley, Collins, Stenhoff ve Kleinert, 2008).

Öğretim sürecine karar verilir. Öğretim sürecinde hedef davranışları öğretmek için OSB olan öğrencilerde etkililiği araştırmalarla ortaya konmuş “güçlü bilimsel dayanakları olan uygulamaların”

seçilmesi son derece önemlidir. Hedef davranışı öğretirken; öğretimde kullanılacak ipuçlarını belirlemek, ipuçlarının nasıl silikleştirileceğine karar vermek, kullanılacak pekiştiricileri ve pekiştirme tarifelerini belirlemek ve ölçüte karar vermek, güçlü bilimsel dayanakları olan bir uygulama seçmek kadar önemlidir. İpucu, öğrencinin tepkide bulunmasından önce öğretmen tarafından öğrencinin doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak üzere sunulan uygulamacı yardımı olarak tanımlanır. Öğretim sürecinde altı tür ipucundan yararlanmak mümkündür. Bunlar; jest ya da mimik ipucu, işaret ipucu, görsel ipucu (resimli ya da iki boyutlu ipucu), sözel ipucu, model ipucu ve fiziksel ipucudur (tam fiziksel ipucu, kısmî fiziksel ipucu, gölgelendirme). *Jest ya da mimik ipucu*: Çocuğa istenen beceriyle ilişkili olarak bir jest ya da mimik yapmaktır. Örneğin kavanoz açma becerisine yönelik olarak elle açma jesti yapmak ya da çocuğun doğru davranışını onaylamak için gözlerini açıp kapamak. *İşaret ipucu*: Çocuğa istenen beceriyle ilişkili olarak bir işaret yapmak olarak ifade edilir. Örneğin sorulan resmi göstermesine yönelik olarak doğru resmi parmakla işaret etmek. *Görsel ipucu*: İstenen davranışın ya da nesnenin fotoğrafını, resmini vb. çocuğa sunmak olarak tanımlanır. Örneğin, çocuk dişlerini fırçalamak için diş macununu aldığı anda; ancak, diş macununun kapağını açmak için kapağa yönelmediğinde çocuğa diş macunu kapağının resmini göstermek. *Sözel ipucu*: Kendisinden ne istendiğini çocuğa söylemektir. Örneğin çocuğa “Ayakkabılarını kaldır.” beceri yönergesi verildikten sonra çocuk ayakkabılarını dolaba koyup dolabın kapağını açık bıraktığında “Kapat.” demek. *Model ipucu*: İstenen davranışı yaparak çocuğa göstermektir. Örneğin çocuğa masa hazırlama becerisini öğretirken, analizdeki her bir basamağı yaparak çocuğa göstermek ve eş zamanlı olarak çocuğun gösterilen basamağı yapması (“Ben yapıyorum, beni dikkatle izle. Şimdi sıra sende, sen yap.” ya da “Böyle yap.”). *Fiziksel ipucu*: İstenen davranışı çocuğa fiziksel olarak ona dokunarak yaptırmaktır. Fiziksel ipucunun kendi içinde tam fiziksel ipucundan gölge olmaya doğru bir hiyerarşisi vardır. Örneğin, çocuğun elinden, bileğinden tutarak; dirseğine, omzuna dokunarak ya da dokunmadan arkasında durarak (gölge olma) çocuğun beceriyi yapmasını sağlamak (Alberto ve Troutman, 2009; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Öğretim sürecinde ipuçları kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır:

- ▶ En ılımlı ipucu; bir başka deyişle, öğrenci bedeni üzerinde en az kontrol gerektiren; ancak, etkili olan ipucu seçilmelidir.
- ▶ Çalışılan yetersizlik grubunun özelliğine bağlı olarak, gerekli durumlarda ipucu türleri birleştirilerek kullanılabilir (model ipucu+sözel ipucu, işaret ipucu+sözel ipucu, fiziksel ipucu+sözel ipucu gibi).
- ▶ Davranışla doğrudan ilgili ve en doğal ipucu türü seçilmelidir.
- ▶ İpucu sadece öğrencinin dikkatini yönelttiği durumlarda sunulmalıdır.
- ▶ İpucu öğrenciyi destekleyici biçimde sunulmalıdır.
- ▶ İpucu olabildiğince erken silikleştirilmelidir. Böylece, çocuğun kendisine sunulan yönergelere ya da yöneltilen sorulara doğru tepkide bulunur duruma gelmesi hedeflenmelidir.

- İpuçları sistematik biçimde kullanılmalı, gelişigüzel biçimde kullanılmamalıdır.
- İpucu bağımlılığı yaratmamaya özen gösterilmelidir. Bu amaçla, ipuçsuz doğru tepkileri ayrımlı pekiştirmek ve doğal ön uyarılara odaklanmak önemlidir (Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için hedeflenmeyen bilgi kazanımına yer verilir. Araştırmalar bir öğretim oturumunda öğrenme miktarını arttırmak için hedeflenmeyen bilgi kazanımının etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Collins, Hendricks, Fetko ve Land, 2002). Öğretmenler hedeflenmeyen bilgiyi, davranış öncesi ve sonrası uyarıların içine çeşitli biçimlerde gömerek öğrencilerine kazandırabilirler. Örneğin öğretmenler bir denemeyi takip eden geribildirimde (*"Aferin kahverengi göze sahip çocuğu işaret ettin. Çocuğun gözündeki bu renk, genler yoluyla belirlenmektedir."*), denemeye ilişkin sunulan ipucuna (*"Resimdeki bu çocuğun kahverengi gözleri var. Çocuğun gözlerinin kahverengi olması, gözlerinin genetik yapısından kaynaklanmaktadır."*) ya da sunulan bir beceri yönergesine (*"Bir kişinin göz rengini o kişinin gen özellikleri belirlemektedir. Resimdeki çocuklardan kahverengi göze sahip olan çocuğu bana göster."*) gibi örneklerle hedeflenmeyen bilgiyi gömebilirler. Hedeflenmeyen bilginin edinimi öntest-sontest yoklama denemeleriyle değerlendirilebilir (*"Bir çocuğun özelliklerini ne belirler?"* gibi).

Programın nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Değerlendirme, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınanmasına ve istenen değişiklik olmadığında da öğretimde uyarılama yapılmasına hizmet eder. Bu nedenle, öğrenci için hedeflenen ürünün/çıktının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere değerlendirmenin nasıl, nerede, hangi araçlarla ve kim/kimler tarafından yapılacağı; verilerin hangi sıklıkta toplanacağı (günlük ya da aralıklı) ve bu verilerin görsel olarak grafiğe nasıl aktarılacağına karar vermek son derece önemlidir (Özen ve Ergenekon, 2013).

6.4. ÖĞRENİLEN DAVRANIŞLARIN KALICILIĞINI VE GENELLEMESİNİ SAĞLAMA

Öğretilmesi amaçlanan hedef davranışın öğrenci tarafından ne düzeyde öğrenildiğiyle ilgili olarak öğrenme sürecinde farklı aşamalar vardır. Bu aşamalar; edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme olarak sıralanabilir. Edinim, öğrencinin daha önce yapamadığı bir davranış ya da beceriyi belli bir doğrulukta yapar hâle gelmesidir. Öğrencinin bir davranışı ya da beceriyi edinim aşamasında öğrenmesi; bireyin güvenliği, daha bağımsız olması ve yaşam kalitesinin artması açısından önemlidir. *Akıcılık*, yeni öğrenilmiş bir davranış ya da davranış zincirini öğrencinin hızlı ve kolay bir biçimde yapmasıdır. Bir davranış %100 düzeyinde doğru olarak sergileniyor olsa bile eğer o davranışın belli bir hızla sergilenmesi gerekirse öğretmen öğretim programında akıcılığa yer vermeli ve öğreteceği davranışın akıcı şekilde sergilenmesi için öğretimi planlamalıdır. Akıcılık; daha karmaşık davranış ya da becerilerin kazandırılmasında ön koşul olması, öğrencinin performansını akranlarının performansına yaklaştırması, öğrencinin çevresindeki bireyler tarafından daha "normal" olarak algılanmasını

kolaylaştırması, öğrencinin daha fazla pekiştireç alma şansını arttırması ve güvenlik nedeniyle önemlidir. Kalıcılık, öğretim sona erdikten sonra da öğrencinin performansının sürmesidir. *Genelleme* ise öğretim koşulları dışındaki koşullarda da öğrenilenlerin sergilenmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Alanyazında OSB olan öğrencilerin öğrendikleri becerileri/davranışları sürdürme ve genelleme konusunda sorunları olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gresham ve McMillan, 1998; Leach, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin/uygulamacıların, “umut etmek” yerine öğrencilere yeni beceriler öğretebilmesi, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini artırabilmesi için kalıcılık ve genellemeye yönelik planlamaları öğretimin en başında yapmaları son derece önemlidir.

6.4.1. Kalıcılık

Kalıcılık, öğrenmenin ve davranış değişikliğinin öğretim koşulları sona erdikten sonra da devam ediyor olmasıdır. Öğrenilen davranışların kalıcılığının sürmesi; öğrenci, öğretmen ve anne-baba açısından son derece önemlidir. Kalıcılık öğrenci için gereksinim duyduğu anda davranışı sergileyebilmesi, daha bağımsız olması ve öğrencinin doğal ortamlarda pekiştireç elde etme olasılığını artırması açısından önemlidir. Öğretmen ve anne-babalar açısından ise kalıcılık; daha karmaşık becerilerin/davranışların kazandırılmasında önkoşul olması, karmaşık becerilerin/davranışların edinim aşamasında kazandırılabilmesini kolaylaştırması, daha önce öğretilen becerilerin/davranışların öğretilmesine geri dönmek yerine yeni becerilerin/davranışların öğretimine yer vermeye olanak sağlaması ve kalıcılığı sağlanan davranışın öğretim ortamı dışındaki ortamlara genellenebilmesini sağlaması nedeniyle önemlidir (Scheuermann ve Hall, 2012; Tekin-İftar, 2009).

Kalıcılık eğitimine başlamak için en uygun zamanın belirlenmesinde iki uygulamadan yararlanılabilir. Birincisi, kalıcılık eğitimine başlamanın en uygun zamanı hedef davranışın edinimi sağlandıktan sonradır. Bir başka deyişle, öğrenme gerçekleştikten hemen sonra kalıcılık eğitimine başlanabilir. İkincisi ise öğrencinin doğru ve yanlış tepki oranları gözden geçirildikten sonra kalıcılık eğitimine başlamaya karar vermektir. Alanyazında öğrenci hedef davranışta %80 ve üzerinde doğru tepkide bulunmaya başladığında kalıcılık aşaması için eğitime başlanabileceği ifade edilmektedir. Edinim aşamasında kazanılan davranışların kalıcılığını korumak için önerilen bazı uygulamalar bulunmaktadır. Kalıcılığı korumak üzere işlevsel davranışların öğretimi gerçekleştirilebilir, aşırı öğrenme oturumları düzenlenebilir, anımsatıcı alıştırmalar oturumları yapılabilir, bu tekrarlar oturumları gün içinde değişik saatlerde gerçekleştirilebilir, pekiştirme tarifesinde uyarılma yapılarak pekiştireçler silikleştirilebilir (Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2009; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Kalıcılığı korumak üzere işlevsel davranışların öğretimi gerçekleştirilebilir. İşlevsel beceriler, günlük yaşamda gereksinim duyulan ve çok sık kullanılan, sergilendiğinde öğrencinin doğal pekiştireçler elde etmesini ya da çevresindeki bireyler tarafından pekiştirilmesini sağlayan davranışlardır. İşlevsel olmayan davranışlar ise öğrenci tarafından sıkça kullanılmayan, bu yüzden de zamanla unutulma olasılığı olan davranışlardır. Bu nedenle, öğrenci için işlevsel davranışların belirlenmesi

ve bu davranışların öğrenciye kazandırılması son derece önemlidir. *Kalıcılığı korumak üzere aşırı öğrenme oturumları düzenlenebilir.* Aşırı öğrenme oturumları, öğrenmenin ya da elde edilen davranış değişikliğinin korunmasını sağlamak üzere, edinim aşamasında harcanan sürenin ya da öğretim oturumu sayısının yarısı kadar bir zaman harcayarak ya da oturum gerçekleştirerek, davranışa ilişkin alıştırmaların yapıldığı oturumlardır. Bir başka deyişle, bu alıştırmada yapılan tekrarlama çalışmaları, bir beceri ya da davranışın edinim aşamasında öğretilmesi için geçen öğretim oturumlarının yaklaşık %50'si kadardır. Kalıcılığı korumak üzere anımsatıcı alıştırmalar yapılabılır. Anımsatıcı alıştırmalar, öğretim sona erdikten sonra ara ara davranışa ilişkin alıştırmaların yapıldığı oturumlardır. Bu oturumlarda öğrencinin edindiği davranış ya da gerçekleşen davranış değişikliğini ne düzeyde koruduğu belirlenir. Öğrencinin performansına bağlı olarak gerektiğinde hedef davranışa ilişkin öğretim oturumlarına geri dönülebilir. *Kalıcılığı korumak üzere yapılan tekrarlama oturumları gün içinde değişik saatlerde gerçekleştirilebilir.* Kalıcılığı sağlamak üzere gerçekleştirilen tekrarlama alıştırmalarından dolayı öğrenci bıkkınlık duygusu yaşayabilir. Tekrarlama oturumlarının gün içinde değişik zamanlara yayılarak dağınık biçimde düzenlenmesi, öğrencinin bıkkınlık yaşama olasılığını en aza indirilebilir. Buna ek olarak, becerinin/davranışın olması gerektiği gibi, bir başka deyişle, normal koşullarda günün hangi zamanında gerçekleşmesi uygunsa o zaman gerçekleşmesine yer verilebilir. Kalıcılığı korumak üzere pekiştirme tarifesinde uyarlamalar yapılarak pekiştiriciler silikleştirilebilir. Yeni öğrenilen davranışlar için en etkili pekiştirme tarifesi sürekli pekiştirme değildir. Bir başka deyişle, edinim aşamasındaki davranışlar için hedef davranış her gerçekleştiğinde pekiştiricinin sunulduğu sürekli pekiştirme tarifesine yer verilir. Kalıcılık aşamasında karşılaşılan en önemli sorun, kalıcılık için bir planlama yapılmaksızın (örneğin, pekiştiricilerin silikleştirilmesi, denemelerin dağınık sıra ile sunulması vb.) öğretimin edinim aşamasında ölçüt karşılanırsa karşılanmaz sona erdirilmesidir. Bu durumda, edinim ya da akıcılık aşamasında görülen ilerleme sekteye uğrayabilir. Bu durumla baş edebilmek için ölçüt karşılanıp öğrenme gerçekleştirildikten sonra pekiştiriciler silikleştirilmeye başlanır. Bu amaçla, sürekli pekiştirme tarifesinden sabit ya da değişken oranlı ya da zaman aralıklı tarife kullanımına geçilebilir; mümkün olan durumlarda ise sembol pekiştiriciler kullanılabilir (Collins, 2012; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; Tekin-İftar, 2009).

6.4.2. Genelleme

Genelleme, öğrencinin öğretim koşulları dışındaki diğer koşullarda da öğrendiklerini sergileyebilmesidir. Bir başka deyişle genelleme, öğretim koşulları altında öğrenilen becerilerin/davranışların farklı araç-gereçler, kişiler, durumlar, ortamlar ve zamanlarda da sergilenmesidir. Öğrencinin sınıfın dışında gerçek dünyada öğrendiği becerileri sergilemesi çok önemlidir (Collins, 2007); ancak OSB olan öğrencilerde genellenmenin sağlanması önemli bir sorundur. Tıpkı kalıcılık gibi genelleme de genellikle uygulamacılar tarafından yeterince önem verilmeyen ve göz ardı edilen

bir öğrenme aşamasıdır. Öğrenilen becerilerin/davranışların öğretim dışındaki koşullarda da sergilenebilmesi; öğrencinin doğal olaylarla pekiştirilme olasılığını arttırabilir, olumsuz davranışlar kendiliğinden azalabilir ve öğrenci çevresi ile olumlu bir etkileşim kurabilir. Tüm bu noktalar, genellemenin öğrenci, öğretmen ve aile için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Openden, Whalen, Cernich ve Vaupel, 2009; Scheuermann ve Hall, 2012; Tekin-İftar, 2012).

Genellemenin uyarın genellemesi ve tepki genellemesi olmak üzere iki türü vardır. *Uyarın genellemesi*, davranış değişikliğinin öğretimin gerçekleştiği ortamın dışındaki ortamlarda ve uyarınlarla da gerçekleşmesidir. Bağımsız olarak ayakkabılarını giymeyi öğrenen bir öğrencinin beden eğitimi dersine girerken, parka giderken, sokağa çıkarken vb. zamanlarda ayakkabılarını kendi başına giymesi uyarın genellemesine bir örnektir. *Tepki genellemesi*, hedef davranışla ilişkili olan ya da bu davranışa benzeyen, henüz öğretilmemiş olan davranışların sergilenmesidir. Bu davranışlar, değiştirilmek istenen davranışla aynı tepki sınıfından olan; ancak henüz öğretimi amaçlanmamış olan davranışlardır. Okula geldiğinde arkadaşlarına ve öğretmenine “günaydın merhaba” diyerek selamlamayı öğrenen bir öğrencinin, ileride onlarla farklı sözcükler kullanarak (örneğin “selam” demesi ve gülümseyerek başını hafifçe öne eğmesi) selamlaşması tepki genellemesine bir örnektir (Collins, 2012; Kerr ve Nelson, 1998; Openden ve diğ., 2009; Tekin-İftar, 2012). Araştırmalar, tepki genellemesinin, öğrenilen ya da değiştirilmek istenen davranışla aynı işleve sahip olan davranışlarda daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Alberto ve Troutman, 2009; Wolery ve diğ., 1988).

Öğrenilen davranışların genellemesini sağlamak üzere yararlanılabilecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Genelleme stratejileri olarak isimlendirilen bu uygulamalar alanyazında genellikle üç başlık altında toplanmaktadır Bunlar; ortamda düzenleme yapma yoluyla geliştirilen stratejiler, davranış öncesi uyarınlarda düzenleme yapma yoluyla geliştirilen stratejiler ve davranış sonrası uyarınlarda yapılan düzenlemelerdir (Collins, 2012; Tekin-İftar, 2009; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012).

6.4.2.1. Ortamda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelleme Stratejileri

Birinci grupta ortamda düzenleme yapma yoluyla genellemenin sağlandığı stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler; öğretim ortamını genelleme ortamına benzetmek, çok sayıda ve çeşitli ortamlarda öğretim yapmak, çok sayıda ve çeşitli uygulamacılarla öğretim yapmak ve toplum merkezli öğretim olarak sıralanmaktadır. Bu stratejilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Collins, 2012; Tekin-İftar, 2009; Wolery ve diğ., 1988).

Öğretim ortamını genelleme ortamına benzetmek: Güvenlik, ekonomik ve pratik olmama vb. nedenlerle davranışın gerçekleşmesi beklenen doğal ve gerçek ortamlarda öğretim sunarak genellemeyi sağlamak uygun olmadığında bu ortamlar analiz edilir, öğretim ortamı olabildiğince genelleme ortamına benzetilir ve öğretim bu ortamda gerçekleştirilir. Bu uygulamaya “benzetim ortamı yaratmak” denir. Örneğin trafik ışığı kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisi güvenlik gereğiyle her zaman gerçek ortamlarda öğretilmeyebilir. Bu durumda, sınıfın/okulun bir

bölümünde trafik kurallarının öğretilbileceği bir alan hazırlanır. Bu alana; trafik ışığı, kaldırım, araçların karşılıklı gidip gelebileceği yol, öğrenciler tarafından sürülebilecek küçük arabalar yerleştirilebilir. Trafik ışığı kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretimi bu düzeneğin kurulduğu alanda yapılır. Benzeşim ortamında hedef davranışın öğretimi gerçekleştirildikten sonra öğrencinin performansı doğal ortamda sınanabilir.

Çok sayıda ve çeşitli ortamlarda öğretim yapmak: Davranışın sergilenebileceği olası ortamların belirlenerek öğretimin olabildiğince bu ortamlarda yürütülmesidir. Örneğin hedef davranış alışveriş yapma becerisini öğrenciye kazandırmak olduğunda, öğretimin markette, pazarda, alışveriş merkezinde, eczanede vb. gerçekleştirilmesidir. Öğrenci öğrendiği davranışı farklı ortamlara genelleyebildiğinde çevresindeki bireylere olan bağımlılığı azalacaktır.

Çok sayıda ve çeşitli uygulamacılarla öğretim yapmak: Öğretmen ya da uygulamacının kendisi dışında okuldaki diğer öğretmenler, öğretmen yardımcıları, uygulama öğrencileri, akranlar, okul personeli, anne-babalar, kardeşler gibi öğrencinin tanıdığı ya da tanımadığı kişiler tarafından öğretimin sunulmasını sağlamasıdır. Bu strateji kullanılacağı zaman öğretim desteği sağlayacak kişilere öğretimin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili bilgi ve gerektiğinde eğitim verilmesi son derece önemlidir. Çok sayıda ve çeşitli uygulamacıları kullanma stratejisine yer verilirken anne-babaları ya da kardeşleri kullanmak, okulda öğrenilenlerin evde de desteklenmesine ve dolayısıyla genellemenin daha yüksek düzeyde sağlanmasına hizmet edebilir.

Toplum merkezli öğretim yapmak: Öğretilmek istenen davranışın, sergilenmesi gereken gerçek ortamlarında öğretilmesidir. Örneğin saç kestirme davranışı öğretilmek istendiğinde, öğretimin kuaförde saç kesilen bölümde gerçekleştirilmesidir. Toplum merkezli öğretim kullanılacağı zaman başlangıçta öğretimin gerçekleşeceği zamanları iyi planlamak önemlidir. Örneğin öğrenciye marketten alışveriş yapma becerisi öğretilcekse öğretimin başında marketin çok kalabalık olduğu iş çıkışı ya da akşam saatleri değil, daha sakin olduğu sabah saatleri tercih edilmelidir. Öğretimde ilerleme kaydedildikçe daha kalabalık saatlere doğru bir geçiş yapılmalıdır.

6.4.2.2. Davranış Öncesi Uyarılarda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelleme Stratejileri

İkinci grupta davranış öncesi uyarılarda düzenleme yapma yoluyla genellemenin sağlandığı stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler; çoklu örnekler göre genelleme ve yaygın örnekler göre genelleme olarak sıralanmaktadır. Bu stratejilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Collins, 2012; Tekin-İftar, 2009; Wolery ve diğ., 1988).

Çoklu örnekler göre genelleme: Çoklu örnekler göre genelleme yaklaşımında öğretim öncesinde hedef davranışa ilişkin örnekler belirlenir. Hedef davranışın en iyi örneği olan birinci örneğinde öğretim gerçekleştirilir. Hedef davranışta ölçüt karşılandıktan; bir başka deyişle, öğrenme istenen düzeyde gerçekleştirildikten sonra diğer olası durumlarda genellemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini

görmek amacıyla öğrenci sınanır. Genelme gerçekleşmişse öğretim sonlandırılır. Genelme istenen düzeyde gerçekleşmemişse genellemenin gerçekleşmediği örnekte öğretim yapılır. Bu öğretimde öğrenme istenen düzeyde gerçekleştikten sonra diğer örneklerde öğrencinin genelme performansı sınanır. Bu süreç, genellemenin gerçekleşmesinin hedeflendiği tüm örneklerde öğrenci istenen düzeyde performans sergileyinceye değin aynı biçimde sürdürülür. Örneğin öğrenciye vücudun farklı bölgelerinde oluşan sıyrıklara ilkyardım yapma becerisinin öğretildiğini varsayalım. Bu amaçla, öğrencinin kendi dizinde, alnında ve bir başka kişinin vücudunda (örneğin elinde) oluşan bir sıyrığa ilkyardım yapmasının hedeflendiğini düşünelim. Bu durumda, öğrenciye önce kendi dizinde bir sıyrık oluştuğunda ilkyardım yapma becerisi öğretilir. Ardından diğer durumlarda ilkyardım yapmaya ilişkin öğrencinin performansını belirlemek üzere yoklama oturumları düzenlenerek genelme sınanır. Genellemenin gerçekleştiği durumlarda herhangi bir öğretim yapılmazken, istenen düzeyde genellemenin gerçekleşmediği durumlarda öğretim sürdürülür. Bu süreç, sıyrıklara ilkyardım yapma becerisinin genellenmesi beklenen tüm örneklerinde istenen düzeyde ulaşıncaya kadar sürdürülür (Ergenekon, 2012).

Yaygın örneklere göre genelme: Yaygın örneklere göre genelme yaklaşımında önce öğretilecek olan davranışın yaygın örnekleri (davranışın evreni) belirlenir. Bu örnekler arasından davranışı en iyi temsil eden örnek bulunur. Genel bir beceri analizi hazırlanır. Yaygın örneklerle en iyi örnek arasında farklılaşan uyaranlar ve tepkiler belirlenir. En iyi örnekle öğretime başlanır ve öğretimde ölçüt karşılanıp öğrenme gerçekleştikten sonra yaygın örneklerde öğrencinin genelme düzeyi sınanır. Örneğin ayaküstü yiyecek-içecek satılan bir büfede çalışacak ergen bir öğrenciye meyve suyu sıkma becerisinin öğretileceğini varsayalım. Bu amaçla, öncelikle suyu sıkılacak meyve-sebze türlerinin (portakal, elma, nar, havuç vb.) belirlenmesi gerekir. Bu evreni temsil eden en yaygın örneğin hangisi olduğuna karar verilir. Bu örnekte portakal suyu sıkmanın en yaygın örnek olduğunu söylemek mümkündür. Sonrasında her bir meyve türünün suyunu sıkma davranışı için beceri analizleri hazırlanır. Yaygın olarak kullanılan örnek olan portakal suyu sıkma ile öğretime başlanır. Portakal suyu sıkma becerisinin öğretimi gerçekleştirildikten sonra öğrencinin diğer meyve-sebze türlerinin suyunu sıkma becerilerindeki performansını belirlemek üzere yoklama oturumu düzenlenir. Genelme farklı sebze-meyve türlerinde istenen düzeyde gerçekleşmişse süreç sonlandırılır. Gerçekleşmemişse o örneklerde öğretim sunulur. Bu süreç, tüm örneklerde genelme ölçütü karşılanıncaya kadar sürdürülür.

6.4.2.3. Davranış Sonrası Uyarılarda Düzenleme Yapma Yoluyla Geliştirilen Genelme Stratejileri

Üçüncü grupta davranış sonrası uyarıları düzenleme yoluyla genellemenin sağlandığı stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler; doğal pekiştiriciler kullanma, pekiştiricileri doğal genelme ortamlarına benzer olarak silikleştirme, davranış doğal ortamında gerçekleştiğinde silikleştirme olarak sıralanmaktadır. Bu stratejilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Collins, 2012; Tekin-İftar, 2009; Wolery ve diğ., 1988).

Doğal pekiştireçler kullanma: Bu uygulamada, öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışın doğal ortamda sergilenmesiyle öğrencinin elde edeceği pekiştireç belirlenir. Öğretim sırasında öğrenciye bu pekiştireç sunulur. Bu sayede davranışın genellenme olasılığı artar.

Pekiştireçleri doğal genelleme ortamındakilere benzer olarak silikleştirme: İnsanlar günlük yaşamlarında sergiledikleri her davranış için sürekli bir biçimde pekiştirilmezler. Bu gerçekten yola çıkarak, öğretim sırasında her doğru davranışın pekiştirildiği sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak pekiştirilen davranışlar, öğretimde ölçüt karşılandıktan hemen sonra günlük yaşamda çocuğun elde edeceği sıklığa benzer olacak biçimde silikleştirilmelidir.

Davranış doğal ortamında gerçekleştiğinde silikleştirme: Öğrenilen davranış ya da istenen davranış değişikliği, hedeflenen ortamlarda öğrenci tarafından gerçekleştirildikçe pekiştireç sunularak becerinin/davranışın bu ortamlara genellenmesi sağlanır.

6.4.2.4. Genelleme Amaçlanırken Benimsenecek Temel İlkeler

Öğretim ve genelleme stratejileri, birbirinden bağımsız değil birarada yürütülmesi gereken uygulamalardır. Herhangi bir konuda öğretim ya da davranış değişikliği planlandığında, bu değişikliğin öğretim koşulları dışında hangi koşullara genellenmesinin hedeflendiği de belirlenmeli ve öğretim programında buna yönelik planlamalar ve düzenlemeler yapılmalıdır. Bu planlama ve düzenlemeler yapılırken, (a) tüm istenilen davranış değişikliklerinin belirlenerek listelenmesi, (b) öğrenmenin ya da elde edilen davranış değişikliklerinin genellenmesi beklenen durum, ortam, yer ve kişilerin belirlenmesi ve listelenmesi ve (c) öğretim ve davranış değiştirme sürecine katılan ve bu süreçten etkilenen herkesten beklenen davranışların listelenmesi gibi temel ilkelere dikkat etmek genellenmenin başarısını artırır (Tekin-İftar, 2012).

6.5. ÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Günümüzde teknoloji, yaşamamızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özel eğitimde teknolojiye yer verilmesinin amacı, öğrencilerin öğrenme kapasitesini arttırmak, iletişimlerini kolaylaştırmak, bağımsızlıklarını arttırmak ve sınıf ortamları da dâhil olmak üzere buldukları ortama tam katılımlarını sağlamaktır (Ayres ve Langone, 2005; Mechling, 2008; Sula ve Spaho, 2014; Westling ve Fox, 2009). Teknoloji, orta ve ileri derecede yetersizliği olan OSB olan öğrencilerin zor öğrendikleri ya da kendi başlarına öğrenemedikleri yeni becerileri edinmelerini kolaylaştırmak (Collins, 2012; Sula ve Spaho, 2014), çevrelerindeki dünyayla bağlantı kurmalarını sağlamak (Campbell, 2011; Spooner, Browder ve Mims, 2011), iletişimlerini (Browder, Spooner ve Mims, 2011) ve etkileşimlerini kolaylaştırmak (Sula ve Spaho, 2014), uygun davranışlarını izlemek (Cihak, Wright ve Ayres, 2010), seçim yapmalarını ve daha bağımsız olmalarını sağlamak (Sula ve Spaho, 2014) amacıyla kullanılır. Bilgisayarlar, öğrenciler için öğretimsel olanaklar yaratır. Bunun yanı sıra teknoloji, akademik öğrenmeye (Zisimopoulos, Sigafos ve Koutromanos, 2011) katkı

sağlar, toplumsal yaşam becerileri (Ayres, Langone, Boon ve Norman, 2006; Mechling ve O'Brien, 2010), ev içi becerileri (Ayres ve Cihak, 2010; Mechling, Gast ve Gustafson, 2009), boş zaman etkinlikleri (Hammond, Whatley, Ayres ve Gast, 2010) ve iş becerileri (Cihak, 2008; Ellerd, Morgan ve Salzberg, 2006) gibi işlevsel becerilerin edinilmesini kolaylaştırır.

6.5.1. Yardımcı Teknolojiler

Yardımcı teknoloji, genellikle öğrenme sürecine yardımcı olmak için “teknolojinin bazı formlarının uygulaması” olarak tanımlanabilir (Felicia, Sharif, Wong ve Marriappan, 2014). Yardımcı teknolojiler, öğrenciye yeni beceriler öğretmek, varolan becerilerini artırmak, buldukları çevrede teknolojiye erişmelerini olanaklı kılmak ve öğrencinin yetersizliğinin günlük yaşantısına olan olumsuz etkilerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan bir sistem ya da herhangi bir parça, donanım, sanal ağ ile öğrenme ortamını düzenleme olarak tanımlanır (Bryant, Bryant, Shih ve Seok, 2010; Felicia ve diğ., 2014; Marshala, 2000; Westling ve Fox, 2009). Bir başka deyişle, yardımcı teknoloji, bireyin işlev veya bilgi edinme yeteneğini geliştirmede kullanılan bir ürün, süreç, strateji ya da teknik olarak ifade edilebilir (Felicia ve diğ., 2014). Yardımcı teknoloji; değerlendirme, tasarım, kişiye uygun hâle getirme, uyarılama, bakım, onarım ve iyileştirme, eğitim ya da teknik yardım gibi hizmetleri içerir (Christman, 2003).

Yardımcı teknoloji; yardımcı bir yazma aracı, uyarlanmış bir yazılım programı, bir iletişim cihazı ya da gözlük gibi çeşitli şekil ve biçimler alabilir. Farklı şekil ve biçimleriyle yardımcı teknoloji, öğrenme farklılıkları olan bireylerin potansiyellerine tam anlamıyla ulaşmalarına, tatmin edici ve ödüllendirici bir hayat yaşamalarına yardımcı olur. Şemsiye bir terim olan yardımcı teknoloji, donanım ve yazılım olmak üzere iki ana gruba ayrılabilir. Bunlardan donanım; ses kayıt cihazı, kasetçalar, bilgisayar ve hesap makinesi gibi gerçek bir donanım anlamına gelir. Yazılım ise bilgisayarı çalıştıran, ne yapacağını söyleyen programlar anlamına gelir (Felicia ve diğ., 2014).

Alanyazında teknoloji, ileri teknolojiyi içerdiğinde “yüksek teknoloji” ve kısmen basit olduğunda ise “düşük teknoloji” olarak isimlendirilmektedir (Marshala 2000; Shane, Laubscher, Schlosser, Flynn, Sorce ve Abramson, 2012). Yüksek teknolojiler daha pahalıdır, daha fazla ekipman ve kullanıcılar için eğitim gerektirir. Fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin ekranı olan bir klavyeden harfleri seçmesini sağlayan fare benzetimci (örneğin, imleç denetim topu, yönetici çubuklar, dokunmatik ekran ve göz bakışı sistemleri), dijital metin ve çeşitli düzeltme amaçlı okumayı, kelime tahminini ve konuşma tanımayı sağlayan metin okuma yazılımı, bilgisayarlı ses aracılığıyla yüksek sesle kitap okunan okuma makineleri vb. yüksek teknolojilere örnektir. Düşük teknolojiler ise ucuzdur; öğrenci, öğretmen veya anne-babaların kullanılabilmesi için kısa süreli eğitimler yeterlidir ve genellikle donanım veya yazılım programlarını gerektirmez. Astarlı, renkli ya da ızgara kağıtlar, cırt cırtlar, grafik düzenleyiciler, kalem kulpları, fosforlu ya da lamine kaplı bireyselleştirilmiş ipucu kartları, basit ses kayıt cihazları vb. düşük teknolojilere örnektir (Conderman ve Jung, 2014; Felicia ve diğ., 2014).

Yardımcı teknolojiler, cihaz ya da donanımın karmaşıklığı veya fonksiyonu ne olursa olsun öğrencinin bağımsızlığını artırmak yoluyla yaşam kalitesinin artmasına katkı sağlar (Felicia ve diğ., 2014; Lang, Ramdoss, Raulston, Carnet, Sigafos, Didden, Moore ve O'Reilly, 2014). Yardımcı teknolojinin türü, öğrenciden gelen bilgiler doğrultusunda bir ekip (öğretmen, aile, ilgili hizmet personeli vb.) tarafından seçilir. Ekip öğrenciye uygun teknoloji türünü belirlerken, öğrencinin yaşı, cinsiyeti, güçlü yönleri ve yetenekleri gibi kişisel özelliklerine ve iletişim, hareketlilik, beceri performansı gibi öğrencinin başarısına katkı sağlayacak çıktılara dayalı olarak kararını verir. Bunların yanı sıra, maliyet, hareketlilik, dayanıklılık, ulaşılabilirlik/bulunabilirlik, tamir kolaylığı, programlamanın ve sürdürülebilirliğin kolaylığı, kültürel değerler ve eğitime gereklilik olup olmadığı gibi özellikler cihazların seçimini etkileyen etmenler arasındadır (Westling ve Fox, 2009).

Yardımcı teknolojiler, öğrencinin zayıf yanlarını güçlendirmede kullanılırken, aynı zamanda güçlü yanlarının avantajlarının kullanılmasına da hizmet eder. Burada akılda tutulması gereken en önemli nokta, teknolojik cihazların tümünün her öğrenci için uygun olmayabileceğidir. Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri, ilgileri, deneyimleri ve özel yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle, teknoloji kullanımı bir öğrencide çok yararlı olurken, bir başka öğrencide beklenen yarar görülmeyebilir (Felicia ve diğ., 2014). Burada önemli olan nokta, cihazların özelliğine bakılmaksızın sistematik öğretimde bu cihazların nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesi gerektiğidir (Collins, 2012).

Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı, özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin önünde birçok kapının açılmasını sağlar. Teknoloji dünyasının alternatif çözümleri, öğrencinin fiziksel, duyuşsal ya da bilişsel yetersizliklerini çözüme ulaştırır. Bilgisayarların varlığı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere cihazları kullanırken daha ayrıntılı ve üst düzeyde bir yardım sağlar (Felicia ve diğ., 2014).

Marshala (2000) öğretimde kullanılan teknolojileri; yazılı dilde, okumada, dinlemede, organize etme ve akılda tutmada ve matematikte kullanılan teknolojiler olarak beş gruba ayırarak sınıflamıştır. *Yazılı dilde kullanılan teknolojiler:* Yazım denetleyicisi, düzeltme (redaksiyon), konuşma birleştirici (sentezleyici), konuşma/ses tanıma, özetleme, beyin fırtınası/zihin haritalama, kelime tahmini ve alternatif klavyeler vb. yazılı dilde kullanılan teknolojilere örnek olarak verilebilir. *Okumada kullanılan teknolojiler:* Optik karakter tanıma (arkadan yüksek sesle metni okuma), konuşma sentezi/ekran incelemesi, ses kayıt cihazı, kasetçalar ve değişken konuşma kontrolü vb. okumada kullanılan teknolojilere birer örnektir. *Dinlemede kullanılan teknolojiler:* Kişisel FM dinleme dinlemede kullanılan teknolojiler için bir örnektir. *Organize etme ve akılda tutmada kullanılan teknolojiler:* Kişisel veri yöneticileri ve serbest form veri tabanları organize etme ve akılda tutmada kullanılan teknolojilerdir. *Matematikte kullanılan teknolojiler:* Konuşan hesap makineleri ve elektronik çalışma sayfaları matematikte kullanılan teknolojilere birer örnektir. Öğrenmeyi desteklemek üzere son yıllarda kullanımı gözle görülür bir artış gösteren yardımcı teknolojilerin pek çok çeşidi

bulunmaktadır. Bunlar arasında bilgisayar destekli öğretim, mobil öğrenme-karikatür uygulamaları, animasyon ve sanal uygulamalar, oyunla öğrenme ve robotik uygulamalar yer almaktadır. İzleyen bölümde bu uygulamalara kısaca değinilecektir.

6.5.1.1. Bilgisayar Destekli Öğretim

Adından da anlaşılacağı gibi bilgisayar destekli öğretim, öğretim sunmak için bilgisayarların kullanılmasıdır. Bilgisayarlar; çoklu ortam (multimedya), ortam ötesi bağlantılı ortam (hipermedya) ve haberleşme (telekomonikasyon) sistemleri kullanılarak bilgi yönetimi, planlama ve öğrenmeyi pekiştirmede kullanılabilir. Bilgisayar destekli öğretimin hem genel hem de özel eğitimde kullanılmakta olan uygulama ve alıştırmaya yapma, her bir öğrenciyle birebir çalışma, benzetim ve problem çözme gibi bazı yolları bulunmaktadır. Eğitim yazılımları; okuma, yazma ve matematik alanları gibi özel becerileri geliştirmek ya da artırmak için tasarlanabilir. Öğretimsel teknolojiler (yazılım), bilgisayar destekli öğretim aracılığıyla sunulur. Bilgi teknolojileri aktif öğrenmeyi teşvik eder. Aktif öğrenme, bilgi ve gelişmeyi paylaşarak öğrenmeye yol açan grup çalışmalarını teşvik eden bir öğrenme şeklidir (Felicia ve diğ., 2014).

Araştırmalar, geleneksel öğretime ek olarak, bilgisayar destekli öğretimin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde kullanımını desteklemektedir (Felicia ve diğ., 2014). Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, bir konuya yoğunlaşmalarını ve öğrenmeye yönelik ilgilerini artırarak aktif öğrenmeyi teşvik eder. Aynı zamanda, sınıf ortamında öğrenilenlerin genellenmesini sağlar. Bilgisayar destekli öğretimin kullanılması, sadece OSB olan ya da diğer yetersizlikleri olan öğrenciler için değil, sınıftaki tüm öğrenciler için öğrenmenin en iyi biçimde gerçekleşmesini sağlamak üzere öğrenme ortamının iyi biçimde düzenlenmesini gerektirir. Başarılı bir programın temel öğeleri; (a) öğretilecek kavrama ilişkin çok sayıda farklı örneğin kullanılması, (b) kavramı öğretirken tanımlama, eşleme ya da sınıflama gibi çeşitli yöntemlerin kullanılması, (c) öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak üzere çok sayıda tekrarlayıcı alıştırmaların yapılması ve (d) öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre programda uyarlamaya yapılması olarak sıralanabilir. Dolayısıyla, bilgisayar destekli öğretimin en önemli yararlarından biri öğrencinin bireysel hızıyla çalışmasına olanak sağlamasıdır (Felicia ve diğ., 2014; Whalen, Massaro ve Franke, 2009).

Bilgisayar destekli öğretim, özel eğitime gereksinim duyan diğer öğrenciler gibi OSB olan öğrenciler için de etkili ve verimli bir öğretim yaklaşımıdır. Araştırmacılar bilgisayar destekli öğretimin OSB olan öğrencilerin yüz yüze kaldığı pek çok güçlüğü (dil ve iletişim, sosyal etkileşim vb.) aşmada iyi bir çözüm olacağına inanmaktadır. Araştırmalar bilgisayar destekli öğretimin OSB olan öğrencilerde geleneksel öğretim stratejilerine kıyasla daha hızlı bir öğrenmeye yol açtığını ve öğrenilen becerilerin/davranışların da doğal ortamlara genellenebildiğini göstermektedir. (Bosseler ve Massaro, 2003; Hetzroni ve Tannous, 2004; Whalen ve diğ., 2009).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde OSB olan öğrencilerin gereksinim duyduğu hedef becerileri

öğretmek üzere piyasada çok sayıda bilgisayar destekli öğretim programı bulunmaktadır. Bu programların bir kısmı bilimsel temele dayanırken, bazıları tamamen ticari amaçlıdır. Fast For Word, Laureate, Animated Speech ve Teach Town şirketleri tarafından geliştirilen bilgisayar destekli öğretim programları araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış ürünlerdir. Bu şirketlerin geliştirdiği ürünler ağırlıklı olarak dil, bilişsel ve sosyal alanlardaki yetersizlikleri önlemeye yönelik programlardır (Whalen ve diğ., 2009).

6.5.1.2. Mobil Öğrenme-Karikatür Uygulamaları

Aktif öğrenmeyi teşvik eden bir başka yaklaşım, mobil öğrenme-karikatür uygulamalarıdır. Karikatürler çoklu ortam formatında olsa bile bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Karikatürler alanyazındaki mobil öğrenme formları içinde ileri teknolojiye sahip bir uygulamadır ve özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciler için çok yararlıdır. Vassilikopoulou, Boloudakis ve Symeon (2007) sayısal (dijital) ortam ötesi bağlantılı ortamların (hipermedya) güçlü eğitici yanları olduğunu ifade etmektedirler (Felicia ve diğ., 2014).

Karikatürler, bir sürü resmin olduğu etkileşimli bir formatta yararlı olabilir. İleri teknolojide, karikatürler aynı zamanda mobil cihazlara da yerleştirilebilir. Bir başka deyişle, karikatürler genellikle, metin veya görsel bilgi ile kombine edilerek fikirleri ifade etmek için kullanılan görsel bir ortamdır. Karikatürler, görüntü/resim parçalarının ardışık biçimde sıralanmasıyla oluşturulur. Sıklıkla konuşma balonları, başlıklar ve ses efektleri gibi metinsel araçlar; diyalog, anlatım veya diğer bilgileri gösterir. Karikatürler bir hikâye anlatan çizim veya çizimler dizisidir. Mobil karikatür uygulamalarını geliştirmek ve tasarlamak için aklı öne çıkararak dönüştürücü verilerle içeriği tasarlayan birleştirilmiş alan teorisi tasarımından ya da özel öğretim ile mobil karikatür uygulamaları geliştirmede kullanılan bilişsel değerlendirme teorisinden yararlanılabilir (Felicia ve diğ., 2014). Cohn (2005) etkileşimli karikatürlerin görsel dili desteklemek için sosyal etkileşimde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Cohn etkileşimli karikatürlerin konuşma, jestler ve çizimlerden oluşan ve gerçek zamanlı anlatıları içeren “bütüncül bir yaklaşımı” olduğuna inanmaktadır. Karikatürler ve mobil karikatürler, görsel etkileriyle özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin düşünme becerilerini artırmada ve onları motive etmede daima etkileşimli ve popüler uygulamalar arasında yer almıştır. (Felicia ve diğ., 2014).

6.5.1.3. Animasyon ve Sanal Uygulamalar

Sanal uygulamalar, çocukları bilgisayar ekranında istedikleri gibi hareket ettirebilmeleri için etkileşimli, bilgisayar ürünü görüntüleri içerecek biçimde ve Web tabanlı uygulamalardır. Moyer, Bolyard ve Spikell (2002) dünya çapında ağ birliği (World Wide Web) üzerinde görsel sanal uygulamaların sabit ve dinamik görsel sanal uygulamaları olmak üzere iki türü olduğunu belirtmişlerdir. Sabit görsel temsiller aslında resimlerdir. Kitaplardaki sıralanmış ilgili görsel şekiller, tepegöz üzerindeki çizimler, karatahtaya çizilen karakterler gibi çeşitleri vardır. Öğrenci, üç boyutlu

bir nesneyi elinde bir yerden bir yere kaydırabilir, çevirebilir, kendi ekseni etrafında döndürebilir, ama aynı şeyi sabit görsel temsiller yani resimlerle yapamaz. Buna karşılık, dinamik görsel temsiller aslında nesnelere dir. Dinamik görsel temsiller olan nesnelere bilgisayar da tıpkı kitaplardaki sıralanmış ilgili görsel şekiller, tepegöz üzerindeki çizimler, karatahtaya çizilen karakterler gibi görsel şekilleri vardır. Öğrenciler tıpkı üç boyutlu bir nesneyi ellerinde bir yerden bir yere kaydırıp, çevirip, kendi ekseni etrafında döndürüyormuşçasına bilgisayarın faresini hareket ettirerek ekran üzerindeki bir görsel sunumu kaydırıp, çevirip, kendi ekseni etrafında dolandırıp döndürebilirler (Rosen ve Hoffman, 2009). Bu tür bir görsel temsil gerçekten görsel bir uygulamadır. Görsel uygulamayı en iyi tanımlayan şey etkileşimli olmasıdır (Felicia ve diğ., 2014). Howard, Hourcade ve Blum (2011)'a göre animasyonların öğretime iki önemli katkısı vardır. Bunlardan ilki öğrencinin dikkatini ortaya çıkarmak, diğeri ise doğru tepkiyi garanti altına almak için öğrenciye uygun ipucu sağlamaktır.

6.5.2. Oyunla Öğrenme ve Robotik Uygulamalar

Oyun, öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler oyun yoluyla çevrelerindeki somut dünyayı araştırır, keşfeder, buna ilişkin bilgiler toplar ve düşünmeyi öğrenirler. Bunun yanı sıra, yine oyun yoluyla duygusal sorunlarını dışa vurmaya, ilkel duygularını kontrol etmeyi, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini artırmak amacıyla davranışları ve süreçleri taklit etmeyi öğrenirler (Sarıdaki, Gouscos ve Meimaris, 2008; Tüfekçioğlu, 2013). Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyalleşmelerini kolaylaştırmak amacıyla rol oyunları, uygulama ve sanal alıştırmalar öğrenmeleri için fırsatlar sağlar. Ayrıca oyun, dikkati yoğunlaştırmayı destekler ve bilgi ve becerilerini ortaya koymak için öğrencilere olanak sağlar. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin matematik, okuma, problem çözme becerilerini geliştirme, kişisel güvenlik, sosyal bütünleşme ve meslekî eğitim için kendilerini hazırlama gibi günlük yaşam becerilerinde deneyim kazanmaları amacıyla dijital oyunlar ve eğitim yazılımlarından yararlanılabilir (Felicia ve diğ., 2014).

Robotik uygulamalar, eğitim alanında son yıllarda popüler hâle gelen uygulamalardan biridir. Robotlar, eğitim teknolojisi olarak büyük bir potansiyele sahiptir ve günümüzde toplumun ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiştir. Robot bilimi, okulöncesinden liseye kadar öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmek ve fen, matematik, teknoloji, bilişim ve diğere derslerde veya disiplinler arası öğrenme faaliyetlerinde öğrenmeyi desteklemek için değerli bir araç olarak araştırmacıların ve öğretmenlerin ilgisini çekmektedir (Alimisis, 2013). Robotik uygulamalar, OSB olan çocuklar ile yürütülen sağaltım çalışmalarında nispeten yeni bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Robotlar, sıra alma ve taklit oyunları yoluyla temel sosyal etkileşim becerilerini öğretmek ve akranlar ve yetişkinlerin etkileşimini teşvik ederek ortak dikkatin sağlanmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir (Goldsmith ve LeBlanc, 2004).

6.5.2. Öğretimsel Teknolojiler

Öğretimsel teknolojiler, öğrencinin zihinsel açıdan bir sorunu olsun ya da olmasın bilgi ve becerilerin edinimini kolaylaştırmak, öğretime netlik ve orijinallik kazandırmak ve bağımsızlığı sağlamak üzere kullanılır. Öğretimsel teknolojiler, yeni becerilerin edinimini kolaylaştırmak, edinilen becerilerin akıcılığını artırmak üzere alıştırmaya yapmak ve genellemeyi sağlamak üzere çoklu uygulamalar sunan bilgisayar programlarını içerebilir. Öğrenciler; bilgisayar, iPod, iPad, etkileşimli tahta gibi öğretimsel cihazlar yoluyla grafik, ses ya da video gibi öğretimsel içeriğe ulaşabilirler. Bu süreçte öğrenciye teknolojiyi nasıl kullanacağı sistematik öğretim yoluyla kazandırılabilir. Bunun yanı sıra, teknoloji yoluyla becerileri nasıl sergileyeceği sistematik biçimde öğrenciye öğretilebilir (Collins, 2012).

Öğretimsel teknolojiler, OSB olan öğrencilere öğretim sunmada sıklıkla yer verilen uygulamalar arasındadır. OSB olan öğrencilerin dikkati sağlama, bilgiyi işleme ve hafızada tutma vb. alanlardaki sınırlılıkları, bu öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarında becerilerin ve yönergelerin görsel olarak sunumunu sağlayan resimlerin ve/veya video teknolojisinin kullanılmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir (Kellems ve Morningstar, 2012). Teknolojideki ilerlemeler ve bu konuda yapılan çalışmalar, son yıllarda uygulamacıları ve araştırmacıları OSB olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere video teknolojisine dayalı stratejileri kullanmaya yöneltmiştir (Banda, Dogoe ve Matuszny, 2011; Mechling, 2008; Nikopoulos ve Keenan, 2006).

Video teknolojisiyle öğretimin kullanıldığı ilk uygulamalarda, videoların ve video ipuçlarının oluşturulması ve sunulmasında kamera kaydedici, video kaset kaydedici, televizyon ve bilgisayar gibi cihazlar kullanıldığı; zaman içinde teknolojik gelişmelerle birlikte, “taşınabilir cihazlara” yer verildiği görülmektedir. OSB olan öğrencilerle gerçekleştirilen video teknolojisiyle öğretim uygulamalarında taşınabilir dijital video disk (DVD) oynatıcılar (Mechling, Gast ve Seid, 2009), dizüstü bilgisayarlar (Bidwell ve Rehfeldt, 2004), avuç içi bilgisayarlar (Cihak, Kessler ve Alberto, 2007), taşınabilir medya oynatıcılar (iPod, iPad ve iPhone) (Kellems ve Morningstar, 2012), alternatif ve destekleyici iletişim cihazlarının (Mechling ve diğ., 2009) yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Son yıllarda OSB olan öğrencilere öğretim sunmada taşınabilir medya oynatıcılar (iPod, iPad ve iPhone) daha sıklıkla tercih edilmektedir. OSB olan öğrencilerle çalışırken taşınabilir medya oynatıcıların tercih edilmesinin temel nedenleri şöyle ifade edilebilir:

- ▶ Öğrenciye davranışın/becerinin sergilendiği doğal ortamlarda ve toplumsal ortamlarda görme ve daha bağımsız olma fırsatı sunar.
- ▶ Günlük yaşam becerileri ve özellikle de meslekî becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılır.
- ▶ OSB olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranları tarafından benimsenen standartlara yakın davranmasını ve etiketlemeden bu anlamda uzaklaşmasını sağlar.

Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim; videoyla model olma-VM (video modeling), video

ipuçları (video prompting) ve videoyla geribildirim (video feedback) olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilebilir. Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretimde hedef davranışa ilişkin video kayıtları; model olmak, ipucu ya da geribildirim sunmak amacıyla öğrenciye izletilir (Darden-Brunson, Green ve Goldstein, 2008; Mechling, 2005).

6.6. ÖNERİLER

- ☑ OSB olan bireyler için öğrenme ortamları; yüksek düzeyde yapılandırılmış, iyi organize edilmiş, düzenli, öğrenmenin desteklendiği ve bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edebildikleri açık ve tümüyle anlaşılabilir bir biçimde düzenlemelidir.
- ☑ Öğrenci için hazırlanan öğretim programı, öğrencinin şu anda, yakın, orta ve uzak gelecekte bulunacağı çevreler ve o çevrelerde ondan beklenen davranışlar/beceriler esas alınarak hazırlanmalıdır.
- ☑ OSB'den hafif düzeyde etkilenen öğrenciler için programda temel sınırlılık alanları olan dil, iletişim ve toplumsal becerilerin öğretimine ağırlık verilirken, OSB'den orta ve ileri derecede etkilenen öğrenciler için işlevsel becerilerin öğretimi planlanmalıdır.
- ☑ Programlar, öğrencinin toplumsal yaşama bağımsız olarak geçiş yapabilmesini sağlayacak içerikte oluşturulmalıdır.
- ☑ Hedeflenen amaçların kazandırılması sürecinde öğretimi etkili kılmak için güçlü bilimsel dayanakları olan uygulamaların/yöntemlerin, ipuçlarının, olumlu ve olumsuz örnekleri içeren araç-gereçlerin vb. stratejilerin kullanımına yer verilmelidir.
- ☑ Program içeriği edinilen hedef davranışların/becerilerin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasına hizmet edecek şekilde hazırlanmalıdır.
- ☑ Program öğrencinin daha önce edindiği becerileri programın ilerleyen zamanlarında da gerçekleştirmesine olanak sağlayacak fırsatları içerecek biçimde düzenlenmelidir.
- ☑ Programın uygulanması sürecinde teknoloji kullanımına yer vermek, öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmak, iletişimlerini kolaylaştırmak, bağımsızlıklarını artırmak ve sınıf ortamları da dâhil olmak üzere buldukları ortama tam katılımlarını sağlamaya hizmet eder.

6.7. ÖZET

OSB olan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarının çevrelerini gözleyerek kendiliğinden öğrendikleri pek çok davranışı/beceriye öğrenmek için özel olarak yapılandırılmış programlara ve öğretim ortamlarının düzenlenmesine gereksinim duyarlar. Eğitim/öğretim programları hazırlanırken, OSB tanısına eşlik eden özellikleri bilmek ve anlamak; öğrencinin gereksinimlerini

belirlemek, nitelikli ve işlevsel bir program hazırlayabilmek, uygun bir öğrenme ortamı düzenleyebilmek için son derece önemlidir ve öğretmenlerin işini kolaylaştırır. OSB olan öğrenciler için etkili ve verimli öğrenme ortamları düzenlenirken, sınıfın fiziksel olarak yapılandırılması, sınıf rutinlerinin ve süreçlerinin oluşturulması ve öğretim materyallerinin hazırlanması gerekir. Çevrenin OSB olan öğrenciler için kolay anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla öğrenme ortamlarını organize eden çevresel destekler ya da görsel ipuçları kullanma, etkinlik çizelgeleri kullanma, seçim fırsatları sunma, davranışsal destek sağlama, sınıftaki ve okuldaki farklı alanların sınırlarını belirleme, zaman ilişkisi kurma ve geçişleri, esnekliği ve değişiklikleri kolaylaştırma gibi stratejilerden yararlanılabilir. OSB olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları gibi öğrenme fırsatlarından yararlanabilmelerinin yolu sistematik öğretim sürecine yer vermekten geçmektedir. Sistematik öğretim sürecinde programın belirlenmesi; bir başka deyişle, öğrenciye ne öğretileceğine karar verilmesi en önemli aşamalardan biridir. Öğrenci için hazırlanan öğretim programı, öğrencinin şu anda, yakın, orta ve uzak gelecekte bulunacağı çevreler ve o çevrelerde ondan beklenen davranışlar/beceriler esas alınarak hazırlanmalıdır. OSB'den hafif düzeyde etkilenen öğrenciler için programda temel sınırlılık alanları olan dil, iletişim ve toplumsal becerilerin öğretimine ağırlık verilirken, OSB'den orta ve ileri derecede etkilenen öğrenciler için işlevsel becerilerin öğretimi planlanmalıdır. Öğretilmesi planlanan işlevsel beceriler belirlendikten sonra öğrenci için BEP hazırlanmalıdır. BEP'te öğrenci için uzun ve kısa dönemli amaçlar ile öğretimsel amaçlara yer verilmelidir. Öğretimin nerede ve kimler tarafından ve nasıl sunulacağı bu süreçte yer verilmesi gereken öğeler arasındadır. OSB olan öğrencilere öğretim sunarken, "güçlü bilimsel dayanakları" olanların tercih edilmesi, bu bireylerin akademik, davranışsal ve sosyal becerilere ilişkin gereksinimlerinin karşılanması ve geçiş yapacakları ortamlara hazırlanmaları açısından son derece önemlidir. Öğretimin değerlendirilmesi öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini sınamak ve istenen değişiklik gerçekleşmediğinde öğretimde uyarılama yapılmasına hizmet eder. Öğrenme gerçekleştikten sonra öğrenme sürecinde kalıcılık ve genelleme aşamalarına yer verilmelidir. OSB olan öğrencilerin öğrendikleri becerileri/davranışları sürdürme ve genelleme konusunda sorunları olduğu için öğretmenlerin/uygulamacıların, "umut etmek" yerine öğrencilere yeni beceriler öğretebilmesi, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini arttırabilmesi için kalıcılık ve genellemeye yönelik planlamaları öğretimin en başında yapmaları son derece önemlidir. Teknoloji, günümüz yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Teknoloji, orta ve ileri derecede yetersizliği olan OSB olan öğrencilerin zor öğrendikleri ya da kendi başlarına öğrenemedikleri yeni becerileri edinmelerini kolaylaştırmak, çevrelerindeki dünyayla bağlantı kurmalarını sağlamak, iletişimlerini ve etkileşimlerini kolaylaştırmak, uygun davranışlarını izlemek, seçim yapmalarını ve daha bağımsız olmalarını sağlamak amacıyla kullanılır.

KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotic: Open questions and new challenges. *Themes in Science & Technology Education*, 6 (1), 63-71.
- Alper, S. (1996). An ecological approach to identifying curriculum content for inclusive settings. D. L. Ryndak, & S. Alper (Eds.), *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings* (s. 19-32). Boston: Allyn and Bacon.
- Aspy, R., & Grossman, B. G. (2007). *The Ziggurat Model: A framework for designing comprehensive interventions for individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 183-196.
- Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T., & Norman, A. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 253-263.
- Ayres, K., & Cihak, D. (2010). Computer and video-based instruction of food-preparation skills: Acquisition, generalization, and maintenance. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(3), 195-208.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. İçinde B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Banda, D. R., Dogoe, M. S., & Matuszny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 514-572.
- Barton, E. E., Lawrence, K., & Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42, 1205-1217.
- Batu, E. S., & Kircaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bidwell, M. A., & Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavior Interventions*, 19, 263-274.
- Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Wadsworth Publishing Company.
- Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 653-672.
- Browder, D. M., Spooner, F., & Mims, P. J. (2011). Communication skills. İçinde D. M. Browder, & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (s. 262-282). New York, NY: Guilford.
- Bruey, C. T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Bryant, B. R., Bryant, D. P., Shih, M., & Seok, S. (2010). The role of assistive technology in support needs assessments for children with intellectual disabilities. (Special series). *Exceptionality*, 18(4), 203-213.
- Campbell, P. H. (2011). Addressing motor disabilities. İçinde M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (s. 340-376). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2000). *Prevalence of autism in Brick Township, New Jersey, 1998: Community Report*. Atlanta, GA: Author.
- Christman, E. P. (2003). Technologies for special needs students. *Christman Roxanne Science Scope*, 50-53.
- Cihak, D. F. (2008). Use of handheld prompting system to transition independently through vocational tasks for students with moderate and severe intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 102-110.
- Cihak, D. F., Kessler, K. B., & Alberto, P. A. (2007). Generalized use of a handheld prompting system. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 397-408.

- Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a hand-held computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 136-149.
- Cohen, M. J., & Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Cohn, N. (2005). Interactive Comics? [http:// comic.talk.com/interactive_comics_by_neil_cohn](http://comic.talk.com/interactive_comics_by_neil_cohn) adresinden 10 Ağustos 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Collins, B. C. (2007). *Moderate to severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice-Hall.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Collins, B. C., Branson, T. A., Hall, M., & Rankin, S. W. (2001). Teaching secondary students with moderate disabilities in an inclusive academic classroom setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(1), 41-59.
- Collins, B. C., Branson, T. A., Hall, M., & Rankin, S. W. (2001). Teaching secondary students with moderate disabilities in an inclusive academic classroom setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(1), 41-59.
- Collins, B. C., Hager, K. L., & Galloway, C. C. (2011). Addition of functional content during core content instruction with students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 46(1), 22-39.
- Collins, B. C., Hendricks, T. B., Fetko, K., & Land, L. (2002). Student-2-student learning in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 56-61.
- Conderman, G., & Jung, M. (2014). Using technology to support effective instruction in early childhood settings. *The Child in the World of Numbers and Computers Part II Issues in Early Education*, 1(24), 6-19.
- Dalrymple, N. J. (1995). Environmental supports to develop flexibility and independence. İçinde K. Quill (Eds.), *Teaching children with autism* (s. 243-264). New York: Delmar.
- Darden-Brunson, F., Green, A., & Goldstein, H. (2008). Video-based instruction for children with autism. İçinde J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (s. 241-268). New York, NY: Oxford University Press.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163-169.
- Dippipi-Hoy, C., & Jitendra, A. (2004). A parent delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 144-157.
- Dunlap, G., Iovannone, R., & Kincaid, D. (2008). Essential components for effective autism educational programs. İçinde J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (s. 111-135). New York, NY: Oxford University Press.
- Earles, T. L., Carlson, J. K., & Bock, S. J. (1998). Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism. İçinde R. L. Simpson & B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (s. 55-111). Austin: PRO-ED.
- Ellerd, D. A., Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (2006). Correspondence between video CD-ROM and community-based job preferences for individuals developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 81-90.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Falkenstine, K. J., Collins, B. C., Shuster, J. W., & Kleinert, K. (2009). Presenting chained and discrete tasks as nontargeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 127-142.
- Felicia, A., Sharif, S., Wong, W. K., & Marriappan, M. (2014). Innovation of assistive technologies in special education: A Review. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development*, 2(3), 25-38.

- Goldsmith, T. R., & LeBlanc, L. A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism, *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(2), 166-178.
- Gresham, F. M., & McMillan, D. L. (1998). Early intervention projects: Can its claims be substantiated and its effects replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 5-13.
- Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E., & MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, 28(4), 559-575.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gürsel, O. (2008). Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 93-110). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1824.
- Güven, G., & Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Hammond, D., Whatley, A. D., Ayres, K. M., & Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525-538.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Heflin, L. J., & Alberto, P. A. (2001). Establishing a behavioral contract for learning for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 194-211.
- Hetzroni, O. E., & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 95-113.
- Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communications: Practical supports for school and home*. Troy, MI: Quirk Roberts.
- Howard P. P., Hourcade, J., & Blum, C. (2011). Using animation in Microsoft PowerPoint to enhance engagement and learning in young learners with developmental delay. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 58-67.
- Howland, A., Anderson, J. A., Dee Smiley, A., & Abbott, D. J. (2006). School liaisons: Bridging the gap between home and school. *The School Community Journal*, 16, 47-67.
- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 86-103.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3) 155-167.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kleinert, H., Collins, B. C., Wickham, D., Riggs, L., & Hager, K. (2010). Embedding life skills, self-determination, and enhancing social relationships and other evidence-based practices. İçinde J. Kearns, & H. Kleinert (Eds.), *Meaningful outcomes for students with significant cognitive disabilities: Alternate assessment on alternate achievement standards*.
- Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid!" Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lang, R., Ramdoss, S., Raulston, T., Carnet, A., Sigafos, J., Didden, R., Moore, D., & O'Reilly, M. F. (2014). Assistive technology for people with autism spectrum disorders. İçinde G. E. Lancioni, & N. N. Singh (Eds.), *Assistive technologies for people with diverse abilities* (s. 157-190). New York: Springer.

- Leach, D. (2010). *Bringing ABA into your inclusive classroom: A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Boston: Pearson Education.
- Manley, K., Collins, B. C., Stenhoff, D. M., & Kleinert, H. (2008). Using a system of least prompts procedure to teach telephone skills to elementary students with cognitive disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17, 221-236.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riesen, T., Jameson, J., & Kercher, K. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 125-138.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43, 28-35.
- Mechling, L. C. (2008). High tech cooking: A literature review of evolving technologies for teaching a functional skills. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 474-485.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Gustafson, M. R. (2009). Use of video modeling to teach extinguishing of cooking related fires to individuals with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 67-79.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420-1434.
- Mechling, L., & O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 230-241.
- Mesibov, G. B., Browder, D. M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioral support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 73-79.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Moyer, P. S., Bolyard, J. J., & Spikell, M. A. (2002). What are virtual manipulatives? *Teaching Children Mathematics*, 8, 372-377.
- Moyes, R. (2001). *Incorporating social goals in the classroom: A guide for teachers and parents of children with high-functioning autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- National Autism Center-NAC. (2009). *National standards project findings and conclusions*. Randolph, MA: Author.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2014). *What are evidence-based practices?* 10 Ağustos 2014 tarihinde <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices> adresinden erişilmiştir.
- Neisworth, J. T., & Wolfe, P. S. (2005). *The autism encyclopedia*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Openden, D., Whalen, C., Cernich, S., & Vaupel, M. (2009). Generalization and autism spectrum disorders. İçinde C. Whalen (Eds.), *Real life, real progress for children with autism spectrum disorders: Strategies for successful generalization in natural environments* (s. 1-17). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2013). Özel eğitim uygulamaları, eğitim programları ve genel eğitimin desteklenmesi. İçinde A. Cavkaytar (Proje Danışmanı.), *Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi Nihai Raporu* (s. 73-118). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

- Palko, S., & Frawley, C. (2009). Setting up the classroom. İçinde V. G. Spencer, & C. G. Simpson (Eds.), *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom* (s. 29-44). Texas: Prufrock Press Inc.
- Prelock, P. A. (2006). *Autism spectrum disorders: Issues in assessment and intervention*. Austin: PRO-ED.
- Rao, M. S., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38, 26-33.
- Rogers, S. J. (1999). Intervention for young children with autism: From research to practice. *Infants and Young Children*, 12(2), 1-16.
- Rosen, D., & Hoffman, J. (2009). Integrating concrete and virtual manipulatives in early childhood mathematics. *Young Children*, 26-32.
- Saridaki, M., Gouscos, D., & Meimaris, M. (2008). Digital game-based learning for students with mild intellectual disability: The Espinosa Project. Paper presented in the EUTIC Conference, (s. 1-8).
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom* (2. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2002). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 3-11.
- Schwartz, I. S., Davis, C., McLaughlin, A., & Rosenberg, N. E. (2009). Generalization in school settings: Strategies for planning and teaching. İçinde C. Whalen (Eds.), *Real life, real progress for children with autism spectrum disorders: Strategies for successful generalization in natural environments* (s. 195-208). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Shane, H. C., Laubscher, E. H., Schlosser, R. W., Flynn, S., Sorce, J. F., & Abramson, J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42, 1228-1235.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). Understanding and responding to the needs of students with autism. İçinde R. L. Simpson, & B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (s. 1-23). Austin: PRO-ED.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5. Basım). New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Snyder, P. A., Denney, M. K., Pasia, C., Rakap, S., & Crowe, C. (2011). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. İçinde L. A. Kaczmarek (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (s. 169-198). California: ABC-CLIO, LLC.
- Spooner, F., Browder, D. M., & Mims, P. J. (2011). Sensory, physical, and health care needs. İçinde D. M. Browder, & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (s. 241-261). New York, NY: Guilford.
- Sterling-Turner, E. H., & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 681-690.
- Stokes, S. (2008). Structured teaching: Strategies for supporting students with autism. <http://www.specialed.us/autism/structure/str10.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- Sula, A., & Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centerstosupport children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 203-212.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. İçinde B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 239-290). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (5. Baskı) (s. 215-233). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 267-328). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2013). Çocuk eğitiminde oyun ve önemi. İçinde Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi* (s. 1-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Vassilikopoulou, M., Boloudakis, M., & Symeon, R. (2007). From digitized comic books to digital hypermedia comic books: Their use in education. 15 Haziran 2014 tarihinde <http://cosy.ted.unipi.gr/publications/Internationalunipi.gr/publications/InternationalConferences/%5BIP52%5D.doc> adresinden erişilmiştir.
- Vaughn, S. K., Klinger, K. J., & Hughes, T. M. (2004). Sustainability of research-based practices: Implications for students with disabilities. İçinde A. McSorrels, H. J. Rieth, & T. P. Sindelar (Eds.), *Critical issues in special education* (s. 135-153). Pearson Education.
- Vuran, S. (2000). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP). O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1484.
- Vuran, S. (2007). Tüm hizmet planı: BEP ve öğretim uyarlamaları. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s. 119-140). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.
- Walker, D. (2011). Evidence-based practice in early childhood intervention. İçinde L. A. Kaczmarek (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (s. 147-162). California: ABC-CLIO, LLC.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin: PRO-ED. Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Whalen, C., Massaro, D. W., & Franke, L. (2009). Generalization in computer-assisted intervention for children with autism spectrum disorders. İçinde C. Whalen (Eds.), *Real life, real progress for children with autism spectrum disorders: Strategies for successful generalization in natural environments* (s. 105-146). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. NY: Longman.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yell, M. L., & Drasgow, E. (2000). Litigating a free appropriate public education: The Lovaas hearings and cases. *The Journal of Special Education*, 33, 205-214.
- Zisimopoulos, D., Sigafoos, J., & Koutromanos, G. (2011). Using video prompting and constant time delay to teach an internet search basic skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 238-250.

BÖLÜM 7

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER
İÇİN GEÇİŞ SÜRECİ VE BU
SÜREÇTEKİ HİZMETLERİ
PLANLAMA

DOÇ. DR. YASEMİN ERGENEKON





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN GEÇİŞ SÜRECİ VE BU SÜREÇTEKİ HİZMETLERİ PLANLAMA

7.1. GİRİŞ

İnsan hak ve özgürlükleri, küreselleşme vb. konularda meydana gelen gelişmeler, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda sosyal, politik, ekonomik ve eğitim alanlarında büyük değişimlere ve gelişmelere yol açmıştır. Bu değişim ve gelişmelerin tüm alanlara olduğu gibi özel eğitim alanına da önemli yansımaları olmuştur. Bu gelişmeler, özel gereksinimleri olan bireylere sunulan eğitim ve destek hizmetlerini ve sunuluş biçimini, hazırlanan programları, bu hizmetlerin sağlandığı ortamları, bu ortamlarda hizmet sağlayan personeli vb. etkilemeye devam etmektedir (Kochhar-Bryant, 2009; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Savunu çalışmaları, özel gereksinimleri olan bireyler için pek çok yasal ve eğitsel düzenleme yapılmasının yolunu açmıştır. Bu gelişmelerin eğitim alanına en önemli yansıması, genel eğitim ortamlarında, kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimleri olan birey sayısının her geçen gün artması olmuştur (McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008). Bunun sonucunda, arzu edilen hızda olmasa da tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimleri olan bireyler de kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlarda iyi ve nitelikli eğitim alma, gereksinimleri doğrultusunda bu ortamlar arasında geçiş yapma, bağımsızlığın temel koşullarından olan bir iş edinme ve para kazanma ve toplumsal yaşama katılım vb. olanaklardan yararlanmaya başlamışlardır.

Toplumdaki her birey gibi özel gereksinimleri olan bireylerin de toplumda bağımsız özel gereksinimleri olan bireylere toplumla bütünleşmelerini sağlayacak davranışları kazandırmak gerekmektedir. Bu amaç gerçekleştiğinde, özel gereksinimleri olan bireyin ve dolayısıyla ailesinin bağımsızlığı ve yaşam kalitesi artar ve bireyin toplumsal yaşama geçişi mümkün olur. Özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşamın tüm alanlarına tam katılımının sağlanması, sosyal devlet anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu konuda dünyadaki son gelişmeler de insan hakları temelinde her bireyin hiçbir ayrımcılığa maruz kalmadan tüm hizmetlerden eşit biçimde ve aynı ölçüde yararlanabilmesi yönündedir. Günümüzde özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşama başarılı biçimde geçişini ve tam katılımını sağlayabilmek için ileri sürülen kavram “geçiş”tir (Ergenekon, 2012). İzleyen bölümde geçişle ilgili temel kavramlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

7.2. TANIMLAR VE TEMEL KAVRAMLAR

Ülkemizde özel eğitim alanında 2000’li yılların başlarında söz edilmeye başlanan “geçiş” kavramı, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960’lı yıllardan beri üzerinde durulan ve çalışılan bir konudur. Geçiş, sözlük anlamı olarak herhangi bir durumdaki değişme, değişim, bir durum, aşama, konu ya da yerden diğerine geçme, bir şekil, aşama ya da tarzdan diğerine ilerleme, gelişme ve evrim biçiminde tanımlanmaktadır. Özel eğitimle ilgili alanyazında önemle üzerinde durulan ve odak noktalardan biri haline gelen geçiş; bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci, hizmetlerdeki ve hizmetleri düzenleyen personeldeki değişim noktaları ve yaşam boyunca meydana gelen değişiklikler süreci olarak adlandırılmaktadır (Bakkaloğlu, 2009a; NICHCY, 1993; www.ops.org/sped/transition.html). Halpern (1994) ise geçişi, özel gereksinimleri olan bireyin öncelikli olarak öğrenci olma statüsünden toplum içinde bir yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere geçiş bir “süreci” ifade etmektedir. Bu süreçte değerlendirme, gelecekteki hedefleri belirleme, öğrenciyi yerleştirme, daha sonraki süreç için öğrenciyi hazırlama gibi etkinlikler yer almaktadır (Greene, 2009). Geçişteki ortak nokta ise “değişimdir.” Geçişler tüm bireyler için yaşamın karşı konulmaz bir parçasıdır. Bireyler yaşamlarının çeşitli dönemlerinde farklı geçiş deneyimleri yaşarlar ve değişim durumlarıyla karşı karşıya kalırlar. Bir başka deyişle, birey doğduğu andan yaşamının son bulduğu ana kadar çok farklı türde geçiş deneyimleri yaşar (Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994).

Geçişler, özel gereksinimleri olan birey, ailesi ve onlara hizmet sunan kişiler için de bir yaşam gerçeğidir. Geçiş süreci, bireyin yaşamının şu anki ya da ileriki dönemlerine ilişkin olarak kendisinin ve/veya ailesinin onun adına fırsatları değerlendirdiği, seçimler yaptığı ve kararlar aldığı bir dönemdir. Geçişler sonucunda bireyin yaşamında çeşitli değişiklikler olur. Değişiklik, bir yandan birey ve ailesi için her şeyin “yeni” olması (yeni insanlar, yeni bir çevre, yeni araç-gereçler, yeni bir iş, yeni sorumluluklar, yeni beklentiler vb.) anlamına gelirken bir yandan da tüm bu yenilikler birey ve ailesi için heyecan, kaygı ve stres kaynağıdır. Bir başka deyişle bu süreç, karşı karşıya kalınan değişimler ve belirsizliklerle bağlantılı olarak bireyin ve ailesinin duygu durumlarında iniş çıkışların ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı, zorlu ve karmaşık bir dönemdir. Zorluklarına rağmen, geçişler sonucunda yaşanan değişiklikler birey için “gelişimin” bir parçasını oluşturmaktadır (Blasko, 2001).

7.3. GEÇİŞ SINIFLAMALARI

Geçişler alanyazında iki biçimde sınıflanmaktadır. Birinci grup sınıflamada geçişler dikey ve yatay olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. İkinci grup sınıflamada ise geçişler özellikle erken çocukluk dönemi göz önüne alınarak, gelişimsel geçişler, gelişimsel olmayan geçişler, sınıf içi geçişler/ bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişler ve günlük geçişler olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Bakkaloğlu, 2009a; Patton, 2002).

Birinci grup sınıflamada yer alan *dikey geçişler*, birey ve ailesinin zaman içinde sıralı olarak bir sistemden diğer bir sisteme geçişi olarak tanımlanabilir. Geçiş yapılan bu sistemler; hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula, ilkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye, liseden yükseköğrenime (mümkün olan durumlarda) ya da okuldan iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçiş olarak sıralanabilir. *Yatay geçişler*, çocuk ve ailesinin eş zamanlı olarak ev dışındaki farklı yerlerde ve farklı kişilerin gözetiminde sunulan hizmetlere geçişi olarak ifade edilebilir. Anne-annenin evinde kahvaltı yapma, özel eğitim kurumundan destek eğitim alma, lokantada yemek yeme, hastaneden fizik tedavi hizmeti alma, kuaförde saç kestirme, parkta bakıcıyla oyun oynama vb. yatay geçişlere örnek olarak verilebilir (Bakkaloğlu, 2009a; Patton, 2002).

İkinci grup sınıflamada yer alan *gelişimsel geçişler*, özellikle erken çocukluk döneminde yaşa odaklı, sıralı/ardışık geçişlerdir. Bu geçişler; hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçişi içermektedir. *Gelişimsel olmayan geçişler*, özel eğitim hizmeti sunan bir programdan kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü diğer bir programa geçişi içermektedir. Bu geçişler her yaş grubunda ortaya çıkabilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir öğrenci, sadece gelişimsel yetersizliği olan akranlarının katıldığı bir programdan normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği bir programa geçiş yapabilir. Özel gereksinimleri olan bireylerin hepsi gelişimsel olmayan geçişler yaşamamakta, bazen bu öğrenciler sadece özel eğitim sınıfları ya da okullarında eğitim alabilmektedirler. Bu noktada, bireyin yetersizlikten etkilenme derecesi öne çıkmaktadır. *Sınıf içi ya da bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişler*, kuruma dayalı programlarda söz konusudur. Bu tür geçişlerde öğrenciler, masa başında yapılan bir etkinlikten yer etkinliğine geçiş yapabilirler ya da hikâye okumanın yapıldığı dil etkinliğinden kesme-yapıştırmanın yapıldığı sanat etkinliğine geçiş yapabilirler. Bu geçişlerin iyi organize edilmesi, öğretmenin uygun olmayan davranışlarla daha az uğraşmasına ve olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmaya hizmet edecektir. *Günlük geçişler*, bireylerin ev dışındaki eğitimlere ya da terapilere katılırken yaşadığı geçişlerdir. Bu geçişler, anne-babanın gözetiminden çıkarak bir süreliğine (örneğin eğitim ya da terapi hizmetleri için) bir başka yetişkinin (örneğin, öğretmen, terapist vb.) gözetimine girmeyi ve tekrar anne-babanın gözetimine geri dönmeyi içermektedir (Bakkaloğlu, 2009b; Wolery, 1999). Geçişler farklı biçimlerde sınıflandırılmasına rağmen, alanyazında ilk akla gelen ve çok sayıda araştırmaya/projeye konu olan geçiş türü, öğrencilerin bir programdan diğerine geçtikleri dikey ya da gelişimsel geçişlerdir. Şekil 1'de bireylerin yaşam döngüsünde yer alan dikey geçişler, özel gereksinimleri olan bireylerin karşılaşılabileceği yatay geçişlerle birlikte verilmiştir. (Patton, 2002).

Şekil 1. Dikey ve Yatay Geçişler

↑ İleri yetişkinlik	Aile ilişkileri → Yalnız yaşam
↑ Orta yetişkinlik	Aile bakımı → Alternatif bakım Kurum yerleştrimesi → Toplumda yaşam
↑ İlk yetişkinlik	Bekar → Evli/birlikte (çocuklu) Aile ile yaşama → Yalnız/partnerle yaşama
↑ Okul Dönemi-Ortaöğretim	Özel eğitim → Genel eğitim Özel/genel eğitim → Alternatif eğitim
↑ Okul Dönemi-İlkokul	Ayrıştırılmış okul → Mahalle okulu Özel eğitim → Genel eğitim
↑ Okul Öncesi Dönem	Ev → Okul öncesi eğitim Toplumsal ortam → Özel ortam
↑ Doğum	Hastane → Ev Teknolojik/tıbbî destekli → Teknolojik/tıbbî desteksiz

Kaynak: J. R. Patton (2002). *Transition planning and life skills transition education*. İçinde C. S. Bos, & S. Vaughn (Eds.), *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Allyn and Bacon. (s. 431-457'den alınmıştır.).

7.4. GEÇİŞLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Alanyazında geçiş sürecinin temel özelliklerinin altı başlık altında ele alındığı görülmektedir (Rosenkoetter ve diğ., 1994):

Geçiş yaşam boyu süren bir süreçtir. Bütün bireyler, doğumdan ölüme kadar (bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik) yaşamları boyunca çeşitli geçiş deneyimleri yaşarlar. Özel gereksinimleri olan birey ve ailesi ise tanı ile birlikte, bu süreçte birtakım ek geçiş deneyimleri yaşar. Bu süreçte birey ve ailesinin yaşadığı ek geçiş deneyimleri; tanı konması, erken müdahale programlarından yararlanmaya başlama, özel eğitim programlarına geçme, programlar arasında geçiş yapma, terapilerden ya da toplumsal hizmetlerden yararlanma vb. olarak ifade edilebilir.

Geçişler kaçınılmazdır. Bütün bireyler içinde buldukları yaşa göre dâhil oldukları programlar içinde ya da arasında geçişler yaparlar (Rous ve Hallam, 1998). Bu geçişler, var olan hizmetlerin temel bir bileşeni olduğundan kaldırılması mümkün değildir. Buradaki temel nokta, programlar arasında yumuşak geçişlerin gerçekleşmesini sağlamaktır. Yumuşak geçişlerin gerçekleşmesinin yolu bireyi, ailesini ve geçiş yapacağı kurumdaki personeli geçiş için hazırlamaktan geçmektedir.

Geçiş aralıksız bir süreçtir. Çocuklar ve aileler, doğumdan itibaren belli aralıklarla bir programdan diğerine (örneğin, hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahaleden okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula vb.) geçiş yaparlar. Bu geçişler aralıksız bir biçimde gerçekleşir. Bir programdan diğerine sorunsuz bir geçişin olabilmesi için de bireyin, ailesinin, gönderen ve alan kurumdaki personelin ve bu süreçte rol alan herkesin bu aralıksız sürece hazırlanmaları büyük önem taşımaktadır.

Erken dönemdeki geçişler önemlidir. Erken dönemde hem ailelerin hem de çocukların geçiş konusundaki deneyimleri azdır. Erken müdahale döneminde özel gereksinimleri olan çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki davranışlara ilişkin bilgi ve beceri eksikleri bulunmaktadır. Bu dönemde ailelerin de çocuğuna nasıl davranacağı, onunla nasıl etkileşim kuracağı, onun için en uygun kurumu, eğitim programını, uzmanı seçme, yasal haklar vb. konularda bilgi ve beceri eksiklikleri olabilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı, erken dönemdeki geçişler çok daha önemli hâle gelmektedir. Erken dönemdeki geçişlerde olumlu deneyimler yaşamak, sonraki dönemde yaşanacak geçişlerde bireyin ve ailesinin kendini güvenli hissetmesini ve sürece motive biçimde katılmasını sağlayacaktır.

Geçişler değişiklikleri içerir. Programlar arası (örneğin, erken müdahaleden okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula vb.) geçişlerde birey ve ailesi için devam edilen kurum, hizmet sunan personel, çalışma takvimi, çocuktan beklentiler gibi çeşitli noktalarda değişiklikler olmaktadır. Bu süreçte bireyin ve ailesinin, eğitim ve ilgili diğer hizmetlerden yeterli ve uygun düzeyde yararlanabilmesi için yeni zorluklarla baş etmeyi öğrenmesi ve hizmetlerden yararlanabilmek için yeni ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Bu da ancak, sürece iyi şekilde hazırlanmakla mümkün olacaktır.

Geçişler genellikle streslidir. Geçişe eşlik eden değişiklikler, sürecin bir parçası olan bireyi, ailesini ve hizmet sunan personeli etkilemekte ve bu kişiler yoğun biçimde heyecan, merak, kaygı, korku, stres vb. duygular yaşayabilmektedirler. Birey; gideceği yeni okul, orada neler yapacağı, kimlerle karşılaşacağı vb. konularda bu duyguları yaşayabilmektedir. Aile; çocuğunun hizmetlere erişimi, güvenliği, okuldaki diğer çocuklarla, öğretmenle, personelle etkileşimi ve uygulanacak yeni programa çocuğunun uyumu konusunda bu duyguları hissedebilmektedir. Hizmet sağlayan öğretmen ya da uygulamacı ise öğrencinin gereksinimlerini karşılayan bir program hazırlama ve sunma, öğrencinin programda başarılı olması için yeterli öğrenme fırsatları yaratma, öğrencinin öncelikle sınıftaki ve sonrasında okuldaki diğer çocuklarla uyumunu sağlama ve sınıftaki diğer çocukların ailelerinin sınıfa yeni gelen bu öğrenciye tepkileri ve tutumları konusunda bu duyguları yaşayabilmektedir.

7.5. ÖZEL GEREKSİNİMLERİ OLAN BİREYLERİN YAŞAMINDAKİ ÖNEMLİ GEÇİŞ DÖNEMLERİ

Eğitim basamakları arasındaki geçişler öğrenciler, aileler, öğretmenler ve okul açısından hassas bir dönemdir (Steen, 2011; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Winter ve Kelley, 2008). Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimleri olan bireyler de yaşamları boyunca farklı geçiş deneyimleri

yaşarlar. Alanyazında geçiş dönemleri; hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula, ilkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye, liseden yükseköğrenime (mümkün olan durumlarda) ya da okuldan iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçişi de içine alan uzun bir süreci ifade eder. Bireyin yaşamındaki bu önemli değişim noktaları, özel gereksinimleri olan birey ve ailesi için uzun ve güzelliklerle olduğu kadar zorluklarla da doludur. Geçiş süreci, sosyal ve iletişim sorunları nedeniyle akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle etkileşimleri sınırlı olan OSB olan öğrenciler ve aileleri için çok daha zorlayıcı ve stresli olabilmektedir. Bu süreçte yaşanan deneyimler, bireyin ve ailesinin yaşamındaki en önemli dönüm noktaları olarak ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2009a; Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd, 2004; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering ve Kohler, 2009; www.ops.org/sped/transition.html). Bireyin yaşamında farklı geçiş noktaları olmakla birlikte, alanyazındaki çalışmaların özellikle okul öncesi geçişler ve toplumsal yaşama geçişler konusunda yoğunlaştığı görülmektedir.

7.5.1. Okul Öncesi Geçişler

Geçiş süreciyle ilgili çalışmalara ABD’de yürütülen araştırmalar ve çalışmalar yön vermiştir. ABD’de yürütülen bu çalışmalar sonunda, geçiş sürecinde gönderen ve alan programlar arasında iş birliği olması, geçişlerin planlanması ve geçişte rol alan tüm paydaşların sürece hazırlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Geçiş çalışmalarının odak noktasını; çocuğun sahip olduğu becerilerle en iyi uyuşan programın seçilmesi, çocukların, ailelerinin, kurumların ve bu kurumlarda hizmet sunan personelin geçiş sürecindeki gereksinimleri, çocuğun, ailenin ve geçiş yapılacak kurumda hizmet sunan personelin geçiş sürecine hazırlanması ve yapılacak çalışmaların planlanması, bu süreci başarılı biçimde atlatabilmek için neler yapılacağı ve geçiş politikalarının belirlenmesi oluşturmuştur (Repetto ve Correa, 1996).

ABD’de yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA), eyaletlerin 0-3 yaş arasındaki çocuklar için erken müdahale programları hazırlamasını, okul öncesi dönemdeki çocukların aldıkları hizmetlerin genişletilmesini ve her aileyle Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP) hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. ABD’de erken müdahale, yetersizlik tanısı alan tüm bebekler ve küçük çocuklara yardım edebilmek için planlanmıştır. Erken müdahale programı, tüm eyaletlerde uygulanmakta ve Eyalet Yönetim Ajansı tarafından koordine edilmektedir. Bu sistem içerisinde erken çocukluk döneminde yetersizliği bulunan çocuklar 45 gün içerisinde tanılanmakta ve BAHP ekibi tarafından bir programa yerleştirilmektedir. Aileler 45 gün içerisinde bir toplantıya çağırılarak hakları konusunda bilgilendirilmektedirler. Ayrıca, hazırlanan BAHP’lar ailelerin konuştukları ana dillerinde (gereksinim duyuluyorsa işaret dilinde) hazırlanmaktadır. Bu süreçte aileye bir servis koordinatörü atanmakta ve çocuğun doğal ortamı içerisinde alması gereken eğitimler planlanmaktadır. Her altı ayda bir BAHP toplantıları düzenlenerek çocuğun gelişimi takip edilmektedir. BAHP, çocuk üç

yaşına gelene kadar yılda bir kez düzenlenerek hazırlanmaktadır. Çocuk üç yaşına gelmeden en az üç ay (90 gün) önce IDEA'nın B bölümüne geçiş yapabilmesi için geçiş toplantıları planlanmakta ve erken müdahaleden okulöncesine geçiş için gerekli düzenlemeler BAHP içerisine alınmaktadır (Repetto ve Correa, 1996; www.idea.ed.gov). Denkyirah ve Agbeke (2010) OSB olan çocuklar için geçişten en az altı ay (180 gün) öncesinden bu hazırlıklara başlanması gerektiğini belirtmektedirler. Özel eğitim alanında 1980'li yıllarla hareketlenip sonraki yıllarda ivme kazanan çalışmalar sayesinde özel gereksinimleri olan bireylere ve ailelerine sunulan hizmetlerin türünde, yoğunluğunda ve niteliğinde önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler, özel gereksinimleri olan bireyler ve aileleri için geçişlerin planlanmasını bir zorunluluk haline getirmiştir.

Türkiye'de ise özel eğitim alanında geçiş konusundan 2000'li yılların başlarında söz edilmeye başlanmıştır. Bu konudaki araştırmalar ise hâlâ sınırlı sayıdadır. Ülkemizde okul öncesi geçişler konusunda uygulamalı araştırma sayısı çok sınırlıdır (Bakkaloğlu, 2008b) ve ağırlıklı olarak paydaşlarının görüşlerinin belirlendiği araştırmalar yürütülmüştür (Bakkaloğlu, 2008a; Bakkaloğlu, 2013; Kargın Akçamete ve Baydık, 2001; Tuş ve Çifci Tekinarıslan, 2013). Ne yazık ki ülkemizde özel eğitimle ilgili mevzuatta geçiş konusunda yasal düzenlemeler bulunmamaktadır. Özel gereksinimleri olan çocuklara sunulan hizmetler, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ve 2000 yılında yürürlüğe giren ve 2012 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. Yönetmelikte 0-36 ay arasındaki özel gereksinimleri olan çocuklara "Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri" adıyla sunulan hizmetler, ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla yürütülmektedir. Yönetmelikte 37-72. ay arasındaki özel gereksinimleri olan çocuklara ise hizmetler "Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri" adıyla sunulmaktadır. Yönetmelik ile yaş aralığı 37-72. ay olan çocukların okul öncesi eğitim almaları zorunlu hâle getirilmiş ve bu eğitimin öncelikle kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürülmesi esas alınmıştır. Yasal düzenlemelerde ABD'de olduğu gibi bu iki hizmet türü arasındaki geçiş konusunda net bir hüküm ve açık bir yaptırım olmadığı için farklı uygulamalar söz konusudur. Örneğin özel gereksinimleri olan çocukların bir kısmı okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma hizmetlerinden yararlanırken bazıları okul öncesi eğitim sunan özel eğitim kurumlarından hizmet almaktadır. Bunun yanı sıra, bazı çocuklar sadece bireysel özel eğitim hizmeti alırken bazıları hem özel eğitim hem de okul öncesi eğitim hizmeti almak için aynı anda iki kurumdan birden yararlanmaktadır. Ne yazık ki bu süreçte bazı çocuklar ise ne özel eğitim ne de okul öncesi hizmetlerine ulaşabilmektedir. Sonuç olarak, ülkemizde özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesi programlara ne zaman ve nasıl geçiş yaptığı ve bu geçiş sürecinde hangi işlemlerin, kimler tarafından, nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgi bulunmamakta; bu süreç genellikle sistematik olmayan şekilde ailelerin bireysel çabalarıyla yürütülmektedir (Bakkaloğlu, 2013).

Özel gereksinimi olan bir çocuk, altı yaşına gelmeden önce aldığı hizmetlerde değişime neden olacak birkaç geçiş deneyimi yaşar. Erken çocukluk dönemindeki bu geçiş noktaları; alanyazında

hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına, erken müdahale programından okulöncesine (3 yaş) ve okul öncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula (5-6 yaş) geçiş olarak ifade edilmektedir. Bu dönemdeki geçiş noktalarından en az ikisi eğitimle ilişkilidir (Brandes ve diğ., 2007; Rosenkoetter ve diğ., 1994; Westling ve Fox, 2009).

Hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına geçiş: Aileye bir bebeğin katılması, ailenin yaşamını ve hayatındaki dengeleri değiştiren önemli bir etmendir. Aileler çocuklarının doğumuyla birlikte birçok geçişin yaşandığı yeni bir yaşama adım atarlar. Hastaneden eve geçiş sürecinde; bebeğin bakımı, beslenmesi, sağlığı ile ilgili gereksinimlerinin karşılanması ve ilgili hizmetlere ulaşılabilirlik vb. pek çok konu ebeveynler için ciddi bir endişe ve stres kaynağıdır (Sivrikaya ve Çıfci Tekinarslan, 2013; Westling ve Fox, 2009). Ailenin yeni üyesi özel gereksinimleri olan bir bebek olduğunda ise yaşanan kaygı ve stresin boyutları çok daha ileri boyutlara ulaşabilmektedir. Bu durumda aile, bebeğin sağlığı, bakımı, beslenmesi ile ilgili gereksinimlerinin karşılanması, erken müdahale hizmetleri ve ilgili diğer hizmetlere ulaşılabilirlik açısından çok daha belirgin bir yardıma ve sosyal desteğe gereksinim duyacaktır. Bu dönemde özel gereksinimleri olan bebeğe ve ailesine yönelik programlar, genellikle çocuğun ve ailenin doğal çevresi olan evde ya da kurumda hazırlanan BAHP çerçevesinde yürütülmektedir. Bu süreçte özel gereksinimleri olan bebeğin sağlık sorunları varsa aile başka geçiş noktaları da yaşayabilir. Örneğin, sağlık hizmeti alınan bir hastaneden diğerine geçmek, personel değişikliği, ilişkide olunan birim ve kişi sayısının artması vb. pek çok konu bebek ve ailesi için başka geçiş noktalarını oluşturmaktadır. Bebek ve ailesi için ilk geçiş deneyiminin yaşandığı bu dönemde aileye destek sağlayacak bir personel atanması, ailenin değişimlere daha kolay ayak uydurmasını ve bu süreçte karşılaştığı sorunlarla daha kolay baş etmesini sağlayacaktır. Bu dönemde bazı bebekler, hastaneden eve geldikten sonra evde hizmet alırken, bazıları ise kurum-merkezli bir eğitim programına, günlük bakım ya da çocuk bakım merkezine devam edebilirler (Wolery, 1999).

Erken müdahale programından okul öncesi programına geçiş: Erken çocukluk dönemindeki ikinci önemli geçiş noktası, erken müdahale programından okul öncesi programına geçiştir. 0-3 yaş arasındaki çocuklara yönelik programlar, genellikle çocuğun ve ailenin doğal çevresi olan evde ya da kurumda ve hazırlanan BAHP çerçevesinde yürütülmektedir. Çocuk üç yaşına geldiğinde okul öncesi programına kayıt yaptırabilmektedir. Bu değişiklikte çocuk, ev merkezli ve aile odaklı hizmetlerden kurum merkezli ve çocuk odaklı hizmetlere geçiş yapmaktadır. Bu süreçte hizmet sunum biçimindeki (bireysel eğitimden grup eğitimine geçiş), müfredattaki, mekândaki, yetkili kurumlardaki (sağlık kurumu yerine eğitim kurumu gibi) ya da çocuğun çevresinde bulunan bireylerdeki değişiklikler ailenin endişelerini arttırabilmektedir (Fowler, 1988; Hanson, 1999; Podvey, Hinojosa ve Koenig, 2010; Quintero ve McIntyre, 2010). Bu dönem, çocuk için gelişimsel açıdan aile içinse önemli karar noktalarını göstermesi açısından önemli bir dönemdir. Dolayısıyla, bu dönemde özel gereksinimleri olan çocukların ve ailelerinin geçişlerini kolaylaştırabilmek için gereken desteklerin sağlanması daha da önem kazanmaktadır. Ancak alanyazında bu döneme ait geçişlere odaklanan sınırlı sayıda

çalışmanın olduğu ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2009a; Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig ve Brennan, 2000).

Erken eğitime verilen değer arttıkça tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi eğitimden giderek daha fazla sayıda çocuk yararlanmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimleri olan çocuklar için de yaşamsal önem taşımaktadır (Guralnick, 2001; Kemp, 2003). Özel gereksinimleri olan çocuklar açısından okul öncesi programlarının genel amacı, bu çocukları genel eğitim programlarına hazırlamaktır (Bakkaloğlu, 2009b; Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990; Hains, 1992; Rule, Fiethcl ve Innocenti, 1990). Bu amaçla bağlantılı olarak, özel gereksinimleri olan çocuklar için okul öncesi programdan anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş süreci daha da önem kazanmaktadır (Bakkaloğlu, 2009b).

Okul öncesi programından anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş: Erken çocukluk dönemindeki son geçiş noktası, okul öncesi programdan anasınıfına ve/veya ilkokula geçişin yaşandığı dönemdir. Akademik çalışmalarla tanışılan bu dönem, çocuklar için temel bir yaşam değişikliği (Bakkaloğlu, 2009a) iken, anne-babalar ve öğretmenler için de endişe verici bir süreçtir (Winter ve Kelley, 2008). Anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş, temel olarak mekân değişikliği gibi görünse de öğretmenlerin beklentilerinin değiştiği (Bakkaloğlu, 2009a), çocuklardan bilişsel ve okuryazarlığa yönelik becerilerin (Winter ve Kelley, 2008), iletişim, sosyal etkileşim ve bağımsız çalışma, yönergelere uyma, paylaşma vb. çeşitli sosyal becerilerin beklendiği bir dönem olmaktadır (Halle, Hair, Wandner ve Chien, 2012; Janus, Lefort, Cameron ve Kopechanski, 2007; Morrison, 2011; Şahin ve diğ., 2013).

Okul öncesi sınıflarıyla karşılaştırıldığında, anasınıfı ve/veya ilkokulda uygulamalar açısından bazı farklılıklar söz konusudur. Örneğin sınıf mevcutlarının daha az olduğu okul öncesi eğitim döneminde etkinlikler, uygulamalar ve sınıf içi ilişkiler daha rahat, esnek ve özgürken, ilkokul dönemindeki uygulamalar daha standartlaştırılmış programlara dayalı (Webber ve Scheuermann, 2008), öğretmen merkezli ve akademik başarıya endekslidir. Bu farklılıklar, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş yapan çocuklar için oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Kotaman, 2009).

Geçiş planlamaları, çocukları ve aileleri karşılaştıkları farklılıklara hazırlayarak, geçişin yumuşak ve sıkıntısız bir şekilde atılmasını desteklemeye hizmet eder (Winter ve Kelley, 2008). Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş sürecinde belli noktalara dikkat edilmesi yararlı olacaktır: Öncelikle okul öncesi programlarıyla ilkokul programlarının birbiriyle tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Bu tutarlılığı sağlamak, öğrenci için ilkokula hazırlık sürecini daha anlamlı kılarken, aynı zamanda öğrencinin devam edeceği programa yumuşak ve sorunsuz bir geçiş yapmasını sağlayacaktır (McTurk, Lea, Robinson, Nutton ve Carapetis, 2011).

İlkokula hazırlık ve geçiş sürecinin yumuşak ve sorunsuz gerçekleşmesindeki en önemli öğelerden biri de öğretmendir (Morrison, 2008). Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin çeşitli konularda birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunmaları ve eğitim felsefelerinde bir tutarlılık

oluşturmaları, en az eğitim programlarının tutarlılığını sağlamak kadar önemli bir etmendir (Kayılı ve Arı, 2011; Morrison, 2008; Şahin ve diğ., 2013). Programlar arasında ve öğretmenlerin görüşlerinde tutarlılık sağlanması, geçiş sürecine olumlu bir katkı sağlayacaktır.

7.5.2. Okul Dönemindeki Geçişler

İlk ve ortaöğretimi (ilkokul, ortaokul ve lise) kapsayan 6-18 yaş arasındaki dönemde öğrenciler formal okul programları aracılığıyla eğitimlerini sürdürmekte ve bu programlar arasında geçiş yapmaktadırlar. Okul dönemindeki geçişler, tüm öğrenciler için en az okul öncesi ve toplumsal yaşama geçişler kadar önemlidir. Bu dönemdeki geçişler, öğrencinin toplumsal yaşama geçişini kolaylaştıracak önemli değişiklikleri içermektedir (Bakkaloğlu, 2009b).

İlkokula başlamak, her çocuğun ve ailenin yaşamındaki en önemli kilometre taşlarından biridir. İlkokula başarılı bir geçiş yapmak ve okuldaki ilk olumlu deneyimler, öğrencinin sonraki eğitim yaşantılarına olumlu katkılar sağlayacaktır. Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin %16'sının birinci sınıfa geçişte önemli sorunlar yaşadıklarını, yarısının ise bazı sıkıntıları olduğunu dile getirmişlerdir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000).

Bu sıkıntıları azaltmak ve öğrencilerin ilkokula başarılı bir geçiş yapabilmelerini sağlamak için onların bu sürece hazır olup olmadıklarını değerlendirmek gerekmektedir. Öğrencinin takvim yaşından çok duygusal, psiko-sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişim alanlarındaki hazırbulunuşluğunun, güçlü ve zayıf yönlerinin, davranışlarının sınıfın akademik ve davranışsal gereklerine uygunluğunun değerlendirilmesi başarılı bir geçiş için anahtardır (Farran, 2011; McTurk ve diğ., 2011; Yeboah, 2002). Bu konuda West, Germino-Hausken ve Collins (1993)'in yaptıkları bir çalışma, birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde gereksinimlerini ve duygularını uygun şekilde sözel olarak ifade etme, yeni etkinliklere merak ve istek duyma, etkinliklere katılma ve tamamlama, bireysel ya da grupta çalışma gibi becerileri önemsediklerini ve göz önünde bulundurduklarını ortaya koymuştur.

Normal gelişim gösteren bazı akranları gibi özel gereksinimleri olan çocuklar da ilkokula geçişte sorunlar yaşayabilmektedirler. Bunun temel nedenleri; hizmet sunum biçiminin ve programların farklılaşması, akademik ve davranışsal beklentilerin yükselmesi, öğrenciden daha üst düzey iletişim ve sosyal becerilerin beklenmesi vb. olarak özetlenebilir. Bunun yanı sıra, anne-babanın geçiş sürecine yetersiz katılımı, öğretmen tutumları, önceliklerin farklılaşması, geçiş sürecinde rol alan paydaşların iletişim ve işbirliğindeki eksiklikleri de süreci olumsuz biçimde etkileyen etmenler olarak sıralanabilir (Bakkaloğlu, 2009b; Halle ve diğ., 2012; Morrison, 2011; Kotaman, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008; Winter ve Kelley, 2008).

İlkokuldan ortaöğretime geçiş süreci, hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklı deneyimler içermektedir. Bu dönemde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak sahip olduğu özellikler hızlı bir değişim göstermektedir (Berk, 1998). Bu dönem

aynı zamanda, gelişimsel olarak ön ergenlik evresine denk gelmektedir. Ergenlikle birlikte öğrenciler karşı cinsle ilgi duymaya, onlarla daha fazla iletişim kurma isteği göstermeye başlayabilirler (Carter, Clark, Cushing ve Kennedy, 2005). Akranların, farklı gelişen bireylere yönelik tutum ve davranışları, bu sürecin sağlıklı olarak yönetilmesinde büyük önem taşımaktadır (Akos, 2002).

Bu dönemde özel gereksinimleri olan öğrenciler genellikle daha koruyucu bir çevreden daha az koruyucu ve fazla bağımsızlık isteyen bir çevreye geçiş yapmaktadırlar. Bu geçişle birlikte, öğrencilerin çevreleriyle daha karmaşık etkileşimler kurmaları gerekmekte; bu durum, öğrencinin daha önce karşılaşmadığı türde zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Landmark, Song ve Dalun, 2010; Mazzotti, Rowe, Cameto, Test ve Morningstar, 2013). Bunun yanı sıra, ortaöğretim döneminde öğrencinin bulunduğu ortam, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri değişebilmekte ve öğrencinin iletişimde bulunmak durumunda olduğu öğretmenlerin sayısı artmaktadır (Bakkaloğlu, 2009b).

Sıralanan bu sorunların önlenmesi ya da daha düşük seviyelerde yaşanması için ilkokuldan ortaöğretime geçiş hazırlıkları sırasında, öğrenciye olası ortamlara ilişkin olarak mümkün olduğunca fırsat sunulması, benzetim çalışmaları yapılması, olumlu aile ve akran desteği sağlanması, sosyal ve iletişim davranışları konusunda ek destekler sunulması gibi önleyici ve destekleyici hizmetler sağlanmasıyla başarılı bir geçişi gerçekleştirmek mümkün olacaktır (Akos, 2002; Olson ve Platt, 2000; Sittlington ve diğ., 2010).

7.5.3. Kariyer Eğitimi

Kökenini genel eğitimden alan kariyer eğitimi, bireyin öğrenci, çalışan, aile üyesi ve vatandaş gibi yetişkinlik yaşamındaki farklı rollere hazırlanmasını içeren bir eğitim sürecidir. Bu süreçte öğrenciye meslekî becerilerin yanı sıra, yaşamsal ve kişisel-sosyal becerilerin de kazandırılması hedeflenir. Özel gereksinimleri olan bireyler için bu sürecin gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin öğretimini hedefleyecek biçimde kapsamlı bir şekilde hazırlanması son derece önemlidir. Kariyer eğitiminin özel gereksinimleri olan öğrenciler için ilkokul döneminde başlatılması ve öğrenim yaşamları boyunca sürdürülmesi önerilmektedir (Bakkaloğlu, 2009b; Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton, 2002).

Kariyer eğitiminde yaygın olarak Brolin tarafından geliştirilen ve üç müfredat alanını içeren bir model kullanılmaktadır. Bu müfredat alanları; günlük yaşam becerileri, kişisel-sosyal beceriler ve meslekî rehberlik/hazırlıktan oluşmaktadır. Model bu üç müfredat alanındaki yeterlikleri, deneyimleri ve aşamaları içermektedir. Kariyer eğitimi birbiriyle ilişkili dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki, kariyer farkındalığıdır. Kariyer farkındalığı, ilkokul birinci kademedede başlamakta, bu dönemde öğrencinin iş ve çalışma kavramının farkına varması amaçlanmaktadır. İkinci aşama kariyer keşfidir. Kariyer keşfi, ilkokul ikinci kademedede yer almakta, bu dönemde öğrencinin toplumsal yaşam ve mesleklere ilişkin ilgilerini ve yeteneklerini keşfetmesi amaçlanmaktadır. Üçüncü aşama kariyer hazırlığıdır. Kariyer hazırlığı, ortaöğretim düzeyinde vurgulanmakta, bu dönemde öğrencinin

kariyeriyle ilgili karar vermesi ve öğrenciye buna yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dördüncü ve son aşama kariyer özümlemesidir. Kariyer özümlemesi, ortaöğretim sonrasında yer almakta, öğrencinin ortaöğretim sonrasında eğitime devam etmesini ve toplumsal yaşama uyum sağlamasını amaçlamaktadır (Bakkaloğlu, 2009b; Beirne-Smith ve diğ., 2002).

7.5.4. Okuldan İş, Meslek ve Toplumsal Yaşama Geçişler

Bireyin yaşamındaki önemli ve kaçınılmaz geçiş noktalarından biri de okul yaşamından toplumsal yaşama geçişin gerçekleştiği dönemdir. Ön ergenlik döneminden başlayıp 20'li yaşların ortalarına kadar geçen bu dönem, tüm gençler için sıklıkla hayatın ileriki dönemlerine ilişkin fırsatların değerlendirildiği, seçimlerin yapıldığı, kararların alındığı, belirsizliklerle dolu ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı karmaşık bir dönemdir. Bu dönemde gençler zorunlu eğitimlerini tamamlayıp yükseköğrenime devam etme ya da çalışıp para kazanmaya başlama konusunda bir yol ayırmadadırlar. Dolayısıyla, okuldan yetişkinliğe geçiş süreci bireyin yaşamındaki değişimler ve belirsizliklerle bağlantılı olarak bireyde heyecan, kaygı, stres, telaş gibi duygu durumlarında iniş çıkışların sık yaşandığı zorlu bir dönem olarak tanımlanabilir. Yetişkinliğe geçiş, bireye ayrıcalıklar getirmekle birlikte, farklı sorumluluklar da yüklemektedir. Bu süreçte bireyin toplumsal yaşamdan doyum sağlaması için hem bir dizi karmaşık beceriyi kazanması ve yerine getirmesi hem de yetişkinliğe başarılı biçimde geçiş yapması gerekmektedir (Ergenekon, 2012).

Yetişkin olarak bireyin toplumda yerine getirmesi gereken belli davranışlar vardır. Yetişkinlik; ücretli bir iş, yasal ve sivil haklarla betimlenen kişisel özerklik, arkadaşlık, sosyal ilişkiler, aile rolleri ve sorumlulukları anlamına gelmektedir. Temelde kişisel bir gelişim süreci olmasına rağmen, yetişkinlik statüsünün geniş yelpazede yer alan yasal ve sosyal göstergeleri vardır. Yasal göstergeler; seçme ve seçilme hakkı, askerlik yapma, mali sorumluluklar alma, sürücü belgesi edinme, evlilik ve aile sorumluluğunu üstlenme gibi bileşenleri içermektedir. Sosyal göstergeler ise ailenin yanından ayrılarak ayrı bir yaşam kurma, bağımsız bir birey olma, iş sahibi olma ve para kazanma gibi bileşenleri kapsamaktadır (Bakkaloğlu, 2009a).

Okuldan iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçiş dönemi; birey, ailesi ve yakın çevresi için genellikle streslidir. Özel gereksinimleri olan bireyler söz konusu olduğunda, bu süreç çok daha karmaşık ve zordur. Bu süreçte özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşama başarılı bir geçiş yapabilmeleri için hem mevcut okul programlarında hem de yetişkin yaşama hazırlama programlarında özel bir uğraşıya gereksinim vardır (Wehman, 1996). Özel gereksinimleri olan bireylerin beceri yetersizlikleri, düşük aile beklentileri, toplumsal önyargılar, aşırı koruma çabaları, olanakların eşitsizliği, sınırlı destek ve yasal düzenlemelerin yetersizliği gibi pek çok etmen bu süreci daha da zorlaştırmakta ve bu bireylerin okuldan toplumsal yaşama başarılı bir geçiş yapmalarını ve bir iş edinmelerini engellemektedir (Newton, Olson ve Horner, 1995; Sitlington ve diğ., 2010;

Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007; Stewart, 2009; Stewart, Freeman, Law, Healy, Burke-Gaffney, Forhan, Young ve Guenther, 2013; Winn ve Hay, 2009).

ABD’de özel gereksinimleri olan bireylerin okuldan işe geçiş süreciyle ilgili olarak dikkat çekici yetişkinlik araştırmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda araştırmacılar, özel gereksinimleri olan gençlerin okuldan mezun olduktan sonra neler yaptıkları, yetişkin olarak nasıl yaşadıkları, sorunlarına çözüm bulmak için neler yapılması gerektiği vb. konularda ayrıntılı veriler toplamışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen veriler özel gereksinimleri olan bireylerin; iş bulmada güçlükler yaşadıklarını, alt düzeyde işlerde çalıştıklarını, işte kalma/işe devam etmede güçlükler yaşadıklarını, çok azının ortaöğretim sonrası eğitime devam edebildiğini, bağımsız yaşayamadıklarını, sınırlı sosyal yaşamları olduğunu, toplumsal yaşama çok az katıldıklarını, okul sonrası yetişkinlik hizmetlerine ve eğitime ulaşmada güçlükler yaşadıklarını ve büyük bir çoğunluğunun işsiz olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, okuldan toplumsal yaşama geçiş konusunu özel eğitim alanının öncelikli konularından biri haline getirmiş, hatta geçiş kavramı neredeyse okuldan toplumsal yaşama geçişle eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bakkaloğlu, 2009a).

Türkiye’de ise geçiş konusu yasal düzenlemelerde yer almadığı için ne yazık ki okulların ve politika yürütücülerin gündeminde de henüz tam olarak yerini bulmamıştır. Yetişkinliğe geçiş, özel eğitim alanında çalışan araştırmacıların da 2000’li yıllarla birlikte dikkatini çekmeye başlamıştır. Tıpkı okul öncesi geçişler gibi ülkemizde yetişkinliğe geçiş konusunda da uygulamalı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Cavkaytar, 2012; Değirmenci, 2010; Topsakal ve Düzkantar, 2010; Yücesoy, 2006). Yetişkinliğe geçiş konusundaki araştırmaların ağırlıklı olarak paydaşların görüşlerini belirlemeye dayalı olarak yürütüldüğü görülmektedir (Baran ve Cavkaytar, 2007; Gündoğdu, 2010; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008). Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin iş ve meslek eğitimi, işe yöneltme, yerleştirme ve izleme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sürdürülen hizmetler, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) esaslarına dayalı olarak yürütülmektedir. Bu kapsamda gelişimsel yetersizliği (OSB ve/veya zihin yetersizliği olan bireyler) olan bireylere sunulan meslekî eğitim hizmetleri MEB tarafından açılan iş okulları ve iş eğitim merkezlerinde sürdürülmektedir. İş okulları, ilkokulu tamamlayan, genel ve meslekî ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 21 yaşından gün almamış özel gereksinimleri olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmeyi, topluma uyumlarını sağlamayı, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan okullardır. İş eğitim merkezleri ise zorunlu öğrenim çağı dışında kalan ve genel eğitim programlarından yararlanamayacak durumdaki özel gereksinimleri olan bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmeyi, topluma uyumlarını sağlamayı ve iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmayı amaçlayan farklı konu ve sürelerde düzenlenen meslek kurslarını, resmî ve özel yaygın eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, 2010). Sonuç olarak, ülkemizde özel gereksinimleri olan çocuklar için her kademedeki geçiş süreciyle ilgili açık

ve net bir yasal düzenleme bulunmamakta ve bu geçişler ailelerin ve alanda çalışan öğretmenlerin/uygulamacıların kişisel çabalarıyla yürütülmektedir.

Bireyin zorlu geçiş dönemlerini sorunsuz ve/veya en az sorunla atlatabilmesi, kesintisiz biçimde yoluna devam edebilmesi ve planladığı hedefe ulaşabilmesi için bazı düzenlemelere gereksinim vardır. Bireyin yaşadığı geçişler için yapılacak planlamalar ve düzenlemeler, birer “köprü” görevini üstlenerek, bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasına ve güvenli bir biçimde yoluna devam etmesine olanak sağlar. Özel gereksinimleri olan bireyler söz konusu olduğunda, geçiş süreci ve bu sürecin planlanması daha da önem kazanmaktadır. Uluslararası alanyazında geçiş süreci ve planlamalarla ilgili çok sayıda uygulama ve çalışma yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise geçiş sürecine ilişkin yasal bir düzenleme ve zorunluluk bulunmamaktadır. Bu noktada, öncü çalışmalar olarak nitelendirilebilecek bu çalışmaların ülkemizde geçiş hizmetleri konusunda bir bakış açısı oluşturması ve politikalar geliştirilmesine hizmet etmesi umulmaktadır. İzleyen bölümde kritik geçiş dönemlerinde bu planlamaların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

7.6. GEÇİŞ PLANLAMALARI

Geçiş dönemlerinde öğrenciye, aileye, programa, öğretmenlere/uygulamacılara ve okula ilişkin özellikler geçiş sürecini etkilemektedir (Rous ve Hallam, 2012). Bu süreçte kullanılacak etkili stratejiler arasında sürece ailelerin katılımının sağlanması, ailelerin gereksinimlerinin ve önceliklerinin belirlenmesi, öğrencinin yeni ortama hazırlanması, hizmet sunanlar arasında bilgi paylaşımının ve işbirliğinin olması ve hizmetlerdeki devamlılığın sağlanması yer almaktadır (Bruns ve Fowler, 2001; King, Baldwin, Currie ve Evans, 2006; Pang, 2010). Bu noktada geçiş planlamasının amacı, hizmetlerin ve desteklerin sürekliliğini en üst düzeye çıkararak hizmetlerdeki kesintiyi ve değişen hizmetler, yerler ve personelin neden olduğu rahatsızlıkları en aza indirerek geçiş sürecinde maruz kalınan stresi azaltmaktır. Yazılı bir plan, sorumlulukların ve rollerin tanımlanmasını ve ilgili bütün paydaşların kapsanmasını garanti altına almaktadır. Bu plan, sistematik olarak programa bireyi ve aileyi yönlendirme yollarını birleştirmeli ve yeterlilik ve güvenlik oluşturmada birey ve aileyi destekleme yöntemlerini belirlemelidir. Plan, ilgili katılımcıların rollerine ve sorumluluklarına, zaman çizelgesine, kurumlar arasında paylaşılacak bilgiye, aile katılımını sağlayan belirgin mekanizmalara, bireyin değerlendirmesinde tekrarları azaltan işlemlere ve en az kısıtlayıcı çevreye ilişkin bilgiyi içermelidir (Fox, Dunlap ve Cushing, 2002).

7.6.1. Okul Öncesi Dönemde Geçişlerin Planlaması

Özel gereksinimleri olan çocuklar erken çocukluk döneminde, aldığı hizmetlerde değişikliğe neden olacak birkaç geçiş deneyimi yaşarlar (Rosenkoetter ve diğ., 1994; Westling ve Fox, 2009). Yeni bir programa geçerken karşılaşılan değişiklikler, bazen çocuk ve ailenin aldığı hizmetlerin niteliğinin azalmasına ya da yitirilmesine yol açabilir. Öğrenciyi gönderen ve alan kurumlar arasındaki

yetersiz iş birliği, kurumlar arası uygunluk ölçütlerindeki, her iki kurumda uygulanan programların uyumundaki ve kullanılan öğretim yöntemlerindeki farklılıklar vb. pek çok etmen öğrencinin uyumunu ve dolayısıyla yeni beceriler edinmesini, ailenin de kendisine sunulan hizmetlerden yararlanmasını etkileyebilmektedir. Sıralanan bu sorunları en aza indirmenin yolu geçişlerin planlanmasından geçmektedir (Stoner, Angell, House ve Bock, 2007; Wolery, 1999).

Geçiş planlamalarının amacı, yeni ve eski program arasında bir köprü sağlayarak, çocuğa ilişkin olumlu çıktıları en üst düzeye çıkarmak, çocuk ile ailesinin yeni ortama en kısa sürede başarılı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştırarak stresi azaltmak, hizmetlerin sürekliliğini sağlamaktır (Branson ve Bingham, 2009; Janus ve diğ., 2007; Wolery, 1999). Geçiş planlaması, çocuk ve ailenin bir programdan diğerine yumuşak ve başarılı bir geçiş yapabilmesi için bir dizi işin ardarda ya da eş zamanlı olarak yerine getirilmesini gerektirmektedir. Bu işler; çocuğu alan program ile bağlantı kurma, gönderme işlemlerini başlatma, olası programları ziyaret etme, çocuğun değerlendirme bilgilerini güncelleme, aileyi BEP geliştirme toplantısına hazırlama ve çocuk hakkındaki tüm bilgileri alan programa aktarma olarak sıralanabilir. Bunlara ek olarak, geçiş planında süreçte yer alan paydaşların rol ve sorumlulukları, çalışma takvimi, kurumlar arasında paylaşılacak bilgi, aile katılımını sağlama yolları çocuğun değerlendirilmesinde tekrarları azaltacak işlemler ve çocuk için en az kısıtlayıcı ortama ilişkin bilgiler yer almalıdır (Westling ve Fox, 2009).

Geçiş planlamasından beklenen yararı elde etmek için süreç içinde aşağıda yer alan bazı noktaları göz önünde bulundurmakta yarar vardır:

- ▶ Planlamalar kapsamlı olmalıdır.
- ▶ Planlamalar, çocuk ve aile yeni programa geçmeden en az üç ay (90 gün), OSB'li çocuklar için en az altı ay (180 gün) önceden başlamalıdır.
- ▶ Geçiş planlaması, hem kurum içinde hem de kurumlar arasında yapılmalıdır.
- ▶ Gönderen ve alan kurumlar arasında ortak planlamalar yapılmalıdır.
- ▶ Gönderen ve alan kurumlarda gözlemler yapılmalıdır.
- ▶ Bireysel gereksinimlere yanıt verebilmek için uygulamalarda esnek olunmalıdır.
- ▶ Geçiş sürecinde yer alan paydaşların rol ve sorumlulukları belirlenmelidir.
- ▶ Paydaşların geçişe ilişkin bilgi ve beceri gereksinimleri belirlenmeli ve bunları tamamlamaya yönelik planlamalar yapılmalıdır.
- ▶ Paydaşlar iş birliği içinde çalışmalıdır.
- ▶ Gönderen ve alan kurumlar arasında bilgi paylaşımı sağlanmalıdır.
- ▶ Kurumlar arası iletişimde güven ilişkisi kurulmalı ve güven duygusu artırılmalıdır.

- ▶ Çalışma takvimi oluşturulmalı ve takvime harfiyen uyulmalıdır.
- ▶ Geçiş sürecinde belirlenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilmek için yeterli zaman ve kaynak ayrılmalıdır.
- ▶ Aileler çocuklarının haklarını savunmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.
- ▶ Olası aksaklıkları önlemek ve fırsat eşitliği için geçiş politikaları ve süreç sürekli gözden geçirilmelidir.
- ▶ Çocuğun özellikleri, sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışlar belirlenmelidir.
- ▶ Çocuğa akademik ya da akademik hazırlık becerilerinden çok sosyal, davranışsal ve işlevsel beceriler (sosyal, iletişim, öz bakım, problem çözme, görevlere ilişkin beceriler vb.) kazandırılmalıdır (Bruder ve Chandler, 1993; Rosenkoetter ve diğ., 1994; Rous ve Hallam, 1998).

Özel gereksinimleri olan birey ve ailesi için geçiş sürecinin kolaylaştırılmasının yolu, belirtilen noktaları göz önünde bulundurarak yapılacak bir geçiş planlamasından geçmektedir. Sürece ilişkin planlamalar ve gerekli düzenlemeler yapılmadığında ve/veya iyi yönetilemediğinde, hem özel gereksinimleri olan birey hem de ailesi için çeşitli güçlüklerin yaşanması söz konusu olabilmektedir.

7.6.2. Okul Döneminde Geçişlerin Planlanması

Okulöncesinden ilkokula, ortaokula ve sonrasında ortaöğretime geçişler, öğrencinin okul yaşamını ve buna bağlı olarak da geleceğini planlamaya ilgili kararların alındığı bir dönemdir. Bu dönem ayrıca, ergenliğe geçişle birlikte öğrencide fiziksel, duygusal, psiko-sosyal, zihinsel, davranışsal vb. alanlarda çeşitli değişimlerin (Yeboah, 2002), kararsızlıkların ve duygusal iniş çıkışların da yaşandığı zorlu bir dönemdir. Çocukları bu zorlu ve karmaşa dolu dönemi yaşarken, aileler de bu süreçte en az çocukları kadar zorlanmaktadır. Bu dönemde öğretmenlerin tutumları, öğretimsel öncelikleri, aileyle kurdukları iletişim vb. pek çok etmen süreç üzerinde etkilidir.

Ortaöğretimden mezun olmadan önce tüm öğrenciler gibi özel gereksinimleri olan öğrencilerin de yetişkinlik yaşamında kendilerinden beklenen farklı rollere hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimleri olan öğrencileri aktif, üretici bireyler olarak topluma kazandırabilmek için çok fazla emek ve zaman harcamak gerekmektedir. Aynı zamanda, özel gereksinimleri olan öğrencilerin istihdam edilebilirliğini artırmak ve çalışma hayatında yer almalarını sağlamak için uzun dönemli planlamalara, bu planlamaların uygulamaya geçmesine, çıkan ürünlerin sürekli değerlendirilmesine ve elde edilen verilere göre süreçte değişiklik yapmaya gereksinim vardır.

Bu dönemde geçiş sürecinde yaşanan sorunları azaltmak amacıyla alınabilecek bazı önlemler bulunmaktadır. Bu önlemler; çocuk okul öncesi eğitime devam ederken anne-babaları desteklemek, aileye geçiş süreci ve ilkokulun/ortaöğretimin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sağlamak, çocuğun

geçiş yapabileceği olası sınıfları önceden ziyaret etmelerini olanaklı kılmak, geçiş öncesinde gönderen ve alan programdaki personel ile anne-babaların bir araya geldiği toplantılar yapmak, ebeveynlerin bu süreci daha önce atlatan anne-babalarla bağlantı kurmasını ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamak, gönderen programdaki personelin aileye sağladığı sosyal destekleri geçiş sonrasında sürdürmelerine olanak tanımak, alan programda ailenin rahat iletişim kurabileceği personeli belirlemek ve bu personelin aileyle sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak şeklinde ifade edilebilir (Bakkaloğlu, 2009b).

7.6.3. Yetişkinliğe Geçiş Döneminde Geçişlerin Planlaması

Özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşama başarılı bir şekilde geçiş yapabilmeleri için hem var olan okul programlarında hem de bireyi yetişkin yaşamına hazırlama programlarında özel düzenlemelere ve planlamalara gereksinim vardır (Wehman, 1996). Bu düzenlemelerin sağlanmasında eğitim kurumlarına çok önemli görevler düşmektedir. ABD’de de yetişkinliğe geçişle ilgili olarak uzun yıllardır yürütülen araştırmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimleri olan bireyleri işe hazırlamanın, bu bireylerin toplumsal yaşama katılmalarında tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, okuldan işe geçiş kavramı yerini yavaş yavaş okuldan yetişkinliğe ya da toplumsal yaşama geçiş kavramına bırakmaya başlamıştır. Öğrenciye kazandırılması gereken becerilerin kapsamı da iş ve mesleki becerilere ek olarak toplumsal yaşamda gerekli becerilere doğru genişletilmiştir. Bu beceriler arasında mesleki değerlendirme, mesleki eğitim, işe yerleştirme, ortaöğretim sonrası yeni eğitim ortamlarına katılabilme, istihdam yönetimi, evin yönetimini üstlenebilme, yaşam düzenlemeleri, toplumsal ortama uygun davranma, mali bağımsızlık, kendi kararlarını verme, arkadaş edinme, sağlık, cinsellik, kendine saygı, boş zaman etkinlikleri, ulaşım vb. yer almaktadır (Beirne–Smith ve diğ., 2002; Halpern, 1994; Patton, 2002; Wehman, 1996). Bu bağlamda, okulların ve kurumların en önemli işlevi, özel gereksinimleri olan bireylere hem akademik becerilerin öğretimi hem de bireyin toplumsal yaşama tam katılımını sağlamaya hizmet edecek uyumsal becerilerin öğretimi için fırsatlar sağlamaktır (Dowdy ve Evers, 1996; Eisenman, 2003). Özel gereksinimleri olan bireylere söz konusu bu becerilerin kazandırılması ve dolayısıyla toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanabilmesi için eğitim, rehabilitasyon, sağlık ve bakım hizmetleri, bilgilendirme ve bilinçlendirme, ulaşılabilirlik, istihdam, sosyal güvenlik ve gelirin korunması gibi birçok alanda çeşitli çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır. Yapılan çalışmalar özel gereksinimleri olan bireylerin gerekli destek hizmetlerden yararlanamadıklarında, ev ve toplumsal yaşam düzenlemelerinde ve iş edinmede önemli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Newton ve diğ., 1995). Bu güçlüklerin çeşidi ve düzeyi arttıkça özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşama geçişi ve katılımı da zorlaşmaktadır.

Ülkemizde tıpkı okul öncesi geçişler gibi toplumsal yaşama geçişle ilgili de yasal mevzuatta herhangi bir gereklilik bulunmamaktadır. Geçişle ilgili yasal gerekliliklerin olduğu ABD gibi ülkelerde öğrenci okuldan mezun olmadan önce (16 yaş) öğrencinin BEP’inin bir parçası olarak Bireyselleştirilmiş

Geçiş Planı (BGP) hazırlanarak okuldan yetişkinliğe geçiş kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır (NICHCY, 1993). Yetişkinliğe geçişe yönelik planlamalar yapılırken; özel gereksinimleri olan bireyleri yetişkin rollerine hazırlama, süreçte yer alan tüm paydaşlarla iletişim, iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışma, okul öncesi dönemden başlayarak her öğretim kademesinde geçişleri planlama, uygulama, değerlendirme, gerektiğinde programda uyarlamalar yapma ve hizmetleri sürdürme, çeşitli çalışmalarla öğrencinin kendisinin süreçte anahtar rol üstlenmesini olanaklı kılma ve aile katılımının sağlanmasına özen gösterilmelidir (Beirne-Smith ve diğ., 2002; Gürsel ve Ergenekon, 2001). Bu planlamalar sırasında bireye işe/mesleğe hazırlık (meslekî değerlendirme, meslekî eğitim ve istihdam), bağımsız toplumsal yaşama hazırlık (ortaöğretim sonrası yeni eğitim ortamlarına katılabilme, evin yönetimini üstlenebilme, yaşam düzenlemeleri, toplumsal ortama uygun davranma, mali bağımsızlık, kendi kararlarını verme, arkadaş edinme, sağlık, cinsellik, kendine saygı, boş zaman etkinlikleri, ulaşım vb.) ve işlevsel akademik beceriler (işlevsel okuma-yazma, matematik ve dil becerileri) alanlarında çeşitli becerilerin kazandırılmasına gereksinim duyulabilir. Öğrencinin sözü edilen bu alanlarda değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak da BEP ve BGP'nin hazırlanması ve hazırlanan geçiş planlarının uygulanması gerekmektedir (Bakkaloğlu, 2009b). Geçişle ilgili olarak sözü edilen bu çalışmaların planlanması, yapılması ve özel gereksinimleri olan bireylerin yaşamın tüm alanlarında desteklenmesi, onların ve ailelerinin hak ettikleri bir yaşam sürmesine, yaşam kalitesinin artmasına ve yaşamdan doyum almalarının sağlayacaktır.

7.7. TOPLUMSAL YAŞAMA KATILIM, BAĞIMSIZ YAŞAM VE YAŞAM KALİTESİ

Özel gereksinimleri olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin en temel amacı, bireylerin olabildiğince bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürmeleridir. Toplumsal yaşam ve yetişkinliğe geçiş sürecinde özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsızlıklarını artırabilmek için onlara bir dizi önemli becerinin kazandırılması gerekmektedir (Steere ve diğ., 2007). Bu beceriler alanyazında bağımsız yaşam ya da toplumsal yaşam becerileri olarak tanımlanmaktadır ve oldukça çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Alanyazında bağımsız yaşam ya da toplumsal yaşam becerileri; ev yönetimi, zaman yönetimi, sağlık ve güvenlik ile ilgili beceriler, ulaşım, toplumsal hizmetler, kıyafet seçimi ve bakımı, kişisel bakım ve hijyen, sosyalleşme becerileri, kendini savunma, boş zaman etkinlikleri, toplumsal kaynakların farkında olma ve kullanma vb. olarak sıralanmaktadır (Collins, 2007; Sitlington ve diğ., 2010; Steere ve diğ., 2007). Birey sözü edilen bu becerileri kazandığında, hem kendisinin hem de ailesinin yaşam kalitesi artacaktır.

Yaşam kalitesi, bireyin “normal” olarak nitelenen koşullara ne kadar yakın yaşadığıyla ve yaşamdan ne kadar doyum sağladığıyla yakından ilişkilidir. Alanyazında yaşam kalitesinin göstergeleri; bireyin çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler geliştirmesi, yaşamından hoşnut olması, barınma, istihdam, yaşam sorumluluğunu alma, boş zaman etkinlikleri, kişisel yeterlik, kişisel gelişim, sosyal kabul ve statü, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, beden, akıl ve psikolojik sağlığa sahip olma

vb. olarak sıralanmaktadır (Snell ve Brown, 2000). Özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal ortamlara başarılı geçişler yapabilmeleri ve bağımsız bireyler olabilmeleri için yaşam kalitesi göstergeleri arasında da yer alan bu becerilerin, birey bağımsız bir yaşama/toplumsal yaşama geçmeden önce ona kazandırılması gerekmektedir (Collins, 2007; Sitlington ve diğ., 2010; Steere ve diğ., 2007). Dolayısıyla, bu becerilerin kazandırılmasının eğitim kurumlarının sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Bu süreçte ailenin de eğitim kurumlarıyla iş birliği içinde sürece dâhil olması başarıya katkı sağlayacak önemli noktalardan biridir.

7.7.1. Kendini Yönetme

Bireyin yaşam kalitesini artırmanın yolu, yaşam kalitesi göstergelerinin en önemlilerinden olan bireye kendi “yaşam sorumluluğunu alma” becerisinin kazandırılmasıyla sağlanabilir (Browder, 2001). Wehmeyer (1996) yaşam sorumluluğunu almayı, “bireyin kendi yaşamıyla ilgili seçimleri ve kararları dış etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesi” olarak tanımlamıştır. Özel gereksinimleri olan bireylere erken yaşlardan başlayarak yaşam sorumluluğunu almayı ilgili becerilerin ve stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Yaşam sorumluluğunu almanın; özerk işlevde bulunma, psikolojik güçlenme, kendini gerçekleştirme ve kendini düzenleme/kendini yönetme olmak üzere dört temel bileşeni bulunmaktadır (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).

Özel gereksinimleri olan bireyler yetişkinlik yaşamına geçerken, kişisel gereksinimlerini yönetmek ve kendilerini ifade etmek için önemli becerileri öğrenmeye gereksinim duyabilmektedirler. Kendini yönetme, Cooper ve diğerleri (2007) tarafından “bireyin davranışlarının istedik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması” olarak tanımlanmıştır. Eğitimin en temel amaçlarından birisi, bireye kendi davranışlarını yönetmeyi kazandırarak başkalarına bağımlılığını azaltmaktır. Alanyazında bu alanda ön plana çıkan çalışmalar da özellikle öz denetim ve kendini yönetme becerilerinin toplumsal yaşama geçiş için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Denney ve Daviso, 2012; Rafferty, 2010).

Özel gereksinimleri olan bireylere kendini yönetme becerileri kazandırılırken bazı stratejilerden yararlanılabilir. Kendini yönetme stratejileri olarak isimlendirilen bu stratejiler, günlük yaşam içinde birçok durumda kullanılır. Bu stratejiler, bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak üzere geliştirilmiştir. Kendini yönetme stratejileri, özel gereksinimleri olan öğrencilere akademik ve sosyal pek çok davranışın öğretilmesinde, kalıcılığın ve genellemenin sağlanmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Yücesoy Özkan, 2009; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Rafferty (2010) yaptığı çalışmada kendini yönetme stratejilerini ortaya koymakta ve uzmanların yetişkinliğe geçiş yapacak gençleri bu stratejiler doğrultusunda hazırlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Kendini yönetme stratejileri; kendine önuyaran verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeyi içermektedir (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003).

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin; kullanımının kolaylıkla öğrenilebildiği, yetişkin kontrolü olmadığında da öğrencilerin uygun biçimde davranmalarını sağladığı, öğretmenin öğretim için ayıracağı süreyi artırdığı, öğretim amaçlarına ulaşmada geleneksel yöntemlere kıyasla çok daha etkili olduğu, dışsal desteklere olan bağımlılıkları en aza indirerek bağımsızlık düzeyini artırdığı, öğrencilerin öğretime katılım ve motivasyonlarının arttırarak öğrenmelerinin en üst düzeye çıkmasını sağladığı ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olup öğrenmelerini kontrol etmelerinin öğrenilen davranışların genellenmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Agran, Sinclair, Alper, Cavin, Wehmeyer ve Hughes, 2005; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Sönmez, 2012; Yücesoy Özkan, 2009).

7.7.2. İstihdam ve Sosyal Güvenlik

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, o ülkede yaşayan bireylerin sosyal refah düzeyinin yüksekliği ile doğru orantılıdır. Ülkelerin gelişmişlik ölçütünün bir başka önemli göstergesi de o ülkedeki özel gereksinimleri olan bireylerin refah ve yaşam düzeyinin kalitesidir. İstihdam, özel gereksinimleri olan bireylerin ekonomik bağımsızlığının ve sosyal bütünleşmesinin sağlanması açısından temel bir etkidir (IV. Özürlüler Şurası Raporları, 2009). Bu noktada çalışmak ve para kazanmak, tüm insanlar için yaşamın temel öğelerinden biridir. İş yaşamı ile bireyler, hem içinde buldukları sosyal çevreye ve iş ortamındaki kültüre dâhil olurlar hem de toplumsal üretime katkıda bulunma fırsatı elde ederek toplumsal yaşamdan soyutlanma olasılıklarını en aza indirirler. Ancak özel gereksinimleri olan bireylere toplumsal yaşama tam katılım ve başarılı bir istihdam için sunulan fırsatlar oldukça sınırlıdır. Oysa yapılan araştırmalar, istihdam alanında yapılacak yatırımlarla özel gereksinimleri olan bireylerin yeteneklerini geliştirebileceklerini göstermektedir (Mank, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimleri olan bireylerin işe yerleştirme sürecinde yaygın olarak kullanılan üç model bulunmaktadır. Bunlar; korumalı işe yerleştirme, rekabetçi (korumasız) işe yerleştirme ve destekli işe yerleştirme modelleridir. Günümüzde birçok ülkede bu üç model yaygın olarak kullanılmaktadır. *Korumalı işe yerleştirme modeli*, yerel firmalarla kısa dönemli anlaşmalar yapılarak özel gereksinimleri olan bireylerin bu ortamlarda eğitim almasını sağlar. Amaç, özel gereksinimleri olan bireylerin performansı doğrultusunda bireyi rekabetçi iş ortamlarına hazırlamak ya da bireye korumalı bir iş sağlamaktır. Özel gereksinimleri olan bireyler bu tür işyerlerinde asgari ücretin altında bir ücretle çalışmaktadırlar ve terfi imkânları sınırlıdır. *Rekabetçi (korumasız) işe yerleştirme modeli*, özel gereksinimleri olan bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla/yetişkinlerle birlikte çalışacağı iş ortamlarına yerleştirilmesidir. Bu modelde özel gereksinimleri olan birey en az asgari ücret karşılığında mal ve hizmet üretimine katkıda bulunur; aynı zamanda terfi etme imkânı elde eder. *Destekli işe yerleştirme modeli*, rekabetçi işe yerleştirme modelinde ortaya çıkan sorunları en aza indirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu modelde; birey ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir işe yerleştirilir, bireye profesyonel bir eğitimci tarafından iş ortamında öğretim sunulur, bireyin iş

performansı sürekli gözlemlenir ve değerlendirilir, bireyin edindiği becerinin kalıcılığını ve çalıştığı işte kalmasını sağlayacak sistematik izleme programları oluşturulur (Değirmenci, 2010; Drew ve Hardman, 2007).

Özel gereksinimleri olan bireylerin istihdamı konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Ülkemizde istihdam konusundaki yasal düzenlemeler; 1982 Anayasasının 50 ve 61/2 maddeleri, 17.07.1964 tarihli ve 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu, 23.07.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 10.07.1976 tarihli ve 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun, 10.06.2003 tarihli ve 4857 sayılı İş Kanunu, 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı vb. şeklinde sıralanabilir (Ergenekon, 2012).

Ülkemizde istihdam konusunda yasal düzenlemeler açısından son yıllarda olumlu gelişmeler olmakla birlikte, mevzuatın uygulamaya geçmesi konusunda çeşitli sorunlar bulunmaktadır. İstihdama yönelik sorunlar; istihdam öncesi yaşanan sorunlar, işgücüne katılma konusunda yaşanan sorunlar, işverenlerin özel gereksinimleri olan bireylere yönelik önyargıları, özel gereksinimleri olan bireylerin istihdamına yönelik politikaların yetersizliği, iş ve meslek analizlerinin yapılmamış olması, meslekî eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin yetersizliği, 657 sayılı Kanun kapsamında yaşanan sorunlar, işverenler açısından yaşanan sorunlar, sosyal yaşam yönünden yaşanan sorunlar, iş yaşamında karşılaşılan sorunlar başlıkları altında gruplandırılabilir (IV. Özürlüler Şurası Raporları, 2009).

Türkiye Özürlüler Araştırması (2002)'nin Tufan ve Arun (2006) tarafından gerçekleştirilen ikincil analizlerinden elde edilen verilere göre, özel gereksinimleri olan bireylerin toplam nüfus içindeki oranı % 12.29'dur. Bu oran yaklaşık 8,5 milyon özel gereksinimleri olan bireye karşılık gelmektedir. Bu araştırmaya göre, ülkemizdeki özel gereksinimleri olan bireylerin yaklaşık %78'i aktif işgücüne dâhil değildir. İşgücüne dâhil olan % 22.24'lük kısımdaki özel gereksinimleri olan bireyler ise üretim dışı ve tamamen başkalarına bağımlı durumdadırlar.

Özel gereksinimleri olan bireylerin istihdamı; hukukî, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutları olan çok bileşenli bir konudur. Konunun tarafları arasında politikacılar, uygulayıcılar, işverenler, girişimciler, sivil toplum kuruluşları (STK) ve özel gereksinimleri olan bireylerin kendisi yer almaktadır. Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireyleri kapsayan, uygulamada standartlığı sağlayan genel ve objektif ölçütlere göre belirlenmiş ulusal bir istihdam politikası bulunmamaktadır. Bu alana ilişkin hukukî düzenlemelerin yeterli olmaması, var olan düzenlemelerin karmaşıklığı, yeterince anlaşılıp uygulanamaması ve ilgili kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon eksikliği özel gereksinimleri olan bireylerin çalışma yaşamındaki mevcut sorunları içinden çıkılmaz bir hâle getirmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen iyi niyetli ancak profesyonelleşmemiş meslekî eğitim programları ve korumalı işyerleri çalışmaları, çeşitli nedenlerle istenilen düzeyde etkinlik gösterememektedir. Bu

anlamda özel gereksinimli birey dostu, aktif istihdam strateji ve politikalarını içeren bütüncül bir sosyal politika anlayışına gereksinim vardır. Bunun yanı sıra, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının koordinatörlüğünde hazırlanan ve Özürlüler Yüksek Kurulu tarafından onaylanan “2005-2010 Özürlülerin İstihdamı Eylem Planı”nın (<http://www.ozida.gov.tr/istihdam/eylemplani.htm>) hayata geçmesi sağlanmalıdır (Ergenekon, 2012; IV. Özürlüler Şurası Raporları, 2009).

Sosyal güvenlik, istihdamın ayrılmaz bir parçasıdır. Ülkemizde devletin sosyal güvenliği sağlama görevi Anayasa ile güvence altına alınmıştır. Ülkemizde sosyal güvenlik konusundaki yasal düzenlemeler; Anayasanın 60 ve 61. maddeleri, 06.01.1961 tarihli ve 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu, 10.07.1976 tarihli ve 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Gücsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun, 14.06.1986 tarihli ve 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu, 20.05.2006 tarihli ve 5502 sayılı Sosyal Güvenlik Kurumu Kanunu, 16.12.2010 tarihli 27787 mükerrer sayılı Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik, 13.08.1998 tarihli 23432 sayılı Özürlü Kimlik Kartı Yönetmeliği olarak sıralanabilir. Görüldüğü gibi ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin sosyal güvenliği ve gelirinin korunması amacıyla pek çok yasa yürürlüğe konmuştur. Yapılan değişikliklerle özel gereksinimleri olan bireylerin bakımını üstlenen bireylerin de sosyal güvenlik kapsamına alınması ve vergi indiriminden yararlanması, sağlık kurulu raporlarının alımında sağlanan kolaylıklar ve özel gereksinimleri olan bireylere yönelik hazırlanan kimlik kartı uygulaması olumlu gelişmelerdir. Ancak sağlık sektöründe yaşanan sorunlar, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim düzeylerinin düşük olması, her alanda olduğu gibi sosyal güvenlikle ilgili konularda da bilgi eksikliklerinin olması çeşitli sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Ergenekon, 2012).

7.7.3. Yerleşim Yeri Düzenlemeleri ve Bağımsız İkamet

Yetişkinliğe geçişte üstünde durulan önemli konulardan biri de yerleşim yeri düzenlemeleridir. Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimleri olan bireylerin de okul yaşamını tamamlayıp yetişkinliğe geçtikten sonra ailelerinin yanından ayrılarak bağımsız yaşamaları beklenmektedir. Ülkemizde kültürle de bağlantılı olarak bu konu çok tartışılmamakta ve bu konuda çok sınırlı girişimler bulunmaktadır. Ancak devlet özellikle korunmaya muhtaç durumdaki özel gereksinimleri olan bireyler için bakım hizmetleri boyutunda birtakım düzenlemeler yapmıştır ve bu konuda sorumluluğu eski adıyla Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ve yeni adıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne vermiştir. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, özel gereksinimleri olan bireylere yatılı hizmet veren “Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri”, gündüzlü hizmet veren “Aile Danışma ve Rehabilitasyon Merkezleri” ve yatılı ve/veya gündüzlü hizmet veren “Özel Bakım Merkezleri” aracılığıyla hizmet sunmaktadır (SHÇEK, 2011). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde özel gereksinimleri olan bireylere bakım hizmeti sunan kuruluşlar;

“özürlü evde bakım hizmeti, bakım ve rehabilitasyon merkezleri, engelsiz yaşam merkezleri, umut evi projesi, aile danışma ve rehabilitasyon merkezleri, özel özürlü bakım ve rehabilitasyon merkezleri ve geçici ve misafir olarak bakım hizmeti” olarak sıralanmaktadır (SHÇEK, 2010). Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız yaşamaları/ikamet etmeleri henüz çok gündeme gelmemesine ve bağımsızlık kavramı bir bütün olarak ele alınmamasına rağmen, başta ABD olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız bir biçimde ikamet etmelerini destekleyen ve sağlayan bir dizi yasal ve sosyal düzenlemenin yer aldığı görülmektedir.

Bu tür düzenlemelere gerek duyulmasının en temel nedenlerinden biri, özel gereksinimleri olan bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bazı ailelerin tıbbi, sosyal, fiziksel, ekonomik ve psiko-sosyal kaynaklarının zaman içinde tükenebilmesidir. Diğerleri ise özel gereksinimleri olan bireyin bağımsızlığını ve özerkliğini desteklemedir. Bu noktada, ailenin çocuğu için en uygun yerleşim düzenlemesinin ne olduğuna karar vermesi gerekmektedir (Bakkaloğlu, 2009a).

Özel gereksinimleri olan bireyler, kendileri için geliştirilmiş toplum temelli yerleşim yeri/ikamet seçenekleri ile toplumun bir parçası olma fırsatını yakalayabilmektedir. Özellikle ABD’de özel gereksinimleri olan bireyler için oldukça çok sayıda ve farklı yerleşim yeri/ikamet seçeneklerinin olduğu görülmektedir. Bu yerleşim yeri/ikamet seçeneklerinin; aileyle birlikte yaşama/ikamet etme, aileden ayrı, kendine ait bir ev ya da apartmanda tek başına yaşama/ikamet etme, sınırlı destekle benzer yaş ve yetersizlik grubundan akranlarla aynı evi paylaşma (grup evleri), devletin ücret ödediği ailelerin yanında kalma,) sadece hafta sonları aileden ayrılıp bakım evlerinde kalma, sürekli olarak bir bakımevinde kalma gibi oldukça geniş bir yelpazede çeşitlendiği görülmektedir. Birey için uygun yerleşim düzenlemesinin ne olduğuna karar verme sürecinde, özel gereksinimleri olan bireyin işlevsellik düzeyi, gereksinim duyduğu destek düzeyi ile bireyin ve ailenin bu konudaki tercihi önemli rol oynamaktadır (Bakkaloğlu, 2009a; Collins, 2007; Steere ve diğ., 2007).

7.8. ÖNERİLER

Tüm bireyler gibi özel gereksinimleri olan bireyler için de yaşamın karşı konulmaz bir parçası olan geçişler, bireylerin yaşamlarının çeşitli dönemlerinde farklı deneyimler yaşamasına ve değişim durumlarıyla karşı karşıya kalmasına neden olur. Geçiş süreci, bu değişimler ve belirsizlikler nedeniyle bireyin duygu durumlarında iniş çıkışların ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı, zorlu ve karmaşık bir dönemdir. Bireyin zorlu geçiş dönemlerini sorunsuz ve/veya en az sorunla atlatabilmesi, kesintisiz biçimde yoluna devam edebilmesi ve planladığı hedefe ulaşabilmesi için bazı düzenlemelere gereksinim vardır. Bireyin yaşadığı geçişler için yapılacak planlamalar ve düzenlemeler, birer “köprü” görevini üstlenerek bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasına ve güvenli bir biçimde yoluna devam etmesine olanak sağlar. Geçiş planlamaları olarak isimlendirilen bu düzenlemelere ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır (Bakkaloğlu, 2009b; Beirne-Smith ve diğ., 2002; Bruder ve Chandler, 1993; Gürsel ve Ergenekon, 2001; Kutlu, 2012; Rosenkoetter ve diğ., 1994; Rous ve Hallam, 1998):

- ☑ Öğrenci ve aile için kapsamlı planlamalar yapılmalıdır.
- ☑ Erken müdahale döneminden başlayarak her öğretim kademesindeki geçişler planlanmalı, uygulama yapılmalı, değerlendirme, gerektiğinde programda uyarlamalar yapılmalı ve hizmetlerin devamlılığı sağlanmalıdır.
- ☑ Planlamalar, çocuk ve aile yeni programa geçmeden en az üç ay (90 gün) önce, OSB olan çocuklar için en az altı ay (180 gün) önceden başlamalıdır.
- ☑ Erken müdahaleden okulöncesine ve okuldan yetişkin yaşama geçiş gibi en kritik geçiş dönemleri için BGP hazırlanmalıdır.
- ☑ Geçiş planlaması, hem kurum içinde hem de kurumlar arasında yapılmalıdır.
- ☑ Gönderen ve alan kurumlar arasında ortak planlamalar yapılmalıdır.
- ☑ Geçiş sürecinde yer alan paydaşların rol ve sorumlulukları belirlenmelidir.
- ☑ Geçiş sürecinde yer alan tüm paydaşlar iletişim, iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışmalıdır.
- ☑ Paydaşların geçişe ilişkin bilgi ve beceri gereksinimleri belirlenmeli ve bunları tamamlamaya yönelik planlamalar yapılmalıdır.
- ☑ Gönderen ve alan kurumlarda gözlemler yapılmalıdır.
- ☑ Gönderen ve alan kurumlar arasında bilgi paylaşımı sağlanmalıdır.
- ☑ Kurumlar arası iletişimde güven ilişkisi kurulmalı ve güven duygusu artırılmalıdır.
- ☑ Çalışma takvimi oluşturulmalı ve takvime harfiyen uyulmalıdır.
- ☑ Geçiş sürecinde belirlenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilmek için yeterli zaman ve kaynak ayrılmalıdır.
- ☑ Birey-merkezli planlamalar ve toplantılar düzenlenmelidir.
- ☑ Çocuğun özellikleri, ilgileri, tercihleri, güçlü ve zayıf yönleri, sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışlar belirlenmelidir.
- ☑ Çocuğa akademik ya da akademik hazırlık becerilerinin yanı sıra, sosyal, davranışsal ve işlevsel beceriler (sosyal, iletişim, öz bakım ve günlük yaşam, sağlık ve güvenlik, problem çözme, görevlere ilişkin beceriler vb.) kazandırılmalıdır.
- ☑ Özellikle yetişkin yaşamına geçecek öğrenciler için meslekî tutum ve ilgi envanterleri doldurulmalıdır.
- ☑ Öğrencilerin bağımsız olmalarını, kendilerine güvenlerini ve kendini yönetme becerilerini destekleyen etkinlikler düzenlenmelidir.
- ☑ Özel gereksinimleri olan öğrencileri yetişkin rollerine hazırlamak için planlamalar yapılmalıdır.

- ☑ Ailenin sürece aktif biçimde katılımı sağlanmalıdır.
- ☑ Aileler çocuklarının haklarını savunmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.
- ☑ Olası aksaklıkları önlemek ve fırsat eşitliği için geçiş politikaları ve süreç sürekli gözden geçirilmelidir.

7.9. ÖZET

Toplumdaki her birey gibi özel gereksinimleri olan bireylerin de toplumda bağımsız bireyler olarak yaşamaya hakları ve gereksinimleri vardır. Özel gereksinimleri olan bireylere toplumla bütünleşmelerini sağlayacak davranışlar kazandırıldığında, bireyin ve ailesinin bağımsızlığı ve yaşam kalitesi artar ve bireyin toplumsal yaşama geçişi mümkün olur. Özel gereksinimleri olan bireylerin toplumsal yaşama başarılı biçimde geçişini ve tam katılımını sağlayabilmek için ileri sürülen kavram geçiştir. Geçiş; bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci, hizmetlerdeki ve hizmetleri düzenleyen personeldeki değişim noktaları ve yaşam boyunca meydana gelen değişiklikler süreci olarak adlandırılmaktadır. Alanyazında geçiş dönemleri; hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula, ilkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye, liseden yükseköğrenime (mümkün olan durumlarda) ya da okuldan iş, meslek ve toplumsal yaşama geçişi de içine alan bir süreci ifade eder. Bireyin yaşamındaki bu önemli değişim noktaları, özel gereksinimleri olan birey ve ailesi için uzun ve güçlüklerle olduğu kadar zorluklarla da doludur. Bireyin zorlu geçiş dönemlerini sorunsuz ve/veya en az sorunla atlatabilmesi, kesintisiz biçimde yoluna devam edebilmesi ve planladığı hedefe ulaşabilmesi için bazı düzenlemelere gereksinim vardır. Bireyin yaşadığı geçişler için yapılacak planlamalar ve düzenlemeler, birer “köprü” görevini üstlenerek, bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasına ve güvenli bir biçimde yoluna devam etmesine olanak sağlar. Geçiş planlamasının amacı, hizmetlerin ve desteklerin sürekliliğini en üst düzeye çıkararak hizmetlerdeki kesintiyi ve değişen hizmetler, yerler ve personelin neden olduğu rahatsızlıkları en aza indirerek geçiş sürecinde maruz kalınan stresi azaltmaktır. Geçiş planlamasından beklenen yararı elde edebilmek için süreç içinde göz önünde bulundurulması gereken pek çok nokta vardır. Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimindeki en uzun erimli amaç, bu bireylerin bağımsızlık kazanması ve toplumsal yaşama katılımıdır. Araştırma bulguları, özel gereksinimleri olan bireyleri işe hazırlamanın, bu bireylerin toplumsal yaşama katılmalarında tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, okuldan işe geçiş kavramı yerini yavaş yavaş okuldan yetişkinliğe ya da toplumsal yaşama geçiş kavramına bırakmaya başlamıştır. Öğrenciye kazandırılması gereken becerilerin kapsamı da iş ve meslekî becerilere ek olarak toplumsal yaşamda gerekli becerilere doğru genişletilmiştir. Bu bağlamda, okulların ve kurumların en önemli işlevi, özel gereksinimleri olan bireylere hem akademik becerilerin öğretimi hem de bireyin toplumsal yaşama tam katılımını sağlamaya hizmet edecek bu becerilerin öğretimi için fırsatlar sağlamaktır. Bu becerilerin en önemlileri arasında kendi yaşam

sorumluluğunu alma, istihdam ve yaşam düzenlemeleri yer almaktadır. Yaşam sorumluluğunu alma, “bireyin kendi yaşamıyla ilgili seçimleri ve kararları dış etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada, eğitimin en temel amaçlarından birisi, bireye kendi davranışlarını yönetmeyi kazandırarak başkalarına bağımlılığını azaltmaktır. İstihdam, özel gereksinimleri olan bireylerin ekonomik bağımsızlığının ve sosyal bütünleşmesinin sağlanması açısından temel bir etkidir. Ancak ülkemizde özel gereksinimleri olan bireyleri kapsayan, uygulamada standartlığı sağlayan genel ve objektif ölçütlere göre belirlenmiş millî bir istihdam politikası bulunmamaktadır. Yetişkinliğe geçişte üstünde durulan önemli konulardan biri de yerleşim yeri düzenlemeleridir. Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız yaşamaları/ikamet etmeleri henüz çok gündeme gelmemesine ve bağımsızlık kavramı bir bütün olarak ele alınmamasına rağmen, başta ABD olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız bir biçimde ikamet etmelerini destekleyen ve sağlayan bir dizi yasal ve sosyal düzenlemenin yer aldığı görülmektedir. Özellikle ABD’de öncü çalışmaların yapıldığı geçiş konusunda ülkemizde her kademedeki geçiş süreciyle ilgili açık ve net bir yasal düzenleme ve gereklilik bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, ülkemizde özel gereksinimleri olan çocukların programlar arasında ne zaman ve nasıl geçiş yaptığı ve bu geçiş sürecinde hangi işlemlerin, kimler tarafından, nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgi bulunmamakta; bu süreç genellikle sistematik olmayan şekilde ailelerin ve alanda çalışan öğretmenlerin/ uygulamacıların bireysel çabalarıyla yürütülmektedir. Bu noktada, ülkemizde tüm geçiş aşamaları için geçiş planlamalarının bir yasal zorunluluk haline getirilerek ivedilikle ilgili mevzuatta yerini alması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teacher guides to inclusive practices: Student directed learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 3-13.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-346.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Bakkaloğlu, H. (2008a). Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-314.
- Bakkaloğlu, H. (2008b). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Bakkaloğlu, H. (2009a). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2009b). Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş hizmetleri. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). Opinions and suggestions of employers on employment of individuals with mental retardation. *Elementary Education Online*, 6(2), 213-225.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Berk, L. E. (1998). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Exam copy. Allyn and Bacon. Incorporated.
- Blasko, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Allyn and Bacon.
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., & Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: Timeline for early successful transition (TEST). *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 204-211.
- Branson, D. M., & Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children*, 12(3), 15-31.
- Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. The Guilford Press: New York
- Bruder, M. B., & Chandler, L. K. (1993). Transition. İçinde S. L. Odom, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (s. 96-105). Denver: The Council for Exceptional Children.
- Bruns, D. A., & Fowler, S. A. (2001). *Transition is more than a change in services: The need for a multicultural perspective*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services. <http://clas.uiuc.edu/techreport/tech4.html> adresinden 15 Ağustos 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2005). Moving from elementary to middle school: Supporting a smooth transition for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 8-14.
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching cafe waiter skills to adults with intellectual disabilities: A real setting study. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 47(4), 426-437.
- Collins, B. C. (2007). *Moderate to severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice-Hall.
- Conn-Powers, M., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 91-105.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. Baskı) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38, 265-270.
- Denney, S. C., & Daviso, A. W. (2012). Self-determination: A critical component of education. *American Secondary Education*, 40(2), 43-51.
- Dowdy, C. A., & Evers, R. B. (1996). Preparing students for transition: A teacher primer on vocational education and rehabilitation. *Intervention in School and Clinic*, 31, 197-208.
- Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). Pearson Prentice Hall.
- Eisenman, L. T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions-for-youth with mild-disabilities. *Exceptionality*, 11(2), 89-102.
- Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.). *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530.
- Farran, D. C. (2011). Rethinking school readiness. *Exceptionality Education International*, 21(2), 5-15.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Fowler, S. A. (1988). Promising programs: Transition planning. *Teaching Exceptional Children*, 20, 62-63.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-158.
- Greene, G. (2009). Best practices in transition. İçinde C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (s. 196-235). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsel, O., & Ergenekon, Y. (2001). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve meslekî yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Antakya.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Hains, A. H. (1992). Strategies for preparing preschool children with special needs for the kindergarten mainstream. *Journal of Early Intervention*, 16, 320-333.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 613-626.
- Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115-124.
- Hanson, M. J. (1999). Early transitions for children and families: Transitions from infant/toddler services to preschool education. ED434436.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.

- IV. Özürlüler Şurası Komisyon Raporları ve Genel Kurul Görüşmeleri. (2009). *İstihdam*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta çocuğunun ailelerine geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 2091-2109.
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 404-433.
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2006). The effectiveness of transition strategies for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 35(2), 155-178.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Introduction to transition. İçinde C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (s. 2-27). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Koçak, E. (2006). *Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Kutlu, M. (2012). Geleceğe birlikte hazırlanalım. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* (s. 87-105). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Landmark, L. J., Song, J., & Dalun, Z. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.
- Mank, D. (2009). Employment. İçinde S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (s. 390-409). New York: Guildford Press.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Cameto, R., Test, D. W., & Morningstar, M. E. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 140-151.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 69-76.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of early childhood education*. Ohio: Pearson Education Hall. Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)-1993, http://www.Idonline.OrgId_indepth/iep/ieppub.html, 15 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Newton, J. S., Olson, D., & Horner, R. H. (1995). Factors contributing to the stability of social relationships between individuals with mental retardation and other community members. *Mental Retardation*, 33(6), 383-393.
- Olson, J. L., & Platt, J. M. (2000). *Teaching children and adolescents with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Özdemir, S. (2008). Türkiye'de hafifi düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 Sayılı). (1997). 06.06.1997 Tarih ve 23011 Sayılı Resmî Gazete. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). 21.07.2012 Tarih ve 28360 Sayılı Resmî Gazete.

- Özürllüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. (2010). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı Yayınları (4. Baskı), Yayın No: 43.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *The School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Patton, J. R. (2002). Transition planning and life skills transition education. İçinde C. S. Bos, & S. Voughn (Eds.), *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (s. 431-457). Allyn and Bacon.
- Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. (2010). The transition experience to pre-school for six families with children with disabilities. *Occupational Therapy International*, 17, 177-187.
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38, 411-420.
- Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 50-58.
- Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62(6), 551-563.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1(4), 17-28.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240.
- Rule, S., Fiethcl, B., & Innocenti, M. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 79-90.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. New Jersey: Pearson.
- Sivrikaya, T., & Çiççi Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğü 2010 Yılı Faaliyet Raporu. (2010). Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. <http://www.ozurluveyasli.gov.tr>
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'nün Özürllü Bireylere Yönelik Hizmetleri. (2011). Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. Son güncellenme tarihi 13.01.2011, <http://www.ozurluveyasli.gov.tr>
- Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children*, 1(6), 90-95.
- Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stewart, D. (2009). Transition to adult services for young people with disabilities: current evidence to guide future research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 169-173.
- Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., & Guenther, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. İçinde J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Available online: <http://cirrie.buff.edu/encyclopedia/en/article/110/>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23-39.

- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- Topsakal, M., & Düzkanar, A. (2010). Zihin özürü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 79-94.
- Tufan, İ., & Arun, Ö. (2006). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002 İkincil Analizi*. Ankara: Tübitak Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, Proje No: SOBAG-104K077.
- Tuş, Ö., & Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin: PRO-ED.
- Wehman, P. (1996). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3. Baskı). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? İçinde D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2003). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- West, J., Germino-Hausken, E., & Collins, M. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363 429).
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Winn, S., & Hay, L. (2009). Transition from school for youths with disability: Issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.
- Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education*, 84(5), 260-266.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. İçinde R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (s. 253-280). Paul H. Brookes.
- www.idea.ed.gov 15 Ağustos 2014 tarihinde erişilmiştir.
- www.ops.org/sped/transition.html 15 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1984.
- Yücesoy Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış vekendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek-denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.
- Yücesoy, Ş. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.



T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BÖLÜM 8

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER
VE AİLELERİ

YRD. DOÇ. DR. ÖZLEM KAYA





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER VE AİLELERİ

8.1. GİRİŞ

Çocuk sahip olmak aile dinamiklerini değiştiren, anne ve babaya yeni sorumluluklar getiren bir değişikliktir. Bu değişiklik sadece anne babanın değil kardeşler ve yakın akrabalar da dâhil olmak üzere tüm aile fertlerinin hayatını etkiler. Yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak da tüm aile fertlerini etkileyen bir durumdur. Ancak bu durum normal gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmayla karşılaştırıldığında ailenin üzerinde çok daha fazla sorumluluk ve daha fazla stres yaratmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Hardman, Drew ve Egan, 2005; Turnbull, Turnbull, Erwin ve Soodak, 2006). Yetersizliği olan bir çocuğa sahip olan aileler tanı konduktan hemen sonra şok, hayal kırıklığı, hüznün, korku, öfke, uyuşukluk, belirsizlik ve sıkışmışlık hissi gibi duyguları yoğun bir şekilde hissetmektedirler. Bu duygular kabullenme gerçekleşse de çocuğun hayatı boyunca zaman zaman yeniden hissedilir. (Hardman, Drew ve Egan, 2005). Çünkü yetersizlik geçici bir durum değildir ve hayat boyu zorluklar devam etmektedir. Bu yaşanan zorluklar aile stresinin düzeyini de artırmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003). Bu bölümde OSB'nin aile stresine etkisinden, farkındalık sürecinden başlayarak, ailelerin geçtiği farklı süreçlerde neler yaşadığından ve OSB olan çocuğa sahip olmanın aile ilişkilerini nasıl etkilediğinden bahsedilmektedir.

8.2. OSB ve AİLE STRESİNE ETKİSİ

OSB olan bir çocuğa sahip olmanın ailenin stres düzeyini artıran bir durum olduğu bilinmektedir (Doyle, ve Doyle, 2004; Estes ve diğerleri, 2013; Osborne ve Reed, 2010; Walsh, Mulder ve Tudor, 2013). Hatta, yapılan araştırmalar diğer gelişimsel yetersizlikleri olan çocuk aileleri ve normal çocukların aileleri ile karşılaştırıldığında OSB olan bir çocuğa sahip olmanın daha fazla strese yol açtığını göstermektedir (Estes ve diğerleri, 2013; Hayes ve Watson, 2013; Herring, Gray, Taff, Tonge, Sweeney ve Einfeld, 2006; Marcus, Kuncce ve Schopler, 2005; Tomanik, Harris, & Hawkins, 2004; White, McMorris, Weiss ve Lumsky, 2012). Bunun nedeninin ise OSB olan çocukların ailelerinin daha yoğun stres etmenleriyle karşı karşıya kalmaları olduğu belirtilmektedir. Marcus, Kuncce, ve Schopler (2005) bu stres etmenlerinin en önemlilerini açıklamışlar ve ailelerin öncelikle bu alanlarda desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu stres etmenlerinden ilki, tanı sürecinin karmaşık olması, tanı konulduktan sonra aileye yeterli bilgi verilmemesi ve dolayısıyla ailelerin ne yapacaklarını bilememeleridir. Bazı yetersizliklerde,

tanı doğumda hatta doğumdan önce belli testler ve tetkiklerle kısa sürede konulabilirken OSB’de nedenlerin belirsizliğinden dolayı bu süreç uzamakta, belirsizleşmekte, karmaşıklaşmakta ve aileler için hem maddî hem de manevî olarak yıpratıcı bir süreç haline gelmektedir. Bazen ailelerin çocuklarında otizm belirtilerini fark etmeleri ile tanı konulması arasında yıllar geçtiği görülmektedir. Aileler, her ne kadar çocuklarına tanı konulduğunda, çocuklarındaki farklılığın ne olduğu ile ilgili net bir sonuca ulaştıkları için rahatlasalar da uzmanların tanı ile birlikte aileyi OSB konusunda yeterince bilgilendirmemesi ve gerekli yönlendirmeleri yapmaması aileleri daha büyük bir belirsizliğe sürüklemektedir.

Marcus, Kuncce ve Shopler (2005) OSB olan çocukların gelişimlerinin tutarsız olmasının ailelerin stresini artıran diğer etmen olduğunu belirtmiştir. OSB olan çocukların bazıları erken dönemde normal gelişim özellikleri gösterirken belli bir süre sonra bazı alanlarda gerilemeye ve sergiledikleri becerileri sergilememeye başlarlar. Buna ek olarak OSB’de bazı alanlarda çok iyi performans gösterebilen çocuklar diğer alanlarda normalden çok düşük performans sergileyebilirler. Bu farklılıklar ailelerin kafasının karışmasına sebep olmaktadır. Daha önce normal davranışlar sergileyen çocuklarından normal davranış beklentileri devam etmekte veya bir alanda sergilenen yüksek performans diğer alanlarda da beklenmektedir. Bu da ailelerin bu farklılıkları geçici bir süreç olarak görüp erken tanı alınmasını engelleyebilmektedir.

Aileler için bir diğer stres etmeni OSB olan çocukların normal bir fiziksel görünümüne sahip olmalarına rağmen ailelerin beklediği normal davranışları sergileyememeleridir (Marcus, Kuncce ve Schopler, 2005). Down sendromu ya da herhangi bir fiziksel yetersizlik gibi daha belirgin yetersizliklerden farklı olarak aileler, normal bir görünümüne sahip olan çocuklarından normal sosyal iletişim ve etkileşim becerileri beklemekte, ama maalesef bu beklentileri karşılanamamaktadır. Dolayısıyla da ailelerin OSB’yi ve çocuklarının gösterdiği OSB özelliklerini anlayana ve bu özelliklerle nasıl baş edeceklerini öğrenene kadar stresleri artmaya devam etmektedir.

Ailelerin endişe duydukları bir diğer alan ise çocuklarının sosyal iletişimdeki yetersizlikleridir. Anne ve baba çocuklarıyla hem sözel hem duygusal olarak iletişim kurmaya çalışmalarına rağmen, OSB olan çocukları onlara bekledikleri tepkiyi vermemektedir. Ayrıca, yine beklenen iletişim başlatma becerilerini de sergileyememektedirler. Bu durum aileleri hem kaygılandırmakta hem de nasıl iletişim kuracaklarını bilemedikleri için streslerini artırmaktadır. Aynı zamanda aileler gösterdikleri sevgiye karşılık beklemekte ve gösterdikleri sevgiye karşılık alamadıklarında, anne ve babanın stresleri artmaktadır.

Ailelerin stresini artıran bir diğer neden olarak çocukların toplum içinde gösterebilecekleri olası problem davranışların aile için utanç sebebi olarak görülmesi olduğu gösterilmektedir. Aileler, çocuklarının bu davranışları nedeniyle günlük hayatlarında ev dışındaki etkinliklerini kısıtlamak zorunda hissetmektedirler. Çocukların dışarıda öfke nöbeti geçirmesi, dışarıda karşılaştıkları kişilerin

kendilerini çocuklarını kontrol edemeyen anne ya da baba olarak yargılayacaklarını düşünüp market alışverişi gibi günlük işleri bile yerine getirememelerine sebep olmaktadır. Bu tür edişeler ailelerin yalnız ve dışlanmış hissetmelerine sebep olmaktadır.

İkinci bölümde de bahsedildiği gibi OSB olan çocuklar tanılanana kadar çok farklı değerlendirmelerden geçmek durumunda kalmakta, aileler de bu süreçte birçok farklı uzmanla iletişime geçmek durumundadır. Ayrıca, OSB tanısı konulduktan sonra çocuklarının eğitiminde ve rehabilitasyonunda da çok farklı uzman rol almaktadır. Bu farklı uzmanlarla ilişkileri yönetmek aileler için stresli olabilmektedir. Farklı disiplinlerden farklı uzmanların bulunması çocuğa yapılacak müdahale ile ilgili kendi perspektifini savunmalarına ve anne-babanın kafasının karışmasına ve aileye yeterli bilgi verilmemesi ise aileyi en uygun olan yerine, yararlı bir müdahale olmasa da en makul görünen müdahaleyi seçmeye yönlendirmektedir. Bu müdahaleler arasında bilimsel dayanaklı uygulamalar olabileceği gibi ne yazık ki hiçbir bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar da bulunmaktadır. Ailelerin bu uygulamalarla ilgili karar verme sorumluluğu olması ve çocukları için en uygun olanı seçme süreci de aileye stres yaratan bir süreç olarak belirtilmektedir.

OSB olan bir çocuğa sahip olan ailelerin bu kadar çok stres artırıcı etmenle karşı karşıya kalmalarına rağmen çocuklarının gelecekte bağımsız bireyler olabilmelerini sağlamak için birçok role bürünmeleri gerekmektedir. Zaman zaman öğretmen, zaman zaman avukat, zaman zaman arabulucu vb. olmak zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle OSB olan bir çocuğa sahip olan anne babaların psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı olmaları çok önemlidir. Çocuğun ve kendilerinin geçeceği tüm süreçlerde eşlerin birbirlerine destek olmaları ve gerekiyorsa psikolojik destek almaları hem kendileri için hem de çocuklarının gelişimleri için önemlidir (Siegel, 2008). Anne-baba her anlamda sağlıklı olduğu sürece çocukları için güçlü ve etkili savunucular olabilmektedirler.

8.3. FARKINDALIK SÜRECİNDE YAŞANANLAR

OSB maalesef belirgin belirtileri olan yetersizlikler gibi kolay fark edilebilen bir yetersizlik değildir. OSB belirtileri genellikle ailelerin kafalarını karıştırmaktadır. OSB bazen normal gelişim gösteren bireylerin gelişimlerinin durmasıyla kendisini gösterebilmektedir. Bu nedenle aileler bu durumun geçici bir süreç olduğunu düşünebilmektedirler. Bu karmaşıklık, ailelerin aylarca hatta yıllarca doktor doktor dolaşmasına sebep olmaktadır (Randall ve Parker, 1999). Bazen aile bireyleri, bazen akrabalar ya da tanıdıklar bazen de uzmanlar çocuğun gelişimiyle ilgili bir gecikmenin olduğundan şüphe duyabilirler (Tekin-İftar ve Kutlu, 2013). OSB tanısı almış çocukların anne babaları da bu süreçte genellikle bir şeylerin yolunda gitmediğini fark ettiklerini ama ne olduğunu anlayamadıklarını dile getirmektedirler (Att ield ve Morgan, 2007; Bailey, 2008; Leventhal-Belfer, ve Coe, 2004; O'Brien ve Daggett, 2006; Randall, ve Parker, 1999; Wall, 2010; Williams ve Wright, 2004). Bu süreçte aileler, her ne kadar çocuklarıyla ilgili gecikmeleri kendileri de farketmiş olsalar da bu durumu kabullenmede sorun yaşadıklarından akrabaları veya tanıdıkları çocuklarındaki farklılığa işaret ettiklerinde onlara

öfkelenebilmektedirler. Yine bu süreçte, OSB olan çocuklarının davranışlarına anlam veremeyebilir, problem davranışları yönetemediklerinde anne-babalık rollerini yerine getiremediklerini düşünerek suçluluk duyabilirler. Bazen OSB belirtilerinden olan çocuğa seslenildiğinde cevap vermemesi, anne babaların çocuklarında işitme kaybı olduğunu düşünmelerine sebep olabilmekte ve bu nedenle başvurdukları doktorlar tarafından bir gelişimsel gecikme olabileceği şüphesiyle konunun uzmanlarına yönlendirilebilmektedirler. (Williams ve Wright, 2004). Bunlara ek olarak, bu süreçte bazı aileler, tanı konulabilmesi için gerekli uzmanlara vakit kaybetmeden başvururken bazı aileler uzmanların da yanlış yönlendirmesiyle (Wall, 2010), sorunların geçici olabileceğini düşünerek daha ayrıntılı bir değerlendirme için başvurmayı erteleyebilmektedirler (Selimoğlu, Özdemir, Töret, Özkubat, 2012; Tekin-İftar ve Kutlu, 2013; Wall, 2010; Wiseman, 2009). Ancak şunu gözden kaçırmamak gerekir, aileler çocuklarını en iyi tanıyan kişilerdir ve bir şeylerin yolunda gitmediğini düşünüyorlarsa bu konuda genellikle haklıdırlar (Tekin-İftar ve Kutlu, 2013; Williams ve Wright, 2004). Bu nedenle, çocuklarının gelişiminde bir gecikme olduğundan şüphelendiklerinde en kısa zamanda bir uzmana başvurmaları, sık sık belirttiğimiz gibi, erken tanı ve erken müdahale için önemlidir.

8.4. TANILAMA SÜRECİNDE YAŞANANLAR

Değerlendirme ve tanılama sürecinden ikinci bölümde ayrıntılı olarak bahsedilmişti. Hatırlayacağınız gibi, OSB'nin tanılama süreci de farkındalık süreci gibi aile için karmaşık ve yorucu bir süreç olabilmektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2013). OSB olduğu düşünülen çocuğun çok farklı uzmanlar tarafından çok farklı değerlendirmelerden geçmesi, aileyi hem duygusal hem de maddi açıdan yıpratır (Ailing Moh ve Magiati, 2012; Keen, Couzens, Muspratt ve Rodger, 2010; Wall, 2010). Tanılama sürecinde, ailelerin ortalama olarak 3 yıl kadar zaman geçirdikleri ve ortalama olarak 4-5 uzmana başvurdukları belirtilmektedir (Ailing Moh ve Magiati, 2012).

Değerlendirme sürecinde ailenin stresini artıran en önemli etmen ilk şüphe duydukları zamanla, tanı konma arasında geçen zamanın çok uzun olabilmesidir (Ailing Moh ve Magiati, 2012). İngiltere'de 1200 anne-baba üzerinde yapılan bir araştırma, ailelerin çocuklarındaki farklılıkları 18-24 ay arasında fark etmelerine rağmen, tanının ortalama olarak 6 yaşında konduğunu saptamıştır (Howlin & Moore, 1997). Bu süre ABD'de ortalama 13 ay (Wiggins ve diğerleri, 2006), Japonya'da 2.9 yıl olarak belirlenmiştir (Fujiwara, Okuyama ve Funahashi, 2011). Tanılama sürecine ilişkin Türkiye'de yapılan bir çalışmada (Selimoğlu, Özdemir, Töret, Özkubat, 2012) ise çalışmaya katılan 50 ailenin %40'ı ilk başvurdukları kişinin çocuk doktoru olduğunu, çocuklarına OSB tanısını ise çoğunlukla çocuk psikiyatristleri ve nörologların koyduklarını belirtmişlerdir. Aileler, genellikle doktorların 10-15 dakikada aileden aldıkları bilgiye göre tanı koyduklarını, bu kısa tanı koyma süresinin kendilerinde güvensizliğe neden olduğunu, farklı doktorların farklı değerlendirmeler yaptığını, bazı doktorların kendilerinin gereksiz yere endişe ettiklerini söylediğini ve tanılama

sürecinin bu nedenle geciktiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ailelerin %65'i 1.5-3 yaşlarında çocuklarındaki farklılıklar nedeniyle endişelenerek tanılama sürecine girdiklerini, ancak çocukların %24'ünün 4 yaşında, %20'sinin 2.5 yaşında, %14'ünün ise 3 yaşında tanı alabildiğini belirtmişlerdir. Tanı sürecinin ortalama bir buçuk yıl sürmesi erken müdahale şansını kaybetmelerine neden olmuştur (Selimoğlu, Özdemir, Töret, Özkubat, 2012).

Ailelerin bu süreç içinde bekleme süreleri arttıkça, süreçten memnun olma düzeyleri düşmektedir. Tanının gecikmesi, erken müdahalenin yapılmasını engelleyen bir durum olduğundan ailenin stresini de artıran bir durum olarak gösterilmektedir (Ailing Moh ve Magiati, 2012). Değerlendirmeler sonucunda tanı kesinleştiğinde ailelerin göstereceği tepkilerde değişkenlik gösterebilmektedir. Bazıları çocuklarının durumuyla ilgili bir açıklama bulabildikleri için rahatlayabilmekte (Att ield ve Morgan, 2007), bazıları büyük bir üzüntüye boğulmakta, bazıları ise tanıyı koyan uzmanlara öfkelenebilmektedirler (Gallo, 2010; Ives ve Munro, 2002; O'Brien ve Daggett, 2006). Yukarıda bahsedilen araştırmada da aileler çocuklarına ilk tanı konulduğunda şok, üzüntü, bilinmezlik gibi duygular yaşadıklarından bahsetmişler, %64'ü kendilerine OSB ile ilgili, %68'i kendilerini nasıl bir sürecin beklediği ile ilgili, %36'sı sağlık ve eğitim olanakları ile ilgili hiçbir bilgi verilmediğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, eğitsel tanılama süreci tamamlandıktan sonra da ailelerin % 68'i kendilerine RAM'lardan hiçbir bilgi verilmediğini belirtmişlerdir. Bu süreçte ailelerin en çok gereksinimlerinin psikolojik destek olduğu (%88), bunu bilgilendirme (%86) ve eğitim ile ilgili (%80) ve maddi (%74) gereksinimlerin takip ettiği görülmüştür (Selimoğlu, Özdemir, Töret, Özkubat, 2012).

Tanıyla ilgili en önemli aşamalardan biri de değerlendirme sonuçlarının aileye bildirileceği görüşmedir. Ailelere bu konuda uzmanlarla görüşecekleri gün, annenin ya da babanın görüşmeye tek başına gitmemeleri önerilmektedir (O'Brien ve Daggett, 2006; Wall, 2010). Anne ve babanın bu görüşmeye birlikte gitmesi eşlerin hem tanıya dair verilen bilgileri birlikte edinmelerini hem de birbirlerine destek olmalarını ve dolayısıyla bu süreci daha kolay atlattıklarını sağlayacaktır (O'Brien ve Daggett, 2006; Wall, 2010). Eğer ebeveynler çocuklarını tek başlarına büyütüyorlarsa, görüşmeye bir yakınlarıyla gitmeleri hem destek hem de daha sonra verilen bilgileri karşılaştırmak için yararlı olacaktır (O'Brien ve Daggett, 2006). Ayrıca, aileler tanı konma aşamasında soru sormalarına izin verildiğinde, sorularına cevap verildiğinde, işlerine yarayacak bilgiler sağlandığında ve uzmanlar empatik bir tutum sergilediklerinde tanılama sürecinden daha fazla memnun kalmaktadırlar. Yapılan bir araştırmada tanı konulduktan hemen sonra ailelere erken müdahale programlarıyla, dil ve konuşma terapileriyle ilgili bilgi verilmiş ve çocuğun gösterebileceği problemlerle ilgili açıklamalar yapılmış ve bu bilgiler aileler tarafından çok önemli ve yararlı bulunmuştur (Ailing Moh ve Magiati, 2012). Tanı koyan uzmanlarla iyi ilişkiler içinde olan ailelerin ilerleyen süreçlerde uzmanlarla daha fazla iş birliği içinde olabilecekleri tahmin edilmektedir (Ailing Moh ve Magiati, 2012).

Çocuğa tanı konduktan sonra aileler suçluluk, hüznün, inkar, depresyon öfke gibi duygular yaşamaktadırlar (Ives ve Munro, 2002; Leventhal-Belfer, ve Coe, 2004; Morgan, 2009; Williams

ve Wright, 2004). Türkiye’de yapılan araştırmalar da annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, çocuklarının yetersizlikleriyle ilgili yaşantıları arttıka kaygılarının da fazlaştığını (Doğru ve Aslan, 2008), yaşam doyumlarının azaldığını göstermektedir (Balkanlı, 2008, Gülaldı, 2010).

Bunlara ek olarak ailelerin en büyük endişelerinden biri çocuklarına gelecekte, özellikle de onlar hayatta değilken ne olacağı endişesidir (Bıcağ, 2009; Ives ve Munro, 2002; Morgan, 2009; Randall ve Parker, 1999). Bu endişeyi azaltmanın tek yolu, çocuğun ihtiyacı olan eğitimin sağlanması ve kendi kendine yetebilen bir birey olabilmesi için ailenin elinden geleni yapmasıdır (Morgan,2009). Çocukları tanılandıktan sonra yaşanan duygularla baş edebilmek için ailenin psikolojik destek alması gerekebilir. Aileler bu gerekliliği görmezden gelmeden psikolojik destek veren kurumlara başvurmalıdırlar (Siff Excorn, 2005). Daha önce de vurgulandığı gibi aile fertlerinin özellikle de anne babanın her anlamda sağlıklı olması çocuğun gelişimine de olumlu katkı sağlayacaktır.

Doğru bir şekilde ulaşılmış tanı ailelere sadece çocuğun OSB olduğu bilgisini vermemektedir. Değerlendirme bölümünde de bahsedildiği gibi tanı çocuğun farklı gelişim alanlarında hangi düzeyde olduğunun yanı sıra güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili de bilgi verir (Siegel,2008). Eğer aile, yapılan değerlendirmelerin yetersiz olduğunu düşünürse ya da çocuğun tanısı ile ilgili şüpheleri olursa tekrar değerlendirilmesi için başvuruda bulunabilir. Eğer çocuğun tanısı, aileye çocuğun anlam verilemeyen davranışlarını açıklıyorsa ve aile bu tanının doğru olduğunu düşünüyorsa, bu durumda uzmanlardan ne yapması gerektiği ile ilgili bilgi almalıdır. Eğer uzmanlar aileye bu bilgiyi vermezse aile en yakın Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne (RAM) başvurmalıdır. Bu başvuru sonucunda OSB olan çocuk eğitsel değerlendirme ve yerleştirme sürecine girer. Aile daha önceki değerlendirme sonuçlarını RAM’daki uzmanlarla paylaşmalı ve çocuklarının sosyal, davranışsal, eğitsel değerlendirmeleri sırasında da uzmanlarla iş birliği içinde olmalıdırlar. Ailelerin vereceği bilgiler çocuklarının değerlendirmesinin sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bu değerlendirmeler sonucunda yerleştirme kararı verilmektedir. Bu karar aşamasında da ailelerin fikirlerine başvurulmalıdır. Aileler, çocukları için en az kısıtlayıcı ortamın nasıl bir okul ortamı olduğu (ayrı okul, ayrı sınıf, kaynaştırma sınıfı gibi) konusunda fikirlerini uzmanlarla paylaşmaktan çekinmemelidirler. Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin görüşünün alınması gerekliliği yasalarla da zorunlu hâle getirilmiştir (M.E.B. , 2006; 573 Sayılı KHK, 1997). Fakat aileler bunu yaparken çocuklarının gereksinimlerini ve yeterliliklerini göz önünde bulundurmalı ve çocuklarının yeterlilikleriyle ilgili gerçeğçi beklentiler içinde olmaya çalışmalıdırlar.

8.5. EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANANLAR

OSB olan çocuk hangi eğitim ortamına yerleştirilirse yerleştirilsin eğitimin etkili olabilmesinde, ailenin eğitime tam katılımı en önemli etmenlerden biridir. Ailenin eğitime katılımı, sadece çocuğun akademik ve davranışsal gelişimini desteklemek olarak algılanmamalıdır. Ailenin yetersizlik konusunda diğer bireyleri bilgilendirmesi, çocuğun eğitimi için yeni gelişmeleri takip ederek bu

gelişmelerden çocuklarının yararlanabilmesi için diğer ailelerle birlikte girişimlerde bulunması da aile katılımının farklı yönlerini oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 1996).

OSB olan çocuğun eğitsel değerlendirilmesi yapıp ona en uygun eğitim ortamına yerleştirildikten sonra BEP ekibi tarafından çocuk için BEP hazırlama sürecine girilmektedir. Aile ve eğer mümkünse öğrencinin kendisi BEP ekibinin en önemli üyeleridir. Özellikle hafif OSB olan çocuklar ekip üyelerine kendileriyle ilgili en güvenilir bilgiyi verecekleri için bu süreçte çok önemli kaynak olarak görülmelidirler. Anne-baba da çocuklarıyla en çok zaman geçiren bireyler olarak, kendilerini ifade edemeyen çocuklarının en önemli savunucularıdır. Dolayısıyla ailenin BEP çalışmalarından haberdar olması ve mutlaka BEP hazırlama sürecinde ekip içinde yer alması gerekmektedir. Çocuğun güçlü ve zayıf yanlarının ne olduğu bilgisi, yapılan değerlendirmelere ek olarak aileyle yapılan görüşmelerden elde edilmektedir. Bu nedenle BEP hazırlayacak ekibin içinde aile ve eğer OSB olan çocuk kendini ifade edebilecek düzeydeyse çocuğun da bulunması gerekliliği yasalarla da zorunlu hâle getirilmiştir (573 Sayılı KHK, 1997). Aile, BEP ekibi için önemli bir kaynak olduğu gibi BEP toplantıları da aile için çocuğunun eğitimiyle ilgili bilgi alabileceği ve aktif rol alabileceği bir ortamdır. Bazı aileler birçok uzmanın, öğretmenin bulunduğu böyle bir ortamda rahat olabilirken, bazı aileler böyle bir ortamda söz almaktan çekinebilmektedirler. Ama daha önce de belirtildiği gibi aileler, uzmanlara ve öğretmenlere çocukla ilgili en güvenilir bilgiyi verecek kaynaktır. Bu nedenle, soruları olduğunda ya da bir katkıda bulunmak istediklerinde kendilerini ifade etmekten çekinmemelidirler (Siff Excorn, 2005; Wiseman, 2009).

OSB olan çocuk, eğitime başladığında ailenin görevi BEP hazırlandıktan sonra da devam etmektedir. Aile çocuğun öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmalı ve verilen eğitimleri takip ederek ve aile eğitimlerine katılarak (Özdemir, 2010) evde de çocuğun eğitimini desteklemelidir. Ailenin eğitime katılımı okulda verilen eğitimin evde de sürekliliğini ve tutarlılığını sağlamaktadır (Dinç, 2008). Okulda sistematik bir eğitim verilse de, aile bu eğitimi evde desteklemediğinde, çocukta kalıcı davranış değişikliğinin sağlanması zorlaşmaktadır. Bu nedenle eğitim aşamasında da aileler, öğretmenlerin en etkili ortaklarından biridir (Özdemir, 2010).

Anneler, hem erken eğitim sürecinde hem de sonrasında babalardan daha fazla OSB olan çocuklarının eğitimiyle ilgilenmektedir (Flippin ve Crais, 2011). Ancak babaların aktif bir şekilde çocuklarının hayatında olmalarının ve eğitimlerine katılmalarının çocuklarının sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Cabrera, Shannon ve Tamis-LeMonda, 2007; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). Her ne kadar babaların katılımının çocuğun gelişimini olumlu etkilediğini gösteren araştırmalar bulunsu da bu araştırmaların sayısı da, babaların eğitime katılımı da yeterli değildir. Babaların eğitimde daha aktif rol olması annelerin yükünü hafifletileceğinden streslerinin azalmasını dolayısıyla psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarına da katkı sağlayacak, annelerin de çocukları için daha yararlı olmalarını sağlayacaktır (Flippin ve Crais, 2011). Ancak, babalar ve anneler eğitime katılma sürecinden de farklı etkilenmektedir. Çocuklarına

nasıl eğitim vereceklerini öğrenmek annelerin stresini azaltırken, babaların duygusal durumunda herhangi bir değişiklik yapmamaktadır. Ayrıca, annelerin eğitimlerde devamsızlık oranı düşükken babaların bu oranı çok daha fazla bulunmuştur. Bu nedenle babaların katılımını desteklemek için eğitimlerin babalar için daha cazip hâle getirilmesi gerekliliği söz konusudur (Flippin ve Crais, 2011). Bu sağlandığında bu konudaki araştırmaların çoğaltılması için girişimlerde bulunulması OSB olan çocukların gelişimde ilerleme kaydetme konusunda önemli görünmektedir.

OSB olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında eğitim alması onların sosyalleşmesi için ve gelecekte bağımsız bireyler olabilmeleri için önemlidir. Ancak kaynaştırma ortamına yerleştirildiklerinde hem akranları hem de öğretmenlerinin OSB konusunda yeterli bilgiye ya da hiç bilgiye sahip olmaması bu bireylerin sosyal ve iletişim alanındaki yetersizlikleri nedeniyle kaynaştırma ortamlarında yanlış anlaşılmalarına, yalnız bırakılmalarına, dalga geçilmelerine neden olabilmektedir. Bu çocukların sadece kaynaştırma sınıfına yerleştirilmeleri yeterli değildir. OSB olan çocukların kaynaştırma sınıflarında bulunmalarından sağlanabilecek yararların sağlanabilmesi için öncelikle idarecilerin, öğretmenlerin, akranların ve akran velilerinin OSB konusunda bilgilendirilmeleri ve OSB'yi çok iyi anlamaları gerekmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Sirota, 2002). Anne babalar kaynaştırma eğitiminde de etkili ve önemli bir role sahiptirler (Sucuoğlu, 1996). OSB olan çocuk, eğer kaynaştırma ortamına yerleştirilmişse kaynaştırmada bulunan diğer öğrenciler ve aileleri tarafından olumsuz tepkilerle karşılaşabilmektedir. Her ne kadar öğrencileri ve ailelerini OSB olan çocuk ile ilgili bilgilendirmek sınıf öğretmenin sorumluluğundaysa da, bu konuda da OSB olan çocuk ailesinin, eğer gerekiyorsa bir uzmandan da yardım alarak, yaşadıklarını diğer ailelerle ve öğrencilerle, sınıf öğretmenlerinin oluşturacağı sosyal ortamlarda paylaşması, diğer ailelerin ve öğrencilerin bu deneyimleri ilk ağızdan dinlemeleri, OSB'yi anlamalarını kolaylaştıran, empati kurmalarını sağlayan ve OSB olan bireyi daha çok kabullenmelerini sağlayabilecektir (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Sirota, 2002). Öğretmenler kaynaştırmanın ailenin desteği olmadan yürütülmesinin çok zor olduğunu belirtmektedirler (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Maalesef ülkemizde kaynaştırma uygulamaları gerektiği gibi sürdürülememektedir. Sınıf içindeki destek hizmetlerin yetersizliği, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin yetersizliği ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmaması, kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına uygun bireysel eğitim sağlama konusundaki bilgi eksiklikleri ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi sebepler öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kaya, 2008). Aileler, çocuklarının yetersizliği konusunda sınıf öğretmenlerini ve diğer aileleri bilgilendirmemeyi tercih edebilmektedir. Bunun nedeni olarak çocuklarının yetersizliğini kabullenmeme, çocuğunun dışlanmasından korkması, vakit bulamamayı göstermektedirler (Ünal, 2010). Bu durum tahmin edilebileceği gibi sınıf öğretmenini de bir bilinmezlikle baş başa bırakmaktadır.

Ailelerin eğitime aktif katılımı çocuklarının gelişimi için önemli olsa da, bilindiği gibi birçok aile, eğitime beklendiği gibi aktif katılmamaktadır. Ailelerin eğitime katılmama sebepleri arasında, ailenin

katılımın önemine inanmaması, öğretmenlere olumsuz tutumu, aile eğitimi programlarının yasalarla düzenlenmemiş olması, aile eğitimlerinin öğretmenlerin ve kurumların insiyatifinde gerçekleşmesi, öğretmenlerin ailelerle iletişimde problem yaşamaları, aileleri nasıl teşvik edeceklerini bilememeleri, öğretmenlerin aile eğitimini ekstra yük olarak görmeleri, öğretmenlerin ailelerin ilgisizliği ile ilgili önyargıları, ailelerin çalışma saatleri nedeniyle zamanlarının olmaması, ekonomik şartlar gibi nedenler bulunmaktadır (Sönmez, 2010).

Çocuğun eğitimi sadece okul ve okuldaki etkinliklerle sınırlı değildir. Çocuğun sosyalleşmesi ve bağımsız hayata hazırlanabilmesi için toplumsal hayat içinde de etkinliklerde bulunması önemlidir (Bondy ve Frost, 2008). OSB olan çocuğa sahip aileler genellikle davranış problemleri, öfke nöbetleri, toplumdaki bireylerin vereceği olumsuz tepkiler gibi nedenlerle çocuklarını ve kendilerini toplumdan soyutlama yoluna gitmektedirler (O'Brien ve Daggett, 2006; Wall, 2010). Örneğin, alışverişe gidilecekse, OSB olan çocukla aile fertlerinden biri ya da bakıcı evde kalmakta ve OSB olan birey hayatı boyunca alışveriş ortamlarından uzak kalmaktadır. Bu da OSB olan çocuğun toplum içinde nasıl davranacağını hiçbir zaman öğrenememesine neden olmaktadır. Bu durumda, OSB olan bireylerin toplumsal hayata katılımlarını kolaylaştırmak için uygun önkoşul becerilerin eğitimi zorunlu hâle gelmektedir. Bu nedenle ailelerin toplumsal ortamlarda gösterilecek uygun becerilerin nasıl öğretileceği ve uygun olmayan davranışların nasıl yönetileceği konusunda çocuklarının eğitimine katkı sağlamak için gerekli donanıma sahip olmaları önemlidir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012). OSB olan çocukların ailelerinin çocuklarıyla birlikte toplumsal etkinliklere katılmamayı tercih etmesi, toplumdaki diğer bireylerin bu bireylerle çok seyrek karşılaşmalarına neden olmakta ve karşılaştıklarında ise gösterdikleri davranışlara anlam verememelerine sebep olmaktadır. OSB, bu durumu birebir yaşayan aileler için bile anlaması zor bir durumdur. Toplumdaki bireyler bilmedikleri, farklı bir durumla karşılaştıklarından, çocukların farklı davranışları onların korkmalarına, çekinmelerine, öfkelenmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle aileler hem çocuklarının toplumsal ortamlardaki uygun davranışlar konusunda eğitilmesi, hem de toplumun farklı bireylere tutumlarının değişmesi, yani bir nevi toplumun da farklı bireyler konusunda eğitilmesi için çocuklarıyla birlikte alışverişe gitmeli, dışarda yemek yemeli ve toplum içinde gerçekleştirilen birçok etkinlikte bulunmalıdırlar (Siff Excorn, 2005; Wall, 2010).

8.6. AİLE İÇİ İLİŞKİLER

8.6.1. OSB ve Evlilik İlişkisi

OSB olan bir çocuğa sahip olmak ve bu durumun getirdiği stres anne babaların evliliğine de yansımaktadır (Harper, Taylor Dyches, Harper, Olsen Roper ve South, 2013; Shtayermman, 2013). Anneler genellikle sorumluluğu üstlenen taraf olmaktadır. Bu da annenin her anlamda daha fazla yıpranmasına yol açmaktadır. Anne ya da babanın sorumluluğun çoğunu üstlenmesi, evlilikte

problemlere yol açabilmektedir. (Hardman, Drew ve Egan, 2005; Morrell ve Palmer, 2006). Annelerin zamanlarının çoğunu çocuklarına harcamaları eş ve anne rolü arasındaki dengeleri altüst eden bir durumdur. Bazı babalar kendilerine zaman ayrılmadığı için şikayetçi olabilmekte (Hardman, Drew ve Egan, 2005) ve eşler birbirlerinden uzaklaşabilmektedirler (Freedman, Kalb, Zablotsky ve Stuart, 2012). Bazı babalar ise çocuklarının tüm sorumluluğunu anneye paylaşarak onların psikolojik olarak daha sağlıklı ve güçlü olmalarına yardımcı olmaktadır (Hardman, Drew ve Egan, 2005). Bu da eşlerin birbirlerine yakınlaşmalarına ve ilişkilerinin daha güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Freedman, Kalb, Zablotsky ve Stuart, 2012, Hardman, Drew ve Egan, 2005).

Sürekli OSB olan çocuğa odaklanmak ve onun ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşmak, aileyi fiziksel ve psikolojik olarak yormaktadır. Bu yorgunluk eşlerin iletişimlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. OSB olan çocukların anneleri, gelişimsel gecikmesi olan çocukların anneleriyle karşılaştırıldıklarında depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum aynı zamanda evlilik ilişkisindeki tatmin düzeyini de düşüren bir durumdur (Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009; Weitlauf, Vehorn, Taylor ve Warren, 2014). Babaların deneyimlediği stres daha çok çocuğun sosyal kabulü ile ilgiliyken annelerin stresi daha çok OSB tanısı nedeniyle gösterilen davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Evlilikle ilgili stresin azalması için eşlerin birbirlerine destek olmaları gerekmektedir (Kersh Hedvat, Hauser-Cram ve Warfield, 2006).

Eşler, birbirleriyle zaman geçirmek için fırsat yaratmalı, sorumlulukları yeteneklere ve zamana göre paylaşmalı ve OSB hakkında, yaşananlar, hissedilenler hakkında birbirleriyle konuşmalıdırlar. Kendi kendilerine ilişkileriyle ilgili problemleri çözemediklerinde bir uzmandan yardım almaktan çekinmemelidirler (O'Brien ve Daggett, 2006). Araştırmalar sosyal destek alan ailelerin daha düşük stres düzeyleri olduğunu, stres nedeniyle daha az somatik problemler yaşadıklarını ve daha az depresif belirtiler sergilediklerini göstermektedir (Dunn, Burbine, Bowers ve Tantleff-Dunn, 2001). Ayrıca evlilik kalitesi arttıkça annelerin depresyon düzeylerinin düştüğü ebeveynlik yeterliliklerinin ve genel iyilik hallerinin arttığı belirtilmektedir (Benson ve Kersh, 2011).

OSB olan çocuğa sahip olan çift rin evlilik kalitesini artırabilecek ve onların bir süreliğine dinlenebilmelerini sağlayacak bir yöntem ise 'respite care' olarak adlandırılan birincil bakıcıların dinlendirilmesi yöntemidir (Doig, McLennan ve Urichuk, 2009; Harper ve diğ., 2013). Henüz ülkemizde bu yöntem resmî kurumlar tarafından etkin bir şekilde hizmet olarak verilmemektedir. Fakat yakın akrabalar ve gönüllüler bu görevi yerine getirebilmektedir (Harper ve diğ., 2013). OSB olan bir çocuğa sahip olan anne-baba genellikle 7/24 çocuğu ile ilgilenmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi, bu durum anne babanın yıpranmasına yol açmakta, süreç içinde fiziksel ve psikolojik sağlıkları bozulabilmektedir. Anne babanın dinlendirilmesi bu nedenle önemlidir. Anne babalar hem stres düzeyini azaltıp sağlıklarını korumak, hem evliliklerini kaliteli hâle getirmek, hem de diğer çocuklarıyla zaman geçirebilmek için bu tür fırsatları yaratmaya çalışmalı ya da yakın akrabalar tarafından bu fırsatlar verildiğinde kullanılmalıdırlar (Harper ve diğ., 2013).

Ülkemizde OSB'nin evlilik ilişkisi üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna dair çok sınırlı sayıda araştırma vardır. OSB evlilik ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkiyi azaltmanın yolu bu konuyu daha iyi anlamaktan geçmektedir. Kültürel özelliklerimiz nedeniyle evlilik ilişkisine, annelik babalık rollerine bakış açımız diğer ülkelerden farklılaşabilmektedir, bu nedenle OSB ve evlilik üzerine yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

8. 6.2. OSB ve Kardeşler

Kardeşler de OSB olan bir kardeşlerinin olmasından farklı şekillerde etkilenmektedirler. Kabullenme aşamasına kadar anne babalarının geçtiği duygusal süreçlerden geçebilir, kardeşleriyle ilgili hisleriyle mücadele edebilirler. Ancak bazen anne babalar OSB olan çocuklarına çok fazla odaklandıklarından, normal çocuklarının bu durumdan nasıl etkilendiği konusunu ihmal edebilmektedirler (O'Brien ve Daggett, 2006; Wall, 2010). Kardeşler OSB olan çocuğun ilk akranları olduklarından bu ilişkinin sağlıklı olması iki taraf için de yararlı olacaktır.

OSB olan bireylerin kardeşleriyle yapılan araştırmalar birbirinden farklılaşan sonuçlar göstermektedir. OSB olan bir kardeşe sahip olan bireylerin, normal kardeşe sahip olan bireylerle karşılaştırıldıklarında daha fazla depresyon, dikkat problemleri ve yalnızlık duyguları yaşadıkları bildirilmiştir (Erden ve Akçakın, 2001; Tsao, Davenport ve Schmiede, 2012). Ancak OSB'yle ilgili bilgiye sahip olan ve anne babalarının tutumu olumlu olan bireylerin daha olumlu bir tutum içinde oldukları bildirilmektedir (Tsao, Davenport ve Schmiede, 2012).

Beyer (2009) kardeşlerle ilgili yaptığı alanyazın taramasında bazı araştırmaların OSB olan kardeşe sahip bireylerin bu durumdan olumlu etkilendiğini, kardeşleriyle vakit geçirdiklerini, eğlendiklerini, hatta diğer normal gelişim gösteren kardeşleri olan bireylerden daha çok yakınlık ve daha az çatışma yaşadıklarını gösterdiğini bildirmiştir. Buna ek olarak bazı araştırmaların ise kardeşlerin OSB olan kardeşe daha az olumlu tutum içinde olduklarını ve daha az olumlu deneyimleri paylaştıklarını gösterdiğini bildirmiştir. Bu araştırmaların bazıları, OSB olan kardeşin yıkıcı davranışlarının fazlalığından ve etkileşimlerinin çok daha saldırganca olduğundan bahsetmektedir. Bununla birlikte, bir kısım araştırma ise normal gelişim gösteren kardeşin OSB olan kardeşe daha uzak olduğunu, oyun başlatmada sorun yaşadıklarını, kardeşleriyle daha az zaman geçirdiklerini, gelecekleri ile ilgili daha fazla endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Down Sendromlu (DS) kardeşi olan bireylerle karşılaştırıldıklarında ise DS olan kardeşe sahip bireylerin kardeşleriyle daha yakın ilişkiler içinde oldukları, daha çok zaman geçirdikleri ve daha olumlu yaklaşım içinde buldukları görülmüştür (Beyer, 2009). Bazı araştırmalar ise OSB olan kardeşi olan bireylerle normal gelişim gösteren ya da DS olan kardeşe sahip bireyler karşılaştırıldığında kardeşlik ilişkilerinde farklılık göstermemiştir (Beyer, 2009)

Bunlara ek olarak, Marcus, Kuncce ve Shopler (2005) da OSB'de görülen sosyal iletişim problemlerinin kardeş ilişkilerini etkilediğini bildirmiştir. Her ne kadar araştırmaların bazılarında

OSB olan bir kardeşe sahip olan bireylerde normal gelişim gösteren bireylerdeki gibi bir kabullenme ve yakınlaşma ve daha az kavga ve çatışma bulunmuş olsa da kardeşler arasındaki genel etkileşimin normal bireylerle olan etkileşimden daha az olduğu belirtilmektedir (Marcus, Kuncce ve Shopler, 2005).

Beyer (2009) ve Tsao, Davenport ve Schmiege (2012), OSB olan birey ve normal gelişim gösteren bireyler arasındaki kardeş ilişkilerini geliştirmek için normal gelişim gösteren bireye, kardeşi ile birlikte oynayabilecekleri oyunların öğretilmesinin, hem sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerine hem fiziksel becerileri gerektiren oyunların oynanmasıyla motor becerilerin gelişimine katkıda bulunabileceklerini belirtmektedirler. Bu ilişkileri geliştirmek için normal gelişim gösteren kardeşin etkili baş etme becerileri geliştirmesinin de gerekli olduğu konusu üzerinde durmuşlardır (Beyer, 2009). İlk olarak kardeşlerin bu konuda konuşmalarına, soru sormalarına, duygularını paylaşmalarına izin verilmesi gerekmektedir. Yaşanan duygular arasında böyle bir kardeşe sahip olunduğu için öfke, kıskançlık, suçluluk, utanç ve gelecek endişesi gibi duygular bulunabilmektedir. Çocuk, aile içinde kardeşiyle ilgili bu duygularını paylaşmaktan çekinebilmektedir (Att ield ve Morgan, 2007; Morrell ve Palmer, 2006; Stampoltzisa, Defingoub, Antonopoulouc, Kouavad ve Polychronopouloub, 2014). Bu nedenle öncelikle kardeşin olumlu olumsuz tüm duygularını ve endişelerini yargılanmadan paylaşabilmesi önemlidir. Duygularının doğal olduğunun farkına varan bireylerin stresi de azalacaktır (Beyer, 2009; Tsao, Davenport ve Schmiege, 2012). Duygularını paylaşmayan içine kapanan kardeşlerin konuşabilecekleri bir uzmana danışmaları sağlanmalıdır (Tsao, Davenport ve Schmiege, 2012). Bu aşamada eğer çocuk okul çağındaysa okudukları okulun rehber öğretmenleri yardımcı olabilir.

Kardeşler aynı zamanda OSB ile ilgili bilgilendirmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilendirmenin çocuğun yaşına uygun olması önemlidir. Çok küçük yaştaki kardeşlere anlayamayacakları ayrıntılı bilgi vermek yararlı olmayacaktır. Kardeşleri OSB olan kardeşlerinin eğitimlerine katılmalarını sağlamak onların dışlanmalarını önleyecek ve sürecin içinde yer aldıkları için kendileriyle gurur duymalarını sağlayacaktır (Beyer, 2009). Aileler ayrıca OSB olan çocuklarına çok fazla zaman ayırdıklarında ve aynı şeyi normal gelişim gösteren çocuk için yapmadıklarında çocukta, kıskançlık, öfke gibi duygulara sebep olmaktadır. Bu nedenle her ne kadar zor olsa da anne ve babalar normal gelişim gösteren çocukla özel ve kaliteli zaman geçirebilmek için fırsatlar yaratmaya çalışmalıdır (Beyer, 2009). Ayrıca, ailecek zaman geçirmek için düzenlemelerin yapılması normal gelişim gösteren çocuğun kardeşini kabullenmesini kolaylaştıracaktır (Ives ve Munro, 2002).

Bunlara ek olarak, aileler normal gelişim gösteren çocuklarından şimdi ya da gelecekte OSB olan kardeşleriyle ilgili destek alabilmektedirler. Fakat, anne babalar bu desteğin düzeyinin çocuğun hayatını olumsuz etkileyecek düzeyde yani baş edebileceğinden fazla sorumluluk altına girmeyecek düzeyde olmasına özen göstermelidirler (Beyer, 2009; Tekin-İftar, ve Kutlu, 2013). Gelecekte kardeşime ne olacak endişesi yaşamasını engellemek için anne babalar kardeşin bu sorumluluğu

ilerde alabileceğini belirten konuşmalar yapmaktan kaçınmalıdırlar (Beyer, 2009). Anne babaların tutumları kardeşlerin tutumunu da etkiler. Sağlıklı bir tutum içinde olduklarında kardeşler de OSB olan çocuğun bakımında, eğitiminde, sosyal gelişiminde önemli derecede destek sağlayabilirler (Siff Excorn, 2005; Tsao, Davenport ve Schmiede, 2012).

Ülkemizde OSB olan kardeşe sahip bireylerle yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmalardan biri yetersizliği olan kardeşleri olan bireylerin, kardeşlik ilişkileri ve kabullenmelerini incelemiştir (Aksoy ve Berçin Yıldırım, 2008). Bu araştırmanın sonucunda da literatüre paralel olarak öğrenme güçlüğü ve OSB olan kardeşe sahip bireylerin kardeşlik ilişkilerini daha olumsuz algıladıkları, daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Buna ek olarak, yetersizliğin gözle görülür olması kardeşler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Ama OSB'nin görünmez olması nedeniyle kardeşler tarafından daha zor anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde OSB'nin kardeşler üzerine etkisi ile ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle kardeşlerin gereksinimlerinin belirlenerek gerekli desteklerin sağlanması için girişimlerde bulunulması OSB olan bireyin ve kardeşlerinin daha sağlıklı ilişkiler içinde büyümesini sağlayacaktır.

8.6.3. OSB ve Aile Büyükleri

Büyükanne ve büyükbabalar normal gelişim gösteren bir çocuğun doğumunda ve büyütülmesinde anne babanın en önemli destekçilerindedir. Fakat yetersizlik söz konusu olduğunda bu durum biraz farklılaşmakta ve karmaşıklaşmaktadır. OSB'nin doğumda belirlenemeyen bir yetersizlik olması, görünmeyen bir yetersizlik olması ve bazen de normal gelişim gösteren bir çocuğun gelişiminin durması ya da gerilemesiyle karakterize edilmesi nedeniyle büyükanne ve büyükbabaların OSB'yi anlamaları nesil farklılıkları da eklenince onlar için daha zor olabilmektedir (O'Brien ve Daggett, 2006).

Büyükanne ve büyükbabalar da ilk tanı konulduğunda anne-baba ve kardeşler gibi hem kendileri hem de OSB olan çocuğa sahip çocukları için şok, öfke ve yas duygularını yaşayabilmektedirler. Yetersizliğin neden kaynaklandığını anlamakta zorluk çekebilmektedirler. Torunlarının yetersizliği ile ilgili doğru ve ayrıntılı bilgilere sahip olmadıklarında, çocuklarına ve torunlarına nasıl yardımcı olacaklarını bilememekte ve çocuklarının işine çok fazla karışıyor olmaktan çekinebilmektedirler (Hillman, 2007; Sullivan, Winograd, Verkuilen ve Fish, 2012). Bununla birlikte aile büyüklerinin kabullenmeleri ve OSB olan çocuğa karşı olumlu tutum içinde olmaları, OSB olan çocuğun anne babaların da daha kolay uyum sağlamalarına ve çocuklarını kabul etme sürecinin hızlanmasını sağlamaktadır (Sullivan, Winograd, Verkuilen ve Fish, 2012).

Aile büyüklerinin OSB'nin nedenlerini anlamaları zor olsa da ABD'de 2600 büyükanne ve büyükbaba üzerinde yapılan araştırma, büyükanne ve büyükbabaların 1/3'ünün çocuğun OSB belirtilerinin ilk farkına varan kişiler olduğunu bildirmiştir ve bazı büyükler bu farkındalıklarını dile

getirdiklerinde OSB olan çocuğun ebeveyninin kendilerine öfkelendiklerini belirtmişlerdir (IAN, 2010). Bunun yanında, tanı konulduğunda büyükler sadece torunları için değil kendi çocukları için de endişe duyduklarını belirtmişlerdir (IAN, 2010; Kirby ve Sanders, 2012). IAN (2010)'a göre araştırmaya katılan büyüklerin %85'i kendi çocukları için çok fazla endişelendiklerini, %90'ı ise OSB'nin çocuklarıyla olan ilişkilerini yakınlaştırdığını bildirmişlerdir. Katılımcıların %34'ü torunlarının bakımında aktif rol üstlendiklerini, %18'i ise torunlarını en az haftada bir okula ya da doktor randevularına götürdüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, büyükler OSB olan çocuğun kardeşi varsa bu kardeşle ilgili de sorumluluk aldıklarını, çocuklarına maddi destek verdiklerini ve gerektiğinde kendi ihtiyaçlarından fedakârlık yaparak çocuklarına ve torunlarına destek verdiklerini belirtmişlerdir (IAN, 2010).

OSB olan çocuğun anne tarafındaki büyüklerin (anneanne gibi) daha çok OSB olan bireylerle ilgilendikleri (D'Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013; Hillman, 2007; Sullivan, Winograd, Verkuilen ve Fish, 2012) ve çocuklarıyla ve gelinleri ya da damatlarıyla daha yakın ilişkileri olanların da OSB olan torunlarıyla ilgili daha çok sorumluluk aldıkları görülmektedir (D'Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013). Büyükler genellikle duygusal destek, bakım desteği ve maddi destek sağlamaktadır (Hillman, 2007). Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle bakım desteğinin ailelerin streslerini azalttığı, evlilik ve aile ilişkilerini daha kaliteli hâle getirdiği belirtilmektedir (D'Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013; Hillman, 2007).

Anne-babanın rolü, eğer büyükler destek sağlayabilecek durumdaysa ve buna gönüllülere, bu desteğin nasıl olacağını belirlemektir. Özellikle ilk başlarda OSB olan çocukla ilgilenme konusunda büyüklerin çekinceleri olabilecektir. Bu durumda diğer kardeşle ilgilenerek, ev ya da dışardaki işlerde sorumluluk alarak anne-babanın yükünü hafifletirler. Zamanla anne babayla birlikte OSB olan çocuğun davranışlarını yönetmeyi öğrenerek, çocukla sağlıklı bir iletişim kurmaya başladıklarında ise anne-babayla OSB olan çocuğun sorumluluğunu paylaşarak onlar için dinlendirici bir destek haline gelebilirler (D'Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013; O'Brien ve Daggett, 2006; Tekin-İftar, ve Kutlu, 2013; Wall, 2010).

Ülkemizde bilindiği kadarıyla aile büyüklerinin rolleri ve OSB ilişkisi üzerinde duran araştırma bulunmamaktadır. Alanyazında aile büyüklerinin OSB ile karşılaştıklarında yaşadıklarının, anne ve babanın yaşadığı duygulara benzer duygular olduğu ve aile büyüklerinin anne-baba ve çocuk için vazgeçilmez bir duygusal ve ekonomik destek olduğu belirtilmesine rağmen kültürel yapımız nedeniyle bu bulgularda olumlu veya olumsuz farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle OSB ile ilgili geniş aile dinamiklerinin araştırılması aileyi daha iyi anlamayı sağlayacak, anne ve babanın geçtiği duygusal süreçlerin daha sağlıklı geçirilebilmesi için ne gibi farklı destekler gerektiğinin belirlenmesinde uzmanlara yardımcı olacaktır.

8.7. ÖNERİLER

- ☑ Ailelerin OSB olan bir çocuğa sahip olduğu ile ilgili kabullenme aşamasına gelinceye kadar çok uzun zaman geçebilmektedir. Fakat çocukları için gereken erken eğitim ve müdahalenin sağlanması için ailelerin çocuklarında OSB olduğunu tanı konduktan sonra en kısa sürede kabul etmesi gereklidir. Aile kabullendiğinde çevrelerindeki bireylerin de kabullenmesi kolaylaşmaktadır. Hem ailenin kabullenmesi hem de aileye destek olabilecek bireylerin kabullenmesi çocuğun ve ailenin geçeceği süreçlerin kolaylaşması için önemlidir.
- ☑ Eğer aileler OSB'yi kabullenme aşamasında yaşadıkları duygularla baş edemezlerse psikolojik destek almaları için gerekli kurumlara başvurabilirler. Aileler bu aşamada bazen nereye, kime başvuracaklarını bilemediklerinden psikolojik destek almak isteseler de bunu yapamazlar. Bu nedenle tanı koyan uzmanların aileleri bu konuda yönlendirmeleri ve destek almalarını ısrarla tavsiye etmeleri önemlidir. Ailelerin çocuklarına gerekli ilgiyi gösterebilmeleri için hem fiziksel hem de psikolojik olarak sağlıklı olmaları gereklidir.
- ☑ Ailelerin OSB hakkında güvenilir kaynaklardan bilgi edinmesi gerekmektedir. Güvenilir olmayan kaynaklardan edinilen bilgiler bu alanda bilgi kirliliğine yol açmakta, ailelerin umut tacirlerinin eline düşmesine sebep olmaktadır. Güvenilir kaynaklardan edinilen bilgiler aileler ve uzmanların ortak bir dil kullanmasını sağlayabileceği gibi, onları belirsizlikten kurtararak endişelerini azaltacaktır.
- ☑ Aile üyelerini ve yakın çevreyi bilgilendirmek de anne babanın görevlerinden biridir. Aile üyeleri ne kadar bilgilendirilirse çocukla ilgili destek olma konusunda kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. OSB olan çocuk tanıldıktan sonra uzaklaşan yakınlar genellikle OSB ve nasıl davranacakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için çekinmektedirler. Bilgilendirildiklerinde anne ve babaların, aile üyelerini manevi destek olarak kullanmaktan çekinmemesi, kendilerine zaman ayırmak için küçük fırsatları kullanmaları onların psikolojik olarak daha güçlü olmasını sağlayacaktır.
- ☑ OSB olan çocuğa sahip anne babalar genellikle kendilerini ve evlilik ilişkilerini ihmal etmektedirler. Ama evlilik ilişkisinin kuvvetli olması hem annenin hem de babanın daha güçlü olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle hem kendilerine hem de eşlerin birbirine kısa da olsa kaliteli zaman ayırması önemlidir. Bunun için arkadaşların ya da aile bireylerinin yardım tekliflerini kaçırmamaları gerekmektedir.
- ☑ Ailelerin uzmanlarla, öğretmenlerle ve diğer personelle olumlu ilişkiler içinde olması onlarla iş birliği yapmayı kolaylaştıracaktır. Aynı şekilde uzmanların da ailelerle empati kurabilmesi, kültürel, etnik, ekonomik farklılıklara önyargılı yaklaşmaması iyi bir iş birliği için önemlidir.

- ☑ Aileler çocuklarının davranış problemleri nedeniyle ya da toplumun gösterebileceği tepkiler nedeniyle evde kalmayı tercih etmektedirler. Çocuğun bağımsızlığını kazanabilmesi ve toplumun eğitilebilmesi, anlayabilmesi ve alışabilmesi için OSB olan çocukları gibi farklı çocukların toplumda sık sık görülmesi gereklidir. Bu nedenle ailelerin alışveriş, yemek, spor gibi etkinliklere OSB olan çocuklarıyla BİRLİKTE katılmaları önemlidir.
- ☑ Aileler, çocuklarının haklarını en iyi savunacak kişilerdir. Bu nedenle çocuklarının yasal haklarını araştırmalı ve bu konuda bilgilenmelidirler. OSB ile ilgili etkili müdahaleler ve haklar hakkında ne kadar bilgili olurlarsa, çocukları ve kendileri için en yararlı hizmetlerden yararlanabilmek için girişimlerde bulunabilirler.
- ☑ Son olarak aileler için psikolojik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kolay erişilebilir hâle getirilmesi gerekmektedir. Aileler psikolojik destek almadan idare etmeye çalışmakta, bu süreçte psikolojik olarak yıpranmakta dolayısıyla da çocuklarının geleceği ile ilgili sağlıklı kararlar almakta sorunlar yaşayabilmektedirler.

OSB olan çocuklarına daha kaliteli anne babalık yapabilmeleri için bu hizmetlerin en kısa sürede sağlanması önemlidir.

8.8. ÖZET

OSB olan bir çocuğa sahip olmak, aile stresini artıran bir durum olmasının yanında diğer gelişimsel yetersizliklerle karşılaştırıldığında aile stresi üzerinde daha da fazla olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu farklılığın sebepleri olarak, ailenin OSB konusunda bilgisinin yetersiz olması, tanı konulduğunda ailenin yönlendirilmemesi, çocukların bazı alanlarda yüksek performans göstermeleri bazı alanlarda çok düşük performans göstermeleri, ailenin normal fiziksel görünümüne sahip OSB olan çocuktan normal davranış beklentisi, çocuklarıyla yaşadıkları sosyal iletişim problemleri ve gösterdikleri sevgiye karşılık alamama, çocuklarının toplum içinde gösterdikleri davranış problemleri, hem tanılama hem eğitim ve rehabilitasyon sürecinde farklı uzmanlarla iletişimde olma gerekliliği ve bu ilişkileri yönetmeye çalışmak ve birçok uygulama arasından çocukları için en uygun uygulamayı seçmek gösterilmektedir. Aileler çocuklarında bir farklılık olduğunu düşünmeye başladıkları andan itibaren OSB hayatlarının içine girmiştir. Farkındalık sürecinde ailelerin en çok ifade ettikleri şey “bir şeylerin yolunda olmadığı gördükleri ama ne olduğunu anlayamadıklarıdır.” Bu süreç ailelerin kafasında birçok soru işaretiyle kendini gösterir. Aileler bu süreçte iyi ebeveyn olmadıkları için kendilerini suçlayabilir, çocuklarının farklı olabileceği fikrini ortaya atan yakınlarına öfkelenebilir ve bu sürecin geçici bir süreç olabileceğini düşünerek gerekli müdahaleleri erteleme yoluna gidebilirler. Tanılama süreci yine farklı uzmanlarla iletişimin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu süreçte aileler uzmanlara güvenilir bir kaynak olmaya çalışmalıdırlar. Çocuk tanındığında ise aileler farklı duygular gösterebilmektedirler. Kimisi sonunda çocuklarının durumunun ne olduğunu öğrendikleri için rahatlayabilir, kimisi yoğun

bir hüznü hissedebilir, kimisi de bu haberi veren uzmanlara öfke duyabilmektedir. Bununla birlikte eğitim süreci de diğer süreçler gibi aile katılımının önemli olduğu bir süreçtir. Bu süreçte ailenin BEP ekibinde yer alması yasalarımızla da desteklenmektedir. Ailenin çocuğu ile ilgili en güvenilir kaynak olduğu gerçeği bu ekipte yer alan bireyler tarafından da unutulmamalıdır. Aileler ayrıca çocuklarına verilen eğitimle ilgili kendilerini geliştirmeli ve okulda verilen eğitimi evde de devam ettirerek çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalıdırlar. Kaynaştırma eğitiminde ise OSB olan çocuğun sınıfında bulunan akranlarını ve ailelerini OSB konusunda ve yaşananlar konusunda aydınlatmak ve empati kurmalarını sağlamak amacıyla sınıf öğretmenine de destek olabilirler. OSB olan bireylerin ailelerinin toplum içinde ortaya çıkabilecek davranış problemleri ya da toplumun olumsuz tepkileri nedeniyle çocuklarını toplumdaki soyutlamayı tercih ettikleri bilinmektedir. Fakat bu durum hem çocuğun sosyal ortamlarda bağımsızlaşmasının önünde bir engel olduğu gibi hem de toplumun OSB olan bireyleri tanımamalarına ve karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını bilememelerine sebep olmaktadır. Hem OSB olan çocuğun sosyalleşebilmesi hem de toplumun eğitilebilmesi için OSB olan çocukların daha çok toplum içinde yer alması ve sosyal etkinliklere katılmaları gerekmektedir.

OSB aile içi ilişkileri de etkiler, OSB evlilik ilişkilerini güçlendirebilirken boşanmalara da yol açan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. OSB olan çocuğun sorumluluğu genellikle annelerdedir. Babalar dışarıdan destek olsalar da çocukla ilgili çok fazla sorumluluk almamayı tercih etmemektedirler. Ayrıca anneler kadar duygularını da paylaşmamaktadırlar. Bu nedenle de zaman içinde bu biriken paylaşılmayan duygular anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Evlilik ilişkisinin sağlıklı devam edebilmesi için eşlerin birbirleriyle duygularını paylaşmaları, çocuklarından ayrı kendilerine zaman ayırabilmeleri gerekmektedir. Eğer sorunlar yaşıyorlarsa ve bu sorunları kendi kendilerine çözemiyorlarsa psikolojik destek almaları önemlidir. Kardeşler de OSB olan bir kardeşe sahip oldukları için öfke, utanç, kıskançlık, suçluluk gibi farklı duygular yaşarlar. Kardeşlerin ilk olarak OSB ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda yaşadıkları bu duygularla baş edemiyorlarsa onların da psikolojik destek almaları yararlı olacaktır. Kardeşlere sorumluluk vermek, onları sürece dâhil etmenin ve dışlanmışlık hissini önleyen bir davranış olsa da sorumluluğun oranını dengeli tutmak gerekmektedir. Kendi hayatlarından fedakârlık etmelerini gerektirecek sorumluluk vererek psikolojik olarak yorulmalarına neden olmamak önemlidir. Aile büyükleri her zaman olduğu gibi anne-babaya en büyük destek olabilecek kişiler olabilirler. Ancak nesil farkı nedeniyle OSB'yi anlamaları zor olabilmektedir. Dolayısıyla onların da bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır. Aileye destek olma konusunda çocuğa nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri için çekinceleri olabilir. Öncelikle anne babanın ev içindeki diğer sorumluluklarını paylaşarak destek olabilirler. Zaman içinde çocukla daha çok birlikte oldukça duruma daha çok alışınca çocukla ilgili de destek verebileceklerdir. Eğer aile büyükleri destek vermede gönüllülere anne babaların bunu kendileri için dinlenme fırsatı olarak görmeleri gerekmektedir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi anne-baba ne kadar sağlıklı olursa çocuklarının gelişimi için o kadar yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ailing Moh, T. & Magiati, I. (2012). Factors associated with parental stress and satisfaction during the process of diagnosis of children with autism spectrum disorders, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 293-303.
- Aksoy, A.B. & Berçin Yıldırım, G. (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ve kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 751-779.
- Att ield, E. & Morgan, H. (2007). *Living with autistic spectrum disorders: Guidance for parents, carers and siblings*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bailey, K. (2008). Supporting families, K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds) *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment* (ss. 300-327) New York: The Guilford Press
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5, 33-50.
- Benson, P.R. & Kersh, J. (2011). Marital quality and psychological adjustment among mothers of children with ASD: Cross-sectional and longitudinal relationships, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1675-1685.
- Beyer, J. F. (2009). Autism spectrum disorders and sibling relationships: Research and strategies, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 444-452.
- Bıçak, N. (2009). *Otizimli çocukların annelerinin yaşadıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bondy, A. & Frost, L. (2008). *Autism 7/24: A family guide to learning at home and in the community*: Bethesda, MD: Woodbine House Inc.
- Brobst, J. B., Clopton, J. R., & Hendrick, S. S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders: The couple's relationship. *Focus on Autism Other Developmental Disabilities*, 24, 38-49.
- Cabrera, N.J., Shannon, J.D. & Tamis-LeMonda C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to Pre-K, *Applied Developmental Science*, 11, 208-213.
- D'Astous, V., Wright S.D., Wright, C.A. & Diener, M. L. (2013). Grandparents of grandchildren with autism spectrum disorders: Influences on engagement, *Journal of Intergenerational Relationships*, 11, 134-147.
- Diken, H.İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 25-39.
- Dinç, B. (2008). Eğitime ailenin katılımı. Küçükyılmaz, E.A. (Ed). *Okul Aile ve Çevre İş birliği* (ss.55-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Doğru, S.Y. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Doig, J. L., McLennan, J. D. & Urichuk, L. (2009). 'Jumping through hoops': parents' experiences with seeking respite care for children with special needs *Child: Care, Health and Development*, 35, 234-242.
- Doyle, B.T. & Doyle Iland, E. (2004). *Autism spektrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more*. Texas: Future Horizons Inc.
- Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal*, 37, 39-52.
- Erden, G. & Akçakın, M. (2001). Otizmi olan çocuklar ve kardeşlerinin davranış sorunları ve kişilik özellikleri örüntüleri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8, 145-155.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J. Winter, J., Davson, G. & Muson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders, *Brain & Development*, 35, 133-138.
- Flippin, M. & Crais, E.R. (2011). The need for more effective father involvement in early autism intervention: A systematic review and recommendations, *Journal of Early Intervention*, 33, 24-50.

- Freedman, B.H., Kalb, L.G., Zablotsky, B., Stuart, E. A. (2012). Relationship status among parents of children with autism spectrum disorders: a population-based study, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42, 539-548.
- Fujiwara, T., Okuyama, M., & Funahashi, K. (2011). Factors influencing time lag between first parental concern and first visit to child psychiatric services in children with autism spectrum disorders in Japan. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 584-591.
- Gallo, D.P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorder: A life span perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Gülaldı, D. (2010). Erken çocuklukta Serebral Palsi'li ve otistik çocuk annelerinin ebeveyn stres düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education (9th Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardman, M.L., Drew, C.J. & Egan, M.W. (2007). *Human exceptionality: School, community and family (8th Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harper, A., Taylor Dyches, T., Harper, J., Olsen Roper, S. & South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2604-2616.
- Hayes, S.A. & Watson, S.L. (2013). The impact of parenting stress: A Meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 629-642.
- Herring, S., Gray, K., Taff, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 874-882.
- Hillman, J. (2007). Grandparents of children with autism: A review with recommendations for education, practice, and policy, *Educational Gerontology*, 33, 513-527
- Howlin, P., & Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: A survey of over 1200 patients in the UK., *Autism*, 1, 135-162.
- Interactive Autism Network. (2010, April). Grandparents of children with ASD (Part 1 and Part 2). IAN Research Report #14 and #15. http://www.iancommunity.org/cs/ian_research_reports/ian_research_report_apr_2010 adresinden 15 Aralık 2014'te edinilen bilgi.
- Ives, M. & Munro, N. (2002). *Caring for a child with autism: A practical guide for parents*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaya, O. (2008). *Inclusion and burnout: Examining general education teachers' experiences in Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana Üniversitesi, Bloomington, IN, USA.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 229-241.
- Kersh, J. J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P. P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 883-893.
- Kirby, J. N., & Sanders, M. R. (2012). Using consumer input to tailor evidence-based parenting interventions to the needs of grandparents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 626-636.
- Leventhal-Belfer, L. ve Coe, C. (2004). *Asperger's syndrome in young children: A developmental guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Marcus, L.M., Kunce, L.J., & Schopler, E. (2005). Working with families, F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Volume 2* (ss. 1055-1087). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizmYonetmeli.html>.
- Morgan, P.L. (2009). *Parenting an adult with disabilities or special needs*. New York: AMACOM.

- Morrell, M.F. & Palmer, A. (2006). *Parenting across the autism spectrum: Unexpected lessons we have learned*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- O'Brien, M. & Daggett, J.A. (2006). *Beyond the autism diagnosis: A professional's guide to helping families*, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Osborne, L.A. & Reed, P. (2010) Stress and self-perceived parenting behaviors of parents of children with autistic spectrum conditions *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 405-414.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K.G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism, *Social Development*, 10, 399-419.
- Özdemir (2010). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler, A.Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss.51-77). Ankara: Maya Akademi.
- Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- Petalas, M.A., Hastings, R.P., Nash, S., Reilly, D. & Dowey, A. (2012). The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37, 303-314.
- Randall, P. & Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Selimoğlu, Ö.G., Özdemir, S., Töret, G. & Özkubat, U. (2012). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5, 129-167.
- Shtayermman, O. (2013). Stress and marital satisfaction of parents to children diagnosed with autism, *Journal of Family Social Work*, 16, 243-259.
- Siegel, B. (2008). *Getting the best for your child with autism: An expert's guide to treatment*. New York: The Guilford Press.
- Siff Excorn, K. (2005). *The autism sourcebook: Everything you need to know about diagnosis, treatment, coping, and healing*. New York: HarperCollins Publishers.
- Stampoltzisa, A Defingoub, G., Antonopoulouc, K., Kouvvavad, S. & Polychronopouloub; S. (2014). Psycho-social characteristics of children and adolescents with siblings on the autistic spectrum, *European Journal of Special Needs Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.922811>
- Sullivan, A., Winograd, G., Verkuilen, J. & Fish, M.C. (2012). Children on the Autism Spectrum: Grandmother involvement and family functioning, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 484-494.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2 and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Tekin-İftar, E. & Kutlu, M. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve iş birliği kurma, E. Tekin-İftar (Ed) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 523-554). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Tomanik, S., Harris, G. E., & Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 16-26.
- Tsao, L.L., Davenport, R., Schmiege, C. (2012) Supporting siblings of children with autism spectrum disorders, *Early Childhood Education Journal*, 40, 47-54.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th Ed.), Columbus, OH, Pearson.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Wall, K. (2010). *Autism and early years practice, 2nd ed.*, California: Sage Publications Inc
- Walsh, C.E., Mulder, E., Tudor, M. E. (2013). Predictors of parent stress in a sample of children with ASD: Pain, problem behavior, and parental coping, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 256-264.

- Weitlauf, A.S., Vehorn,A.C., Taylor, J.L. & Warren, Z.E. (2014). Relationship satisfaction, parentingstress, and depression in mothers of children with autism, *Autism*, 18, 194-198.
- White,S. McMorris,C. Weiss, J.A. ve Lumsky, Y. (2012). Th experiences of crisis in families of individuals with autism spectrum disorders across the life span. *Journal of Children and Family Studies*, 21, 457-465.
- Wiggins, L. D., Baio, J., & Rice, C. (2006). Examination of the time between first evaluation and first autism spectrum diagnosis in a population-based sample. *Journal of Developmental and Behavioural Paediatrics*, 27, 79-87.
- Williams, C. & Wright, B. (2004). *How to live with autism and Asperger syndrome*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wiseman, N.D. (2009). *The first year: Autism spectrum disorders: An essential guide for the newly diagnosed child*. PA: Da Copa Press.

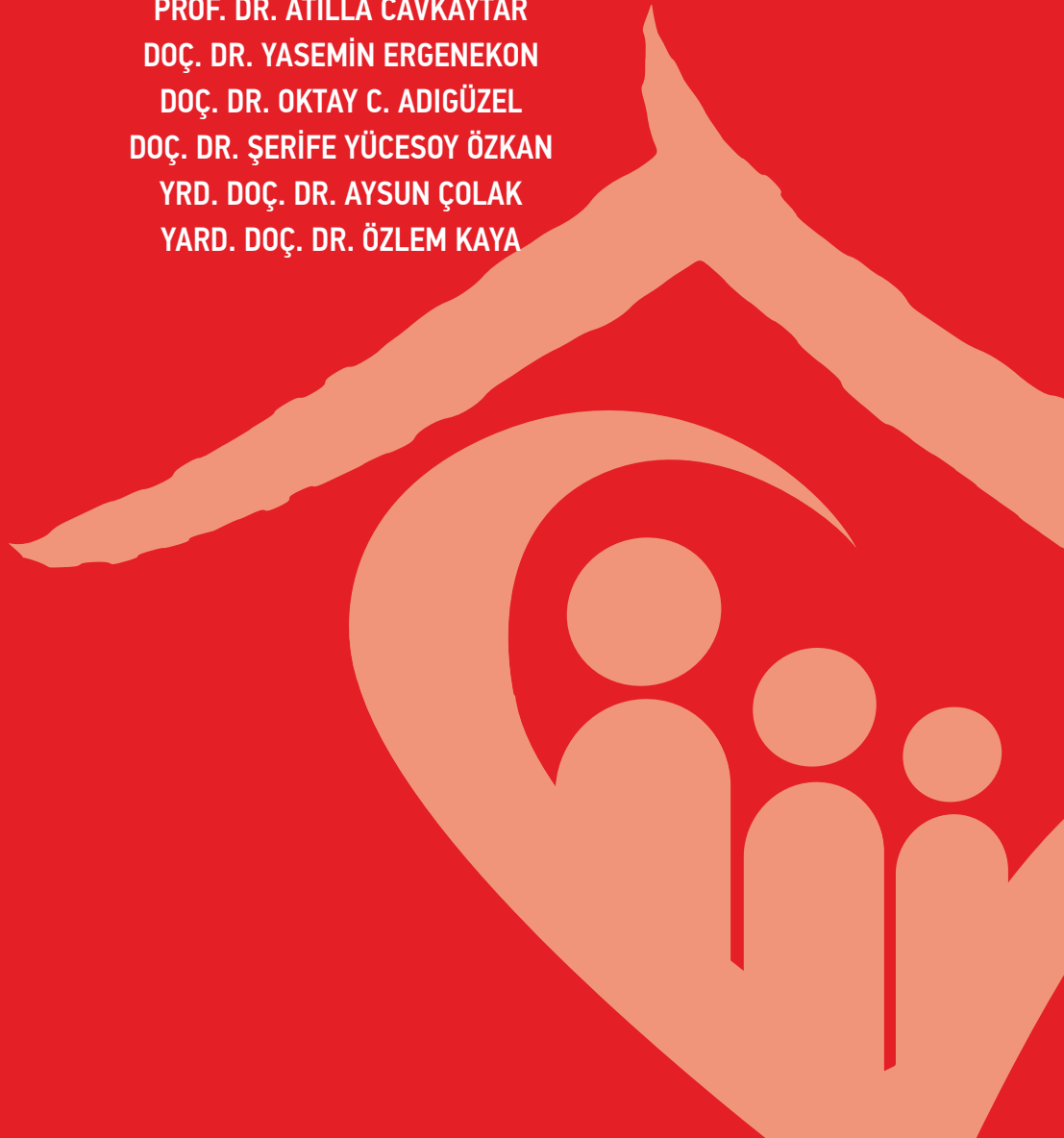


T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BÖLÜM 9

OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU FARKINDALIK
VE BİLGİLENDİRME
SEMİNERLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN
TEST TEKRAR TEST (ÖNTEST-
SON TEST) YÖNTEMİYLE
DEĞERLENDİRİLMESİ

PROF. DR. ATILLA CAVKAYTAR
DOÇ. DR. YASEMİN ERGENEKON
DOÇ. DR. OKTAY C. ADIGÜZEL
DOÇ. DR. ŞERİFE YÜCESOY ÖZKAN
YRD. DOÇ. DR. AYSUN ÇOLAK
YARD. DOÇ. DR. ÖZLEM KAYA





T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU FARKINDALIK VE BİLGİLENDİRME SEMİNERLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN TEST TEKRAR TEST YÖNTEMİYLE (ÖN TEST-SON TEST) DEĞERLENDİRİLMESİ

9.1. GİRİŞ

Bu çalışma, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı çerçevesinde gerçekleştirilen farkındalık ve bilgilendirme seminerleri projesinin katılımcılara olan katkılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada seminerlere katılımcı olan ailelerin, öğretmenlerin, idarecilerin, meslek elemanlarının, öğrencilerin ve konuyla doğrudan ilgisi olmayan diğer katılımcıların farkındalık düzeyleri seminer öncesi ve seminer sonrası uygulanan bir anketle belirlenmiştir. Yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere anket seminerin başlamasından önce tüm katılımcılara dağıtılmış ve doldurmaları istenmiş daha sonra seminer bitiminde katılımcılara tekrar aynı anketi doldurmaları istenmiştir. Böylece seminerde ele alınan konuların katılımcıların farkındalık ve bilgilendirme düzeylerine ne derece etkisi olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde seminerlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların bundan sonra yapılacak farkındalık ve bilgilendirme seminerleri için yol gösterici olacağı umulmaktadır.

9.2. ARAŞTIRMA MODELİ

Otizm spektrum bozukluğu farkındalık ve bilgilendirme seminerlerine yönelik tanılama ve değerlendirme amacıyla yapılan çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir.

9.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Otizm spektrum bozukluğu farkındalık ve bilgilendirme seminerlerin kapsamında katılımcıların bilgi düzeylerindeki farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla nicel veri toplama tekniklerinden biri olan anket kullanılmıştır. Bu amaçla geliştirilen anket iki kısımdan oluşturulmuştur. Anketin birinci kısmında katılımcı özelliklerini belirlemeyi içeren genel bilgi soruları ikinci kısmında ise katılımcıların farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan alan bilgisi soruları yer almıştır. Anketin ikinci kısmı test tekrar test yöntemiyle seminer öncesi ön test, seminer sonrası ise son test olarak uygulanmıştır. Bu anketin geliştirilmesi için öncelikle seminer konularını aktaracak akademisyenler

ile bir toplantı yapılmıştır. Alanyazın taraması yapılarak her bir seminer konusunun öğrenme hedefleri belirlenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda 8 konu için toplamda 48 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular tüm uzman grubun katılımı ile yeniden incelenmiş ve bazı ifadeler düzeltilerek ve bazı sorular birleştirilerek toplam 40 soruya düşürülmüştür. Bu sorular farklı meslek uzmanlarının da görüşlerine sunulularak değerlendirilmeleri alınmıştır. Bu uzmanların da görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde yeniden düzenleme yapılarak her bir konu 4 soru ile temsil edilmek üzere toplam 32 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Bu anket maddeleri Türkçe dil uzmanının incelemesi sonucunda yeniden düzenlenmiş ve son hâline getirilmiştir.

9.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Seminerler yedi ilde sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum, dört ilde ise tek oturum olarak düzenlenmiştir. İki oturum yapılan illerde genel bilgiler ve seminer farkındalık sorularından oluşan anket, sabah ve öğleden sonra olan her iki oturumun başlamasından önce katılımcılara dağıtılarak anketi doldurmaları istenmiştir. Anketler katılımcılara verilirken araştırmanın amacı anlatılmış ve yanıtlamalarında gönüllülük esasının olduğu belirtilmiştir. Ankette katılımcılara ait isim-soy isim gibi kimlik bilgilerine yer verilmeyerek katılımcıların herhangi bir etki altında kalmadan veya endişe yaşamadan samimi olarak anketi yanıtlamaları hedeflenmiştir. Ön test ve son testlerin eşleştirilebilmesi için ise katılımcılara aynı numaradan iki adet olmak üzere rastlantısal numaralar verilmiş ve numaralardan birini ön test formunun üzerine diğerini ise seminer sonunda dağıtılacak son test formunun üzerine yapıştırmaları istenmiştir. Seminer sonunda son testler toplanarak numaralarına göre ön testler ile eşleştirilmiş ve analiz edilmişlerdir.

9.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde öncelikli olarak yedi ilde sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum olarak uygulanan seminerlerin genel analizleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda açıklanmıştır. Tek oturum olarak yapılan iller ise ayrıca incelenmiş ve raporlaştırılmıştır.

9.6. BULGULAR

9.6.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Yedi İildeki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yedi ilde sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum olarak uygulanan seminerlerde katılımcılara dağıtılan değerlendirme anketlerine toplamda 1010 katılımcı yanıt vermiştir. Bu katılımcıların 541'i sabah oturumunda, 469'u ise öğleden sonra oturumunda seminerlere katılım göstermiş ve kendilerine seminer öncesi ve seminer sonrasında kendilerine dağıtılan tanılama ve değerlendirme ön testlerini ve son testlerini yanıtlamışlardır.

Tablo 9.1: Yedi İlerdeki Katılımcı Sayısı

	Katılımcı sayısı		Ön testi ve son testi dolduran katılımcı sayısı	
	Sabah	Öğleden Sonra	Sabah	Öğleden Sonra
Sakarya	172	138	88	47
Nevşehir	175	160	90	58
Bursa	149	214	46	69
Ordu	143	167	80	74
Mersin	229	316	76	34
İzmir	115	271	70	95
Muğla	148	163	91	92
Toplam	1131	1429	541	469
Genel Toplam	2560		1010	

Tablo 9.1’de görüldüğü gibi yedi ilde iki oturum olarak düzenlenen seminerlere toplamda 2560 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların 1131’i sabah oturumunda, 1429’u ise öğleden sonra oturumunda seminerleri takip etmişlerdir. Buna karşın seminer, katılımcılarının yalnızca %40’a yakını ön test ve son testi doldurmuşlardır. Tablo 9.1 incelendiğinde sabah oturumlarında ön test ve son testi dolduran katılımcı sayısının daha yüksek, öğleden sonra ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun, katılımcı özelliklerinden ve mevsimsel koşullardan etkilendiği düşünülmektedir. Sabah oturumu, katılımcılarının ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ailelerden, otizm ile ilgili sivil toplum kuruluşları temsilcilerinden ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasının ön test ve son test sayısının artışına olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Öğleden sonra oturumunun katılımcıları ise çoğunlukla kamu kurum ve kuruluşlarında görevli kişilerden oluşmuştur. Dolayısıyla toplantının mesai saatlerinin dışına taşması da son test geri dönüş oranlarını etkilemiş bir değişken olarak düşünülebilir. Sonuçta, seminerin saat 18.00’e, zaman zaman 18.30’a kadar sürmesinin ve havanın erken kararmasının son testi doldurmadan seminerden erken ayrılan katılımcı sayısını artırdığı düşünülmektedir.

Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcıların 728’i (%72) kadın, 276’sı (%27) ise erkektir. Katılımcıların 5’i (%1) cinsiyetini belirtmemiştir. Bu oranlar, seminerlere ilgi gösterenlerin ağırlıklı olarak kadınlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu oranlar tüm illere göre gerçekleştirilen analiz sonuçlarında da her iki oturumda benzer dağılımlar göstermektedir.

Katılımcıların 343’ü (%34) 25 yaş ve altı, 149’u (%15) 26-30 yaş, 279’u (%28) 31-40 yaş, 181’i (%18) 41-50 yaş, 49’u (%5) 51-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların 3’ü 61 yaş ve üstündedir.

Katılımcıların 2'si ise yaşlarını belirtmemişlerdir. Bu dağılım oranları katılımcıların ağırlıklı olarak 25 yaş ve altı gençlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Seminerlere ilgi gösteren üniversite öğrencilerinin çoğunlukta olmasının bu dağılımı etkileyen en önemli nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerin eğitim fakültelerindeki özel eğitim ve ilköğretim bölümlerinde, ilgili fakülte/yüksekokulların hemşirelik, çocuk sağlığı gibi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin de ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmasının, katılımcı grubun cinsiyet dağılımlarını etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte seminer katılımcılarının genel oranda %87'sinin 40 yaş altı katılımcılardan oluştuğu dikkati çekmektedir.

Katılımcılara eğitim düzeyleri sorulduğunda, 34'ü (%3) ilkokul, 40'ı (%4) ortaokul, 107'si (%11) lise, 802'si (%79) üniversite ve 24'ü (%3) ise diğer olarak işaretlemişlerdir. 2 katılımcı ise soruya yanıt vermemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılar ise eğitim düzeylerini belirtmemeyi tercih etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 887'si (%88) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 78'i (%8) alt düzey, 23'ü ise (%2) üst düzey olarak belirtmiş. 23 katılımcı (%2) bu soruyu yanıtlamamıştır.

Katılımcıların 872'si (%86) ailelerinde veya akrabalarında otizmlilik çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 116'sı (%12) ailelerinde veya akrabalarında otizmlilik çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 22 (%2) katılımcı ise bu soruya yanıt vermemiştir. Bu dağılım, ailesinde veya akrabalarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ailelerin seminere katılımlarının oldukça sınırlı gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme uzmanının yapmış olduğu gözlemlerde, gerçekte seminere çok daha fazla sayıda ailenin katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna karşın katılım gösteren birçok ailenin seminerden mazeretler sunarak son testleri yanıtlamadan erken ayrılmalarından veya anketlere yanıt vermekte gönülsüz olmalarından dolayı aile katılımcılarından alınan anketler düşük kalmış ve genel toplam içerisinde daha düşük bir oranda temsil edilmişlerdir.

Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 705'i (%70) daha önce bir eğitim almadıklarını, 276'sı (%27) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 29 (%3) katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir. Bu oranlar, otizm spektrum bozukluğu hakkındaki seminerler kapsamında, daha önce yeterli bilgisi bulunmayan geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılabilirdiğini ortaya koymaktadır.

Ailesinde veya yakın akrabalarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu bulunan aile katılımcılarına yönelik yapılan incelemede ise 116 katılımcının 73'ü (%63) daha önce bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda bu katılımcıların 88'inin (%76) kadın ve 28'inin (%24) erkek olduğu görülmüştür. Bu oran genel katılımcı oranları ile paralellik gösterse de kadınların kendi aile üyelerinde veya akrabalarında görülen otizm spektrum bozukluğu konusunda daha duyarlı oldukları ve eğitimlere, erkeklere kıyasla daha yüksek oranda katılım gösterdikleri söylenebilir. Ailelerin yaş aralıkları incelendiği zaman genel orandan farklı olarak %35'inin 31-40 yaş, %25'inin, 41-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Tüm Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce, analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde “Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak” ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1009 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-20,077$). Katılımcılar arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 617 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 81 katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların 311’inin ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların %62’sinin “Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama” ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ise ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,898$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 54 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 50’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bilgi düzeyinde farkındalık oluşan aile katılımcı oranının %47 olması “Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama” ile ilgili konuda ailelerde farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi” ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1004 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-21,112$). Katılımcılar arasında son test puanı ön test puanından büyük olan 671 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 95 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 238’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu

sonuçlar, katılımcıların %67'sinin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,753$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 75 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 29'unun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, aile katılımcılarının %65'inin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1007 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-18,421$). Katılımcılar arasında son test puanı ön test puanından büyük olan 607 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 123 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 277'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların %60'ının "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,078$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 59 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 15 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 41'inin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, aile katılımcılarının %51'inin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1003 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça anlamlı derecede

son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-19,945$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 660 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 121 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 222'sinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların %66'sının "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,783$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 63 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 19 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 32'sinin ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, aile katılımcılarının %51'inin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1002 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-16,684$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 516 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 123 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 363'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bilgi düzeyinde farkındalık oluşan katılımcı oranının %52 olması "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,353$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 42 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 23 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 49'unun ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğinden dolayı bilgi düzeyinde farkındalık oluşan aile katılımcı oranı %37'de kalmıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları(Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1004 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-14,001$). Anlamlı fark çıkan katılımcılar arasında son test puanı ön test puanından büyük olan 350 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 52 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 602’sinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği, toplam katılımcıların sadece %35’inin bu konu hakkında bilgi farkındalığı oluşturduğunu göstermekte ve dolayısıyla bu konudaki farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 402 katılımcının 350’sinin olumlu yönde etkilendiği dikkate alınırsa “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa katılımcılar üzerinde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,344$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 31 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 3 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 80’inin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum farkındalık oluşturan aile yüzdesinin %27’de kalmasına neden olmuştur. Bir önceki konuda da oranın düşük çıkmasına ailelerin seminerin sonlarına doğru dikkatlerini kaybetmelerinin veya yorulmalarının neden olduğu düşünülebilir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1004 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-19,334$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 598 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 81 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 325’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların %60’ının “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluşturduğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ise ankete yanıt veren

ailelerin ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,848$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 47 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 15 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 52'sinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum farkındalık oluşturan aile yüzdesinin %41'de kalmasına neden olmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Değerlendirme anketinde “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konu hakkında hazırlanan soru maddelerine toplamda 1000 katılımcı yanıt vermiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=12,033$). Anlamlı fark çıkan katılımcılar arasında son test puanı ön test puanından büyük olan 424 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 150 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 426'sında ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği, toplam katılımcıların sadece %42'sinin bu konu hakkında bilgi farkındalığı oluşturduğunu göstermekte ve dolayısıyla bu konudaki farkındalığın “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” konusu haricinde diğer konulara kıyasla daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 574 katılımcının 424'ünün seminerden olumlu yönde etkilendiği dikkate alınır “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde katılımcılar üzerinde faydalı olduğunu ortaya koymuştur. “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” konusunun seminerin son konusu olması nedeniyle katılımcıların önemli bir kısmının son testi yanıtlamadan seminerden ayrıldıkları görülmüştür. Bu nedenle katılımcı kaybının engellenmesi amacıyla son test uygulamasının bu seminer konusu ile eş zamanlı başlatılmasına karar verilmiştir. Ancak gerek yorgunluğun, gerekse dikkatlerin seminer konusu yerine son teste yoğunlaşmasının bu konudaki farkındalık düzeyinin düşük gerçekleşmesine neden olduğu düşünülmektedir. Üç ilde yapılan analizler sonrasında bu durum fark edilerek uygulama zamanı değiştirilmiş ve son test uygulaması tüm konular tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik sonrasında yapılan analizler, tüm katılımcıların bu konuda da farkındalıklarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Bu sonuçlar, illere göre yapılan detaylı analizlerde gösterilmiştir.

Genel ortalamanın yanı sıra aileler ile ilgili anlamlılık değerleri incelendiğinde ankete yanıt veren ailelerin ön test ve son test arasındaki puanları anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.01<.05$; $z=-2,504$). Aile katılımcıları arasında, son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan ise 22 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 48'inin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum farkındalık oluşturan aile yüzdesinin %39'da kalmasına neden olmuştur.

Analizlerin sonuçları, 8 konu alanından oluşan seminerin 5. konusundan itibaren ailelerin

farkındalık düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Aileler bu dağılım oranı ile genel dağılımdan ayrılmaktadırlar. Genel olarak tüm katılımcılarda 7 konunun katılımcıların üzerinde oldukça güçlü bir farkındalık oluşturduğu dikkati çekerken ailelerin farkındalık düzeylerinde 5. konudan itibaren belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Ailelerin çoğunluğunun daha önce böyle bir eğitime katılmadıkları dikkate alınırsa bilgi yoğunluklu ve 3,5 saate yakın süren seminerin belirli bir süre sonra aileler üzerindeki etkisinin azaldığı söylenebilir. Aileleri konu alacak diğer bilgilendirme seminerlerinde sürenin daha kısa tutulmasının ve uygulama ağırlıklı bilgilere biraz daha fazla yer verilmesinin ailelerin dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir.

9.6.2. İki Oturum Düzenlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğinin İllere Göre Bulguları

9.6.2.1. Sakarya Seminerlerine İlişkin Bulgular

Sakarya'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Sakarya'da gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri sabah oturumundaki katılımcılara dağıtılan değerlendirme anketlerine, toplamda 88 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcıların 55'i (%63) kadın, 33'ü (%37) ise erkektir. Bu oran, katılımcıların ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı kadınların 32'si 25 yaş ve altı, 6'sı 26-30 yaş, 12'si 31-40 yaş, 5'i ise 41-50 yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı erkeklerin ise, 8'i 25 yaş ve altı, 12'si 26-30 yaş, 7'si 31-40 yaş, 6'sı ise 41-50 yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir.

Tüm katılımcıların 2'si (%2) ilkokul, 8'i (%9) ortaokul, 22'si (%25) lise, 56'sı (%64) ise üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 77'si (%88) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 9'u (%10) ise alt düzey olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların 2'si (%2) görüş bildirmemiştir.

Katılımcıların 79'u (%90) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 2'si (%2) soruya cevap vermezken, 7'si (%8) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu oran otizmi yeterince tanımayan geniş bir kitlede seminer yoluyla farkındalık oluşturulmuş olabileceğini de göstermektedir.

Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 51'i (%58) daha önce bir eğitim almadıklarını 34'ü (%39) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%3) soruya yanıt vermemiştir. Ailesinde otizmlili çocuk bulunduğunu belirten 7 katılımcının sadece 2'si daha önce bir eğitim aldıklarını, diğer 5'i ise herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların 3'ü lise, 4'ü üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Sakarya'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sakarya'da, sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara ilişkin maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 41 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 39'unun ön test ve son test puanları eşit çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 54 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 22'sinin ön test ve son test puanları ise eşit çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 43 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 13 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 34'ünün ön test ve son test puanları eşit çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 53 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 27'sinin ön test ve son test puanları ise eşit çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 36 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 44'ünün ön test ve son test puanları ise eşit çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 19 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 66'sının ön test ve son test puanları eşit çıkarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda düşük düzeyde de olsa farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 47 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 34'ünün ön test ve son test puanları eşit çıkarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı

belirlenmiştir ($p=0,159>0,05$). Bu sonuç, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur. “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” konusunun seminerin son konusu olması nedeniyle katılımcıların yorgun olma olasılıkları ve katılımcı yüzdesini arttırmak için son test uygulamasının bu seminer konusu ile eş zamanlı başlatılması bu konunun yeterince dikkatli dinlenilmemesine neden olduğu ve farkındalığın bu nedenle düşük olduğu düşünülmektedir.

Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Sakarya’da gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri öğleden sonra oturumunda, katılımcılara dağıtılan tanılama ve değerlendirme anketlerine toplamda 47 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 25 (%53) katılımcı kadın, 22 (%47) katılımcı ise erkektir. Bu oran katılımcıların ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı kadınların 8’i 25 yaş ve altı, 8’i 26-30 yaş, 6’sı 31-40 yaş, 2’si 41-50, 1’i ise 51-60 yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı erkeklerin ise, 5’i 25 yaş ve altı, 3’ü 26-30 yaş, 11’i 31-40 yaş, 2’si 41-50, 1’i ise 51-60 yaş yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcıların 1’i (%2) ilkokul, 4’ü (%9) lise, 41’i (%89) ise üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 45’i, (%96) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 1’i (%2) alt düzey, 1’i (%2) ise üst düzey olarak nitelemişlerdir. Katılımcıların 42’si (%89) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 5’i (%11) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu oran otizmi yeterince tanımayan geniş bir kitlede seminer yoluyla farkındalık oluşturulmuş olabileceğini de göstermektedir. Gerçekleştirilen seminer öncesinde katılımcılara, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 33’ü (%70) daha önce bir eğitim almadıklarını 10’u (%21) daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 4’ü (%9) soruya yanıt vermemiştir. Ailesinde otizmli çocuk bulunduğunu belirten 5 katılımcının sadece 1’i daha önce bir eğitim aldığını, diğer 4’ü ise herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların 1’i lise 4’ü üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Sakarya’da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Sakarya’daki katılımcıların “Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testi (testi cevaplandırılanların sayısı 50’nin altında olduğu için bu test tercih edilmiştir) sonuçları ($p=.00<.05$) dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenle ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler

Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.036<.05$; $z=-2,093$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 17 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21'inin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, her ne kadar katılımcılarda otizm spektrum bozukluğunu anlama ile ilişkili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde etkili olduğunu ortaya koymuşsa da anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu etkinin çok yüksek olmadığını ortaya koymaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testi sonuçları ($p=.253>.05$) dağılımın normal dağılım koşullarını sağladığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik bir test olan bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $t=4,059$). Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilgili konuda oldukça önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın basıklık değeri ve Shapiro-Wilk testi ($p=.00<.05$) sonuçları dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.017<.05$; $z=-2,386$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 20 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların 16'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın basıklık değeri ve Shapiro-Wilk testi ($p=.020<.05$) sonucu dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,133$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 34 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 9’unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*” ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testi sonucu ($p=.051>.05$) dağılımın normal dağılım koşullarını sağladığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik bir test olan bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.01<.05$; $t=2,952$). Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*” ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın basıklık değeri ve Shapiro-Wilk testi ($p=.00<.05$) sonucu dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.022<.05$; $z=-2,291$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 17 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 27’sinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı

bir fark oluşmamıştır. Anlamli fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları” ile ilgili konuda düşük düzeyde de olsa farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın basıklık değeri ve Shapiro-Wilk testi ($p=.00<.05$) sonucu dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.005<.05$; $z=-2,806$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 21 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama” ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” ile ilişkili maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Dağılımın hem çarpıklık, hem de basıklık değeri ile Shapiro-Wilk testi ($p=.00<.05$) sonucu dağılımın normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenden dolayı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon sıralı işaretler testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir ($p=0,069>0.05$; $z=-1,821$). Bu sonuç katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

9.6.2.2. Nevşehir Seminerlerine İlişkin Bulgular

Nevşehir’de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Nevşehir’de gerçekleştirilen otizm farkındalık seminerinin sabah oturumunda katılımcılara dağıtılan değerlendirme anketlerine toplamda 90 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak

uygulanan bu anket sonuçlarına göre 84 (%93) katılımcı kadın, 5 (%6) katılımcı ise erkektir. 1 (%1) katılımcı ise yanıt vermemiştir. Bu oran katılımcıların ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların 55'i (%61) 25 yaş ve altı, 5'i (%6) 26-30 yaş, 21'i (%23) 31-40 yaş, 7'si (%8) 41-50 yaş, 1'i (%1) ise 51-60 yaş aralığındadır. 1 katılımcı ise cevap vermemiştir.

Katılımcıların genel durumu bağlamında cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde, katılımcı kadınların 53'ü 25 yaş ve altı, 5'i 26-30 yaş, 20'si 31-40 yaş, 5'i 41-50, olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 1'i ise cevap vermemiştir. Katılımcı erkeklerin ise, 2'si 25 yaş ve altı, 2'si 41-50 yaş, 1'i 51-60 yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcıların 6'sı (%7) ilkokul, 10'u (%11) ortaokul, 13'ü (%14) lise, 61'i (%68) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 76'sı (%84) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 5'i (%6) alt düzey, 4'ü (%4) ise üst düzey olarak belirtmişlerdir. 5 katılımcı (%6) soruyu yanıtlamamıştır Katılımcıların 79'u (%88) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 10'u (%11) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 1 katılımcı ise yanıt vermemiştir.

Katılımcılara, seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 72'si (%80) daha önce bir eğitim almadıklarını 15'i (%17) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%3) soruya yanıt vermemiştir. Ailesinde otizmli çocuk bulunduğunu belirten 9 katılımcının sadece 1'i daha önce bir eğitim aldığını, diğer 8'inin ise herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Nevşehir'de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Nevşehir'de, sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verilen cevaplar arasında anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bununla birlikte katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin dağılımı incelenmiştir. Her bir bölüm için bu dağılım özellikleri incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlere dağılımların normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,839$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 63 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm

Spektrum Bozukluğunu Anlama” ile ilişkili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,939$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 58 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 24’ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama*” ile ilişkili konuda yüksek bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,549$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 58 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. 1 katılımcı ise yanıt vermemiştir. Bu sonuçlar, “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler*” ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,975$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 70 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 13’ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*” ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,920$).

Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 53 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 20 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 14’ünün ön test ve son

test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*” ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,824$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 40 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 36’sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konuda farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,745$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 54 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 14 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir ($p=0,129>0.05$; $z=-1,518$). Bu sonuç, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

Nevşehir’de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Nevşehir’de gerçekleştirilen seminerin öğleden sonra oturumundaki katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 58 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 35 (%60) katılımcı kadın, 23 (%40) katılımcı ise erkektir. Bu oran katılımcıların ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların 16’sı (%28) 25 yaş ve altı, 14’ü (%24) 26-30 yaş, 19’u (%33) 31-40 yaş, 8’i (%14) 41-50 yaş, 1’i (%1) ise 51-60 yaş aralığındadır. 1 katılımcı ise cevap vermemiştir. Tüm katılımcıların 1’i (%2) lise, 57’si (%98) ise üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 54’ü (%94) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 2’si (%3) alt düzey, 2’si (%3) ise üst düzey olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların 56'sı (%97) ailelerinde veya akrabalarında otizmlı çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 2'si (%3) ailelerinde veya akrabalarında otizmlı çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara, seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 45'i (%78) daha önce bir eğitim almadıklarını 10'u (%17) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%5) soruya yanıt vermemiştir.

Nevşehir'de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Nevşehir'de öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında 1., 3. ve 4. Bölümlerde verilerin normal dağılım koşullarını sağladığı görülmüş ve parametrik bir test olan bağımlı örneklem t testi ile katılımcıların farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bununla birlikte 2., 5., 6., 7., ve 8. bölümlerde ise dağılımların normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı bu bölümlere ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $t=6.504$). Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,476$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 39 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 16'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda otizm spektrum bozukluğunu anlama ile ilişkili konuda yüksek bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $t=5.366$). Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu

Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler” ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $t=6.650$). Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*” ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,856$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 27 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*” ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,224$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 20 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 32’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konuda farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,067$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 28 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-2,769$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 24 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 25'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ortaya koymuştur.

9.6.2.3. Bursa Seminerlerine İlişkin Bulgular

Bursa'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bursa'da gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri sabah oturumunda katılımcılara dağıtılan tanılama ve değerlendirme anketlerine toplamda 46 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 37 (%80) katılımcı kadın, 9 (%20) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 20'si (%44) 31-40 yaş, 12'si (%26) 41-50 yaş, 6'sı (%13) 26-30 yaş, 5'i (%11) 51-60 yaş, 1'i (%2) ise 25

yaş ve altı aralığındadır. 2 katılımcı ise (%4) cevap vermemiştir. Katılımcı genel durumu bağlamında cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde, katılımcı kadınların 5'i 26-30 yaş, 17'si 31-40 yaş, 10'u 41-50, 3'ü ise 51-60 yaş arasında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 1'i ise cevap vermemiştir. Katılımcı erkeklerin ise, 1'i 25 yaş ve altı, 1'i 41-50 yaş, 3'ü 31-40 yaş, 2'si 41-50 yaş ve 2'i 51-60 yaş aralığında olduklarını belirtmişlerdir.

Tüm katılımcıların 3'ü (%7) ilkokul, 3'ü (%7) ortaokul, 9'u (%19) lise, 31'i (%67) ise üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 35'i (%76) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 6'sı (%13) alt düzey, 4'ü (%9) ise üst düzey olarak belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%2) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 32'si (%70) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 13'ü (%28) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%2) soruya yanıt vermemiştir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 30'u (%65) daha önce bir eğitim almadıklarını 16'sı (%35) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ailesinde otizmlili çocuk bulunduğunu belirten 13 katılımcının sadece 4'ü daha önce bir eğitim aldığını, diğer 9'u ise herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Bursa'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bursa'da sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar

verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bununla birlikte katılımcı sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro Wilk testi ile verilerin dağılımı incelenmiştir. Her bir bölüm için bu dağılım özellikleri ayrı olarak incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerin dağılımlarının normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,337$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 25 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-2,139$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 22 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 17'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-2,797$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 21 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 16'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,863$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test

puanından büyük olan 28 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 12'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.03<.05$; $z=-2,126$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 17 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna rağmen sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda diğer konulara kıyasla düşük de olsa bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,108$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 12 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük katılımcı bulunmamaktadır. Buna karşın katılımcıların 33'ünde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen, ön test puanı son test puanından yüksek katılımcının olmaması, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,134$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 22 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 22'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı

belirlenmiştir ($p=0,07>0,05$; $z=-1,780$). Bu sonuç katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

Bursa’da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bursa’da gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri öğleden sonra düzenlenen ikinci oturumunda katılımcılara dağıtılan tanılama ve değerlendirme anketlerine toplamda 69 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre (%67) katılımcı kadın, 23 (%33) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 23’ü (%33) 25 yaş ve altı, 10’u (%14) 26-30 yaş, 20’si (%29) 31-40 yaş, 12’si (%17) 41-50 yaş, 4’ü (%5) 51-60 yaş aralığındadır. Tüm katılımcıların 1’i (%1) lise, 65’i (%94) ise üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3’ü eğitim düzeylerini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 61’i (%88) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 4’ü (%6) alt düzey, 2’si (%3) ise üst düzey olarak belirtmişlerdir. 2 katılımcı (%3) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 60’ı (%87) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 5’i (%7) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 4 katılımcı (%6) soruya yanıt vermemiştir. Katılımcılara, seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 40’ı (%58) daha önce bir eğitim almadıklarını 27’si (%39) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 1 katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir. Ailesinde otizmli çocuk bulunduğunu belirten 5 katılımcının sadece 3’ü, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Bursa’da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bursa’da öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,952$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 35 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 31’inin ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test arasında anlamlı

fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen, fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama” ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,545$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 47 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğunu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi” ile ilişkili konuda yüksek bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,243$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 40 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler” ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,246$). Anket sonuçlarına göre seminer sonrasında 51 katılımcının son test puanının ön test puanından büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda son test puanı ön test puanından düşük katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar” ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,152$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 37 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 28’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış

Yönetimi" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,118$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 24 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 2 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 43'ünde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda, "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*" ile ilgili konuda farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,889$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 45 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 23'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*" ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir ($p=0,20>0.05$; $z=-1,269$). Bu sonuç katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*" ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

9.6.2.4. Ordu Seminerlerine İlişkin Bulgular

Ordu'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ordu'da gerçekleştirilen semineri sabah düzenlenen birinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 80 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 67 (%84) katılımcı kadın, 13 (%16) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 52'si (%65) 25 yaş ve altı, 6'sı (%8) 26-30 yaş, 14'ü (%18) 31-40 yaş, 6'sı (%8) 41-50 yaş, 1'i (%1) 51-60 yaş aralığındadır.

Tüm katılımcıların 6'sı (%8) ilkokul, 2'si (%3) ortaokul, 9'u lise (%11), 61'i (%76) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 2'si (%2) soruya yanıt vermemiştir.

Bununla birlikte, katılımcıların 74'ü (%93) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 3'ü (%4) alt düzey olarak belirtmişlerdir. 2 katılımcı (%3) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 70'i (%88) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 9'u (%11) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%1) soruya yanıt vermemiştir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 73'ü (%91) daha önce bir eğitim almadıklarını 7'si (%9) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Ordu'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ordu'da sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,816$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 67 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 10'unun ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,403$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 55 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 17'sinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,539$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 59 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar(Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,036$). Anket sonuçlarına göre seminer sonrasında son test puanı ön test puanından büyük olan 59 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 13'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,546$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 43 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 30'unun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,380$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 29 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 10 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 41'inde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Gerek anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği, gerekse ön test puanı son test puanından yüksek katılımcı sayısına rağmen fark çıkan katılımcılardaki anlamlılık "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-

“Öğretim Uygulamaları” ile ilgili konuda düşük de olsa farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0.00<0.05$; $z=-6,129$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 61 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 10’unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkan katılımcı sayısının yüksekliği, katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama” ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-5,502$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 49 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 24’ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Ordu’da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ordu’da gerçekleştirilen otizm farkındalık seminerinin öğleden sonra düzenlenen ikinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 74 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 48 (%65) katılımcı kadın, 26 (%35) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 22’si (%29) 25 yaş ve altı, 14’ü (%20) 26-30 yaş, 26’sı (%35) 31-40 yaş, 9’u (%12) 41-50 yaş, 3’ü (%4) 51-60 yaş aralığındadır. Tüm katılımcıların 1’i (%2) ortaokul, 3’ü (%4) lise, 66’sı (%89) ise üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 4’ü (%5) eğitim düzeylerini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 70’i, (%95) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 3’ü (%4) alt düzey olarak belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%1) soruyu yanıtlamamıştır.

Katılımcıların 61’i (%82) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 13’ü (%18) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 52’si (%70) daha önce bir eğitim almadıklarını 21’i (%39) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 1 katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir.

Ailesinde otizmlili çocuk bulunduğunu belirten 13 katılımcının ise 8'i otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Ordu'da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ordu'da, öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,168$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 50 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 19'unun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,911$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 48 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,055$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,500$). Anket sonuçlarına göre seminer sonrasında son test puanı ön test puanından büyük olan 41 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,326$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 38 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 26'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,499$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 26 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük katılımcı bulunmamaktadır. Buna karşın katılımcıların 46'sında ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği, 26 katılımcıda çıkan anlamlılık değeri "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda düşük de olsa farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,361$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 43 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 23'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkan katılımcı sayısının yüksekliği, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu

Süreçteki Hizmetleri Planlama ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0,05$; $z=-4,050$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test 45 puanından büyük olan 37 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 26'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.6.2.5. Mersin Seminerlerine İlişkin Bulgular

Mersin'de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Mersin'de gerçekleştirilen seminerin sabah düzenlenen birinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 76 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 54 (%71) katılımcı kadın, 22 (%29) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 20'si (%26) 25 yaş ve altı,

12'ü (%16) 26-30 yaş, 22'si (%29) 31-40 yaş, 16'sı (%21) 41-50 yaş, 6'sı (%8) 51-60 yaş aralığındadır. Tüm katılımcıların 2'si (%2) ortaokul, 6'sı ortaokul (%8), 19'u (%25) lise, 49'u (%65) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 67'si, (%88) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 7'si (%9) alt düzey olarak belirtmişlerdir. 2 katılımcı (%3) soruyu yanıtlamamıştır.

Katılımcıların 63'ü (%83) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 11'i (%15) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. 2 (%2) katılımcı ise görüş belirtmemiştir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 47'si (%62) daha önce bir eğitim almadıklarını 28'i (%37) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 1(%1) katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir.

Mersin'de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mersin'nde, sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara

verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,130$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 27'sinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,596$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 47 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 19'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,288$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,737$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 13 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 19'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,873$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 46 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 2 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 28'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bilgi düzeyinde farkındalık oluşan katılımcı sayısının %60'dan fazla gerçekleşmesi, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,062$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 23 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 2 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 51'inde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmaya katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 25 katılımcının 23'ünün olumlu yönde etkilendiği dikkate alınırsa "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,502$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 40 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 35'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-3,854$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 37 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 29'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı

fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Mersin’de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Mersin’de gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri öğleden sonra düzenlenen ikinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 34 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 22 (%65) katılımcı kadın, 12 (%35) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 7’si (%21) 25 yaş ve altı, 5’i (%15) 26-30 yaş, 11’i (%32) 31-40 yaş, 5’i (%15) 41-50 yaş, 5’i (%15) 51-60 yaş aralığında, 1’i (%2) ise 61 yaş ve üstündedir.

Tüm katılımcıların 1’i (%3) lise, 31’i (%91) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 2’si (%6) eğitim düzeylerini belirtmemişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 29’u (%85) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 3’ü (%9) alt, 1’i (%3) üst düzey olarak belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%3) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 33’ü (%97) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 1’i (%3) ise ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 18’i (%53) daha önce bir eğitim almadıklarını 16’sı (%47) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Mersin’de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mersin’de, öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,183$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 18 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 12’sinin ise ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm*

Spektrum Bozukluğunu Anlama ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,937$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 22 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 8'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,421$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 18 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 13'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler*" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,861$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 21 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 7'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konulara kıyasla "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*" ile ilgili konuda daha belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.03<.05$; $z=-2,194$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 12 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen sonuçlar bilgi düzeyinde "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış*

Yönetimi” ile ilgili konuda da kısmen farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.03<.05$; $z=-2,226$). Buna karşın, anlamlılık değerinin 0.05'e olan yakınlığı katılımcılarda bilgi düzeyleri farkındalığının yüksek olmadığını işaret etmektedir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda son test puanı ön test puanından büyük olan 7 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 2 katılımcı ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmayan 26 katılımcı olduğu görülmüştür. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre oldukça düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,450$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 26 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 7'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında katılımcıların son test puanlarının daha yüksek olmasına karşın puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=0,07>0.05$; $z=-1,847$). Bu sonuç katılımcılarda seminerin öğleden sonra gerçekleştirilen ikinci oturumunda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

9.6.2.6. Muğla Seminerlerine İlişkin Bulgular

Muğla'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Muğla'da gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri sabah düzenlenen birinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 91 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 64 (%70) katılımcı kadın, 27 (%30) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 30'u (%33) 25 yaş ve altı, 11'i (%12) 26-30 yaş, 25'i (%28) 31-40 yaş, 20'si (%22) 41-50 yaş, 4'ü (%4) 51-60 yaş aralığındadır. 1 (%1 katılımcı ise 61 yaş ve üstüdür.

Katılımcıların 9'u (%10) ilkokul, 4'ü (%4) ortaokul, 11'i (%12) lise, 65'i (%72) üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 2'si (%2) eğitim düzeylerini belirtmemişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 77'si, (%85) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 10'u (%11) alt, 1'i (%1) üst düzey olarak belirtmişlerdir. 3 katılımcı (%4) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 77'si (%82) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 61'i (%67) daha önce bir eğitim almadıklarını 24'ü (%26) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 6 (%7) katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir.

Muğla'da Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,262$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 60 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 22'sinin ise ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,760$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 66 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 14'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,583$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 55 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 13 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 23'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler*” ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,347$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 54 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 20'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*” ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,402$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 46 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 28'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bilgi düzeyinde farkındalık oluşan katılımcı sayısının %50'dan fazla gerçekleşmesi, “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*” ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,189$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 39 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 8 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 44'ünde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 47 katılımcının 39'unun olumlu yönde etkilendiği dikkate

alınırsa “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0.00<0.05$; $z=-5,685$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 49 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 34’ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-3,201$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 38 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 37’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Muğla’da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Muğla’da gerçekleştirilen otizm farkındalık seminerinin öğleden sonra düzenlenen ikinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 92 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 69 (%75) katılımcı kadın, 23 (%25) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 32’si (%35) 25 yaş ve altı, 9’u (%10) 26-30 yaş, 22’si (%24) 31-40 yaş, 24’ü (%26) 41-50 yaş, 5’i (%5) 51-60 yaş aralığındadır. Tüm katılımcıların 91’i (%99) ise üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. 1 katılımcı eğitim düzeyini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 81’i (%88) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 9’u (%10) alt, 1 (%1) katılımcı ise üst düzey olarak belirtmişlerdir. 1 katılımcı (%1) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 88’i (%96) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3’ü (%3) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 79’u (%86) daha önce bir eğitim almadıklarını 13’i (%14) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Muğla'da Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Muğla'da, öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verilen cevaplar arasında anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normalite testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılık değerlerinin diğer illerde ve oturumlardaki değerlere kıyasla çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Muğla'da öğleden sonra gerçekleşen seminer katılımcılarının hem sayısal olarak çokluğu hem de bilgi düzeylerindeki yüksek farkındalık oldukça dikkat çekicidir. Bu durum, katılımcıların ilgi ve dikkatlerinin yüksek olduğunda farkındalık düzeylerinin de bundan olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,594$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 75 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan sadece 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 14'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,267$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 72 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 13'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,998$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 72 katılımcı, son test

puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 16'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,751$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 69 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 13'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,796$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 65 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 22'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların bilgi düzeyinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,762$). Gerçekleştirilen analizler sonucunda son test puanı ön test puanından büyük olan 43 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 1 katılımcı ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmayan 48 katılımcı olduğu görülmüştür. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre oldukça düşük gerçekleştiğini göstermiş olsa da diğer seminerlere kıyasla katılımcılarda yüksek oranda farkındalık oluşturduğunu da ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,208$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 70 katılımcı, son

test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkan katılımcı sayısının yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda önemli farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-5,546$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 44 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 44'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.6.2.7. İzmir Seminerlerine İlişkin Bulgular

İzmir'de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

İzmir'de gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri sabah düzenlenen birinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 70 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcılardan 48'i (%69) kadın, 19'u (%27) erkektir. Katılımcıların 3'ü (%4) cinsiyetlerini belirtmemişlerdir. Katılımcıların 13'ü (%19) 25 yaş ve altı, 12'si (%17) 26-30 yaş, 19'u (%27) 31-40 yaş, 17'si (%24) 41-50 yaş, 7'si (%10) 51-60 yaş aralığındadır. 1 (%2) katılımcı ise 61 yaş ve üstüdür. Katılımcıların 5'i (%7) ilkokul, 6'sı (%9) ortaokul, 12'si (%17) lise, 43'ü (%61) üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 4'ü (%6) eğitim düzeylerini belirtmemişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 50'si, (%71) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 14'ü (%20) alt, 3'ü (%4) üst düzey olarak belirtmişlerdir. 3 katılımcı (%4) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 46'sı (%66) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 40'ı (%57) daha önce bir eğitim almadıklarını, 26'sı (%37) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. 4 (%6) katılımcı bu soruya görüş bildirmemiştir.

İzmir'de Sabah Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

İzmir'de sabah oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar

verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,181$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 38 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 26'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,211$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 42 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,327$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 40 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 23'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,347$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 38 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların 21'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,289$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 27 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 31'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen %40'a yakın bilgi düzeyinde farkındalık oluşan katılımcı oranı, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,181$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 20 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 3 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 47'sinde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmaya katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 23 katılımcının 20'sinin olumlu yönde etkilendiği dikkate alınırsa "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,984$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 35 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 9 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 26'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-2,885$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 27 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 33'ü ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın *yüksek olması bu katılımcılarda* "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

İzmir'de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

İzmir'de gerçekleştirilen otizm farkındalık semineri öğleden sonra düzenlenen ikinci oturumunda katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 95 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcıların 74'ü (%78) kadın, 19'u (%20) erkektir. 2 katılımcı bu soruya yanıt vermemeyi tercih etmiştir. Katılımcıların 19'u (%20) 25 yaş ve altı, 16'sı (%17) 26-30 yaş, 24'ü (%25) 31-40 yaş, 30'u (%32) 41-50 yaş, 5'i (%5) 51-60 yaş aralığındadır. 1 katılımcı (%1) yanıt vermemiştir. Tüm katılımcıların 85'i (%90) üniversite, 2'si (%2) lise öğrenimi gördüklerini belirtmiştir. 8 katılımcı eğitim düzeyini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 91'i, (%96) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 2'si (%2) alt, 1 (%1) katılımcı ise üst düzey olarak belirtmiştir. 1 katılımcı (%1) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 86'sı (%91) ailelerinde veya akrabalarında otizmlı çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 8'i (%9) ailelerinde veya akrabalarında otizmlı çocuk bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 64'ü (%67) daha önce bir eğitim almadıklarını 29'u (%31) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

İzmir'de Öğleden Sonra Oturumundaki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

İzmir'de öğleden sonra oturumundaki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek

çıkıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,567$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 46 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan sadece 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 45'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,164$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 69 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 22'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,020$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 58 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 8 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 29'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,533$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 60 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 14 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 21'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,833$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 43 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 10

katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 42'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların bilgi düzeyinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,781$). Gerçekleştirilen analizler sonucunda son test puanı ön test puanından büyük olan 31 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 2 katılımcı ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmayan 62 katılımcı olduğu görülmüştür. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre oldukça düşük gerçekleştiğini göstermiş olmasa rağmen seminerin bu konuda kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,382$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 57 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 5 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 33'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkan katılımcı sayısının yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda önemli farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<.05$; $z=-5,257$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 51 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 34'ünün ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.6.3. Tek Oturum Düzenlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerlerinin Etkililiğinin Test Tekrar Test Yöntemiyle (Ön test-Son test) Değerlendirilmesi

4 ilde tek oturum olarak uygulanan seminerlerde katılımcılara dağıtılan değerlendirme anketlerine toplamda 1010 katılımcı yanıt vermiştir. Bu katılımcıların 541'i sabah oturumda 469'u ise öğleden

sonra oturumunda seminerlere katılım göstermiş, kendilerine seminer öncesi ve sonrasında dağıtılan tanılama ve değerlendirme ön testleriyle son testlerini yanıtlamışlardır.

Tablo 9.2 : Tek Oturum Düzenlenen OSB Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerine Katılım Sayısı

	Katılımcı Sayısı	Ön testi ve son testi dolduran katılımcı sayısı
Gaziantep	428	54
Elazığ	336	121
Kütahya	267	184
Konya	471	205
Toplam	1502	564
Genel Toplam	4062	154

Tablo9.2’de de görüldüğü gibi yedi ilde iki oturum olarak düzenlenen seminerlere toplamda 2560 kişi, dört ilde tek oturum olarak düzenlenen seminerlere 1502 kişi ve genel toplamda 4062 kişi katılmıştır.

Buna karşın yedi ilde gerçekleştirilen seminerlere kıyasla tek oturum olarak düzenlenen illerde ön test ve son test sayılarında daha fazla kayıp yaşanmıştır. 1502 katılımcının 564’ü ön ve son testi doldurmuşlardır. Yaşanan bu katılımcı kaybına rağmen anketlere yanıt veren 1574 katılımcı analizler için yeterli bir örneklem büyüklüğü teşkil etmektedir.

9.6.3.1. Gaziantep Seminerlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Gaziantep’te gerçekleştirilen Otizm Farkındalık Semineri’nde dağıtılan anketlere toplamda 54 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcıların 37’si (%69) kadın, 17’si (%31) erkektir. Katılımcıların 14’ü (%26) 25 yaş ve altı, 11’i (%20) 26-30 yaş, 15’i (%28) 31-40 yaş, 9’u (%17) 41-50 yaş, 5’i (%9) 51-60 yaş aralığındadır.

Tüm katılımcıların 2’si (%4) ilkokul, 9’u (%17) lise, 38’i üniversite (%71) mezunudur. Katılımcıların 5’i (%8) soruya yanıt vermemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 50’si (%93) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 2’si (%4) alt düzey, 2’si (%4) de üst düzey olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların 43’ü (%80) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara,

gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 42'si (%78) daha önce bir eğitim almadıklarını 12'si (%22) ise daha önce eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Gaziantep'teki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Gaziantep'teki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,318$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 32 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ise ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,025$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 35 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,547$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 33 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,300$). Anket sonuçlarına göre seminer sonrasında son test puanı ön test puanından büyük olan 31 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 12 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 10'unda ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*" ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,412$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 25 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 19'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi*" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-3,470$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 15 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 1 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 37'sinde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Gerek anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği, gerekse ön test puanı son test puanından yüksek katılımcı sayısına rağmen fark çıkan katılımcılardaki anlamlılık "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*" ile ilgili konuda düşük de olsa farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,083$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 34 katılımcı, son

test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 18'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkan katılımcı sayısının yüksekliği, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda belirgin bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,122>0.05$; $z=-1,547$). Anket sonuçlarına göre katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluşmadığını ortaya koymuştur.

9.6.3.2. Elazığ Seminerlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Elazığ'da gerçekleştirilen Otizm Farkındalık Semineri'nde dağıtılan anketlere toplamda 121 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre katılımcıların 86'sı (%71) kadın, 33'ü (%28) ise erkektir. 2 katılımcı cinsiyetlerini belirtmemişlerdir. Katılımcıların 44'ü (%36) 25 yaş ve altı, 23'ü (%19) 26-30 yaş, 27'si (%22) 31-40 yaş, 17'si (%14) 41-50 yaş, 8'i (%7) 51-60 yaş aralığındadır. 2 katılımcı ise yaşlarını belirtmemişlerdir. Katılımcıların 1'i (%1) ilkokul, 3'ü (%3) ortaokul, 5'i (%4) lise, 107'si (%88) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 4'ü (%4) eğitim düzeylerini belirtmemişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların 100'ü (%83) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 12'si (%10) alt, 4'ü (%3) üst düzey olarak belirtmişlerdir. 5 katılımcı (%4) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 115'i (%95) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 95'i (%78) daha önce bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Elazığ'daki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Elazığ'daki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulara verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-8,208$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 90 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 7 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 24'ünün ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,217$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 79 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 26'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,454$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 77 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 19 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 25'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,687$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 70 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 18 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 29'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık

derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,696$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 66 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 14 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 35'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen bilgi düzeyinde farkındalık oluşan katılımcı sayısının % 60'a yakın gerçekleşmesi, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-4,978$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 34 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 6 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 77'sinde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 40 katılımcının 34'ünün olumlu yönde etkilendiği dikkate alınırsa "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları" ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,989$). Son test puanı, ön test puanından büyük olan 70 katılımcı; son test puanı, ön test puanından düşük olan yalnızca 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 37'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-4,986$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 59 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 19 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 39'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek

olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.6.3.3. Kütahya Seminerlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Kütahya’da gerçekleştirilen Otizm Farkındalık Semineri’nde katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 184 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 114 (%62) katılımcı kadın, 70 (%38) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 55’i (%30) 25 yaş ve altı, 30’u (%16) 26-30 yaş, 57’si (%31) 31-40 yaş, 30’u (%16) 41-50 yaş, 10’u (%6) 51-60 yaş aralığında, 1 katılımcı 61 yaş ve üstünde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 7’si (%4) ilkokul, 3’ü (%4) ortaokul, 15’i (%8) lise, 152’si (%83) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 1’i (%1) eğitim düzeyini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 166’sı (%90) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 11’i (%6) alt, 4’ü (%2) üst düzey olarak belirtmişlerdir. 3 katılımcı (%2) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 165’i (%90) ailelerinde veya akrabalarında otizmlili çocuk bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 146’sı (%79) daha önce bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Kütahya’daki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kütahya’daki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddeleri ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-9,301$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 125 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 49’unun ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama*” ile ilişkili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-9,653$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 128 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 15 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 41'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilişkili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-8,530$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 119 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 26 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 39'unun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,489$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 109 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 37 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 37'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-8,795$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 114 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 18 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 51'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-6,544$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 59 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 6 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 118’inde ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmaya katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın fark oluşan 65 katılımcının 59’unun olumlu yönde etkilendiği dikkate alınırsa “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları*” ile ilgili konuda düşük de olsa belirli bir düzeyde farkındalığın oluştuğunu ve seminerin bu yönde kısmen de olsa faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-8,903$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 120 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 16 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 47’sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-6,497$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 89 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 23 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 71’inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler*” ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.6.3.4. Konya Seminerlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Konya’da gerçekleştirilen otizm farkındalık seminerinde katılımcılara dağıtılan anketlere toplamda 205 katılımcı yanıt vermiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu anket sonuçlarına göre 163 (%80) katılımcı kadın, 42 (%20) katılımcı ise erkektir. Katılımcıların 94’ü (%46) 25 yaş

ve altı, 30'u (%15) 26-30 yaş, 52'si (%25) 31-40 yaş, 24'ü (%12) 41-50 yaş, 4'ü (%2) 51-60 yaş aralığındadır. 1 katılımcı 61 yaş ve üstünde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 6'si (%3) ilkokul, 1'i (%1) ortaokul, 9'u (%5) lise, 176'sı (%86) üniversite öğrenimi gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 6'sı (%5) eğitim düzeylerini belirtmemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların 187'si (%91) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, 10'u (%5) alt, 4'ü (%2) üst düzey olarak belirtmiştir. 2 katılımcı (%2) soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların 185'i (%90) ailelerinde veya akrabalarında otizmli çocuk bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcılara, gerçekleştirilen seminer öncesinde, otizm spektrum bozukluğu hakkında daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 164'ü (%80) daha önce bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Konya'daki Katılımcıların Seminer Öncesi ve Sonrası Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Konya'daki katılımcıların seminer konularına ilişkin sorulan maddelere verdikleri ön test ve son test cevapları arasındaki anlamlılık incelenmeden önce analiz yöntemine karar verebilmek için 8 bölümden oluşan soru maddelerinin ortalamalarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Bu kapsamda her bir bölüm için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonrasında tüm bölümlerdeki sorulara verilen yanıtların normal dağılım koşullarını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı tüm bölümlere ilişkin katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak (Bölüm 1) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-10,438$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 150 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 11 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 44'ünün ise ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlama" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi (Bölüm 2) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-9,719$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 146 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 21 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 38'inin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi" ile ilgili konuda yüksek farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu konuda da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler (Bölüm 3) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-9,140$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 134 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 19 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 52'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler" ile ilgili konuda önemli bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Bölüm 4) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-7,639$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 123 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan 43 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 37'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, katılımcılarda diğer konularda olduğu gibi "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi (Bölüm 5) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, oldukça yüksek anlamlılık derecesinde son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-8,409$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 110 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 17 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 76'sının ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlar, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi" ile ilgili konuda da farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları (Bölüm 6) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-5,415$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 60 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük 13 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 130'unda ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmaya katılımcı sayısının yüksekliği bu konuda farkındalığın diğer konulara göre daha düşük gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama (Bölüm 7) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derece son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=.00<.05$; $z=-9,251$). Son test puanı ön test puanından büyük olan 120 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 15 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 67'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum, katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler (Bölüm 8) Konusuna İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki puanlar, anlamlı derecede son test lehine yüksek çıkmıştır ($p=0,00<0.05$; $z=-7,464$). Anket sonuçlarına göre son test puanı ön test puanından büyük olan 103 katılımcı, son test puanı ön test puanından düşük olan yalnızca 20 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 77'sinin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Anlamlı fark çıkmayan katılımcı sayısının yüksekliğine rağmen fark çıkan katılımcılarda anlamlılığın yüksek olması bu katılımcılarda "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileler" ile ilgili konuda bir farkındalık oluştuğunu ve seminerin bu yönde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

9.7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri kapsamında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ailelerin; otizm ile ilgili Sivil Toplum Kuruluşları temsilcilerinin; üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların yönetici ve öğretmenlerinin; Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin; illerin Halk Sağlığı Müdürlükleri ve ilgili merkezlerdeki aile hekimleri, aile sağlığı elemanları, acil tıp teknisyenleri, ebe ve hemşirelerin; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı il müdürlükleri ve bağlı kuruluşlardaki bakıcı, meslek elemanları ve yöneticilerin otizm spektrum bozukluğu üzerine farkındalıklarının artırılması hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında seminerler yedi ilde, sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum, dört ilde de tek oturum olarak düzenlenmiştir. Seminerlerin etkililiği test tekrar test yöntemiyle ön test ve son testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Yedi il kapsamında yapılan değerlendirme sonuçları seminerlerin hedef gruplar üzerinde etkili olduğunu ve seminer katılımcılarının otizm spektrum bozukluğu üzerine farkındalıklarının arttığını ortaya koymuştur. Yapılan incelemede, genel analiz sonuçları ile illere göre yapılan analiz sonuçlarının büyük oranda tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte anlatılan konuların etkililikleri ile ilgili de iller ve oturumlar arasında önemli bir tutarlılık olduğu dikkati çekmiştir. Sonuçların tekrar edilebilirliğini gösteren bu durum, kullanılan ölçme aracının güvenilirliğini gösterdiği gibi seminerlerin tüm illerde benzer etkiyi sağladıklarını da ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, anket

sonuçlarının birbirine yakın çıkmasından, katılımcıların önemli bir kısmının veri toplama aracını özenle doldurdıkları ve dolayısıyla seminerleri dikkatle takip ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak analizler, planlanan hedefe önemli ölçüde ulaşılabilirdiğini göstermektedir. Demografik bilgilerin analizinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun daha önce otizm spektrum bozukluğu hakkında herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirtmeleri, gerçekleştirilen bu seminerlere gereksinim olduğu ve bu bakış açısıyla seminerlerin oldukça önemli bir ihtiyaca cevap verdiği söylenebilir.

Bununla birlikte seminer katılımcılarının sadece %40'ı ön test ve son testi doldurarak etkililik çalışmasına katılmışlardır. Gerçekte ön testin, katılımcıların tamamına yakını tarafından doldurulmasına karşın seminerden erken ayrılan katılımcı sayısından dolayı eşleştirilebilen ön test-son test sayısı genel toplamdan daha az gerçekleşmiştir. Buna karşın %40 oranındaki katılımcı yanıtları, analiz sonuçlarının genellenebilmesi için yeterli bir örneklem büyüklüğüdür. Dolayısıyla çıkan sonuçların tüm katılımcılar için geçerli olduğu söylenebilir.

Seminerlerin dikkat çeken bir diğer hususu da gerek aile katılımcılarının gerekse diğer tüm katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlar tarafından oluşturulmasıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmalar, otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerde çocuğun eğitim ve diğer bakım ihtiyaçlarını genellikle annelerin karşıladığını, babaların bu sürecin daha çok dışında kaldıklarını göstermektedir. Bu durum karşısında babaların da katılımını teşvik eden bir "baba eğitim programı"nın düzenlenmesinin önemli bir gereksinime cevap vereceği ve babaların otizm spektrum bozukluğuna yönelik farkındalıklarını artırabileceği, bu yolla ailelerdeki sorumluluğun paylaşılmasına etki edebileceği düşünülmektedir.